UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Fábia Carvalho de Oliveira

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:
política e produção acadêmica, no Brasil, pós Lei 8.213/1.991**

São Paulo
2017

FÁBIA CARVALHO DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA:
política e produção acadêmica, no Brasil, pós Lei 8.213/1.991**

Versão Final

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais – desigualdades e diferenças

Linha de pesquisa: Educação Especial

Orientadora: Profa. Dra. Carla Biancha Angelucci

São Paulo

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.9 Oliveira, Fábiana Carvalho de

O48e Educação profissional de pessoas com deficiência: política e produção acadêmica, no Brasil, pós Lei 8.213/1991 / Fábiana Carvalho de Oliveira; orientação Carla Biancha Angelucci. São Paulo: s.n., 2017.

192 p. tabelas

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação Especial) -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação especial 2. Educação inclusiva 3. Profissão(educação) 4. Deficientes 5. Política educacional 6. Inclusão escolar I. Angelucci, Carla Biancha, orient.

OLIVEIRA, Fábila Carvalho de. **Educação profissional de pessoas com deficiência: política e produção acadêmica, no Brasil, pós Lei 8.213/1.991.** 2017. 192 p. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Carla Biancha Angelucci

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FeUSP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof^ª. Dr^ª. Clarissa Haas

Instituição: Instituto Federal de Educação Tecnológica do rio Grande do Sul - Ifrs

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof^ª. Dr^ª. Marlene Seica Shiroma Goldenstein

Instituição:

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Às tantas pessoas com deficiência que lutam por um mundo possível.

Elas são necessárias.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre bondoso comigo!

À minha família querida, tão presente, tão amorosa e tão cuidadosa!

À minha orientadora e amiga, Professora Doutora Biancha Angelucci, por salvar minha vida tantas vezes! Sua chegada à minha vida trouxe muito afeto, sabedoria e sentido. E ainda me permitiu realizar esse sonho.

Às minhas queridas amigas, Elaine Carvalho e Fernanda Castro Fernandes, pela amizade e amor sempre tão gentis.

Às/Aos minhas/meus amigas/os queridas/os que, em Brasília e em São Paulo, estiveram sempre presentes e que fizeram meus dias e minha trajetória feliz e mais leve.

Às minhas queridas companheiras de orientação e grupo de estudos, pela valiosa cooperação, por me ensinarem que as construções coletivas são o melhor caminho para a produção de significados e de saber ético.

Às/Aos queridas/os amigas/os e companheiras/os de jornada da Faculdade de Educação da USP, pelos momentos de partilha de conhecimento, de experiências e de histórias de vida.

Às professoras Marlene Seica Shiroma Goldenstein, Karina Soledad Maldonado, Clarissa Haas, que acolheram essa pesquisa e com cuidado, com ciência e com afeto trouxeram valiosas contribuições para o texto, para minha vida.

Às professoras Flávia Inês Schilling, Rosângela Prieto, Júlia Ribeiro, Ana Maria Lunardi Padilha, por me apresentarem outros olhares para questões fundamentais e tão caras à minha trajetória.

Às/Aos amigas/os e colegas da Secretaria de Educação do Distrito Federal, pelo companheirismo e cooperação.

Às/Aos envolvidos/as no projeto de formação do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (Naapa/SME-SP), pelas valiosas contribuições para minha vida.

Aos bichinhos, por oferecerem amor.

OLIVEIRA, Fábila Carvalho de. **Educação profissional de pessoas com deficiência: política e produção acadêmica, no Brasil, pós Lei 8.213/1.991.** 2017. 192 p. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Resumo

A participação da pessoa com deficiência no mundo do trabalho constitui um campo de complexidades e desafios que compreende o estudo do mundo do trabalho na contemporaneidade e da educação e seus princípios, como a perspectiva inclusiva. Esta pesquisa se propôs a investigar as relações entre educação, trabalho e deficiência a partir do estudo das produções acadêmicas brasileiras que abordam a questão, entre os anos de 1991 e 2015. O recorte de tempo se justifica pela publicação, em 1991, da Lei nº 8213/91, que dispõe sobre os planos de benefícios da Previdência Social e dá outras providências, conhecida como lei de cotas, que estipula a reserva legal de cargos para pessoas com deficiência em empresas. Como eixo teórico da discussão, retomou-se o debate sobre a pessoa com deficiência como sujeito de direitos; empreendeu-se leitura dos aspectos ontológicos da Educação, apresentou-se argumentos sobre a dimensão educativa do Trabalho; e, por fim, foram discutidas as políticas de trabalho para as pessoas com deficiência. Do ponto de vista metodológico, realizou-se análise bibliométrica das 26 produções relativas ao tema, seguida de análise por indícios, inspirada na proposta do historiador Carlo Ginzburg, buscando compreender os pressupostos e a organização dos processos educacionais relacionados à Educação Profissional de pessoas com deficiência, no Brasil. Como principais resultados, é possível afirmar, a partir da leitura das produções, que persistem matrículas de estudantes com deficiência em cursos com caráter profissionalizante de Nível Básico, em instituições filantrópicas, voltadas para o desenvolvimento de habilidades manuais, sem vinculação com ou encaminhamento para o mercado de trabalho. As produções analisadas apresentam esse quadro sem o problematizar em profundidade, aderidas que estão, na maior parte das vezes, à afirmação ideológica de que à população com deficiência não restam outras possibilidades na atualidade. Assim, a Academia acaba por justificar e estabelecer relação de condescendência com propostas de Educação Profissional são pouco efetivas, reforçando, desde o discurso científico, uma concepção assistencial de Educação e de Trabalho da pessoa com deficiência.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Profissional; Pessoa com Deficiência; Inclusão Escolar; Lei de Cotas; Trabalho.

OLIVEIRA, Fábila Carvalho de. **Professional Education of people with disabilities: policy and academic production, in Brazil, post law 8.213/1.991.** 2017. 192 p. Dissertation (Master's in Education) – Education College, São Paulo University, Brazil, 2017.

Abstract

The participation of people with disabilities in the labour field constitutes a field of complexities and challenges that includes Labour Studies in contemporary and educational fields and its principles, as the inclusive perspective. This research aimed to investigate the relationship between education, work and disability from the study of Brazilian academic productions from 1991 to 2015, which is justified by the publication in 1991 of Bill n 8213/91, which provides social security benefit plans and other measures, known as the Quota Law. It stipulates the legal reserve of positions for people with disabilities in companies. As a theoretical axis of the discussion, the debate on the person with disability as subject of rights was taken up again; the reading of Ontological aspects of Education was undertaken, arguments were presented on the educational dimension of Labor; and, finally, working policies for people with disabilities were discussed. As methodology, the 26 researches related to the theme was analyzed by bibliometric method, followed by analysis by evidence, as proposed by Carlo Ginzburg. The main idea is understanding the presuppositions and the organization of educational processes related to Professional Education of people with disabilities in Brazil. As main results, it is possible to affirm that enrollments of students with disabilities continue in courses with a vocational character of Basic Level, in philanthropic institutions, aimed at the development of manual skills, without connection with or referring to the job market. The productions analyzed present this picture without problematizing in depth, adhering to the ideological statement that the disabled population has no other possibilities at the present time. Thus, the Academy ends up justifying and establishing a relationship of condescension with proposals of Professional Education, which are not very effective, reinforcing, from the scientific discourse, an assistance concept of Education and Work of the person with disabilities.

Keywords: Special Education; Professional Education; Person with Disability; Inclusive School; Quota Law; Labour.

Lista de Abreviaturas

Aaidd – Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento

AEE – Atendimento Educacional Especializado

Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Apae - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

Bdtd - Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações

Bireme - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde

BPC - Benefício de prestação continuada

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cefai - Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão

Cefet - Centros Federais de Educação Tecnológica

CF – Constituição Federal

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CNI - Confederação Nacional da Indústria

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Coped – Coordenadoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Cras - Centros de referência em Assistência Social

Creas - Centros de referência especializado de Assistência Social

Dieese - Departamento Intersindical de Estatística e de Estudos Socioeconômicos

Diped – Divisão Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

e-TEC - Escola Técnica Aberta do Brasil

Faetec - Fundação de Apoio à Escola Técnica

FASUL - Faculdade Sul Brasil

Fenapae - Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos do Deficiente

FIC - Formação inicial e continuada

FMI – Fundo Monetário internacional

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

Geduc – Grupo de Atuação Especial de Educação do Ministério Público do Estado de São Paulo

GP-Foreesp - Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial

Gppeis - Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Educação e Inclusão Social

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFET - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IP – Instituto de Psicologia

IPA – Centro Universitário Metodista - RS

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

Ldben – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Leped - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferenças

LILACS - Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde

Loas - Lei orgânica de Assistência Social

MEC – Ministério da Educação

MP – Ministério Público

Nace - Núcleo de Pesquisa em Acessibilidade, Diversidade e Trabalho NACE -
Núcleo de Pesquisa em Acessibilidade, Diversidade e Trabalho

NAT – Núcleo de Assessoria Técnica Psicossocial do Ministério Público do
Estado de São Paulo

Napne - Núcleos de atendimento às pessoas com necessidades especiais

Neorgs - Núcleo de Estudos em Organizações, Gestão e Sociedade

OIT – Organização Internacional do Trabalho

Oneesp – Observatório Nacional de Educação Especial

ONU - Organização das Nações Unidas

Paai – Profissional de Apoio e Acompanhamento à Inclusão da Secretaria
Municipal de Educação de São Paulo

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPG – Programas de Pós-Graduação

Proeduc – Promotorias de Justiça e de Defesa da Educação do Ministério
Público do Distrito Federal e Territórios

Proeja - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na
Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Rais - Relação anual de informações sociais

SciElo - Scientific Eletronic Library Online

Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Seesp - Secretaria de Educação Especial

Setec- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

STF – Supremo Tribunal Federal

Suas - Sistema único de Assistência Social

TAC – Termo de Ajuste de Conduta

TEC NEP - Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais na Rede Federal de Educação Tecnológica

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

Ufpa – Universidade Federal do Pará

Uerj - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

Ufla– Universidade Federal de Lavras

Ufma – Universidade Federal do Maranhão

Ufmg – Universidade Federal de Minas Gerais

Ufms – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Ufpr – Universidade Federal do Paraná

Ufscar – Universidade Federal de São Carlos

Ufsj – Universidade Federal de São João del-Rei

UMA – Centro Universitário UMA

Unesp – Universidade Estadual Paulista

Unibh – Centro Universitário de Belo Horizonte

UniCamp - Universidade Estadual de Campinas

Unifei – Universidade Federal de Itajubá

Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USP – Universidade de São Paulo

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Número de Matrículas de Estudantes Público-alvo da Educação Especial na Educação Básica	31
Tabela 2 - número de matrículas de Estudantes Público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio	31
Tabela 3 - Número de matrículas de Estudantes Público-alvo da Educação Especial no Ensino Profissionalizante	31
Tabela 4 - Obrigatoriedade de as Empresas com cem ou mais Empregados/as	122
Tabela 5 - Percentual de Contratação de Pessoas com e sem Deficiência na Administração Pública.....	125
Tabela 6 - Comparação de Informações entre Ibge e Rais sobre pessoas com Deficiência	127
Tabela 7- Distribuição por Modalidade de Trabalho	139
Tabela 8 - Distribuição de Revistas por Região e Autoria	142
Tabela 9 - Distribuição das Produções por Instituição.....	143
Tabela 10 - Distribuição das Produções por Região e Estado do Brasil	144
Tabela 11 - Programas de Pós-graduação	145
Tabela 12 - Linhas de Pesquisa	147
Tabela 13 - Distribuição das produções por área de Conhecimentos, instituições, programas de Pós-Graduação e Linha de Pesquisa.	148
Tabela 14 - Descritores Encontrados nos Artigos	149
Tabela 15 - Descritores Encontrados nas Dissertações	150
Tabela 16 - Descritores Encontrados nos Teses	151
Tabela 17 - Temas Agrupados – Artigos, Dissertações e Teses.....	153
Tabela 18 - Perfil dos/as Autores/as	156
Tabela 19 - Relação de Orientadores/as e Instituições	157
Tabela 20 - Distribuição de Autores/as por Gênero	158
Tabela 21 - Distribuição de Orientadores/as por Gênero.....	158
Tabela 22 - Distribuição de Trabalhos por Agência de Fomento	158
Tabela 23 - Concepções de Deficiência Presentes das Produções.....	163
Tabela 24 - Concepções sobre Trabalho Presentes nas Produções	168
Tabela 25 - Concepções sobre Escolarização de Pessoas com Deficiência Presentes nas Produções	173

Lista de Figuras

Figura 1 - Distribuição por Ano de Defesa	140
---	-----

SUMÁRIO

Introdução	29
Contexto da pesquisa	30
Revisão da literatura	33
Objetivo geral.....	35
Objetivos específicos	35
I. A PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	37
I.1 A garantia de direitos fundamentais	38
I.2. Uma conversa sobre sujeitos	43
I.2.1 A dignidade da pessoa com deficiência.....	49
II. EDUCAÇÃO	53
II.1 Aspectos ontológicos da educação: a escola como lugar privilegiado para o exercício do direito à educação	53
II.2 Educação escolar e seus objetivos.....	55
II.2.1 A legislação brasileira.....	55
II.3 Educação Especial na contemporaneidade.....	57
II.3.1. A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	58
III. TRABALHO	62
III.1 Categoria trabalho – uma análise histórico-ontológica	64
III.2 O trabalho em tempos de capitalismo	67
III.3 Do capitalismo industrial ao capitalismo contemporâneo: as novas formas de trabalho	70
III.4 A centralidade do trabalho: um ponto de discussão	82
III.5 Relação entre trabalho e educação	89
III.5.1 Trabalho como princípio educativo – algumas considerações	89
III.5.1.1 Como pode o trabalho ser princípio educativo? ..	92
III.5.2 A política de educação profissional – alguns princípios	98
III.5.2.1 A Educação Profissional no Brasil.....	100
III.5.3. Interfaces das Políticas de Educação Especial e Educação Profissional	107
IV. POLÍTICAS DE TRABALHO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA ..	122

IV.1 As pessoas com deficiência e a lei de cotas	122
IV.2 A Lei Brasileira de Inclusão e o trabalho	128
IV.3 Manual do Ministério do Trabalho e Emprego	130
V. METODOLOGIA.....	134
V.1 O estabelecimento do <i>corpus</i>	135
V.2. Análise Bibliométrica	136
V.3 Análise por indícios	137
VI. RESULTADOS E ANÁLISES.....	139
VI.1 Análise bibliométrica	139
VI.2 Análise por indícios	159
VI.3 Síntese das Análises.....	173
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES....	177
BIBLIOGRAFIA	186
REFERÊNCIAS	189

Introdução

Pesquisar a interface da Educação Especial com a Educação Profissional constituiu-se em um projeto de formação acadêmica a partir da minha experiência como professora no Centro de Ensino Especial 01, em Ceilândia; uma escola da rede pública de ensino localizada em uma das cidades-satélites do Distrito Federal – DF. Pedagoga, formada em 2002 pela Universidade de Brasília, fui coordenadora pedagógica da escola na área de Oficinas Pedagógicas, do Serviço de Orientação para o Trabalho e do Projeto Interventivo de Educação de Jovens e Adultos – EJA entre os anos de 2008 e 2011. Foi uma experiência importante e transformadora, pois me colocou em contato com as diferentes possibilidades que o processo educativo proporciona, entre elas, a inclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho. Como parte de minhas atribuições de coordenadora, o acompanhamento de estudantes admitidos/as em uma empresa em Taguatinga (cidade-satélite do DF) fez-me perceber as fragilidades do processo de preparação e inclusão das pessoas com deficiência para/no o mundo do trabalho, visto que a formação proposta na escola parecia distanciar-se da realidade do ambiente laboral. Com isso, as queixas dos/as agora empregados/as e dos/as supervisores/as remetiam a uma postura profissional aspirada, mas que, de algum modo, era desconhecida por ambos/as. Como profissional da Educação, voltei minha atenção aos processos formativos que aconteciam na própria escola, com base em um programa pedagógico dos atendimentos que havia sido organizado anteriormente na escola, um plano de ensino fundamentado em documentos escolares da década de 1990, em um antigo programa de formação profissional da Secretaria de Educação Especial do DF e em uma cartilha da Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos do Deficiente (Fenapae). Visando a adequar tal programa àquela realidade percebida no mundo do trabalho, busquei um arcabouço que pudesse contribuir para essa empreitada em publicações oficiais da Secretaria de Educação e Coordenação de Educação Especial do DF e em repositórios de produções acadêmicas. Como resultado, deparei-me com poucas pesquisas na área, além dos muitos entraves constituídos pelo modo como é concebida a Educação Especial naquela unidade da federação. Tais

inquietações me motivaram a buscar, no programa de pós-graduação em Educação, possíveis aportes e, assim, contribuições para o campo.

Contexto da pesquisa

A relação entre a pessoa com deficiência e o mundo do trabalho é complexa, implicando desafios para toda a sociedade na contemporaneidade. Pretendemos contribuir para a compreensão desse campo, analisando o panorama das publicações acadêmicas em revistas indexadas em importantes bases de dados brasileiras, que abordem a educação profissional de pessoas com deficiência ofertada aos/às estudantes que compõem o público-alvo da educação especial.

De acordo com o censo de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2010 (IBGE, 2010), 45.606.048 brasileiros/as, ou seja, 23,9% da população têm algum tipo de deficiência – visual, auditiva, motora e mental ou intelectual. Destes/as, 24,94% estão na faixa etária dos 15 aos 64 anos, portanto, estão no que seria a idade produtiva. Dentre as pessoas que se declararam com apenas uma deficiência, também nessa faixa etária, 43,43% são homens e 56,57% são mulheres.

A taxa de analfabetismo das pessoas que se declararam com ao menos uma das deficiências é de 9,3%. A menor taxa de alfabetização é a das pessoas com deficiência mental ou intelectual, que é de 52,8% (BRASIL, 2012).

O Censo Escolar/Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Censo Escolar MEC/INEP –, registra, em 2003 e em 2015, as seguintes informações quanto ao número de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial na Educação Básica:

Tabela 1

Ano	Classe Comum	Classe ou Escola Especial	Total
2003	145.141	358.898	504.039
2015	750.983	179.700	930.683

Tabela 1 - Número de Matrículas de Estudantes Público-alvo da Educação Especial na Educação Básica

Fonte: BRASIL, 2003 e 2016.

Esses números informam um crescimento total de 75% do número de matrículas desses/as estudantes, com destaque para o expressivo decréscimo de matrículas em classe ou escola especial, em torno de 50%.

No Ensino Médio, comparando os anos de 2003 e 2015, há um aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência de 1.007%, de acordo com o Censo Escolar MEC/INEP:

Tabela 2

Ano	Classe Comum	Classe ou Escola Especial	Total
2003	4.441	1.834	6.272
2015	64.488	1.269	65.757

Tabela 2 - número de matrículas de Estudantes Público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio

Fonte: BRASIL, 2003 e 2016.

Na Educação Profissionalizante, as informações sobre as matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial de 2003 apontam que havia um enorme quantitativo de estudantes em classes especiais ou escolas exclusivas. A diminuição drástica do número de estudantes nas instituições exclusivas poderia ser um reflexo das políticas de educação inclusiva ou poderia apontar algum outro fenômeno passivo de uma análise que não nos é possível construir nesse momento. Mas cabe uma reflexão a vista dos dados da tabela 3:

Tabela 3

Ano	Classe Comum	Classe ou Escola Especial	Total
2003	153	36.232	36.385
2015	6.172	1.080	7.252

Tabela 3 - Número de matrículas de Estudantes Público-alvo da Educação Especial no Ensino Profissionalizante

Fonte: BRASIL, 2003 e 2016.

A participação dessas pessoas no mundo do trabalho se traduz em números preocupantes. Apenas 23,3% das pessoas com deficiência, de 10 ou mais anos estavam ocupadas¹, e das pessoas com pelo menos uma deficiência, 40,13% estavam ocupadas (IBGE, 2010).

Dentre a população de dez anos ou mais de idade, as mulheres com deficiência mental ou intelectual apresentaram o menor nível de ocupação. As mulheres, na verdade, apresentam menor nível de ocupação em qualquer categoria da deficiência analisada, sendo que os resultados apontam o percentual de 57,3% de ocupação dos homens, e de 37,8% para mulheres.

Na atualidade, há um cenário consideravelmente favorável, do ponto de vista da legislação brasileira e das políticas públicas voltadas para essa população. Contudo, ainda assim, parcela significativa de pessoas com deficiência segue fora do mundo do trabalho, sendo inúmeras as hipóteses de compreensão do fenômeno, entre elas, a falta de políticas de educação para o trabalho, a persistência do estigma de incapacidade que ainda pesa sobre as pessoas com deficiência, a inadequação das várias dimensões da acessibilidade (comunicacional, atitudinal, arquitetônica, etc.) desse setor populacional aos processos de trabalho.

A educação e o trabalho são direitos fundamentais, garantidos em lei e estendem-se a todas as pessoas, sem distinção, conforme o artigo 6º da Constituição Federal de 1988. A educação é um direito inalienável, universal e fundamental, pois garante viabilidade para que outros direitos se realizem: o acesso ao patrimônio cultural de forma sistematizada e intencional; a participação social e a formação para o trabalho, que ampliam as possibilidades de participação ativa no mundo. O trabalho, por sua vez, possibilita à pessoa com deficiência a geração de renda, a independência, a transformação da realidade e, com isso, a ocupação do lugar social de adulto/a.

Este trabalho justifica-se pela pertinência do tema a ser estudado, visto que a Educação Profissional pode ser um importante meio de acesso das pessoas com deficiência ao mundo do trabalho e, ao realizar o estudo do estado da arte acerca das produções acadêmicas relativas ao tema, podemos traçar um

¹ O termo 'ocupada' refere-se a estar inserido/a no mundo do trabalho, seja formal ou não.

panorama da Educação Profissional das pessoas com deficiência. Tal estudo pode contribuir para mapear o campo desta modalidade de educação e suas intersecções com a educação especial no Brasil, bem como identificar como a temática é abordada nas diferentes instituições brasileiras.

Revisão da literatura

A formação para o trabalho da pessoa com deficiência está inserida no campo da educação e pode ser abordada, tanto a partir da perspectiva da educação especial, como também da Educação Profissional. Há também outras questões importantes que perpassam o tema, como, por exemplo, as concepções acerca da deficiência e da educação e, também, as percepções sobre os impactos do trabalho para a pessoa com deficiência e para a sociedade.

Iniciamos esta pesquisa por uma revisão da literatura pertinente ao tema. Procuramos por produções acadêmicas que se propuseram a fazer um panorama dos estudos sobre a educação para o trabalho da pessoa com deficiência, tais como estudos do estado da arte e análises bibliométricas, entre outros. As buscas em bancos de dados digitais (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, Scientific Eletronic Library Online - SciElo, Banco Digital de Teses e Dissertações - Bdtd) resultaram em três trabalhos.

Mendes *et alli*, em 2004, fizeram uma análise crítica da produção acadêmica dos programas de pós-graduação em Educação e em Psicologia sobre “a profissionalização de indivíduos com deficiências”. O *corpus* de análise foi composto por dezoito estudos e foram estabelecidos como indicadores de análise: a distribuição dos trabalhos por localidade de produção, população-alvo, metodologia empregada, revisão de literatura, referencial bibliográfico e concepção de deficiência. Os resultados da pesquisa apontam um distanciamento entre os programas de formação profissional para estudantes com deficiência e o real mercado de trabalho competitivo. Perceberam também uma tendência para pesquisas descritivas, com sujeitos que apresentam

comprometimentos intelectuais leves, os quais são prioritariamente selecionados para participar dos programas de formação profissional.

Bravo (2013) selecionou, dentre as produções científicas brasileiras dos programas de pós-graduação defendidas nos anos de 1991 e 2009, aquelas que tratavam da pessoa com deficiência e o Direito, com a finalidade de compreender a configuração desta área do conhecimento. O referencial teórico baseou-se na legislação vigente e em trabalhos que analisam os direitos das pessoas com deficiência. A análise das produções selecionadas seguiu a abordagem bibliométrica e verificou-se uma concentração de trabalhos entre os anos de 2007 e 2009, majoritariamente originados em programas de pós-graduação da área do Direito, e que as pesquisas foram realizadas em um número pequeno de instituições.

Ribeiro *et alli* (2014) propuseram uma revisão de literatura sobre a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Para tanto, foram selecionados vinte artigos, a partir da consulta em bases de dados digitais (SciELO, Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde - Bireme; Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde - Lilacs; Capes), a fim de analisar o papel inclusivo da legislação brasileira relativa à inserção da pessoa com deficiência no mundo do trabalho. Os resultados apontam a insuficiência da proteção legal na inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, e que as empresas contratam essas pessoas apenas com a finalidade de cumprir a norma, mas que não percebem a função social do trabalho.

Além disso, foram realizadas buscas junto aos principais grupos de pesquisa registrados no CNPq, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp). Verificamos que não há registros de grupos de pesquisa voltados a essa questão. Mesmo os grupos de educação especial que tratam das políticas públicas de inclusão social, não há menção à formação profissionalizante da pessoa com deficiência.

Apesar dos esforços empreendidos na busca por produções que fizessem estudos panorâmicos do campo da Educação Profissional da pessoa com

deficiência, nenhum outro trabalho foi encontrado, além do realizado por Mendes (2004), aqui já referido. Diante da escassez de pesquisas na área, avaliamos como significativo o potencial de contribuição da investigação que pretendemos empreender, dados os desafios de inserção da pessoa com deficiência impostos pela contemporaneidade.

Objetivo geral

Esta pesquisa se propõe a investigar as relações entre Educação Especial e Educação Profissional de pessoas com deficiência, a partir do estudo das produções acadêmicas brasileiras que abordam tal tema entre os anos de 1991 e 2014.

Objetivos específicos

- Compreender os pressupostos e a organização atual da Educação Profissional de pessoas com deficiência, no Brasil, de acordo com os marcos legais vigentes;
- Elaborar análise bibliométrica das produções relativas ao tema;
- Investigar as concepções subjacentes às produções acadêmicas do período de 1991 a 2015 no que concerne a: deficiência; trabalho de pessoas com deficiência e escolarização de pessoas com deficiência.

O recorte temporal justifica-se pela publicação, em 1991, da Lei nº 8.213/91, que dispõe sobre os planos de benefícios da Previdência Social e dá outras providências, conhecida como lei de cotas, que estipula a reserva legal de cargos para pessoa com deficiência em empresas. Tal lei prevê sanções às empresas que não integrarem aos seus quadros pessoas com deficiência. A publicação desta lei poderia representar um importante avanço para a inserção profissional das pessoas com deficiência e, também, para o campo do ensino profissionalizante, visto que as demandas por mão de obra qualificada poderiam

impulsionar a procura por formação profissional pelas pessoas com deficiência, como também a inclusão do público-alvo da Educação Especial nas políticas públicas de formação profissionalizante.

A partir dessa proposta de trabalho, organizamos a pesquisa em seis capítulos. No primeiro capítulo, apresentaremos algumas reflexões sobre as questões que envolvem os sujeitos com deficiência, e suas relações com a educação e o trabalho. No segundo capítulo apresentaremos algumas considerações sobre a educação, a partir de um breve estudo sobre aspectos ontológicos da Educação e o direito à Educação. Apresentaremos a legislação brasileira sobre a Educação e a organização atual da Educação Especial e da Educação Profissional. No terceiro capítulo, apresentaremos alguns estudos sobre o trabalho, a partir de uma perspectiva histórica, a fim de situar nossas discussões e posicionamentos sobre o tema. No quarto capítulo apresentaremos as políticas de trabalho para as pessoas com deficiência. No quinto capítulo, apresentaremos as decisões metodológicas empregadas neste processo de pesquisa. No sexto capítulo apresentaremos as análises realizadas. Por fim, trataremos as considerações finais sobre a investigação realizada, considerando a articulação entre as discussões teóricas, legais e políticas realizadas aos resultados encontrados.

I. A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Neste capítulo, abordaremos os seguintes aspectos relacionados às pessoas com deficiência: informações demográficas, aporte legal atual e construção histórica dos conceitos de deficiência, a partir de uma perspectiva psicossocial.

As informações demográficas demonstram parte da realidade das pessoas com deficiência no Brasil e permitem reflexões interessantes sobre o número total de pessoas com deficiência no país, escolaridade, ocupação e, também, informações relativas à distribuição dessas pessoas por sexo. No último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o sistema de levantamento da população com deficiência foi aprimorado, a fim de que as características dessa parcela da população pudessem ser mais bem captadas. Os aprimoramentos estão relacionados às orientações do Grupo de Washington², que sugeriu a formulação do questionário com as características que poderiam ser apontadas para identificar a pessoa com deficiência. As informações aqui apresentadas constam no documento intitulado “Cartilha do Censo de 2010 – A deficiência no Brasil”, produzido pela Secretaria nacional de promoção dos direitos da pessoa com deficiência (BRASIL, 2012), a partir das informações retiradas da publicação “Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência”, do Ibge.

De acordo com este documento, a deficiência seria apontada pelas próprias pessoas entrevistadas que, inclusive, classificariam o grau de severidade da deficiência a partir da própria percepção sobre suas funcionalidades. E, para tanto, foram estabelecidos alguns critérios para identificar e classificar a deficiência: grande dificuldade (dificuldade permanente), alguma dificuldade (alguma dificuldade permanente, ainda que utilize equipamentos), nenhuma dificuldade – com relação às funções visuais e auditivas; das funções motoras, os critérios estão relacionados às dificuldades apresentadas ao subir escadas ou caminhar. Com relação à deficiência mental/

² O Grupo de Washington sobre estatísticas das pessoas com deficiência (Washington group on disability statistics - GW), do qual o Brasil é membro, visa a padronizar o levantamento das estatísticas das pessoas com deficiência em censos populacionais e em outras pesquisas domiciliares.

intelectual³, há, inclusive, uma definição do que seria, e que coloca as dificuldades da pessoa em primeiro plano. Perturbações e transtornos mentais não são considerados deficiência mental/ intelectual.

De acordo com este censo, 45.606.048 brasileiros/as, ou seja, 23,9% da população têm algum tipo de deficiência – visual, auditiva, motora e mental ou intelectual. Quanto ao sexo, 25.800.681 (56,57%) são mulheres e 19.805.367 (43,43%) são homens. Destes, 24,94% estão na faixa etária dos 15 aos 64 anos, portanto, no que seria a idade produtiva. E 38.473.702 pessoas vivem em áreas urbanas e 7.132.347 em áreas rurais. As informações sobre escolaridade e ocupação serão apresentadas nos próximos tópicos.

I.1 A garantia de direitos fundamentais

Medidas administrativas, legislativas, judiciais e políticas públicas são resultados de árduas batalhas travadas, nos campos político e social, pelos movimentos sociais envolvendo as pessoas com deficiência, e conhecer a história de conquista de direitos dessa população torna-se tão importante quanto necessário, pois pode permitir uma compreensão das disputas em torno dessa população.

A publicação intitulada “História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil”, da Secretaria de Direitos Humanos – ligada à Secretaria nacional de promoção dos direitos da pessoa com deficiência –, e publicada em 2010, relata a trajetória dos movimentos de luta por direitos das pessoas com deficiência, sobretudo, na década de 1970. Reconta essa história a partir de um aporte documental e, também, das narrativas de importantes lideranças do movimento pelos direitos das pessoas com deficiência. Imprescindível destacar que, dentre os/as protagonistas desses movimentos, havia pessoas com deficiência, daí a adoção da máxima “Nada sobre nós, sem nós”. Da história de luta por direitos destacam-se a busca primordial pela superação de uma visão

³ O uso dos termos ‘deficiência mental’ e ‘deficiência intelectual’ é empregado pelo documento citado como sinônimos.

assistencialista e benevolente e a necessidade de instaurar a inclusão de pessoas com deficiência como matéria dos direitos humanos.

Os reflexos dessa luta, no Brasil, consolidam-se nos parâmetros legais estabelecidos na Constituição Federal de 1988, e, mais recentemente, na chamada Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015).

Na Constituição Federal de 1.988, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária e a promoção de bem-estar estão elencadas como objetivos da República Federativa do Brasil, que ainda traz como fundamento o princípio da dignidade humana. Tais premissas estendem-se a todas as pessoas, sem discriminação. A CF/88 prevê um conjunto de normas protetivas, a fim de que todas as pessoas, incluindo as pessoas com deficiência, tenham seus direitos garantidos.

A Lei brasileira de inclusão, também nomeada Estatuto da pessoa com deficiência, destina-se a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). A lei tem por base a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Brasil em 2008.

Até o início de 2016, a coordenação e a articulação das ações de promoção, defesa e garantia de direitos das pessoas com deficiência, no Brasil, estavam a cargo da Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, ligada à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Com a ocupação da presidência do Brasil por Michel Temer, a Secretaria foi extinta e, consequentemente, a Subsecretaria também. No presente momento, a política relacionada às pessoas com deficiência está reduzida à Secretaria nacional de pessoas com deficiência, parte do Ministério da Justiça.

A Assistência Social no Brasil está incluída no âmbito da Seguridade Social juntamente com a Saúde e a Previdência Social. Está expressa na CF/88 por meio do artigo 203 e é regulamentada pela Lei orgânica de Assistência Social – Loas (Lei nº 8.742/1993), que a torna uma política social pública e a faz transitar no campo dos direitos, da universalização dos acessos e da

responsabilidade estatal, articulando-a com outras políticas do campo social. Ao Estado cabe “a universalização da cobertura e a garantia de direitos e acesso para serviços, programas e projetos sob sua responsabilidade”. O caráter de proteção social deve garantir “segurança de sobrevivência (de rendimento e de autonomia); de acolhida; de convívio ou vivência familiar”. (BRASIL, 2005). O público-alvo da Política nacional de Assistência Social é constituído pelos/as cidadãos/ãs e grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco, incluindo aqueles/as “em desvantagem pessoal resultante de deficiência”. A garantia de benefícios – de prestação continuada ou eventuais – compõem a proteção social básica. A operacionalização da política se dá por meio do Sistema único de Assistência Social – Suas – um modelo de gestão participativo, descentralizado e que atua nas esferas federal, estadual e municipal, e é composto pelo poder público e sociedade civil. As ações do Suas abrangem a Proteção social básica e a Proteção social especial e são operacionalizadas pela Norma operacional básica – NOB/2004 (BRASIL, 2005). Os equipamentos públicos do Suas são os Centros de referência em Assistência Social (Cras), Centros de referência especializado de Assistência Social (Creas) e rede privada conveniada. Dos benefícios ofertados pelo Sistema de proteção, destacamos o Benefício de prestação continuada (BPC), que foi regulamentado a partir da Loas e é dirigido às pessoas com deficiência e aos/às idosos/as. Corresponde a um salário mínimo e, para ser concedido, é preciso atender ao critério de renda. A partir da Lei nº 12.470 de 31/08/2011, as pessoas que são beneficiárias do BPC podem ser empregadas formalmente ou participar de programas de aprendizagem. Para aqueles/as contratados/as formalmente, o benefício é suspenso e pode ser reativado, caso o vínculo empregatício cesse. Nos contratos de aprendizagem, o benefício pode ser acumulado com a remuneração de aprendiz por até dois anos (CLEMENTE, 2015).

As políticas públicas brasileiras de educação voltadas às pessoas com deficiência vêm avançando na adoção de uma perspectiva da educação inclusiva, desde a adesão do Brasil à Declaração de Salamanca, de 1994. A partir de então, estão previstas várias ações no âmbito dos programas educacionais, com a finalidade de oferecer atendimentos aos/às estudantes com deficiência. Esse movimento repercutiu significativamente na formulação da

Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, visto que as diretrizes afirmam, dentre outros aspectos, que todas as crianças com deficiência devem estar matriculadas, preferencialmente, nas classes comuns do ensino regular. Sendo assim, as políticas de educação precisam repensar suas ações antes mesmo de o/a estudante chegar à escola, pois o acesso à matrícula não é garantia de permanência do/a estudante na escola, de qualidade no ensino e de construção de estratégias para o atendimento ao/a estudante. E mais, a própria ideia de inclusão escolar carece, em parte, de definição por parte do Estado, de educadores/as, estudantes e familiares, o que dificulta ainda mais pensar em estratégias de inclusão, e que leva a questionar se a escola inclusiva de hoje garante à pessoa com deficiência o respeito ao princípio fundamental da dignidade humana e, também, se há garantia dos outros direitos fundamentais

No que concerne ao trabalho da pessoa com deficiência, a legislação brasileira constitui uma rede de proteção legal, com previsões expressas tanto na CF/88, como também em uma série de leis infraconstitucionais. A CF/88 estabelece os princípios de igualdade e dignidade da pessoa humana. O artigo 7º, Inciso XXXI, traz a proibição de atos de discriminação referentes a salários, critérios de admissão do/da trabalhador/a com deficiência. Apresentaremos, a seguir, as principais leis que regulamentam o trabalho da pessoa com deficiência no Brasil, com destaque para a Lei nº 8.213/91, conhecida como lei de cotas, que representa o marco legal para a análise proposta nessa pesquisa.

A Convenção 159, de 20 de junho de 1983, da Organização Internacional do Trabalho – OIT – foi ratificada pelo Brasil em 18 de maio de 1991, por meio do Decreto nº 129, assumindo força de lei e trata da reabilitação profissional e emprego de pessoas com deficiência. Estabelece que a finalidade da reabilitação profissional é promover a integração ou reintegração da pessoa com deficiência na sociedade por meio da obtenção, conservação e progresso no emprego. Estende as proposições desta Convenção a todas as categorias de pessoas com deficiência (BRASIL, 2007).

A Lei nº 8.213/91 dispõe sobre o Plano de benefícios da previdência social e traz, no artigo 93, a obrigatoriedade das empresas, com cem ou mais empregados, de reservarem uma parte de suas vagas para pessoas com

deficiência, sob pena de multa em virtude de não cumprimento. Discorreremos adiante sobre essa lei.

A Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência e seu Protocolo facultativo, assinados em 30 de março de 2007 pela assembleia da Organização das Nações Unidas (ONU), foram ratificados pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, conferindo-lhes força de lei, e destacam os princípios da não discriminação e o da igualdade de oportunidades como seus pontos basilares. As ações afirmativas podem ser adotadas como mecanismos de inclusão de pessoas com deficiência nos setores público e privado, por meio de medidas próprias e outros incentivos legais.

A Lei nº 13.146, de julho de 2015, Estatuto da pessoa com deficiência, amplia as garantias preconizadas pela Convenção dos Direitos da pessoa com deficiência no que se refere ao acesso ao mundo do trabalho: “Art. 34. A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

Mesmo contando com uma rede protetiva legal quanto aos direitos e garantias da pessoa com deficiência no mundo do trabalho, o panorama da sua participação ainda é muito discreto.

Os dados da Relação anual de informações sociais (Rais) de 2011 revelam que apenas 0,70% dos vínculos empregatícios daquele ano foram declarados como de pessoas com deficiência. A proporção, dentre essas pessoas é de 65,74% para homens e de 34,26% para mulheres. Podemos verificar que predomina a presença do sexo masculino, variando de 64,44% entre as pessoas com deficiência visual a 71,23% entre as pessoas com deficiência intelectual. O mesmo levantamento aponta que, entre as pessoas com deficiência empregadas, aquelas com o ensino médio completo representam o maior percentual dos vínculos empregatícios (BRASIL, 2011).

I.2. Uma conversa sobre sujeitos

Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.
(Álvaro de Campos)

Não é difícil lermos o poema de Álvaro de Campos e remetermo-nos às questões alusivas ao universo de pessoas historicamente marginalizadas nas configurações sociais. Possivelmente, presumiríamos que essas pessoas – excluídas, coitadas –, poderiam pensar assim porque estariam motivadas por sentimentos de autocomiseração, modéstia ou mesmo soberba. Mas não se trata disso. Trata-se de sentimentos de pessoas, sujeitos com “desejo, necessidade e vontade” que foram subjugados, marginalizados, excluídos, rotulados, discriminados, invisibilizados, encarcerados, institucionalizados e/ou exterminados.

Perscrutar a construção da ideia de exclusão é um exercício necessário para se buscar entender porque, ainda hoje, vivemos em uma sociedade com tantas injustiças operando nos diferentes campos das relações humanas. Certamente muitos/as pesquisadores/as puseram-se a pensar a questão e sugeriram possíveis caminhos de compreensão da lógica que opera nessa realidade. Apresentaremos, então, algumas reflexões sobre os processos de exclusão, com o enfoque no sujeito com deficiência e suas relações com a sociedade, a escola e o mundo do trabalho, intentando, assim, perceber como esses sujeitos se constituíram na história e como são constituídos na contemporaneidade.

A construção do conceito de marginalização que abordaremos tem por base o confronto de ideais de normalidade com a realidade concreta de indivíduos/as que fogem do modelo padronizado do que seja o normal. Canguilhem (2006) abre o caminho apontando a dificuldade que existe em se definir as relações entre o normal e patológico no campo da medicina, e o faz a partir de uma reflexão filosófica de como a Medicina, apesar da sua presunção cientificista, não conseguiu romper com a essência clínica e terapêutica, e não

transcendeu a essência de “instauração e restauração do normal”, daí o foco na doença, no sentido de identificá-la para extirpá-la. Tal construção não é um processo simples, resulta de um processo de representação da doença por diferentes perspectivas, mas que têm em comum encarar a doença como uma “situação polêmica”, que difere da saúde, seja por causas naturais ou orgânicas, no sentido de o organismo passar por um movimento de desequilíbrio/equilíbrio, ou por uma causa externa, provocados por agentes externos (micro-organismos ou até entidades). O movimento seguinte traz a ideia de que essa concepção não parece suficiente, pois é preciso “dominar” a doença para restaurar o estado normal. Assim é que se chegou a uma teoria que relaciona o normal e o patológico a partir do que se designou como “variações quantitativas” dos fenômenos fisiológicos, tendo o normal como referência e o que é variação desse funcionamento como patologia. Com isso, produz-se a ‘crença” de que seria possível “restaurar cientificamente o normal”, sendo que, agora, a doença é objeto teórico da saúde. Pensar de que modo essa representação influenciou a construção de uma teoria, que Canguilhem chega a retratar como dogma, ajuda a entender suas repercussões no campo da filosofia, da ciência e da literatura do século XIX, pois a ideia de se estudar o ser humano a partir do que se manifesta do caráter humano em uma situação fora do padrão, possibilitaria entender melhor o que é, de fato, humano.

De acordo com Canguilhem (2006), é preciso atentar-nos ao que diz respeito ao conceito de normalidade, não como oposição ao conceito de patológico, mas no que concerne à ideia de *normatividade biológica*: as condições inerentes à realidade biológica, próprias do que se está vivo. As alterações nessa dinâmica não constituem anormalidade, senão um aspecto que fugiria da *norma*, esta uma outra dimensão que mais tem a ver com parâmetros construídos socialmente e que variam historicamente. E é no campo da norma que opera o conceito do que é normal, refletindo “a relação da ciência da vida com a atividade normativa da vida”, e, por conseguinte, com a medicina, que, por suas prerrogativas, tem por objeto não apenas um fato – a doença, mas, também, um valor.

Posto isso, surge a questão: “Quem estabelece o padrão da norma? E a norma está a serviço de que?” A partir de uma primeira leitura de Canguilhem,

compreendemos o importante papel que pode ter a medicina na construção da ideia de exclusão a partir dessa relação entre o normal e o patológico em uma dimensão, digamos filosófica, mas é com Navarro (2009) que a pergunta acima pode ser, talvez não respondida, mas pensada como parâmetro de análise das apropriações que se fizeram da Medicina para justificar uma ideologia excludente e perversa. O trabalho do autor trata das atrocidades cometidas em nome da Medicina nazista e seus ideais eugênicos e as revela como uma “perversão” da Medicina. É interessante percebermos como um discurso presumidamente científico permitiu justificar que certos grupos étnicos e sociais fossem considerados “inferiores” e, portanto, passíveis de intervenção médica, mesmo que isso resultasse em seu extermínio. O conceito de “vida indigna de ser vivida” é forjado cientificamente para justificar a necessidade de apartar aqueles/as que se enquadram nessa categoria. Ao constataremos quais são os sujeitos pertencentes ao grupo que ameaça os ideais da eugenia nazista, percebemos que os critérios de exclusão se tornam mais abrangentes, e, tornam-se parte desses grupos, os/as chamados/as doentes mentais, deficientes, judeus, ciganos, homossexuais... O cientificismo autoritário tem por base o positivismo médico apontado por Canguilhem (2006), instrumentalizando a ciência médica, o que se percebe nas experimentações presumidamente científicas com sujeitos que apresentam alguma deformidade física ou mental por exemplo – uma anormalidade, portanto –, para se chegar ao conhecimento do normal. A exclusão nesse contexto é uma estratégia eugênica e a medicina é tomada como uma disciplina de controle social e de higiene pública. O resultado da associação da medicina à ideologia nazista resultou em um dos episódios mais vergonhosos da história da humanidade.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, e como resposta da sociedade às atrocidades da guerra, a Organização das Nações Unidas lança, em 1948, a Declaração dos Direitos Humanos, com a finalidade de promover a paz e, também garantir os direitos básicos das pessoas, o que inclui a dignidade humana, independente das fronteiras. A partir da criação deste documento, muitos outros foram elaborados e ratificados por vários países, contemplando os vários grupos em situação de vulnerabilidade. Destacam-se os debates durante a década de 1960 e a busca de um novo olhar para a saúde, na tentativa de tirar

o foco da questão da doença, e pensar em ações de promoção da saúde, concebida como um bem coletivo.

O outro documento oficial muito importante e que foi ratificado pelo Brasil em 2009 é a Convenção internacional sobre os direitos da pessoa com deficiência. Uma breve consideração deste documento é importante neste momento, pois ele aporta conceitos importantes, que não podem deixar de ser compreendidos como ideologia acerca da deficiência. Quando define que “não é o limite individual que determina a deficiência, mas sim as barreiras existentes nos espaços, no meio físico, no transporte, na informação, na comunicação e nos serviços”, percebemos a tentativa de se firmar um paradigma psicossocial da deficiência, em detrimento de um modelo médico, baseado na deficiência como uma doença ou incapacidade do sujeito. Ademais, pessoas com deficiência fazem parte também dos segmentos sociais marginalizados, por isso a importância de um documento que busque ressignificar sua participação social e a garantia de seus direitos.

Uma ideia subjacente ao texto da Convenção pode aparecer, à primeira vista, inequivocamente progressista, porém, carrega a possibilidade de interpretação perigosa, qual seja, a de que a deficiência não se constitui um atributo do sujeito, mas é reveladora da característica da diversidade humana. Há quem trate da questão com bastante propriedade (PIERUCCI, 2013; SILVA, 2001), mas cabe destacar a possibilidade de que essa afirmação seja compreendida como naturalização das diferenças, estas concebidas como atributos essenciais das pessoas. Nessa perspectiva, haveria categorias pré-existentes aos processos de socialização, como se a avaliação de que um determinado modo de enxergar, deambular, ouvir ou pensar prescindisse de critérios socialmente constituídos que estabelecessem o parâmetro de funcionalidade normal.

Os critérios de marginalização, assim, aperfeiçoam-se, revestindo-se de um cientificismo cínico, sem, no entanto, perder o caráter de injustiça e perversidade. Sob a justificativa de tornar a sociedade um lugar melhor, é possível legitimar práticas de eliminação branda ou explícita dos/as indesejáveis, colocando-os/as em lugares que garantam sua invisibilidade, a fim de que não morram na contramão e não atrapalhem o tráfego.

A escola, concebida como espaço privilegiado para a promoção da convivência conjunta, passa por um momento delicado no que diz respeito às influências da ideologia medicalizante, pois concentra, entre seus muros, um contingente expressivo de estudantes compreendidos/as como portadores/as de características intrínsecas (orgânicas ou adquiridas) que os/as tornam incapazes de aprender. Moyses e Collares (2013) trazem à tona essa problemática e mostram que a abrangência da medicalização é muito maior do que se supõe, pois opera na representação dos sofrimentos humanos, transformando-os em doenças, que podem ser prevenidas ou curadas. A repercussão dessas ideias, devidamente propagadas por meio de estratégias de um *marketing* poderoso, produz marginalização quando passa a diagnosticar e classificar o sujeito a partir de critérios subjetivos, travestidos de ciência, que garantem um prognóstico positivo, caso seja administrado determinado psicotrópico ou procedimento terapêutico. Ao não considerar o contexto social no qual todos/as estão inseridos/as, contexto marcado por questões de ordem social, política e econômica e que são geradores de desigualdades sociais, leva-se toda essa problemática, que é coletiva, para o plano individual, como se essas questões não fossem geradas historicamente e coletivamente na sociedade.

A medicalização da vida não pode ser apontada como um fenômeno novo; na verdade são as mesmas ideias do século XX que receberam uma nova linguagem e encontraram um campo muito fértil na atualidade, ao se alinharem à lógica econômica e à ideia de higiene social. A política sanitária nazista das décadas de 1920-1940 aparelhou a psiquiatria de tal modo, que esta se tornou o meio pelo qual se justificam o encarceramento e o extermínio de pessoas com deficiência, potenciais criminosos/as e desordeiros/as, por exemplo.

Os processos de medicalização e patologização da vida também se infiltram nas relações que envolvem as pessoas com deficiência nas várias esferas sociais, consignando num modo de conceituar os sujeitos que os tornam alvos de políticas públicas específicas, de prognósticos biologizantes, de práticas pedagógicas segregadoras e de marginalização social.

Ao analisarmos os conceitos de deficiência trazidos pelos documentos oficiais que tratam dos direitos das pessoas com deficiência, percebemos que a lógica biomédica é ainda tomada como principal referência para expressar uma

causalidade atravessada por questões complexas, multifatoriais, marcadas pela cultura e pelo tempo histórico.

E é também possível identificar no uso de termos cunhados por pessoas das diversas áreas, até mesmo da educação, na referência às pessoas com deficiência, uma marca da medicalização e da patologização da vida. Os documentos oficiais brasileiros que tratam da educação especial trazem expressões como “alunos necessitados ou excepcionais” (até a Lei nº 5.692/1971); “portador de deficiência” (CF/88) e “portador de necessidades educacionais especiais” e “educando com necessidades educacionais especiais” (Lei nº 9.394/1996). São expressões que ainda partem da ideia da falta, de pessoas com demandas especiais. (MARQUEZAN, *apud* ANGELUCCI, 2014).

Angelucci (2014) aponta, por meio de um breve levantamento das produções acadêmicas sobre a medicalização das diferenças funcionais, que a lógica médica é ainda a principal referência nos estudos sobre a deficiência, e a centralidade em aspectos que podem explicar as causas da deficiência, e em possibilidades de superação e transformação da condição patológica, denotam que a busca pelas “ausências, pelas diferenças em relação a uma corporeidade dita normal” se justifica pelo anseio de cura ou minimização da anormalidade com o uso de “dispositivos interacionais”. É a busca por “transformação da condição patológica”. Os desdobramentos desse modo de conceber a pessoa com deficiência, na educação brasileira, por exemplo, são percebidos tanto no estabelecimento de um público-alvo para a educação especial, como também no discurso que defende que a formação de docentes que atuam com essa população prescindir de saberes pedagógicos específicos e que concentre sua ação em processos de avaliação e encaminhamento dos/as estudantes para os serviços especializados. O público-alvo da educação especial, que está definido na Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), é constituído por: pessoas com deficiência, pessoas com altas habilidades ou superdotação e pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, sob a alegação de que essas pessoas apresentam necessidades educacionais especiais. Todavia, estes são diagnósticos estabelecidos pelo campo da Saúde, não da Educação, e que determinam quais sujeitos receberão os serviços educacionais especializados, a partir de uma

marca de incapacidade para os processos educacionais “regulares”. Tais diagnósticos dizem pouco do potencial educativo dos sujeitos, pois se baseiam em sintomas, características biológicas que pouco descrevem os possíveis caminhos que tais sujeitos estabelecem na interação com o mundo e consigo.

No mundo do trabalho, os efeitos desses processos são também percebidos e projetados nas relações entre as pessoas com deficiência que exercem atividades laborais. Em síntese podemos conjecturar que a medicalização e a patologização da deficiência operam na sociedade de tal modo que a produção e a manutenção de relações de marginalização e exclusão da população com deficiência são naturalizadas e, portanto, assimiladas pelos diversos cenários sociais. Por conseguinte, há uma progressiva ‘invisibilização’ desses sujeitos, tanto nas pesquisas, como também nas informações sobre educação e trabalho, pois, nessa intersecção, as concepções de deficiência vinculadas ao ideal de produtividade e eficiência não permitem a percepção de sujeitos com potência laboral, com autonomia e condição de se desenvolver profissionalmente.

1.2.1 A dignidade da pessoa com deficiência

Pensar a dignidade da pessoa humana como um princípio fundamental e de alcance universal, produz muitas reflexões, dentre as quais destacamos o respeito à dignidade de grupos em situação de vulnerabilidade, como as pessoas com deficiência. Essa é uma discussão muito importante, pois a essa população nem sempre tem sido dispensada uma efetiva preocupação em realizar esse princípio, seja por conta de políticas públicas pouco eficientes e que não consideram as especificidades desse grupo, ou pela sua representação socialmente constituída. Contudo, a visibilidade que esse grupo tem alcançado nas discussões sobre seus direitos tem proporcionado conquistas importantes nos diversos campos, e também revela que há ainda um longo caminho a ser percorrido.

A ideia de dignidade humana discutida aqui tem suas raízes na Filosofia e, também, no Direito (PEREIRA, 2006; SARLET, 2006). Inclusive é neste campo – do Direito – que se concentram a maioria das poucas produções acadêmicas sobre o tema. Em uma busca em bancos digitais de teses, dissertações, artigos, utilizando os descritores ‘dignidade’, ‘deficiência’ no assunto, os resultados trazem poucas produções catalogadas. Ao inserir o descritor ‘educação’, as ocorrências diminuem mais. Talvez seja interessante pensar esse fenômeno oportunamente num outro estudo, a partir de uma perspectiva que ultrapasse as funções legais do princípio.

Palacios (2006) é uma das autoras a defender o modelo social, baseado nos direitos humanos e na bioética, em lugar da abordagem vigente, cujo foco está na impossibilidade do sujeito. A autora descreve as diferentes abordagens sobre a deficiência ao longo da história: o modelo da ‘exclusão’, para o qual a deficiência indicava a relação do sujeito com o transcendente, de modo que as pessoas com deficiência eram consideradas desnecessárias na sociedade. O modelo seguinte, denominado ‘reabilitador’ trata as causas da deficiência com o rigor científico da época, e as causas são compreendidas como de ordem biológica, sendo tratadas, a fim e permitir ao sujeito reabilitar-se e tornar-se útil socialmente. O modelo atual, denominado ‘social’, baseia-se nos direitos humanos e nos princípios da dignidade humana, da igualdade, da autonomia da pessoa, da não discriminação, dentre outros. A Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência (2008) é efeito desse modelo e traz avanços bastante significativos ao definir que a deficiência é uma construção social, afirmando que não é o limite individual que determina deficiência, mas as barreiras existentes nos espaços, no meio físico, no transporte, na informação, na comunicação e nos serviços. E que a falta de acesso a bens e serviços deve ser solucionada de forma coletiva e com políticas públicas estruturantes para a equiparação de oportunidades. A proposta de Palacios, expressa no modelo da diversidade, organiza-se a partir da percepção de que os dois últimos modelos – reabilitador e social – mesclam-se e reaparecem nas práticas que envolvem as pessoas com deficiência na sociedade, tanto por meio das políticas públicas carregadas de incoerências com as próprias diretrizes legais, como também na concepção bastante arraigada na sociedade de que deficiência é doença.

E, para o enfrentamento dessa realidade, essa nova abordagem traz a dignidade da pessoa com deficiência como meta a ser alcançada, como possibilidade de superação dos estigmas sobre a deficiência e diretriz para a construção de políticas públicas voltadas para a garantia de direitos. O debate é importante, pois amplia o conceito de dignidade, implicando que as pessoas com deficiência sejam consideradas titulares do direito de acordo com o que realmente são: sujeitos de direitos como todas as outras pessoas. Segundo a autora, a diversidade é uma realidade incontestável, já que a sociedade é composta por diferentes pessoas, com funcionalidades diversas, sendo a dignidade inerente a qualquer condição humana. A contribuição de Palacios reside na percepção de que a concepção de dignidade vigente e que fundamenta tantos documentos legais, como a constituição brasileira, esteja ainda vinculada à capacidade, à utilidade social e econômica do ser humano, sua autonomia e capacidade de raciocínio. Sua proposta é, então, ampliar o debate sobre a ideia de capacidade e valor como requisitos para o reconhecimento da dignidade humana, passando a defendê-lo de maneira propositiva, e não mais em função da ‘falta’. Para fundamentar a proposta, a autora divide a discussão sobre a dignidade em dois ramos: a dignidade intrínseca e a dignidade extrínseca, que mantêm uma relação dialética no campo conceitual e nas práticas. Dignidade extrínseca relaciona-se com direitos da pessoa com deficiência assegurados em tratados internacionais, como a Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência, e leis nacionais, como a recente Lei nº 13.146/2015 – o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que preveem o gozo, o desfrute e o exercício dos direitos em condições de igualdade com as demais pessoas. Já por dignidade intrínseca, a autora toma o conceito kantiano, o mesmo que fundamenta o princípio constitucional brasileiro da dignidade humana. Contudo, a novidade conceitual é a inserção da bioética como instrumento de reflexão sobre a existência da diversidade humana, tendo a diversidade funcional como um de seus elementos. A bioética, segundo Garrafa (2006), “requer abordagens pluralistas e transdisciplinares a partir de visões complexas da totalidade concreta que nos cerca e na qual vivemos”, o que, certamente, poderá agregar outras perspectivas ao debate. Não é um caminho óbvio e simples, mas necessário. E é no debate a partir desse ponto de vista que reside a possibilidade

de ressignificação do lugar da pessoa com deficiência nas políticas públicas, sobretudo nas políticas educacionais.

II. EDUCAÇÃO

A educação, as pessoas com deficiência e o mundo do trabalho constituem o conteúdo basilar desta pesquisa. Assim, apresentaremos, nos próximos capítulos, um breve estudo sobre tais temas, a fim de descrever o cenário atual em que se inserem e, também, apontar as possíveis tensões que permeiam o campo da Educação Profissional das pessoas com deficiência. A partir da reflexão sobre esses temas, pretendemos, na sequência, construir categorias para a análise das produções acadêmicas.

II.1 Aspectos ontológicos da educação: a escola como lugar privilegiado para o exercício do direito à educação

As progressivas conquistas no campo do direito à educação trouxeram, ao longo da sua história, novos desafios à configuração da instituição escolar. O acesso universalizado à educação permitiu que os diversos grupos sociais pudessem acessar espaços reservados à educação escolar. Contudo, no contexto dos processos sociais no qual todos os grupos estão inseridos, há uma lógica de funcionamento social que opera com base em relações historicamente constituídas, nas quais há disputas em torno de ideais de pertencimento e legitimidade (MARTINS, 1997).

Bourdieu (1990) discute como essa lógica do funcionamento social atua na educação de massas e como a caracterização da instituição escolar influencia a manutenção de uma determinada estrutura social. A função da escola na definição de uma identidade social produz efeitos que não correspondem necessariamente aos anseios do estrato da população na qual estão inseridas as classes trabalhadoras. A educação, que outrora serviria como caminho de ascensão social, já não garante a inclusão dos/das filhos/as desses grupos em posições socialmente privilegiadas. Há, assim, a criação de um sentimento de fracasso pessoal, porque, afinal, os/as filhos/as de famílias pobres têm acesso à educação, mas não estão tendo sucesso. A culpa recai justamente sobre essas pessoas, pois há a ideia de que esses/as estudantes não se esforçaram o

suficiente para sair dessa situação marginal. A função conservadora da escola, mesmo que travestida de democrática, não se estrutura para acolher todas as pessoas. Ela continua organizada e referida a um determinado estrato social. Os demais circulam pela escola, mas não são sujeitos da escola.

Dubet (2003) trata do lugar da escola, que se pretende inclusiva e promotora de cidadania, dentro de uma estrutura social, e que se torna um agente da exclusão na medida em que, na sua relação com a sociedade, funciona a partir de uma lógica democrática que defende a igualdade dos indivíduos, mas que afirma desigualdade de seus desempenhos ao operar segundo critérios de meritocracia, responsabilizando esses sujeitos pelo seu desempenho, tornando a exclusão uma dimensão da experiência escolar.

Veiga-Neto (2011) problematiza que há um certo jeito de fazer a escola que parte do princípio de que haja pessoas ineducáveis – uma certa escola cria um conjunto de impossibilidades. Se entendemos que o público-alvo da educação especial é ineducável, construímos uma escola que não parte da concepção de que o direito à educação é um direito de todos/as porque todos/as podem aprender, e podem usufruir do patrimônio cultural.

Garantir o acesso à educação por meio de dispositivos legais já é um importante avanço social. Contudo, outras questões se colocam a partir da efetividade do direito à educação, das quais a mais importante é o que se entende por “educação”, qual é sua finalidade, a quem se destina, como fazer e a serviço do que ou de quem ela se estabelece.

Assim, quando consideramos a Educação um direito previsto legalmente, há a necessidade de conhecer em que condições e sob que perspectivas ele se objetiva. O que os autores acima mencionados indicam é que se trata de uma experiência entre as classes populares que tem reiterado a sensação de fracasso individual, posto que, a maneira como se efetiva, parte da concepção de que o que a escola oferece não pode ser aproveitado por todas as pessoas, seja por sua condição socioeconômica, seja por suas características singulares (a deficiência, por exemplo).

II.2 Educação escolar e seus objetivos

Pensar a educação escolar na atualidade é refletir sobre a construção do direito à educação como um direito fundamental de natureza social, para além da previsão legal. Trata-se de refletir sobre quais sentidos são atribuídos à escola, à educação, aos sujeitos envolvidos e quais impactos sociais são esperados a partir da implementação de políticas públicas que visam à efetivação do direito à educação. Sistematizaremos, na sequência, a dimensão legal e a dimensão política da educação brasileira.

II.2.1 A legislação brasileira

O direito à educação é um paradigma novo para repensar a educação, transfigurar a escola e recriar a identidade dos profissionais da educação. (MONTEIRO, 2003)

A Constituição Federal de 1988 – CF/88 afirma o direito à educação como inserido no conjunto dos direitos sociais. Esse direito não compreende somente a dimensão individual, mas a social também, pois a formação de cada cidadão/ã contribui para o desenvolvimento econômico, político e social de toda sociedade.

O direito à educação está inserido em uma perspectiva mais ampla dos direitos civis e impõe ao Estado o dever de oferecê-la gratuitamente. A legislação trata da obrigatoriedade para com a educação básica (ensino fundamental) e progressiva universalização do ensino médio gratuito. A CF/88 é a primeira a declarar o dever do Estado em garantir atendimento em creche e pré-escola às crianças pequenas e o direito dos/as trabalhadores/as urbanos/as e rurais (SILVEIRA, 2010).

De acordo com Duarte (2007), o direito à Educação é um direito fundamental de natureza social, porque torna possível a efetivação de outros direitos e liberdades fundamentais, como o direito à liberdade de expressão. Ele gera obrigações para o Estado quanto ao cumprimento do que está disposto na

legislação. Promover o direito à Educação é promover direitos humanos, porque contribui para a promoção da dignidade humana, para o compartilhamento do patrimônio cultural de maneira sistemática e intencional, possibilitando o acesso a fundamentos importantes para discutir e desconstruir práticas sociais discriminatórias e de intolerância, por exemplo.

Como direito social, a educação tem por objetivo reparar as desigualdades sociais e possibilitar aos grupos marginalizados a promoção de seus direitos. Ela é um direito que “requer intervenção ativa e material do Estado para sua concretização, em busca de igualdade material entre os indivíduos” (MORETTI, 2012, p. 42). Assim, reconhece-se a desigualdade social e seus distintos efeitos sobre diferentes contingentes populacionais, buscando-se, a partir disso, políticas de reparação.

No plano individual, a educação permite a realização pessoal e o acesso ao conjunto de bens e serviços produzidos pela sociedade, visando ao “pleno desenvolvimento da pessoa, a seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF/88, art. 205). O caráter coletivo da educação permite a vida em sociedade, a participação política e o desenvolvimento socioeconômico do país.

A legislação brasileira define os parâmetros que orientam a efetivação do direito à educação, por meio de dispositivos que indicam as prerrogativas dos entes públicos, a estrutura educacional brasileira e o sistema de financiamento da educação (DUARTE, 2007). Impõe ao Estado o dever de oferecer a educação gratuitamente, bem como a obrigatoriedade para com a educação básica (ensino fundamental) e progressiva universalização do ensino médio gratuito.

A experiência na Educação é uma necessidade humana, na medida em que nos coloca em convivência, diante do patrimônio histórico acumulado. Nesse sentido, coloca-nos diante de nossa própria história, de nossos movimentos e diante dos pactos que temos feito, relativos ao futuro que queremos construir, aos sujeitos que queremos ser. O projeto educacional coloca-nos diante do passado, mas também nos compromete com um devir. (MONTEIRO, 2003)

A Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional, de 1996, aponta os deveres do Estado na efetivação do direito à educação e organiza a educação brasileira (BRASIL, 1996). No texto, as obrigações do Estado quanto ao dever de educar estão declaradas no artigo 4º, detalhando e ampliando os direitos elencados no artigo 208 da CF/88. Na Ldben/96, a expressão “portadores de deficiências” é substituída por “educandos com necessidades educacionais especiais”. A Lei também acrescenta a gratuidade do atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, é também um documento importante na garantia do direito à educação, pois amplia as garantias de acesso para as crianças na educação infantil e dá outras providências, quanto ao atendimento aos/às adolescentes. O artigo 53, incisos II, III e V apresentam aspectos complementares do direito à educação, como, por exemplo, o direito das crianças e dos/das adolescentes de serem respeitadas pelos/as educadores/as. Também prevê a participação das famílias na discussão dos critérios de avaliação do rendimento escolar, nos espaços educacionais, e a garantia de transporte escolar gratuito, caso o/a estudante não seja atendido/a em escola próxima a sua residência.

II.3 Educação Especial na contemporaneidade

O direito à educação abrange todas as pessoas e, de acordo com a legislação brasileira, está previsto o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência, que será ofertado, preferencialmente, na rede regular de ensino. O acesso ao ensino será gratuito e em igualdade de condições com os/as demais (BRASIL, 2010).

Os avanços no campo da educação figuram na compreensão de que a escola é o espaço propício para romper a trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência. Desse modo, as políticas educacionais hoje pautam suas diretrizes numa perspectiva inclusiva, a fim de garantir que as

peessoas com deficiência tenham acesso e garantia de permanência na escola, em classes comuns e que recebam o atendimento educacional especializado.

A Lei nº 13.416, de 06 de julho de 2015, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência e, dentre seus dispositivos, reforça os direitos e garantias das pessoas com deficiência relativos à educação, previstos na Constituição Federal, e também na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, importante documento aprovado em 2006, pela Organização das Nações Unidas e ratificado pelo Brasil em 2008, que prevê uma educação inclusiva em todos os níveis.

De acordo com o marco legal estabelecido, a Educação Especial

... é estruturada por meio de três eixos: constituição de um arcabouço político e legal fundamentado na concepção de educação inclusiva; institucionalização de uma política de financiamento para a oferta de recursos e serviços para a eliminação das barreiras no processo de escolarização; e orientações específicas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas (BRASIL, 2010).

A Educação Especial no Brasil tem um percurso histórico importante. De acordo com a legislação vigente é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, é responsável pelo o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e dá suporte aos processos ensino-aprendizagem nas salas comuns do ensino regular.

II.3.1. A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Apresentaremos, a seguir, os marcos que fundamentam a Educação Especial brasileira, bem como as principais diretrizes para o atendimento às pessoas com deficiência, na atualidade. As informações constam no documento intitulado Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil (2003 a 2016), publicado pela Diretoria de políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi, do Ministério da

Educação, em 2016. Essa publicação reúne documentos ligados à Educação Especial e tem por finalidade “subsidiar as discussões, ações e o controle social das políticas públicas voltadas à inclusão escolar” (BRASIL, 2016). Cabe destacar que tal documento foi amplamente divulgado pela diretora de Políticas de Educação Especial da Secadi, Martinha Clarete Dutra dos Santos, como estratégia de registro das realizações da Secadi ao longo das gestões Lula e Dilma (2003-2016), combatendo, assim, o apagamento da história e o rápido desmantelamento das políticas de equidade empreendidas pelo Ministério da Educação, no período. É preciso registrar ainda que, durante a realização desta pesquisa, a presidenta legitimamente eleita, Dilma Rousseff, foi destituída pelo senado, tendo assumido o vice-presidente Michel Temer. Nos três primeiros meses da gestão Temer, assistimos à queda da Secretaria Especial de Direitos Humanos e, por consequência, da Secretaria Nacional da Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Após décadas de luta, em 2010, a Coordenadoria Nacional para a Integração das Pessoas com Deficiência havia alcançado o *status* de Secretaria nacional. Em 23 de maio de 2016, a partir de uma medida provisória, vivemos o retrocesso representado pela Secretaria Nacional das Pessoas com Deficiência vinculada ao Ministério da Justiça. Assim, o direito das pessoas com deficiência passa a ser considerado apenas quando há caso de violação, sendo abandonadas as políticas de proteção e promoção de direitos⁴.

A concepção de educação inclusiva para pessoas com deficiência é uma referência relativamente recente e ainda frágil na política educacional brasileira, apesar de a discussão sobre o direito universal à educação fazer parte dos debates.

A marca da perspectiva integracionista expressa-se na Política Nacional de Educação Especial, de 1994, cujas bases estão no princípio da normalização, e na ideia de que os/as estudantes com deficiência não apresentariam condições

⁴ Parece-nos eloquente que tal medida provisória (728/2016) restabeleça dispositivos de 2003 e recrie, concomitantemente, as Secretarias Especiais dos Direitos da Pessoa com Deficiência e do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

físicas, intelectuais e sensoriais que os/as habilitassem para a inclusão social e escolar.

Em 2001, são aprovadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que regulamentam o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, a ser realizado em sala de recursos multifuncionais. Tal resolução mantém o AEE ainda com caráter substitutivo à escolarização, ao considerar a escola e classes especiais como espaço de acolhimento dos/as estudantes com deficiência avaliados/as como incapacitados/as de progredir na escolarização.

É importante destacar que a concepção inclusiva de educação só aparece como novo paradigma em 2008, a partir da discussão sobre o sistema educacional que segrega os/as estudantes com deficiência e que ainda mantém muitas pessoas fora da escola.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é a referência atual para o atendimento às pessoas com deficiência e é o produto de um longo trabalho iniciado a partir de 2003. O programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” é uma parceria entre MEC, estados, municípios e Distrito Federal, instituído em 2003 para construir uma nova política para a Educação Especial. A Política nacional apresenta as diretrizes para a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização, e conceitua o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos/as estudantes. Define como seu público-alvo os/as estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Tem como objetivo:

... o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos

transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 define as Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e orienta a implementação da Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Define que o AEE deve integrar o projeto político pedagógico da escola, envolver a família e articular outras políticas públicas. O AEE será realizado no turno inverso da escolarização, e não substitui as classes comuns. O artigo 5º da resolução expressa:

O Atendimento Educacional Especializado é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2009).

O Decreto nº 7.611/2011 apresenta as normas de operacionalização do AEE. Denomina AEE como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”, de modo complementar e suplementar à formação dos/as estudantes. O AEE ofertará “apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais” (BRASIL, 2011). Essas salas de recursos multifuncionais serão equipadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, a fim de eliminar as barreiras que dificultam o acesso dos/as estudantes à plena participação na vida escolar. É assegurada a dupla matrícula, que implica o cômputo do/a estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

Embora represente um marco importante para a educação das pessoas com deficiência, ainda está posto o desafio de constituir a educação especial como uma modalidade transversal da educação infantil ao ensino superior, passando pela Educação Profissional.

III. TRABALHO

Se existe no mundo qualquer coisa que tenha valor em si mesma, todos são dignos e capazes de desfrutá-la. (GRAMSCI)

Apresentaremos, neste capítulo, uma breve discussão sobre a categoria trabalho, a partir de pressupostos teóricos que refletem sobre seu sentido na história da humanidade e que revisam a relação entre educação e trabalho. Com isso, pretendemos situar as concepções que produzem o contexto histórico, econômico e social vigente e que também alicerçam nosso posicionamento crítico com relação ao tema.

Elegemos o trabalho como mais uma categoria de nossa análise em razão de ser elemento definidor de muitos aspectos das relações econômicas e políticas das sociedades capitalistas pós Revolução Francesa, com repercussões no modo como são constituídas, nas relações com a propriedade privada e na venda da força de trabalho, para a fonte da mais-valia.

Nesse sentido, tomamos, em Marx, o conceito de trabalho para, a partir dessa abordagem, aportamos nossa discussão. Para Marx, o trabalho seria

(...) atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1998, *apud* LANCILLOTTI, 2013, p. 52).

A discussão sobre o trabalho assume função relevante nesta pesquisa, pois compreendemos que situar essa categoria no contexto das relações produtivas e no modo como a sociedade se organiza ajuda-nos a refletir sobre a produção das concepções de educação profissional ao longo do tempo. São esses subsídios que permitem problematizar que tipo de educação profissional é ofertada, qual a visão acerca do trabalho as constitui e, conseqüentemente,

quais são os sentidos da oferta de educação profissionalizante para as pessoas com deficiência.

Iniciamos o percurso teórico do capítulo com um estudo das relações entre trabalho e educação, por meio de uma análise histórica e ontológica, a partir de pressupostos que apontam uma unidade primordial entre trabalho e educação, seguindo para uma reflexão sobre as consequências da ruptura dessa unidade, tanto para o trabalho, como também para a educação. Essa discussão pode ajudar-nos a compreender as razões pelas quais trabalho e educação se separam a partir do capitalismo, e ainda pode apresentar subsídios para entender e discutir as tentativas de forjar artificialmente essa junção, por meio de políticas públicas de Educação Profissional.

Incluímos também nessa reflexão um panorama sobre os estudos que questionam a centralidade do trabalho como categoria-chave para a leitura dos movimentos da sociedade, enfatizando como esse posicionamento reflete-se no entendimento do trabalho como princípio educativo e nas concepções da educação para a classe trabalhadora, por meio de políticas de oferta de Educação Profissional.

Essa discussão em torno dos aspectos relativos ao trabalho permite-nos analisar a política de educação profissional vigente no país, pois, tão importante quanto descrever o modo como a política é implementada, é problematizar os contextos em que ela é produzida. E mais, estamos num momento histórico do país em que os direitos e garantias (não estamos falando de privilégios!) dos/as trabalhadores/as estão sendo aniquilados por uma agenda política e econômica que faz retroagir conquistas importantes da classe trabalhadora, em favor de grupos detentores dos meios de produção que, na sua busca desenfreada por maior acúmulo de capital, favorecem a precarização do trabalho e afasta dos/as trabalhadores/as as possibilidades de emancipação e o caráter civilizatório que o trabalho poderia oferecer aos seres humanos. Portanto, refletir sobre o trabalho ajuda-nos a formar um arcabouço teórico e crítico suficientemente capaz de fazer-nos perceber que as políticas de Educação Profissional visam à formação de uma mão de obra diferenciada para atender aos interesses de determinados grupos econômicos, que podem ser excludentes, do ponto de vista dos sujeitos,

e que não promovem a superação das desigualdades sociais. É a partir dessa abordagem que apresentamos a política de Educação Profissional brasileira e as políticas específicas para as pessoas com deficiência, por meio da retomada da legislação vigente.

Na intersecção com a educação profissional das pessoas com deficiência, pretendemos apontar os limites de direitos e de possibilidades de participação que esse estado de coisas do mundo contemporâneo impõe à população com deficiência, fomentando a discriminação, a desigualdade social, bem como a produção e a reprodução de uma sociedade de privilégios irrestritos para uma pequena parcela da população, em detrimento de grandes grupos que permanecem alijados do acesso aos bens por eles mesmos produzidos.

III.1 Categoria trabalho – uma análise histórico-ontológica

Iniciaremos a discussão sobre a categoria trabalho, ancorada nas análises propostas pelo materialismo histórico-dialético⁵. Propomos um estudo a partir da concepção de uma unidade primordial entre educação e trabalho e o percurso histórico traçado pelas modificações dos modos de produção e advento da propriedade privada, levando ao rompimento dessa unidade. Tomamos por base a análise empreendida por Saviani (2007), que discute os fundamentos histórico-ontológicos de trabalho e educação, assim definidos: “Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, resultado desse processo, é o próprio ser dos homens” (p. 155).

A existência do ser humano está atada profundamente ao trabalho, pois, ao forjarem meios para produzir condições de viver e ‘fazer história’, os seres humanos interagiram com a natureza, transformando-a para seu usufruto e,

⁵ O materialismo histórico-dialético, segundo Pires (1997), “caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade” (p.87).

consequentemente, transformando a si mesmos. A diferença entre essa produção para sobrevivência dos seres humanos em relação aos outros animais reside no conteúdo consciente e intencional da atividade humana, que toma a si e às outras espécies como atividade teórica e prática, produzindo sua vida material. A esse agir sobre a natureza em função das necessidades humanas, chamamos trabalho (LANCILLOTTI, 2003; SAVIANI, 2007). Segundo Marx:

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, e o trabalho, por isso uma condição de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, vida humana. (MARX, 1975)

O trabalho é, portanto, a essência do ser humano, e essa essência é produzida pela própria humanidade, em um processo histórico que se desenvolve ao longo do tempo, “na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real” (SAVIANI, 2007). Partindo desse pressuposto, a existência humana é produto do trabalho: “O que [os seres humanos] são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com o *que* produzem como com o *modo* como produzem” (MARX; ENGELS, 1974, p.11, grifos nossos). Os seres humanos são, portanto, forjados. Não nascem prontamente seres humanos tais quais se apresentam à existência; aprendem a produzir-se humanos por meio de um processo formativo no qual o trabalho ocupa condição central de sua própria existência, entendendo que essa produção precisa ser aprendida: “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo” (MARX & ENGELS, 1974), e, produzindo a própria existência, os seres humanos aprendem a produzi-la. Temos então uma origem comum do ser humano produzindo sua existência e um processo formativo, o que estabelece, então, uma unidade primordial entre educação e trabalho, numa relação de identidade da qual resulta um processo de aprendizagem, em que a experiência estabelece quais elementos precisam ser mantidos e compartilhados com as novas gerações, de modo a garantir a continuidade da humanidade.

Ao tomar comunidades originais, aquelas que tomamos como referência para compreender o início do processo de vida coletiva, podemos entender como

a unidade entre educação e trabalho se estabelecia. Nessas configurações sociais, os seres humanos produziam-se coletivamente, por meio do uso comum dos meios de produção da própria existência e, nesse processo, educavam-se e educavam as novas gerações. No chamado comunismo primitivo não há a propriedade privada dos meios de produção, nem dos espaços, sendo que a educação é, também, condição de existência, pois permite que os saberes produzidos historicamente sejam preservados e compartilhados na posteridade.

As transformações dos modos de produção e o surgimento da propriedade privada nas sociedades originais repercutiram de maneira decisiva na relação entre a educação e o trabalho, gerando uma cisão dessa unidade. Entre as primeiras consequências destaca-se a divisão das comunidades em classes sociais, caracterizadas por grupos que detêm ou não os meios de produção, isto é, os/as proprietários/as e os não-proprietários/as, reconfigurando a categoria ‘trabalho’. Estabelece-se assim uma questão ontológica, que diz respeito à essência do ‘ser’ humano, uma vez que, tomando o trabalho como condição de existência, a nova organização social permite que um grupo de pessoas – os/as proprietários/as –, não precise trabalhar. E, em uma nova elaboração que dê conta dessa prerrogativa de existência, passa-se a viver do trabalho de outrem, no caso, dos/as não-proprietários/as, que agora trabalham para si e para os/as proprietários/as. Nas sociedades da Antiguidade, essa divisão se estabelece na constituição de uma classe – a aristocracia que é proprietária da terra, e uma outra classe, a das pessoas escravizadas, não-proprietárias, que realizam o trabalho (SAVIANI, 2007).

Ainda de acordo com Saviani (2007), a produção dessa cisão repercutiu decisivamente sobre os fundamentos da educação. A divisão em classes sociais originou modalidades distintas de educação, que são inteiramente vinculadas ao grupo ao qual se destinam. Sendo assim, para a classe detentora da propriedade, a educação é voltada às atividades intelectuais, à oratória e às atividades físicas. E dessa modalidade originou-se a institucionalização da educação, por meio do estabelecimento de um espaço-tempo no qual aqueles com tempo livre pudessem desenvolver suas capacidades: a escola que, etimologicamente, quer dizer ‘o lugar do ócio’. E assim estabeleceu-se uma forma de educação que é tomada como “a educação propriamente dita,

perpetrando-se a separação entre educação e trabalho” (SAVIANI, 2007). Para os não-proprietários, a educação se organiza de modo diferente; é subsumida ao processo de trabalho, ao processo produtivo, e a formação, o aprendizado de um ofício dá-se à medida em que se exerce a atividade.

Portanto, do surgimento da divisão em classes sociais, frente ao comunismo primitivo até a contemporaneidade, na qual o capitalismo determina a maneira como as sociedades se organizam, temos, como principais movimentadores, os processos de produção com os quais os seres humanos forjam seus meios de vida. E a repercussão na cisão da unidade trabalho-educação produzida por essas transformações é percebida nos modos como essas categorias se organizam ao longo do tempo (SAVIANI, 2007).

III.2 O trabalho em tempos de capitalismo

O advento do modo de produção capitalista produziu profundas transformações na sociedade, nas relações com o trabalho e com a educação. Com Marx & Engels (1974,1975,1997) e Lancillotti (2003), apontaremos alguns aspectos de sua análise da categoria trabalho, a fim de problematizar a forma que o trabalho assume na sociedade contemporânea e como essa atividade tipicamente humana torna-se trabalho alienado e apropriação do seu produto.

Marx e Engels (1997) apontam que a história da humanidade, desde o surgimento da propriedade privada da terra, é “uma história de luta de classes, de conflitos entre classes exploradoras e exploradas, entre classes dominantes e oprimidas” (p.8), portanto, é nessa perspectiva que propomos refletir sobre a categoria trabalho. Já apontamos que o surgimento dessas classes tem repercussão na cisão da unidade educação e trabalho, e no modo como a educação se organiza. A apropriação da força de trabalho também se configura de modo a produzir relações complexas.

De acordo com Marx e Engels (1997), do declínio da sociedade feudal até a sociedade burguesa moderna, as classes sociais não se extinguiram, mas se reconfiguraram; as oposições intensificaram-se, criando novas tensões, novas

lutas, novas opressões. Burguesia e proletariado colocaram-se em campos antagônicos, ajustados aos seus respectivos domínios econômicos. A expansão das forças produtivas frente à economia de subsistência na sociedade feudal constituiu o processo histórico do qual resulta a sociedade capitalista.

Na sociedade feudal, a economia baseava-se na produção do necessário para o consumo. O excedente tornava-se moeda de troca entre os feudos. A mão de obra da produção ficava por conta dos servos, que trabalhavam para os proprietários das terras e devolviam a eles parte da produção em forma de tributos. Os senhores feudais, por sua vez, exerciam o senhorio sobre as famílias que “ocupavam” suas terras, e ofereciam proteção. Em torno dos muros dos castelos, havia moradores que eram, geralmente, mercadores, e que podem ser considerados os primeiros integrantes da burguesia.

Com o avanço da navegação e abertura do mercado para as trocas em terras distantes (Índias Orientais e China) e a recém “descoberta” da América, o comércio, a indústria e a navegação se desenvolveram e fortaleceram a burguesia que, com seu capital multiplicado, dominou os meios de produção e reconfigurou as relações econômicas e de poder. Assim, a manufatura deu lugar à produção industrial e revolucionou o mercado mundial e a classe aristocrática, antes dominante, deu lugar à burguesia, que passa a exercer poderio sobre os demais grupos sociais e também poderio político, representado na forma do Estado moderno. O caráter revolucionário imputado à burguesia por Marx e Engels (1997) justifica-se pelas rupturas promovidas ao longo do seu desenvolvimento, destruindo as relações feudais, promovendo um progresso político, revolucionando os modos de produção, de exploração e as relações sociais. O aumento da produção e a consequente busca por mercados consumidores modificaram as relações também entre as nações ‘civilizadas’ do mundo, impulsionando a dependência e o intercâmbio dessas nações, e um certo processo civilizatório, no sentido de que promoveu um aperfeiçoamento dos dispositivos de produção e comunicação, além do que contribuiu para a formação das cidades e esvaziamento do campo. E todas essas transformações aconteceram em um intervalo curto de tempo, se comparado ao ritmo com que a sociedade feudal se desenvolveu no processo histórico recente.

Ao mesmo tempo em que a burguesia se consolidava como a classe dominadora, exploradora, detentora dos meios de produção, o proletariado também se desenvolvia e se estabelecia como “a classe dos operários modernos, os quais só vivem enquanto encontram trabalho e só encontram trabalho enquanto o seu trabalho aumenta o capital”. E com isso os/as operários/as tornaram-se também mercadoria, “igualmente expostos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as oscilações do mercado” (MARX, ENGELS, 1997, p.35 e 36). O trabalho passa então a ser trabalho alienado e a apropriação do seu produto, o segredo do capital.

A composição do proletariado fez-se de todas as classes da população: pequenos industriais, comerciantes, artesãos, camponeses que, desprovidos de condições econômicas para concorrer com os grandes industriais, são recrutados para o trabalho nas fábricas e distritos industriais.

A força de trabalho de que dispõem os//as operários/as é a única maneira de prover os meios para a sua sobrevivência, já que não possuem os meios de produção. E, ao venderem sua força de trabalho, transformam-na em capital vivo, que é comprado pelo capitalista. A força de trabalho, como mercadoria, só pode ser consumida se acrescida dos meios de produção e, nessa relação de coisas que são de propriedade do capitalista, o produto do trabalho não pertencerá aos/às operários/as, mas ao capitalista. Nessa relação o capital pode ser tomado por trabalho objetivo. O capital pode ser também trabalho acumulado, no sentido em que serve para produção de capital, quando domina sobre o trabalho vivo “para manter e aumentar o seu valor e troca” (MARX, ENGELS, 1997). Compõem o trabalho acumulado os produtos do trabalho, quais sejam: “matérias-primas, instrumentos de trabalho e meios de subsistência de toda a espécie que são empregados para produzir novas matérias-primas, novos instrumentos de trabalho e novos meios de subsistência” (MARX, ENGELS, 1997). Nesse processo, o trabalho humano torna-se alienado, uma vez que o capital possibilita que quem o possui tenha poder sobre o trabalho do operário e o produto dessa atividade. O trabalho, contudo, não possibilita que o/a operário/a acumule capital, pelo contrário, aumenta sua penúria. Isso se dá porque o valor de troca atribuído ao trabalho só é suficiente para garantir aos/às operários/as os meios para sua subsistência e, por mais que o/a operário/a

trabalhe, não conseguirá acumular capital suficiente para equiparar-se ao capitalista, já que esses meios que consegue pelo seu trabalho são de consumo imediato. É o capitalista que aumenta seu capital ao explorar o trabalho concentrado do operário, que adquire maior valor para o trabalho acumulado e obtém mais capital do que aquele investido, gerando assim a mais-valia.

O trabalhador se torna tão mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz só mercadorias; produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na proporção em que produz mercadorias em geral (MARX, 1989, p.148).

Contudo, há uma contradição no modo de produção capitalista, que é o seu potencial civilizatório por meio do desenvolvimento das forças produtivas. Se pelo trabalho o operário é subsumido ao capital, a apropriação dos meios de produção pode trazer a ele a possibilidade de resgate de sua humanidade, dadas as características elementares do capitalismo como geradora potente de necessidades. Todavia superar o capitalismo seria condição fundamental para essa retomada.

III.3 Do capitalismo industrial ao capitalismo contemporâneo: as novas formas de trabalho

O desenvolvimento da sociedade capitalista propiciou que as relações sociais e produtivas passassem por grandes modificações. Tomaremos como referência histórica a chamada Terceira Revolução Industrial⁶ (ANTUNES, 1995), que compreende o período recente da história da humanidade que produziu novas configurações na gestão e organização da produção, por meio do incremento das formas de produção pela assimilação da ciência e tecnologia.

⁶ Também chamada de Revolução Técnico-Científica-Informacional é o processo que se iniciou nas primeiras décadas do século XX e ainda pode ser percebida nos dias atuais. Esse período é marcado por inovações na tecnologia de informática e seu uso na indústria e no consumo. Permitiu a integração entre os campos da ciência, da tecnologia e da produção.

As repercussões dessas transformações no mundo do trabalho apontam para novas sociabilidades e subjetividades humanas. Produziram também contradições, pois geraram a exclusão de um expressivo contingente de trabalhadores/as e uma crescente massa em situação de desemprego e pobreza, sobretudo nos países pobres. Antunes (1995) fala de um contexto de desemprego estrutural, fruto desse processo contraditório, no qual o encolhimento da mão de obra no setor industrial, diante do crescimento do setor de serviços, não implica necessariamente num desenvolvimento positivo das relações de trabalho. Podemos perceber, todavia, o crescimento de um “subproletariado com a desregulamentação e precarização do trabalho e a absorção de uma parcela da população (mulheres) em detrimento de outra (jovens e velhos)”. (LANCILLOTTI, 2003, p.59). Ou seja, há uma parcela bastante significativa alijada dos processos produtivos, enquanto aqueles/as que estão empregados/as submetem-se a situação de exploração e a condições indignas. Propomos, portanto, neste tópico, discutir a respeito da trajetória do capitalismo ao longo do século XX, as novas configurações econômicas instauradas a partir dos anos 1930, passando pelos “anos dourados” do capitalismo (1948-1977), a era da acumulação flexível do capital, até a contemporaneidade, marcada por um incremento do setor de serviços. Essa discussão poderá fornecer-nos elementos de grande importância para o entendimento do contexto econômico e social atual.

De acordo com Balanco e Pinto (2007), nas primeiras décadas do século XX, o sistema econômico mundial passou por um processo de desenvolvimento, tornando-se mais complexo: a produção se organizou de modo que as empresas familiares se tornaram grandes organizações empresariais, dominadas pelo capital financeiro. A expansão da industrialização foi impulsionada pelo incremento na escala de produção, em virtude dos avanços tecnológicos implementados. E essa ampliação se estendeu para além da Inglaterra, alcançando os chamados países periféricos. A supremacia inglesa foi conquistada, ao longo do século XIX, em virtude da sua política liberal (baseada no livre comércio, no controle do sistema de dívida pública e controle da moeda mundial). Contudo, outros países capitalistas também se constituíram como potências industriais, graças a uma organização estatal que delineou políticas

industriais alinhadas com sistemas econômicos que, além de gerir a dívida pública, também financiaria as grandes empresas e ainda permitiria a criação de conglomerados industriais. E foram estes modos de conduzir o sistema produtivo que permitiram a esses países em processo de industrialização a criação de grandes corporações, financiadas e controladas pelo capital financeiro. Esse contexto tornou-se propício para o desenvolvimento do capitalismo monopolista (ou imperialista), que se estendeu até o final da década de 1930, e foi marcado pelas disputas “por espaços para a realização e reprodução do capital” (p.33) entre a Inglaterra e as demais potências em desenvolvimento, o que levou à Primeira Guerra Mundial. Uma segunda crise estrutural⁷, impulsionada pelos conflitos decorrentes da atuação das forças de avanço do capital, e dos embates produzidos como resposta do reordenamento dos modos de produção e das relações socioeconômicas, teve seu ápice com a Crise de 1929 e se estendeu até o fim da Segunda Guerra Mundial. Os autores apontam, dentre uma série de consequências listadas, que tal crise provocou

(i) forte deflação de ativos; (ii) crises bancárias recorrentes; (iii) intensa queda dos preços das mercadorias; (iv) desvalorizações competitivas das moedas nacionais; (v) a ruptura do padrão-ouro; (vi) o colapso da produção industrial; e (vii) a forte elevação do desemprego que chegou a atingir a taxa de 40% da população economicamente ativa em alguns países centrais (BALANCO, PINTO, 2,007, p. 34).

Os movimentos do capital para o enfrentamento da crise inauguraram novas formas de organização institucional do Estado e do próprio capitalismo, uma vez que o processo de desenvolvimento capitalista no decorrer do século XIX e início do século XX, propiciaram o “avanço da organização e da consciência da classe trabalhadora” (p.32), cujas consequências podem ser percebidas nas novas correlações de forças instauradas e no posterior

⁷ A primeira crise é a de 1872 e é considerada a primeira crise estrutural do capitalismo maduro. Foi provocada pela crise agrária de 1872. O caráter estrutural da crise teve a ver com o modo de funcionamento do próprio capitalismo, em virtude da extenuante “acumulação concorrencial”. Balanco e Pinto (2007) apontam que esse esgotamento eclodiu em razão: (i) da transição tecnológica de 1873-1893 e seus desdobramentos nos processos de trabalho e de valorização do capital; (ii) do aumento dos conflitos sociais atrelados à maior organização e nitidez ideológica dos trabalhadores (“classe para si”), que, inclusive, à época, avançavam estratégias anti-sistêmicas de caráter socialista; e (iii) da incapacidade do Estado liberal, dentro de seus marcos regulatórios, de controlar as manifestações de descontentamento, abrindo espaço para a lei do mais forte” (p. 32).

estabelecimento de marco regulatório que propiciou um certo estado de bem estar nos anos que sucederam a crise.

A retomada da acumulação crescente de capital a partir de 1930, entendida como resposta à crise e também como um movimento do capital, permitiu um notável desenvolvimento das forças produtivas e revolucionou a produção industrial, repercutindo diretamente nas relações de trabalho. Esse acúmulo de capital foi possível, sobretudo, a partir da reconstrução dos parques industriais dos países europeus e do Japão no pós-guerra. A organização da classe operária fez-se porque os modelos produtivos permitiram que houvesse um grande número de trabalhadores/as concentrados/as, abrindo espaço para a organização sindical e para a reivindicação de condições de trabalho. Tal contexto obrigou que o capital implementasse ações promotoras de um estado de bem-estar social (Welfare State), das quais destacam-se a Previdência Social e as leis trabalhistas, chegando no seu auge em 1960.

Houve também uma evolução dos modelos produtivos até então vigentes – do taylorismo e do fordismo – para o modelo toyotista. Navarro (2007) aponta que, nos anos de 1930, o taylorismo intensificou a divisão do trabalho e o processo de alienação, na medida em que promoveu uma separação entre a concepção e a execução do trabalho. O fordismo introduziu a linha de montagem e aperfeiçoou os modos de gerir a força de trabalho, promoveu aumento de salários e manteve a alienação do trabalho. Esses dois modelos prescindiam de trabalhadores/as qualificados/as, pois as tarefas desempenhadas pelos/as operários/as eram simplificadas e repetitivas.

Nos chamados “Anos dourados” do capitalismo (1948-1977), período que antecede a acumulação flexível do capital, os mercados financeiros encontravam-se regulados, as taxas de crescimento econômico dos países industrializados eram elevadas e havia uma certa estabilidade financeira. Esse período iniciou-se, na verdade, após a crise de 1929 e consolidou-se com o fim da Segunda Guerra Mundial. O padrão de acumulação keynesiano-fordista⁸

⁸ O modelo de acumulação Keynesiano-fordista era embasado na teoria do economista inglês John Maynard Keynes, que se colocava contrário ao Estado Liberal e favorável a um Estado forte e regulador, com a finalidade de empregar maior estabilidade aos ciclos econômicos. Tais teorias econômicas também visavam uma certa adequação das contradições entre capital e trabalho,

mesmo buscando manter a hegemonia do capital, promoveu uma nova maneira de controle social, que possibilitou certas conquistas aos/às trabalhadores/as dos países centrais (welfare state), mas também promoveu a coerção dos movimentos operários, por meio das ditaduras militares em países periféricos. Os arranjos econômicos do período, responsáveis pela recuperação da economia norte-americana e a de outros países industrializados, basearam-se no controle estatal, tanto na dimensão normativa de investimento e direcionamento do capital financeiro à produção, como também no controle social, por meio de “concessões” aos trabalhadores. O estabelecimento de instituições, como os bancos centrais, possibilitou que os governos exercessem maior controle e regulação nos níveis nacional e internacional sobre o crédito, a fim de reduzir ou mesmo evitar crises financeiras. Tais medidas objetivavam regular as ações relacionadas ao crédito e à especulação entre as organizações financeiras, os bancos e a indústria. A estruturação de um novo sistema monetário internacional foi possível a partir da adesão das instituições internacionais de controle financeiro (Fundo Monetário Internacional - FMI, por exemplo) e foi conduzida pelos Estados Unidos que, a essa altura, já ocupava a posição de centralidade no cenário capitalista mundial. (BALANCO, PINTO, 2007; BRESSER-PEREIRA, 2010).

No contexto de uma nova crise estrutural do capital, especialmente no início dos anos 1970, iniciou-se a transição para um novo modelo de capitalismo, o capitalismo financeirizado, baseado num novo arranjo político e econômico conservador e neoliberal. Assim, abriu-se espaço para formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, e também para a *destruição* do modelo de regulação social-democrático promotor de um estado de bem-estar social, em favor de ideais neoliberais. Em lugar de “aceitar as necessárias restrições positivas no interior da produção para satisfação das necessidades humanas”, essa crise estrutural levou o conjunto das economias capitalistas a criar estratégias que promoveriam destruição em escala global (ANTUNES, 2001).

defendendo que seriam necessárias concessões aos trabalhadores, por parte do capital, a fim de propiciar a harmonização necessária à estabilidade econômica (BRESSER-PEREIRA, 2010).

E a partir dos anos 1980, a reestruturação produtiva considerou a necessidade de um modelo que pudesse atender aos novos imperativos de um mundo cada vez mais globalizado, por meio de novas formas de organização da produção e do trabalho. O modelo japonês – o Toyotismo – destacou-se como alternativa de maior alcance e maior capacidade de adaptação, cujas relações de produção são “a própria realização da harmonia entre capital e trabalhador” (MARTINS, 1994 *apud* NAVARRO, 2007, p. 18). A base do método é a redução de custos e a produção de pequenas séries de produtos diversificados, numa lógica de estoque mínimo – se produz de acordo com a demanda para o momento – e um número reduzido de trabalhadores/as. O perfil do/a trabalhador/a, na era toyotista, modifica-se: dele é exigida uma alta qualificação e espera-se um/a trabalhador/a multifuncional. De uma perspectiva anterior de um/a trabalhador/a especialista passa-se a de um/a trabalhador/a polivalente, que deve estar apto a exercer várias atribuições simultaneamente, o que impõe ao/a trabalhador/a um intenso processo de aperfeiçoamento de suas habilidades e aquisição de novas competências, a fim de manter sua colocação profissional. Todavia, esse processo criou uma massa de trabalhadores/as que, sem qualificação, passou a ocupar postos precarizados de trabalho, informalizado ou que então encara um desemprego estrutural.

Antunes (1999) aponta que o Toyotismo percebeu as possibilidades do saber intelectual do trabalho, permitindo que fosse apropriado pelo capital. Alves (2000) assinala ainda um outro aspecto fundamental do Toyotismo:

A preocupação fundamental do toyotismo é com o controle do elemento subjetivo no processo de produção capitalista, isto é, com a “captura” da subjetividade do trabalho pela produção do capital e com a “manipulação” do consentimento do trabalho através de um conjunto amplo de inovações organizacionais, institucionais e relacionais no complexo de produção de mercadorias, caracterizadas pelos princípios de “autonomação” e de “auto-ativação”, ou ainda, pelo just-in-time/kan-ban, a polivalência do trabalhador, o trabalho em equipe, produção enxuta, os CCQ’s, programas de Qualidade Total, iniciativas de envolvimento do trabalhador, a inserção engajada dos trabalhadores no processo produtivo (ALVES, 2007, p. 299).

Nesse cenário, as formas objetivas de exploração do trabalho são mantidas e as formas subjetivas da exploração são aperfeiçoadas, acarretando um enfraquecimento do conjunto da força de trabalho, pois empregadores passam a ter maior controle do trabalho e a grande quantidade de mão-de-obra excedente permite contratos e regimes de trabalho mais flexíveis. Harvey (1993) *apud* Navarro (2007) aponta um enfraquecimento dos sindicatos dos/as trabalhadores/as nas últimas décadas, que, impedidos/as de conter o processo de precarização do trabalho, enfrentam desafios importantes e se retraem. O contexto político da época também tem importante influência na perda de espaço dos movimentos sindicais, conforme apontado por Antunes (2001): o “fim do socialismo”, ideia propagada no mundo do trabalho após o fim do bloco socialista no Leste Europeu e da União Soviética e enfraquecimento dos partidos comunistas tradicionais; “social democratização” da esquerda da era stalinista em favor do capital, levando o sindicalismo de esquerda a procurar a institucionalidade e burocratização.

A agenda neoliberal implementada, sobretudo, nos idos dos anos 1970 produziu, além da reestruturação produtiva, efeitos na estrutura da própria socialdemocracia, ao promover um “enxugamento” do Estado por meio da privatização acelerada de estatais e redução dos gastos públicos com políticas sociais. As garantias trabalhistas também foram seriamente ameaçadas, seja por restrições de ganhos por produtividade, seja pelo fim da estabilidade no emprego. As políticas fiscais e monetárias ditadas por organismos internacionais de controle do capital também passaram a conduzir as pastas econômicas de vários países capitalistas, promovendo a liberdade de mercado e a diminuição das taxações do capital. Na América Latina, por exemplo, o Consenso de Washington foi a base para as reformas econômicas que visavam, em suma, “a abertura das economias nacionais, a desregulação dos mercados, o corte nos gastos sociais, a flexibilização dos direitos trabalhistas, a privatização das empresas públicas e o controle do déficit fiscal” (PINO, 2000, p. 71). O resultado da implementação dessas políticas é o crescimento das desigualdades sociais, da pobreza, do desemprego.

O capitalismo neoliberal conduzido pelo setor financeiro, propiciou um aumento considerável dos fluxos financeiros, como também a liberalização dos mercados financeiros, cujas principais características são:

um enorme aumento do valor total dos ativos financeiros em circulação no mundo como consequência da multiplicação dos instrumentos financeiros facilitada pela securitização e pelos derivativos; a separação entre a economia real e a economia financeira, com a criação descontrolada de riqueza financeira fictícia em benefício dos rentistas capitalistas; e um grande aumento da taxa de lucro das instituições financeiras, sobretudo de sua capacidade de pagamento de grandes bonificações aos operadores financeiros por sua habilidade de aumentar as rendas capitalistas (BRESSER-PEREIRA, 2010, p. 55).

A globalização econômica pode ser apontada como causa e também como resultado das mudanças do mundo do trabalho, traduzindo um movimento do capital em resposta às crises enfrentadas ao longo do tempo, sendo que esse movimento tende a superar os limites do Estado-nação. As ações impostas pelo capital, nesse ciclo de expansão, são percebidas nas mudanças da divisão internacional do trabalho e na mundialização dos mercados (LANCILLOTTI, 2003). Sob o pretexto de diminuir os problemas sociais dos países pobres por meio da integração ao mercado mundial, o padrão de desenvolvimento implementado acabou por ampliar os espaços de atuação de interesses privados que visam tão somente a acumulação do capital (PINO, 2000). A globalização não é um evento recente, típico dos últimos tempos, todavia o que resulta da combinação de exploração e exclusão social permite-nos concluir que esse movimento não possibilita um desenvolvimento econômico para a humanidade como um todo, mas cria economias de baixo crescimento, em que a marca dos baixos salários e dos lucros altos faz surgir setores sociais que são postos à margem do trabalho, e outros que se submetem a baixa remuneração, sem proteção social, política ou jurídica.

A chamada era da acumulação flexível do capital não apenas produziu efeitos negativos nas relações de trabalho, mas também um processo de degradação do meio ambiente sem precedentes na história da humanidade:

Trata-se, portanto, de uma aguda destrutividade, que no fundo é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des)sociabilização contemporânea: destrói-se força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental “sociedade do descartável”, que joga fora tudo que serviu como “embalagem” para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital (ANTUNES, 2001, p. 38).

Portanto, as transformações das relações produtivas ao longo do século XX desenham o momento presente e os seus efeitos nas esferas econômica, social e política, reproduzem a lógica de acumulação de capital nas mãos de uma pequena parcela da população mundial.

Pesquisa recente realizada pela Credit Suisse e divulgada nos principais meios de comunicação mostrou que, em 2015, a riqueza acumulada pelo equivalente a 1% da população mais rico do mundo corresponde à riqueza dos outros 99% da população restantes. Em 2016, relatório da ONG Oxfam mostrou que apenas oito pessoas (oito homens) detêm a riqueza equivalente à metade da população mundial mais pobre. As consequências deste modelo econômico representam, portanto, as principais ameaças ao mundo nos próximos dez anos, aponta o relatório, dentre as quais destacam-se a polarização social e econômica e a destruição do meio ambiente.

O Brasil assiste, em 2017, o avanço desenfreado das forças favoráveis a uma economia de mercado que desrespeita os direitos dos/as trabalhadores/as: de um golpe de Estado alicerçado em intenções óbvias de implementar uma agenda política e econômica derrotada nas urnas ao encaminhamento e aprovação de emendas à Constituição que destroem os direitos dos/as trabalhadores/as. A retomada da agenda neoliberal dos anos 1990 pelo governo Temer é justificada pela preocupação com o desemprego, e a chamada “modernização” da legislação trabalhista é apontada como principal meio de aumentar o emprego e a formalização dos contratos, a fim de promover crescimento econômico (SANTOS, 2016). Contudo a materialização dessa agenda reduz os direitos trabalhistas e produz variadas formas de

flexibilização/precarização. O Projeto de Lei 6.787 de 2016, a chamada Reforma Trabalhista (ou reformulação), prevê o que se chama de “o acordado prevalece sobre o legislado”, ou seja, que acordos coletivos promovidos em negociações entre empregadores/as e representantes dos/as trabalhadores/as poderão se sobrepor ao que está definido na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), imputando à negociação coletiva a força de lei. Também regulamenta o trabalho temporário e amplia o tempo de vigência desses contratos. Prevê a ampliação da jornada semanal de trabalho, a adoção do sistema de contratos de zero hora (não há jornada fixa, o/a trabalhador/a fica à disposição do empregador e só será remunerado se receber algum chamado). Contudo tais medidas reduzem as garantias dos/as trabalhadores/as e os/as submetem a condições degradantes.

Outra medida tomada pelo governo, comprovadamente vinculada às propostas neoliberais é a reapresentação do Projeto de Lei número 4.302 de 1998 que permite a terceirização de serviços a todo e qualquer tipo de atividade nas empresas. Submetido ao plenário da Câmara dos deputados, o projeto foi aprovado e sancionado pelo presidente não-eleito. Tal medida produz efeitos nefastos para os/as trabalhadores/as, pois legitima o processo de precarização do trabalho em diversos setores produtivos. Dentre os principais efeitos destacamos aqueles apontados pela Associação dos Magistrados da Justiça do Trabalho em nota pública emitida contra o PL 4.302/1998: a diminuição dos salários (os/as trabalhadores terceirizados recebem cerca de 30% a menos que os demais), precarização das condições de trabalho, ampliação do número de trabalhadores terceirizados, visto que o custo para empregadores é menor, elevada taxa de rotatividade dos/as trabalhadores/as (em média permanecem 2,7 anos no emprego, enquanto os/as outros/as trabalhadores/as, 5,8 anos); os/as trabalhadores/as terceirizado/as trabalham, em média 3 horas a mais; e cerca de 80% dos acidentes de trabalho vitimam trabalhadores/as terceirizados/as.

Marx (1988) define que o trabalho é uma atividade que consome força de trabalho do ser humano, chamado assim trabalho abstrato; gera o valor de troca. O trabalho concreto é essa força de trabalho empregada especificamente a um objetivo; gera valores de uso e é produto da atividade que trava relações entre o ser humano e a natureza. É importante marcar que, com o desenvolvimento da

sociedade capitalista, as tensões que permeiam as transformações do mundo do trabalho não permitiram que a classe operária pudesse avançar rumo a uma emancipação que o trabalho concreto poderia proporcionar. Pelo contrário. O que se pode perceber é a intensificação do trabalho abstrato e a crescente desigualdade entre as classes sociais, chegando ao que se pode designar como uma crise do trabalho.

Assim, podemos identificar um cenário bastante desolador no qual o trabalho estranhado, fetichizado, “desrealizador e desefetivador da atividade humana” ainda prevalece sobre o trabalho concreto e anula a possibilidade de o trabalho ser o meio pelo qual a humanidade pode alcançar a omnilateralidade⁹, pensada a partir de uma concepção na qual o trabalho concreto ocupa lugar central na sociedade e que é ponto de partida para a realização das necessidades humanas e sociais (Antunes, 1995, *apud* Lancillotti, 2003). Se é pelo trabalho concreto que a dimensão essencialmente qualitativa do trabalho se efetiva, se é pelo caráter útil do trabalho que é possível o intercâmbio metabólico entre os seres humanos e a natureza, a prevalência do trabalho abstrato reduz essas possibilidades e torna a produção humana apenas voltada para o mundo das mercadorias e do capital. Marx, citado por Antunes (2005), diz:

O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado o seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador (MARX, *apud* ANTUNES, 2015).

⁹ Omnilateralidade, segundo Manacorda (2008), seria “a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho” (p. 89).

A atividade produtiva alienada não resulta tão somente em produto estranhado, alheio a quem o produziu; acaba também por *desefetivar* o próprio processo de produção do objeto e de si mesmo:

Alienado e estranhado diante do produto do seu trabalho e diante do próprio ato de produção da vida material, o ser social torna-se um ser estranho diante de si mesmo: o homem estranha-se em relação ao próprio homem. Torna-se estranho em relação ao gênero humano (ANTUNES, 2005).

A reificação dos seres humanos e de suas relações se dá em função da objetivação dessas relações sociais, tornadas ao mesmo modo de relações entre coisas e que assumem a forma de medida de valor dos produtos do trabalho.

Esse cenário aponta elementos importantes para pensar possíveis desdobramentos que uma ação sobre essa realidade poderia gerar, posto que a continuidade dessas relações produtivas coloca sob forte ameaça a sociedade e o planeta. Portanto, seja por meio de um processo revolucionário, que resultaria na emancipação de toda a sociedade, findando a exploração e a opressão de um grupo sobre outro e a divisão e luta de classes, e o fim da propriedade privada e eliminação do capital e do mercado, seja com a emancipação da sociedade por meio do trabalho, precisamos tornar efetivas as discussões no sentido de repensar o mundo contemporâneo, sob pena de perpetuar as desigualdades sociais e inviabilizar a sobrevivência da espécie humana.

Contudo, enquanto os seres humanos ainda se organizam sob os ditames do capital, o trabalho certamente será tomado como importante objeto de discussão, seja pelo lugar que ocupa no modo de produção capitalista, seja pelo entendimento de que já não apresenta elementos suficientes para a compreensão da realidade corrente. E sobre esses pontos, o próximo tópico se debruçará, a fim de discuti-los a luz de alguns/mas autores/as.

III.4 A centralidade do trabalho: um ponto de discussão

As transformações do mundo do trabalho, nas últimas décadas, alimentaram fortemente o debate acerca do trabalho e o cenário atual nos fornece elementos que contribuem substancialmente para essa discussão. De acordo com dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), há mais de um bilhão de pessoas, ou quase um terço da população mundial apta para o trabalho, ocupando postos de trabalho precários, parciais, temporários ou que estejam desempregadas; nas fileiras dos/as desempregados/as, encontram-se, cada vez mais, pessoas jovens e idosos; a entrada precoce de crianças no mercado de trabalho; da força de trabalho empregada, cerca de 40% é composta por mulheres, que ocupam postos também precarizados e desregulamentados e que se submetem a relações desiguais no que concerne aos direitos, condições de trabalho e salários; crescimento do chamado “Terceiro setor” como alternativa para a crise do emprego industrial e do setor de serviços; expansão do trabalho em domicílio, proporcionada pela desconcentração do processo produtivo e avanço da tecnologia da informação e, por fim, pela transnacionalização do capital e do seu sistema produtivo, que amplia a cadeia produtiva e a reorganiza o espaço e o tempo de produção, a partir de um sistema global do capital. A complexificação, a heterogeneização e a fragmentação da classe trabalhadora são marcas da contemporaneidade (ANTUNES, 2004).

Antunes (2004) aponta que a redução do número de trabalhadores/as que ocupavam os empregos formais foi uma consequência das mudanças estruturais da indústria, antes baseada nos modelos taylorista/fordista, conforme já abordamos. Na contemporaneidade, contudo, há uma tendência de crescimento em escala mundial de um novo conjunto de trabalhadores/as, no setor fabril e, sobretudo, no setor de serviços, que ocupam postos precarizados de trabalho (terceirizados, subcontratados, informais, desregulamentados, *part-time*). O autor enfatiza que o perfil dos/as trabalhadores/as, que hoje ocupam esses postos, aponta uma mudança importante, pois anteriormente esses eram ocupados por uma parcela da população considerada pouco qualificada, ou em situação desprestigiada (imigrantes, por exemplo). E, na atualidade, são ocupados também por trabalhadores/as qualificados/as que perderam seus

empregos no setor fabril, ou em outros setores especializados que, diante de um processo de desindustrialização, veem nos setores precarizados, informalizados, a saída para o desemprego.

A expansão do setor de serviços pode ser considerada como resultado de uma estratégia do capital e uma resposta do mercado à reestruturação produtiva, pois o modo como o setor se organiza corresponde, sim, à lógica do mercado. Mesmo que inicialmente tenha absorvido um conjunto considerável de trabalhadores/as oriundos/as do setor industrial, essa expansão ocorreu em virtude da reorganização dos modos de produção frente às políticas neoliberais, ao processo de desindustrialização e privatizações no setor público, tendo sofrido as mudanças organizacionais, tecnológicas e de gestão impostas pela nova ordem:

Com a inter-relação crescente entre mundo produtivo e setor de serviços, vale enfatizar que, em consequência dessas mutações, várias atividades no setor de serviços anteriormente consideradas improdutivas tornaram-se diretamente produtivas, subordinadas à lógica exclusiva da racionalidade econômica e da valorização do capital. Uma consequência positiva dessa tendência foi o significativo aumento dos níveis de sindicalização dos assalariados médios, ampliando o universo dos trabalhadores(as) assalariados(as), na nova e ampliada configuração da classe trabalhadora (ANTUNES, 2004, p. 339).

A chamada “crise do trabalho” baseia-se sobretudo nessas prerrogativas, e alguns autores/as, a partir delas, questionam a centralidade do trabalho como fato social e como categoria de análise, e deslocam a classe trabalhadora de seu posto de classe fundamental.

Na teoria marxiana, o trabalho ocupa posição de centralidade, pois é o trabalho que possibilita a realização do ser social – condição para a existência – e é pelo trabalho que o ser humano se realiza como ser social, conforme já comentamos nesse capítulo. Contudo, autores como André Gorz (1987), Claus Offe (1989) e Robert Kurz (1997) questionam a viabilidade de a teoria marxiana dar conta da compreensão dos processos em curso e apresentam uma série de argumentos para discutir seu ponto de vista.

Offe (1994) explica, em seu artigo intitulado “Trabalho: a categoria-chave da sociologia?”, que o trabalho foi amplamente tomado como eixo central da teoria sociológica na análise e estudo da dinâmica das estruturas sociais, desde o final do século XVIII até o final da Primeira Guerra Mundial, e explicita os motivos pelos quais as diferentes abordagens teóricas tomaram essa categoria por base. Considera que a abrangência dada ao fato social do trabalho nas construções teóricas das ciências sociais o torna sociologicamente questionável. O autor justifica essa crítica ao constatar que, na contemporaneidade, as pesquisas no campo da sociologia apontam um declínio no interesse nessa abordagem como o mais importante princípio organizador das estruturas sociais. As pesquisas sobre a vida cotidiana aparecem não apenas como uma alternativa de abordagem; representam, sobretudo, uma ruptura no modo de entender como o trabalho pode determinar a consciência e a ação social. O que se considera é que as experiências e os conflitos são, na verdade, consequências de interpretações de fatos alcançados fora do trabalho. As pesquisas sociológicas de comportamento eleitoral e de atividade política, são também apontados como exemplos de abordagens que também se distanciam da centralidade do trabalho. Estas pesquisas consideram outros aspectos que concorrem para a análise dos fenômenos e que estão fora do domínio do trabalho, como, por exemplo, família, gênero, saúde, questões comportamentais, gestão pública, direitos coletivos, identidade, etc.

Offe continua apontando que as categorias de análise do trabalho não englobam os atributos suficientes que dariam a credibilidade teórica necessária. A “vasta heterogeneidade empírica” decorrente da diferenciação e da diversidade da realidade social, não leva em conta as situações particulares de trabalho, e, nesse ponto, o trabalho assalariado não corresponderia a uma definição que seria partilhada por todos/as que trabalham. Isso porque há um notório crescimento de uma “sociedade de serviços pós-industrial emergente”, diferenciando-o de trabalho produtivo. E, ainda, Offe fala de uma “avaliação subjetiva do trabalho entre a população trabalhadora”, tida como uma questão paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que um contingente cada vez maior de pessoas participa do trabalho assalariado, o entendimento de que esse trabalho determina a vida desses sujeitos se esvai e deixa de fazer parte de modo

peremptório em suas “biografias”. Portanto, para Offe, seria necessário pensar um sistema conceitual que fornecesse os elementos necessários ao estudo das regiões da realidade social não contempladas pelas esferas do trabalho e da produção. E aponta os estudos de Habermas como uma possível referência:

[Habermas] descreve a estrutura e a dinâmica das sociedades modernas, não como um antagonismo enraizado na esfera da produção, mas como uma colisão entre os "subsistemas" de ação racional-intencional", mediados pelo dinheiro e pelo poder, de um lado, e um "mundo-da-vida cotidiana" que resiste obstinadamente a estes sistemas, de outro (OFFE, 1994, p.195).

Propõe ainda que essa nova teoria, ao explicar o motivo pelo qual as esferas do trabalho e da produção perdem a centralidade, permita que novos campos de ação marcados por novos agentes e por uma nova forma de racionalidade assumam esse lugar deixado pelo trabalho.

Gorz, em “Adeus ao proletariado – para além do socialismo” (1987), aponta que a sociedade capitalista esteja evoluindo para o um estado de não-trabalho em consequência da redução do trabalho produtivo. O autor ainda aponta que, diante de uma racionalidade capitalista insuperável, se tornaria impossível uma revolução do proletariado, que não consegue ver-se como classe, e seria improvável a apropriação coletiva dos meios de produção, pois, ao tornar-se parte da engrenagem do sistema capitalista, o proletariado perde o controle sobre sua força de trabalho e se afasta da possibilidade de superação do trabalho alienado. Gorz aponta que a perda de poder da classe trabalhadora se deu em consequência da intensificação da divisão social do trabalho e internacionalização dos processos produtivos e, também, por intermédio das novas formas de interações proporcionadas pelo incremento dos meios de produção:

A eliminação do “fator humano”, a substituição do trabalho vivo e do operário livre por um trabalho e um trabalhador rigorosamente programados, são exigências, ao mesmo tempo, da racionalização econômica e do funcionamento da megamáquina: ambos requerem a submissão do vivo a inerte, do trabalho vivo ao trabalho morto (quer dizer, às máquinas, ao capital); em ambos, técnica de dominação e imperativos de racionalização estão inextricavelmente confundidos, tanto que se pode indiferentemente considerar a organização como a finalidade da

dominação ou, ao contrário, a dominação como sendo a finalidade da organização racional (GORZ, 1997, p.256).

Antunes, em “Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho” (1995), apresenta uma série de argumentos que questionam as posições desses autores. Um primeiro ponto rebate a ideia de que a classe trabalhadora, ou, como ele a nomeia, a *classe-que-vive-do-trabalho*, desapareceria, como pressupõem os autores. Antunes aponta que, na verdade, essa classe se expandiu e se ampliou a partir das transformações do mundo do trabalho, ainda que de modo precarizado. É certo que a *classe-que-vive-do-trabalho* tem por desafio, frente a uma lógica societal tão destruidora e de metabolização social do capital, “soldar os laços de pertencimento existentes entre os diversos segmentos que compreendem o mundo do trabalho”, uma vez que o trabalho vivo, apesar de diminuído pelo capital, não pode ser eliminado (Antunes, 2005, p.189). E acrescenta:

[...] não se constata o fim do trabalho como medida de valor, mas uma mudança qualitativa, dada, por um lado, pelo peso crescente da sua dimensão mais qualificada, do trabalho multifuncional, do operário apto a operar com máquinas informatizadas, da objetivação de atividades cerebrais (ANTUNES, 2005, p.46).

As teses que defendem o fim do trabalho ainda parecem carecer de uma noção mais ampla de trabalho, que considere seu caráter multifacetado. E, também, que considerem as diferentes realidades dos países capitalistas, incluindo aí os países desenvolvidos e os em desenvolvimento. No universo de uma sociedade produtora de mercadorias, não é possível conceber o fim do trabalho, visto que o próprio mercado perderia um enorme contingente de consumidores, colapsando o sistema de economia capitalista.

Os estudos de Habermas fornecem a base teórica para autores que defendem o fim da sociedade do trabalho. Maar (2006) apresenta alguns dos pontos propostos por Habermas para a releitura da dialética do trabalho social, e se contrapõe a alguns dos seus argumentos, a partir de Marx. Habermas, ao propor uma teoria crítica que conseguisse dar conta de explicar o fim da sociedade do trabalho, acaba por construir um arcabouço teórico que subtrai da

crítica a esfera da produção, e “naturaliza” as condições de produção vigentes como “fatalidade natural”. De acordo com Maar, no percurso teórico de Habermas, o ‘paradigma da produção’ é substituído pelo ‘paradigma da comunicação’, numa tentativa de aperfeiçoar a Teoria Crítica que, segundo ele, estaria sujeita a um processo de “ideologização totalizante” e, portanto, suspeita por não perceber os próprios processos de ideologização. Para Habermas, o paradigma da produção reduziria a esfera produtiva ao trabalho concreto, objetivado, limitando a “apreensão dialética do trabalho social e suas práxis”. Já no paradigma da comunicação e em sua racionalidade se encontraria nossa “existência cultural”, o que permitiria uma “redefinição do espaço para a crítica fora da abrangência da esfera da produção, esfera a que se reduzira o trabalho social” (Maar, 2006, p.39). Contudo, tal proposição acaba por um caminho inverso ao pretendido por Habermas na releitura da crítica, pois perde a materialidade, tornando-se “aparência da crítica” uma vez que reduz ‘trabalho’ ao modelo social vigente nas relações de produção capitalistas, e não o considera naquele modo apontado por Marx, por meio do qual o ser humano também se produz enquanto ser material e histórico. Resume Maar a esse respeito:

Localizando a crítica emancipatória no plano formal-comunicativo e assim consolidando a dominação na esfera material-produtiva, Habermas apresenta uma proposta de ‘crítica afirmativa’, um fetiche da crítica, pelo qual se oculta a função crítica efetiva da transformação social-material numa prática formalista, juridicista (MAAR, 2006, p.41. Grifos do autor).

Nesse sentido, subtraem-se da dimensão social as relações de produção nas quais são geradas e produzidas as relações sociais, consolidando-se, desse modo, uma “nova forma ideológica do modo de produção capitalista” (p.41), a qual confere às relações de produção status de fatalidade, ao mesmo tempo em que decreta o fim da sociedade do trabalho. Maar responde a essa proposição com uma crítica ao uso que os autores fazem das ideias habermasianas para basear suas concepções: o fim da sociedade do trabalho nos termos colocados pela contemporaneidade seria desejado, mas pela via proposta por ele, tem uma função ideológica, “é a forma atual do fetiche do capital, ideologia da moderna sociedade da industrialização avançada”. Que a seja o fim do trabalho

expropriado, alienado, produtivista, a serviço das forças do capital, enfim, o trabalho, pensado a partir das concepções marxistas, e que ocupa centralidade na análise marxista do capital. Contudo, Habermas faz uma crítica *aparente* do trabalho, e o faz no sentido do produtivismo, o que acaba por consolidá-lo assim. Maar continua, sob o prisma de uma função ideológica dessa tese do fim do trabalho, que seu principal propósito seria o de “ocultar que os homens, interagindo entre si, são os sujeitos desse processo” (p.56). O que, na verdade, está posto é que o capital se torna ‘o sujeito’ desse processo. A incorporação da tecnologia, do maquinário, poderia ser apontada como um exemplo de como essa lógica se efetiva nas relações produtivas. Marx aponta o caráter negativo da aquisição das grandes máquinas pela indústria, ao afirmar que essa ação não corresponde a uma diminuição da exploração dos trabalhadores, ou para aumentar-lhes o tempo livre. Na verdade, atendem a uma lógica do capital que pretende uma maior acumulação de capital, frente aos limites (humanos!) da classe trabalhadora, e essa crítica aparente justifica, nessa ação, a consideração dos limites naturais, o que vem a ser uma ‘fatalidade’. Maar (2006) aponta que o próprio Marx faz uma leitura importante desse fato; as máquinas são tidas como formas sociais do capital, do trabalho social, e explicita que as possibilidades que essa ação promove são outras, distantes, portanto, dessa ideia de fatalidade. Maar conclui, portanto que:

O aparente fim da sociedade do trabalho constitui consequência lógica de relações sociais de produção caracterizadas por não se apresentarem elas próprias como relações sociais, mas enquanto relações reificadas, coisificadas que ocultam a práxis social efetiva. Há nestes termos uma alienação da sociedade que aparece no capital. (MAAR, 2006, p.59).

Assim, Maar conclui que a perda da socialização pelo trabalho, juntamente com as condições subjetivas de produção estranhadas, aponta para uma concepção de trabalho abstrato, e não para o “processo de trabalho social coletivo, não limitado pelas relações de produções capitalistas, pelo domínio do valor”, e que essas novas formas de pensar constituem o fetiche do capital, no qual “as relações sociais de produção aparecem como sendo a sociedade” e “a o que parece sociedade na verdade são determinadas e históricas relações sociais de produção”, são, portanto, “generalização arbitrária de um modo

acidental de produzir socialmente” (MAAR, 2006, p.60). E propõe que é preciso insistir na superação desse modo de produção social que está a serviço do capital na forma social de trabalho proposta.

III.5 Relação entre trabalho e educação

III.5.1 Trabalho como princípio educativo – algumas considerações

Retomaremos neste tópico a discussão a respeito da relação entre trabalho e educação a partir do contexto educacional atual e do modo como as relações produtivas se estabelecem na contemporaneidade. Essa discussão reflete as diferentes concepções acerca do lugar que o trabalho ocupa nas diferentes abordagens, embora haja, entre os/as autores/as, o consenso de que a dimensão trabalho seja a categoria central a partir da qual se busca compreender o fenômeno educativo e as relações recíprocas entre esses dois campos (KUENZER, 1987). Podemos perceber que todas as modificações nos processos produtivos, nas relações de trabalho, refletem no modo como a educação se organiza, seja no campo da concepção, seja no modo como é ofertada.

Retomando a análise proposta por Saviani (2007) sobre a cisão da unidade entre as categorias trabalho e educação, traremos um aspecto importante sobre o modo como a educação vai se organizando, tendo em vista as modificações dos processos produtivos. E para um melhor entendimento, neste ponto, é preciso localizar na discussão os espaços relacionados à escola e à educação, pois os termos parecem correlatos, mas referem-se a diferentes dimensões. De um lado, temos a análise já empreendida neste capítulo sobre a cisão entre trabalho e educação, em um sentido ontológico e, aqui, apresentaremos o modo como a escola se constituiu, a partir de um processo de ‘institucionalização da educação’.

A ruptura com o modo de produção comunal e a divisão das classes impactaram sobremaneira a educação e marcam a subsunção da educação aos interesses de uma sociedade organizada sob os ditames do capital. É a partir do capitalismo que o Estado assume uma posição central no modelo baseado na “escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória”. Contraditoriamente, a escola assume uma função de reprodutora do modo de produção capitalista, conforme sugerem os autores Baudelot e Establet, em uma de suas hipóteses de análise da história da escola, e citados por Saviani:

Enfim, nós colocaremos a hipótese, e será preciso buscar verificá-la, que a realização da forma escolar no aparelho escolar capitalista é diretamente responsável pelas modalidades segundo as quais este concorre para a reprodução das relações de produção capitalistas. Isto supõe evidentemente que nós elaboraríamos pouco a pouco uma definição sistemática da forma escolar, da qual nós simplesmente indicamos que ela repousa fundamentalmente sobre a separação escolar, a separação entre as práticas escolares e o trabalho produtivo. (BAUDELOT e ESTABLET, 1971 *apud* SAVIANI, 2007, p.157).

Assim, para que a escola cumpra essa função que lhe foi determinada, é preciso que se organize como “uma instituição apartada do trabalho produtivo”, tornada possível dentro de uma sociedade dividida em classes sociais. Saviani (2007) mostra que essa separação entre escola e produção reflete a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, mesmo que não sejam acontecimentos concomitantes. No entanto, é partir do surgimento da escola que a relação entre trabalho e educação assume “uma dupla identidade”, pois uma educação de tipo escolar se constitui para o trabalho intelectual, para a formação de futuros dirigentes, e um outro tipo de educação acontece concomitante aos processos produtivos, para o trabalho manual.

E é a partir das transformações dos modos produtivos que essa relação entre educação e trabalho toma outros rumos, numa tentativa de restabelecer os vínculos, mas não pensando numa unidade no sentido ontológico, e sim pela adoção estratégica de mecanismos que possibilitem o incremento das forças produtivas. O advento da indústria moderna e a introdução da maquinaria nos processos de produção redimensionaram a participação da força de trabalho; transferiram para as máquinas as funções próprias do trabalho manual, e as

máquinas materializaram as funções intelectuais no processo produtivo. No entanto, para operar as máquinas, fazer a manutenção e reparos, aperfeiçoar o funcionamento, é exigida uma qualificação mínima. Daí a necessidade de organização de sistemas de ensino e a oferta de educação básica, sistematizada e institucionalizada no modelo do que seria a principal forma de educação: a escola.

A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais, capacitou-os a integrar o processo produtivo (SAVIANI, 2007, p.159).

As exigências próprias do processo produtivo demandaram qualificações específicas, que seriam obtidas por meio de uma preparação intelectual também específica. Daí surgiram as modalidades de formação profissionalizante ofertadas no sistema de ensino ou pelas próprias empresas, que tinham por referência o “padrão escolar”, mas que também se baseavam na demanda do processo produtivo:

Eis que, sobre a base comum da escola primária, o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais. Estas, por não estarem diretamente ligadas à produção, tenderam a enfatizar as qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica, ao passo que os cursos profissionalizantes, diretamente ligados à produção, enfatizaram os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo considerado em sua particularidade (SAVIANI, 2007, p.159).

Verificamos, então, que as metamorfoses do mundo produtivo repuseram a relação entre instrução e trabalho produtivo e a colocaram em perspectiva. Todavia, não acarretaram na retomada da unidade entre educação e trabalho que pudesse promover a emancipação humana. Pelo contrário. A educação básica generalizada, idealizada e implementada pela burguesia, aprofundou a distância entre as modalidades de educação: de um lado, a Educação profissional, voltada para a formação prática de mão de obra para as profissões manuais, “limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos” (p.159). Essas

escolas profissionais são voltadas para os/as trabalhadores/as. Do outro lado, as “escolas de ciências e humanidades”, que ofereceriam a formação para as profissões intelectuais e formariam as elites e os dirigentes que atuariam nos diversos setores, cuja formação requereria “domínio teórico amplo”. Essa configuração de escola referenda o pressuposto que aponta os processos produtivos e, também, a divisão da sociedade em classes, como propulsores que transformam as relações entre o trabalho e a educação.

III.5.1.1 Como pode o trabalho ser princípio educativo?

Pois bem, argumentamos até aqui que o capitalismo dita como trabalho e educação relacionam-se, refletindo na constituição e na configuração da escola. Nesse contexto, é possível pensar uma escola que reveja essa relação a partir de um novo referencial? Poderia o trabalho ser tomado como princípio educativo, numa perspectiva emancipadora? Como os/as diversos/as autores/as que tratam do tema se posicionam com relação a essa possibilidade? A educação brasileira hoje se apoia em alguma dessas premissas? As reformulações do Ensino Médio e da Educação Profissional estão voltadas para a formação do sujeito completo ou é reafirmação da escola de ricos e pobres? O que isso tem a ver com a ideia de empregabilidade?

Para tentar responder parte desses questionamentos, apresentaremos algumas reflexões feitas por autores/as que debatem o tema.

Frigotto *et alli* (2013) reconhecem a complexidade inscrita nessa discussão, dada a negatividade do trabalho no modo de produção capitalista. Os/As autores/as resgatam então a positividade do trabalho atribuída por Marx, ao considerar as dimensões ontológica e ético-política do trabalho como aquelas que poderiam demarcar o trabalho como princípio educativo e orientar a construção de um processo educativo que possibilite a emancipação dos/as envolvidos/as.

Na dimensão ontológica, abordada pelos/as autores/as, o trabalho é considerado o meio pelo qual os seres humanos se transformam, a partir da ação sobre a natureza, no processo de produção dos seus meios de sobrevivência. E

mais: “a atividade prática é o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização”. A ontologia do ser social desenvolvida por Lukács (1978), trazida pelos/as autores/as, fundamenta as propriedades educativas do trabalho:

O trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história (FRIGOTTO *et alli*, 2013, s/n).

É a partir dessa ação consciente que os seres humanos criam e recriam a sua própria existência, e atende as necessidades vitais, ao mesmo tempo que atende “as necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva” (FRIGOTTO *et alli*, 2013, s/n).

A dimensão ético-política do trabalho como princípio educativo tem relação com a noção de direito e dever inerente a essa concepção de trabalho, para a qual a tarefa de suprir as necessidades da humanidade cabe a todos seres humanos, e que esse princípio deve ser socializado, compartilhado desde a infância, a fim de evitar que uma parcela da sociedade explore e viva do trabalho de outros seres humanos, como também combater a alienação do trabalho.

Frigotto *et alli* (2013) defende que a educação leve em conta esses princípios, sobretudo para aquelas pessoas que não construíram seus percursos formativos nos tempos chamados “regulares”, tendo em vista a importância da educação no enfrentamento do mundo do trabalho, como também para a constituição do sujeito social num contexto de relações contraditórias e desiguais. O sentido do conhecimento estaria, portanto, em proporcionar a compreensão da vida social e depois fornecer a instrumentalização para o exercício profissional. Contudo, os/as autores/as afirmam que o modo como a relação trabalho e educação se constitui nos processos formativos não é aleatória; é, na verdade, resultado das disputas que acontecem no campo das relações sociais, e da luta entre capital e trabalho. Sendo assim, pensar a

educação que contemple todos os sujeitos sociais é um desafio, uma vez que, para aquela parcela alijada dos processos formativos regulares, a educação assume uma função instrumental, com um sentido economicista e fetichizado, pois a ela é associada a garantia de acesso e permanência no mercado de trabalho, a que se nomeia de “o mito da empregabilidade”. Que a educação seja importante no enfrentamento do mundo do trabalho, não há dúvidas. A questão que se coloca é

[...] reconhecer o trabalho como princípio educativo, primeiro por sua característica ontológica e, a partir disto, na sua especificidade histórica, o que inclui o enfrentamento das instabilidades do mundo contemporâneo” (FRIGOTTO *et alli*, 2013, s/n).

Assim, os/as autores/as defendem que, na educação de jovens e adultos/as, o trabalho seja tomado como realidade concreta, não somente na sua dimensão econômica, pois há nisso o risco de atribuir à educação a função de superação das mazelas do mercado de trabalho, responsabilizar os sujeitos a fazerem o enfrentamento dessas mazelas a partir do próprio empenho, o que “reduz o sujeito a fator econômico e aliena o direito dessas pessoas de se reconhecerem e se realizarem plenamente como seres humanos” (s/n).

Kuenzer (1989) discutiu uma proposta para o Ensino Médio, à época denominado Segundo Grau, a partir do pressuposto do trabalho como princípio educativo e propôs uma “organização para o ensino de 2º grau de tal modo que ele seja único enquanto estrutura, seja politécnico quanto ao conteúdo e dialético quanto à metodologia” (p.21). O enfoque nesse nível da educação básica se justifica pela dificuldade em se definir o papel social do ensino de segundo grau (ensino médio) em um momento em que se reformulava a política educacional no país. Para iniciar a discussão, a autora partiu de estudos que evidenciaram que a apropriação do conhecimento associada ao mundo do trabalho é de grande importância para o/a aluno/a trabalhador/a, e que o acesso a esse saber articulado viabiliza a participação no processo político e produtivo, ao mesmo tempo que permite a compreensão das relações sociais que implicam no seu modo de vida, na sua concepção de mundo e na sua consciência. Na perspectiva de uma educação que tem no trabalho seu princípio educativo, o caráter dualista

da educação até então evidenciado na configuração da escola é superado, e a educação

[...] será compreendida como a apropriação dos princípios teórico-metodológicos que permitirão compreender e executar tarefas instrumentais, dominar as diferentes formas de linguagem e situar, a si e ao seu trabalho, em relação ao conjunto das relações sociais das quais participe (KUENZER, 1989, p.24).

Essa é a dimensão politécnica atribuída à educação e que visa a superar o 'academicismo clássico' e o 'profissionalismo estreito', produtos de um modo de organizar a educação baseado na divisão social e técnica do trabalho que reparte diferentemente o conhecimento de acordo com as "necessidades de instrumentalizar o aluno para ocupar distintas funções na hierarquia do trabalhador coletivo", que são as funções instrumentais e as intelectuais, de acordo com sua origem de classe (KUENZER, 1989, p.24). A proposta de uma educação que toma o trabalho como princípio educativo, baseada em Gramsci, pressupõe uma educação voltada para o interesse dos/as trabalhadores/as, e que permita:

- a aquisição dos princípios teórico-metodológicos básicos que estão na base da ciência e da tecnologia contemporâneas;
- a apropriação de conteúdos histórico-críticos que permitam a compreensão das relações sociais em seu conjunto;
- o domínio de algumas formas tecnológicas que permitam o exercício de funções produtivas;
- o domínio dos códigos e das formas correntes de comunicação (KUENZER, 1989, p.25).

Contudo, a autora chama a atenção aos limites da proposta de educação politécnica frente à realidade prescrita pelo mundo contemporâneo, na qual a divisão social e técnica do trabalho está a serviço do capital que procura manter sua hegemonia. O desafio que se coloca, portanto, é construir uma nova sociedade, ou, pelo menos, construir as condições para que essa sociedade se realize.

Franco (1989), em artigo que também discutiu a proposta para o ensino de Segundo Grau, à época da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, toma o trabalho como diretriz organizadora e princípio educativo, na

mesma linha teórica que Kuenzer (1989). A autora aponta os limites e as possibilidades de uma proposta pedagógica baseadas nessas prerrogativas, a partir dos sentidos que podem ser atribuídos ao trabalho. O primeiro sentido apontado pela autora é aquele que entende o trabalho como a atividade especificamente humana, por meio da qual o ser humano transforma a natureza e, nessa ação, também se transforma, produzindo a própria consciência e os saberes necessários para viver em sociedade. O segundo sentido é o trabalho tomado na sua função produtiva no processo de acumulação do capital, levando a análise para as relações de produção, de compra e venda da força de trabalho. Portanto, a autora defende que “A única possibilidade de encarar o trabalho como princípio educativo é associando-o à concepção de atividade laboral vista como uma prioridade inalienável do indivíduo humano (FRANCO, 1989, p.34). Os limites da proposta pedagógica apresentam-se em virtude do caráter alienante do trabalho enquanto produtor de mais-valia. A relação entre quem vende sua força de trabalho com o que é produzido gera um estranhamento, uma vez que o processo de produção é apartado do/a trabalhador/a, que não se apropria do produto do seu trabalho, e que não o percebe parte de si, é algo estranho a ele/a, pois, no ato produtivo, não tem consciência da sua participação. E a superação desse processo de alienação, se pensada a partir dessas correlações de forças, é inimaginada no modo de produção capitalista. Destarte, como poderia uma proposta de educação para os/as estudantes que buscam integrar-se ao mercado de trabalho e veem na escola o meio para isso? A autora propõe que uma escola para estudantes trabalhadores/as (que frequentam a escola no período contrário à jornada de trabalho) seria possível se houvesse

[...] uma reorganização curricular de tal modo que os conteúdos escolares se articulassem com totalidade significativa (...) e permitissem sustentar uma proposta pedagógica voltada à capacitação do aluno para atuar na dinamicidade do real, enquanto sujeito histórico e produtivo (FRANCO, 1989, p. 35).

A autora ainda aponta, com base em Rubinstein (1977), que “o estudo, em si próprio, é uma atividade que, pela sua natureza, muito se aproxima do trabalho”, devido ao seu caráter de atividade e de disciplina e que, se os conteúdos consideram o contexto de vida dos/as estudantes trabalhadores/as,

podem tornar-se importantes meios que permitam o entendimento de sua prática atual e propiciem elementos para ação sobre essa prática (FRANCO, 1989, p. 36). Sendo assim, o estudo torna-se uma modalidade de trabalho produtivo, ultrapassando o seu caráter apenas formador, pois capacita os/as estudantes

[...] no e para o processo de trabalho, articulando conhecimentos relevantes com habilidades requeridas para o desenvolvimento de sua consciência crítica, via apropriação ativa de conteúdos voltados à compreensão de sua condição de sujeito histórico produto e produtor de realidade (FRANCO, 1989, p. 37).

Contudo, o que ainda se percebe, na realidade, é que as questões relacionadas com a aprendizagem estão sujeitadas à ordem do capital, colocando, em segundo plano, o desenvolvimento integral dos/as estudantes.

Os/As autores/as que preconizam o trabalho como princípio educativo encontram em Gramsci as bases teóricas que balizam a concepção de uma escola unitária. Manacorda (2008) fez um estudo da obra de Gramsci e, a partir dos seus escritos, sistematizou suas ideias em torno do princípio educativo. Para Gramsci, a educação é uma luta contra a natureza, contra os instintos mais primitivos, para que, ao dominá-los, seja possível criar “o homem atual com relação a sua época”. Reconhecia a relação educativa como uma relação permanente, pois “toda uma geração educa uma nova geração” (MANACORDA, 2008, p.185). E a escola única, isto é, a escola intelectual e manual, seria o instrumento para a atuação da educação. Manacorda apresenta a definição de Gramsci, de como seria essa escola:

A escola unitária é a escola do trabalho intelectual e manual – técnico, industrial –; que seu objetivo é a formação dos valores fundamentais do humanismo, isto é, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias, tanto para os estudos posteriores como para as profissões; que a instrução das novas gerações e das gerações adultas se apresentam sempre para ele [Gramsci] como uma série contínua; que, para ele [Gramsci], nenhuma profissão está privada de conteúdos e exigências intelectuais e culturais, e ainda, que a vida moderna implica um novo entrelaçamento entre ciência e trabalho”. (MANACORDA, 2008, p.185).

A escola e seus vários graus dentro da carreira escolar, promoveriam, além do desenvolvimento psicológico dos/as estudantes, a integração à vida social com um nível de autonomia intelectual, com capacidade intelectual e prática e, também, orientação independente.

Para concluir, destacamos algumas questões que emergiram durante esse processo de dissertar sobre o tema. Dizem respeito às demandas relativas à qualificação profissional e aos princípios educacionais que surgem à medida que o desenvolvimento científico e tecnológico avança e impacta as relações de produção. No contexto de uma sociedade baseada nos modos de produção capitalista, as possibilidades e os limites de uma proposta de ensino aportada no trabalho como princípio educativo para uma população de jovens, que veem a educação como meio de inclusão nos processos produtivos, estão subordinados a um conjunto de interesses que podem não caminhar com o desejo de uma formação humana omnilateral ou de uma sociedade economicamente justa. Atrelar essa formação ao modo como a sociedade se relaciona com a ciência e a tecnologia pode parecer uma resposta para as demandas por inclusão no mundo do trabalho, mas também pode ser o meio pelo qual o capital segue articulando os meios para se efetivar cada vez mais.

III.5.2 A política de educação profissional – alguns princípios

A política brasileira de Educação Profissional refletiu, ao longo da história, as tensões que permeiam o campo discursivo da finalidade da formação profissional perante as transformações dos modos produtivos e o avanço das lutas de classes, tão próprias de uma sociedade baseada no capital. Portanto, impossível não traçar um paralelo entre as discussões a respeito do lugar que o trabalho ocupa na sociedade e os reflexos desse posicionamento na elaboração das políticas públicas brasileiras de educação profissional.

Del Pino (2001), discutindo a reforma educacional brasileira dos anos de 1990, aborda a questão da formação profissional, por vezes apontada como a resposta necessária frente aos desafios impostos pelas transformações dos modos produtivos e do mundo do trabalho, e como importante estratégia para

lidar com o desemprego estrutural. Para alguns/algumas autores/as, a educação básica e a formação profissional baseadas nos avanços científicos e tecnológicos, poderiam permitir aos países em situação de dependência econômica, a participação no processo de reestruturação produtiva e globalização. Entretanto, a realidade do mundo do trabalho mostra que a qualificação profissional não garante a inserção da classe trabalhadora, mas que é a flexibilização das relações de trabalho o principal movimento do sistema produtivo, permitindo a contratação de trabalhadores/as com baixa qualificação, submetidos/as a situações de precarização, e não há, portanto, a efetiva criação de mais postos de trabalho. Ainda assim, a formação profissional tem sentido os impactos destas transformações do mundo produtivo. E a resposta dos sistemas de educação profissional frente à reestruturação do processo produtivo evidencia a importância de se ajustar a força de trabalho às exigências do mercado. O autor enfatiza, no entanto, que a formação profissional tem de ser tratada como uma questão política e social, que se leve em conta as tensões que permeiam as lutas de classes, a desigual distribuição dos recursos materiais, e não apenas como uma questão técnica, sob a égide do pensamento neoliberal para o qual os problemas educacionais são tratados como “questões de eficácia/ineficácia na gerência e administração dos recursos humanos e materiais” (DEL PINO, 2001, p.77).

Oliveira (2015) acrescenta a essa discussão que a adoção da ‘pedagogia das competências’ como base dos processos formativos da educação profissional reafirma a estruturação do campo da educação profissional de acordo com as diretrizes do campo econômico. Assim como o Brasil, as nações latino-americanas tomaram por referência as orientações de organizações econômicas internacionais, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (Bird) para a elaboração de seus projetos educacionais.

Buscando ampliar a inserção dos/as trabalhadores/as, o discurso em defesa da empregabilidade via qualificação profissional carrega em si a ideia de que a baixa qualidade da mão de obra decorre da fragilidade da educação pública e profissional, em lugar de lançar o olhar para a situação de exploração econômica a qual os países mais pobres são historicamente submetidos. Para Oliveira (2015, p. 249),

A forma de participação de cada nação na divisão internacional do trabalho determinará a necessidade e a pertinência da existência de maior estoque de mão de obra qualificada para a produção de bens com maior valor agregado. Não é o processo de formação de capital humano o responsável, em primeira instância, por essa inserção, e muito menos a inserção como protagonista constrói-se desconsiderando relações de poder condicionantes das formas de participação de algumas economias nacionais no processo de mundialização do capital.

As práticas de educação profissional se adequam à lógica do capital, pois tratam de conformar os/as trabalhadores/as às necessidades de um mercado, cuja demanda crescente por mão de obra para postos de trabalho precarizados, justificaria as políticas de formação profissional associadas à situação precária da escola pública e à baixa qualidade da educação ofertada, permitindo concluir que tal situação estaria a serviço do processo de reprodução da sociedade capitalista e ampliação dos processos de exploração dos/as trabalhadores/as.

No Brasil, a elaboração e a implementação das políticas públicas de educação profissional seguiram um caminho pleno de contradições e litígios, num jogo de forças entre sociedade, mercado e Estado, e desconsiderou-se boa parte das discussões produzidas pela academia sobre a Educação Profissional frente aos desafios, disputas e possibilidades desta modalidade de educação. Essas discussões acompanharão, no próximo tópico, a descrição da política de educação profissional brasileira atual, bem como os programas vigentes.

III.5.2.1 A Educação Profissional no Brasil

No Brasil, a Educação Profissional é parte dos diferentes níveis e modalidades de educação, ligando-se às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Tomaremos como ponto de partida, a reformulação do ensino técnico promovida nos anos 1990, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada, até as recentes propostas de reformulação do Ensino Médio (de 2017), que redefinem a organização de um ensino médio atado ao ensino profissionalizante.

Formulada a partir do estabelecido nos artigos 36 e 39 a 42 da Lei nº9.394/1996 (Ldben) e, posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, a Educação Profissional prevista nessa legislação baseava-se numa concepção de Educação Profissional dissociada da Educação Básica, resultando numa formação técnica modular e superficial (MEC, 2005). Del Pino (2001) ressalta que essa reformulação estava de acordo com as ideias neoliberais tão presentes nas políticas de educação, resultando na abertura de “espaços necessários para a institucionalização, novamente, da dualidade estrutural na educação brasileira, através da pulverização de políticas e sistemas de ensino” (p.78). Em decorrência da reformulação, a estrutura das escolas técnicas e agrotécnicas federais foi modificada, como também uma série de cursos técnicos tradicionais foram extintos. A separação do ensino médio da formação técnica, o ponto central da reformulação, contribuiu indubitavelmente para distanciar a escola do mundo do trabalho, resultando na expressiva aproximação da escola a uma concepção capitalista da educação. Silva (1993) *apud* Del Pino (2001), afirma que “a escola no capitalismo é capitalista porque é separada da produção. Ela é capitalista não por causa de seus efeitos individuais, mas essencialmente por sua posição estrutural de separação em relação à produção” (p.78).

Outra observação importante feita pelo autor são os instrumentos legais empregados para essa reformulação, qual sejam, Medida Provisória, Decreto Presidencial e Portaria Ministerial. Para o autor,

Esta profunda reforma se assenta em mecanismos autoritários, passíveis de serem substituídos apenas com a caneta do Presidente da República, pois os mecanismos legais que fundamentam a reforma não passam pela aprovação do Congresso Nacional (DEL PINO, 2001, p. 78).

Esse dado torna-se mais relevante ainda tendo em vista a recorrência com que esses instrumentos antidemocráticos são empregados para definir e redefinir os rumos da educação brasileira. Vide a reformulação do Ensino Médio em curso em 2017.

Em 2004, por meio do Decreto nº 5.154, de 22 de julho de 2004, foi revogado o Decreto nº 2.208/1997 e restabeleceu-se assim a possibilidade de

integração curricular do ensino médio e ensino técnico. Este novo decreto previu o estabelecimento de novas diretrizes para a educação profissional, por meio de um amplo debate que envolveria os sistemas de ensino, as instituições e os docentes (Frigotto *et alli*, 2005). Contudo, a criação e implementação de uma nova organização para a educação não significaram avanços na educação profissional brasileira com relação às políticas anteriores.

Frigotto *et alli* (2005) analisam as contradições presentes no processo de implementação das políticas públicas de educação profissional no primeiro do governo Lula (de 2001 a 2005), apoiados no pressuposto de que uma mudança estrutural da sociedade brasileira é um processo lento, e que expressa “a natureza das relações de poder das classes sociais”. O caminho escolhido – a revogação de um Decreto e instituição de outro, em lugar de retomar o debate sobre a Lbden – é marcado pela adoção de medidas contingenciais e programas pontuais, tornando a política de educação profissional repleta de contradições e intensos conflitos.

III.5.2.1.1 Organização da Educação Profissional no Brasil

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) coordena a política de Educação Profissional e Tecnológica e é responsável pela organização da educação profissional, conforme a legislação vigente. As atribuições da Setec foram atualizadas por meio do Decreto Nº 9.005, de 14 de março de 2017. Apontamos algumas de suas atribuições, descritas no artigo 15:

- I - formular, planejar, coordenar, implementar, monitorar e avaliar políticas públicas de educação profissional e tecnológica;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica em regime de colaboração com os demais sistemas de ensino e os diversos agentes sociais envolvidos;
- VII - elaborar políticas e programas de expansão da oferta de educação profissional e tecnológica de qualidade, em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2017).

O Decreto nº 1.514/2004 estabelece três níveis de classificação da modalidade: formação inicial e continuada de trabalhadores/as, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. De acordo com o artigo 3º,

[...] os cursos de formação continuada (...) incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social (BRASIL, 2004).

A articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, principal premissa da atual legislação, é proposta a partir da oferta da modalidade de forma *integrada* para os/as estudantes que concluíram o ensino fundamental, a fim de que recebam uma habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com uma única matrícula. E de forma *concomitante*, para os/as estudantes que já concluíram o Ensino Fundamental ou que estejam cursando o Ensino Médio, em uma perspectiva de complementaridade, prevendo matrículas distintas para cada curso (BRASIL, 2004; CASTIONI, 2010).

Os principais decretos que dispõem sobre a estrutura da Educação Profissional, com base nessa nova perspectiva, foram publicados nos anos seguintes e instituíram os programas de maior impacto na oferta da educação profissional. Foram eles:

- Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, que dispõe sobre a estrutura e organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet);
- Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, que instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, nas instituições federais de educação tecnológica, e posteriormente em qualquer outro sistema de ensino (Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006);
- Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, que instituiu o Projeto Escola de Fábrica, um programa de formação profissional para jovens

entre 16 e 24 anos, a ser realizada nas próprias empresas. Os jovens receberão de bolsas de permanência;

- Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005, do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio de acordo com o que foi preconizado no Decreto nº 5.154/2004. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio foram atualizadas por meio da Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.
- Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, estabeleceu as diretrizes para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), pertencentes à Rede Federal de Educação Tecnológica, posteriormente instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008;
- Decreto nº 6.301, de 12 de dezembro de 2007, instituiu o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec);
- Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, criou Programa Brasil Profissionalizado, voltado para as redes estaduais de ensino.

A Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 modificou os artigos 39 a 42 da Ldben que versam sobre a educação profissional. O capítulo que trata desse tema passa a ser intitulado “Educação Profissional e Tecnológica”, incluindo aí o que foi estabelecido pelo Decreto 5.154/2004 com relação à oferta da educação profissional.

O governo federal, por meio da Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011, criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), com a finalidade de “ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda”, por meio da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2011). A proposta do Pronatec é de articulação com outros programas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, atuando em conformidade com o atual Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007), com o Plano Nacional de Educação 2011-

2020 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de nível médio, que, na ocasião da aprovação do Pronatec, ainda estavam em fase de discussão (GODOI, 2014). Dentre as ações que integram o programa, algumas já estavam em processo de implementação e contaram com novos investimentos e adequação com as novas diretrizes para a educação profissional instituídas nos últimos anos. São listadas cinco ações do Pronatec:

- Expansão da Rede federal de Educação Profissional, científica e tecnológica;
- Programa Brasil Profissionalizado, por meio do qual o governo federal repassa recursos aos governos estaduais para equipagem de laboratórios e construção, reforma e ampliação de escolas técnicas estaduais;
- Rede e-Tec Brasil, por meio da qual são ofertados cursos técnicos e de qualificação profissional, na modalidade à distância;
- Acordo de Gratuidade com o Sistema S, por meio do qual o Senai, Senac, Sesc e Sesi, passaram a aplicar os recursos recebidos da contribuição compulsória em cursos gratuitos oferecidos para estudantes de baixa renda e trabalhadores;
- Bolsa-Formação, por meio da qual o governo federal oferta cursos técnicos e de qualificação profissional gratuitos, em instituições que atuam na educação profissional e tecnológica.

Há outras ações que acompanham a proposta do Pronatec, como o Pronatec EJA, que é uma modalidade da Bolsa-Formação do Pronatec para atendimento de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O E-Pronatec prevê cursos ofertados por plataformas digitais, na modalidade a distância.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio foram definidas pela Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012 e o texto final dessas diretrizes representa o produto de uma série de discussões promovidas no âmbito do MEC, CNE e CEB, tendo recebido contribuições dos meios acadêmico, profissional e sindical, das instituições

públicas de ensino, pesquisadores e gestores da educação profissional e tecnológica.

A política de educação profissional foi construída em um território de disputas, com concepções políticas diferenciadas, sobretudo no que diz respeito à integração da formação profissional ao ensino médio. As consequências desse modo de construir a política pública para a formação integral dos/as estudantes podem ser percebidas na produção legal que acompanha a política (GODOI, 2014). Nesse sentido, tomamos a análise de Oliveira (2015) como uma contribuição para reflexão sobre a produção da política de educação profissional, numa perspectiva crítica.

Ao analisar as políticas públicas de qualificação profissional dos últimos anos e seus impactos sobre a inserção de jovens no mercado de trabalho, Oliveira (2015) aponta que

[...] as políticas públicas de qualificação profissional, particularmente as voltadas para a juventude, ampliadas no mandato do presidente Lula e continuadas no governo Dilma, ao pautarem-se pelo desenvolvimento de competências laborais, pelo fortalecimento da empregabilidade e pelo objetivo de formar sujeitos empreendedores, reforçam a ideologia da meritocracia, bem como individualizam o enfrentamento ao problema do desemprego, retirando do Estado o compromisso social e político de enfrentamento à lógica desestruturante do capital (OLIVEIRA, 2015, p.246).

O autor constrói sua argumentação a partir de dados apresentados pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MET) e do Departamento Intersindical de Estatística e de Estudos Socioeconômicos (Dieese) e faz correlações com os programas de qualificação profissional que não conseguem dar conta de uma formação profissional mais completa, pois encontra entraves importantes diante de uma formação precária dos/as jovens no âmbito da Educação Básica. Aponta ainda que é dada maior importância à certificação rápida, prejudicando a qualidade da formação. As consequências desse modo de conceber a formação profissional é o que Kuenzer (2007) chama de “inclusão excludente”, um sistema que produz desigualdades sociais, ao mesmo tempo que se estrutura a partir delas. Assim, os/as estudantes pobres abandonam a escola pública

precocemente e, em busca de trabalho, ingressam nos programas de qualificação profissional para obterem certificação ou conhecimentos necessários para o imediato acesso ao mundo do trabalho. Como aponta Kuenzer,

A estratégia por meio da qual o conhecimento é disponibilizado/negado, segundo as necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados, é o que temos chamado de inclusão excludente na ponta da escola. Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética (KUENZER, 2007, *apud* OLIVEIRA, 2015, p.259).

As críticas à política de Educação Profissional são contundentes e importantes, pois afirmam que as forças conservadoras em favor do capital disputam com as forças progressistas que buscam, legitimamente, a emancipação da classe trabalhadora, tornando este um campo minado. E é preciso admitir que um dos lados conta com um aparato ideológico, político e econômico que garante sua supremacia frente aos apelos de uma sociedade mais justa. Todavia, há forças de resistências que residem na discussão potente que busca trazer para os diferentes espaços o ideário de uma Educação Profissional comprometida com a formação integral dos sujeitos.

III.5.3. Interfaces das Políticas de Educação Especial e Educação Profissional

Neste item, articularemos as discussões teóricas, com os achados, tanto na análise bibliométrica, quanto na análise por indícios.

A Educação Profissional da pessoa com deficiência – tema desta pesquisa – foi examinada nas principais publicações ligadas à educação especial e à Educação Profissional. Nelas, há menção ao acesso da pessoa com deficiência

aos processos educativos para o mundo do trabalho, como uma garantia constitucional, um desdobramento do direito à educação. Contudo, a busca por políticas públicas ou programas específicos de formação profissional para o público-alvo da educação especial não produziu resultados expressivos. Dentre os documentos oficiais do MEC, há apenas um que trata especificamente da questão. É um documento de 2003 e representa um importante marcador para a interface da educação especial e educação profissional. A seguir, apresentaremos o documento, bem como as Resoluções, os Programas e as Notas Técnicas que relacionam a educação especial à educação profissional.

Em 2003, a então Secretaria de Educação Especial do MEC apresentou o documento “Indicações para Ação: A Interface Educação Profissional/Educação Especial”, com o objetivo de orientar gestores/as e profissionais da educação na “elaboração de propostas pedagógicas para a educação profissional de pessoas com necessidades educacionais especiais”, propondo às instituições escolares “novas modalidades de ação (...) em uma perspectiva emancipadora, que atenda aos interesses sociais e propicie a implementação de uma política de Educação Profissional” (Brasil, 2003, p.5). O texto ainda apresenta como finalidade:

[... estimular o desenvolvimento de ações educacionais que permitam alcançar a qualidade na gestão das unidades de ensino, removendo barreiras para a aprendizagem: atitudinais, arquitetônicas e educacionais, assegurando uma melhor formação inicial e continuada aos professores, com a finalidade de lhes propiciar uma ligação indispensável entre a teoria e a prática (BRASIL, 2003, p.5).

O documento ressalta que, para o desenvolvimento do programa de Educação Profissional, a parceria entre as instituições de ensino, de trabalho e os setores empresariais é fundamental. Contudo, o documento é destinado aos/às professores/as.

É importante destacar que o documento foi elaborado tendo por base o Plano Nacional de Educação, elaborado a partir do que foi preconizado na Ldben de 1996, recém aprovada à época. E que, nesse momento, estava em vigor o Decreto 2.208/1997, que regia a educação profissional na perspectiva da “trabalhabilidade” (diz respeito à capacidade de resposta do/a trabalhador/a nos

quesitos eficiência, eficácia e efetividade) e “empregabilidade” (o/a trabalhador/a ter condições de pleitear um posto de trabalho e permanecer nele).

Para a intersecção da Educação Especial com a Educação Profissional, o documento aponta para a necessidade de apropriar-se da noção de educação inclusiva e de operacionalizá-la nos vários níveis da Educação Profissional. Essa operacionalização partiria da construção de uma “resposta institucional” à questão “*Quem é o sujeito, não do ensino, mas da aprendizagem?*”, pergunta baseada na perspectiva de Ortega e Gasset que aponta o “aluno e a sua circunstância”, (ou sua diversidade) como o tal sujeito. De acordo com o documento,

À instituição escolar cabe desenvolver, a partir dos marcos legais existentes e dos ordenamentos jurídicos legais disponíveis, propostas e níveis de acessibilidade capazes de viabilizar a prática de uma educação inclusiva, a partir de quatro diferentes níveis: Currículo (...); Gestão (...); Metodologias (...) e Avaliação (...) (BRASIL, 2003, p.25).

E ainda acrescenta que as instituições de Educação Profissional adotem, na sua programação de cursos, a ideia da “pluritemporalidade”, como forma de acolher os estudantes com deficiência (referidos no documento como “alunos com necessidades educacionais especiais”), o que implica em

Compreender os diversos tempos do aluno. Aprender, curricularmente, a dimensão provisória do saber organizado. Irromper o conceito físico de tempo e enraizar a aprendizagem nas circunstâncias plurais de cada um (BRASIL, 2003, p.26).

Quanto aos aspectos relacionados à aprendizagem dos/as estudantes, o documento aponta para um compromisso da escola com a dimensão social da aprendizagem, permitindo assim que a “evolução cognitiva” dos/as estudantes se constitua por meio da abordagem contextualizada do conhecimento, com o foco na construção identitária. Para atender a essa orientação, o documento lista várias ações, dentre as quais destacam-se: o trabalho com programas flexíveis, para que atendam às diversidades do público-alvo; a utilização de metodologias “multidiretivas” para a abordagem do conteúdo; a percepção da escola como

espaço de construções diversas que acontecem a partir de diferentes configurações dos processos formativos; e inclusão dessas perspectivas nos projetos pedagógicos da escola. Essas ações partem do pressuposto de que

O aluno "especial" deve poder evoluir em sua individualidade e não apenas no avanço do programa. Isto implica em desenvolver competências e habilidades individuais que lhe assegurem autonomia de movimentos e meios de se afirmar socialmente. Ou seja, se afirmar pelo trabalho (BRASIL, 2003, p.27).

Podemos perceber que em todo o documento há a preocupação em superar a ideia de impossibilidade que acompanha os/as estudantes com deficiência, propondo, portanto, considerar os “desafios epistemológicos” contidos na categoria conceitual “alunos com necessidades educacionais especiais”, que implica em reconhecer a polissemia do termo ‘especial’. Trata-se de considerar que o termo engloba as ideias de uma diversidade de necessidades, de limites e de projetos que, balizados nos marcos legais, devem ser considerados no momento em que são elaborados os programas de educação profissional, a fim de garantir a plena acessibilidade formativa a esse público. O texto ainda aponta que os programas e cursos “devem resultar da construção de consensos políticos-pedagógicos entre redes de apoio à sustentabilidade do processo inclusivo” (p.28), considerando que os campos de gestão, de currículos, metodológico, dos docentes, da avaliação, dos recursos técnicos e financeiros, precisam ser discutidos e reorganizados, com o objetivo de construir as diretrizes que apontariam a intencionalidade da ação inclusiva. De acordo com texto, a organização e a oferta desses programas devem ainda atender aos seguintes critérios:

1. A escola precisa abandonar a visão circunstancial do "especial" como um problema intransponível na sala de aula.
2. O aluno "especial" deve ser enxergado como detentor de uma cidadania em construção. Isto implica em lhe possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades individuais que lhe assegurem autonomia de movimentos e meios de ele se afirmar socialmente.
3. Cada escola, enquanto Centro de Referência, deve abrir-se s questões de pertinência institucional e montar (conceber, organizar e executar) uma AGENDA que defina: I- Atividades – Que programas vamos oferecer? II- Vinculações – Quem vai trabalhar (instituição) e com que vamos trabalhar (alianças

estratégicas)? III- Ambivalências – Onde vamos trabalhar? IV- Metodologias – Como vamos trabalhar? V- Meios e recursos – De que vamos precisar? VI- Aferição de resultados – Como vamos avaliar? VII- Cronograma – Quando vamos executar? VIII- Relatórios de progresso – Que etapas devem ser definidas como indicadoras de efetividade? (BRASIL, 2003, p.29).

Essas ações permitirão que o/a estudante avance na construção da sua individualidade, permitindo o desenvolvimento de habilidades e competências individuais que proporcionem “autonomia para viver sua vida, realizando atividades laborais e trabalhos compatíveis com as suas singularidades” (Brasil, 2003, p.30).

Os modelos e a oferta dos cursos de educação profissional, de nível básico e nível médio, devem levar em consideração as orientações contidas na legislação, na qual estão previstas possibilidades de uma organização flexível, levando em conta a realidade das instituições e as demandas dos/as estudantes com deficiência, cujo acesso e permanência deverão ser garantidos por meio de “arranjos organizacionais” das condições estruturais da instituição, ou relacionadas à formação do corpo docente.

O documento apresenta um capítulo que trata do desafio que é a formação do/a professor/a da educação profissional que atuará com o/a estudante com deficiência, frente as particularidades que acompanham a formação docente, na perspectiva de favorecer a progressão das aprendizagens desses/as estudantes por meio das atividades desenvolvidas. Para a capacitação desse/a docente, sugere que a formação se estruture nas seguintes etapas, denominadas “blocos de formação para o trabalho pedagógico”:

- Bloco 1 (para professores/as que vão atuar nas Oficinas Pedagógicas ou no programa TEC NEP – que será discutido à frente):
 - Disciplinas sociopedagógicas; disciplinas de concepção de teorias de aprendizagem; disciplinas de fundamentos da educação e disciplinas do campo da prática educativa.
- Bloco 2 (aprofundamento para os/as professores/as que trabalham em Oficinas Pedagógicas):

- Legislação da Educação Profissional; legislação da Educação Especial; conhecimentos das deficiências e da superdotação; seleção e organização dos conteúdos de ensino; educação profissional para alunos com necessidades educacionais especiais; competências e habilidades por área de deficiência e superdotação; desenho curricular por área de deficiência e superdotação; gestão de educação profissional para o aluno com necessidades educacionais especiais; avaliação da aprendizagem no campo da Educação Profissional para o aluno com necessidades especiais (p.34, com adaptações)

Sobre a formação docente dos/as professores das Oficinas Pedagógicas, o documento ainda aponta as seguintes orientações:

[...] deve estar orientada para a profunda compreensão deste espaço como uma geografia concreta, funcional e próxima do aluno e do seu aprender humano. É exatamente esta percepção que vai contribuir para que o aluno trabalhe nesse ambiente em sintonia permanente com seu sonho de emancipação. Este sonho mostra para o aluno o trabalho como a essência do seu projeto de vida. Nesta perspectiva, o aluno com deficiência vai sentindo a Oficina Pedagógica como um laboratório de construção de soluções. Por isso, encontra no professor e na equipe técnica de apoio o respaldo para ir construindo um itinerário formativo que, mais do que responder às conformações da instituição onde está plantada a Oficina Pedagógica, deve corresponder ao desenvolvimento de estruturas organizacionais e operativas em que cada mínima atividade, cada pequena tarefa, se integra ao processo articulado de aprendizagem de conteúdos laborais, sempre dentro da percepção do sujeito" (BRASIL, 2003, p.35).

E ainda apresenta as orientações para a formação dos docentes que atuarão na Rede Federal de Educação Tecnológica/Centros de Referência:

[...] o esquema de formação deve partir da condição do pessoal docente que possui formação acadêmica avançada. Todos eles detêm, no mínimo, diploma de licenciatura e certificado de especialização. Neste caso, a capacitação deve ser oferecida por meio de unidades básicas de conhecimento específico/UBCE, envolvendo diferentes Unidades de Aprendizagem " (BRASIL, 2003. p.35).

Os conteúdos, ou dimensões metodológicas dessa formação são descritos no documento e objetivam capacitar o/a docente para que

[...] domine bem os conhecimentos com que trabalha ou vai trabalhar, tenha as habilidades indispensáveis à organização e transmissão destes conhecimentos e, por fim, seja capaz de, no caso de trabalho com alunos com deficiência, conhecer-lhes as particularidades educacionais, suas potencialidades e necessidades específicas (BRASIL, 2003, p.38).

Quanto aos aspectos relacionados à avaliação, essa formação docente propõe uma mudança no enfoque da avaliação para ‘avaliações baseadas em escalas diferenciadas’, a fim de garantir que as práticas pedagógicas inclusivas considerem “as formas inovadoras de trabalhar a aprendizagem e os mecanismos criativos de integração escolar e social de contingentes específicos de alunos” (p.38).

A capacitação para os/as profissionais que atuarão na Rede Federal de Ensino, no âmbito do programa TEC NEP, deverá também se basear nos princípios de uma educação inclusiva, a partir da percepção das suas dimensões concretas, ou seja, da inclusão como princípio pedagógico e base para a organização da escola. Listamos alguns princípios dessa formação:

Operacionalizar a programação de cada disciplina / módulo / curso à luz da valorização do princípio da diversidade, nutriente do paradigma educacional que reconhece os alunos com necessidades educacionais especiais como seres únicos, com características, necessidades e interesses próprios.

Alinhar conteúdos, objetivos, infraestrutura, materiais didáticos, metodologias, cronograma de atividades e tipologias avaliativas na perspectiva da relevância do que o aluno quer e precisa aprender, dentro do seu quadro singular de necessidades.

Conhecer um amplo espectro de metodologias e estudar formas polimodais de apropriação e uso, menos no sentido teórico e abstrato do seu domínio, e mais no sentido de sua aplicação adequada à formação profissional do aluno com necessidades educacionais especiais.

Estabelecer e coordenar distinção operativa entre diferença e deficiência.

Aprender a considerar didaticamente o tempo de aprender do aluno com deficiência, e a partir daí, buscar compreender a relação deseducante e desumanizadora que existe entre exclusão e dinâmica social. E, mais do que isto, buscar aclarar, no interior do projeto pedagógico escolar, as razões da iniquidade de um modelo econômico que busca excluir do processo de produção

"todos aqueles que, por uma razão ou outra" não conseguem produzir de forma rápida e eficiente" (BRASIL, 2003, p.39).

Portanto a formação tem por objetivo fornecer aos/às professores/as subsídios para articular suas práticas pedagógicas ao princípio da inclusão, considerada na sua concepção mais concreta – a da ação educativa inclusiva.

A quinta parte do documento traz uma importante reflexão sobre os desafios da implementação de uma política de educação profissional para o público da educação especial.

A sexta parte do documento apresenta uma proposta de “ressignificação” das Oficinas Pedagógicas. Traz uma série de orientações que inclui os objetivos, as recomendações para o uso de instrumentos de acompanhamento e avaliação de desempenho dos/as estudantes que estão nos programas de educação profissional, o modo de funcionamento dessas oficinas e ainda as recomendações para a construção de uma proposta pedagógica individualizada para os/as estudantes. Os modelos das fichas, ou instrumentos de acompanhamento, estão anexados ao documento. Essa parte do documento é bastante importante, pois as Oficinas Pedagógicas constituem, ainda hoje, a principal modalidade de atendimento nas instituições conveniadas ou públicas que atendem a grande parte do público da educação especial.

As Oficinas Pedagógicas objetivam trabalhar, com os/as estudantes, as noções de autoconceito, autoestima, autoconfiança e resolução de problemas, na perspectiva da construção positiva da subjetividade e reconhecimento da sua potencialidade.

Quanto às recomendações para o uso dos instrumentos de acompanhamento e avaliação do desempenho do/a estudante, o documento indica a sua importância para a construção do Plano de Individualizado de Aprendizagem para os/as estudantes, que dará subsídios para a inserção do/a estudante no mundo do trabalho.

As Oficinas Pedagógicas são destinadas aos/às estudantes com deficiência ‘mental’ e múltipla, com mais de 14 anos, nas “Escolas Especiais

Governamentais e Não Governamentais”. Estes/as estudantes permanecerão nessas oficinas até que sejam avaliados/as por uma equipe ‘interprofissional’ e poderão ser encaminhados/as aos cursos de qualificação profissional, desde que atendam aos requisitos ou definições normativas dos sistemas para os quais pleiteiam o acesso. Seguem outras recomendações do funcionamento das Oficinas Pedagógicas:

Os alunos que estiverem nas Oficinas Pedagógicas deverão cumprir uma carga horária diária de 8 horas sendo: 4 horas ocupadas com atividades acadêmicas e 4 horas com atividades de preparação para o mundo do trabalho. No caso das atividades de natureza acadêmica, a metodologia adotada e as técnicas de práticas pedagógicas utilizadas devem corresponder as que a legislação prescreve para o trabalho com educação de jovens e adultos, em função de ser esta a condição dos alunos. Os componentes de escolarização são aqueles definidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, a saber: a) Habilidades Básicas – competências e conhecimentos gerais, essenciais para o mercado de trabalho e para a construção da cidadania (...); b) Habilidades de Gestão – competências e conhecimentos relativos a atividades de gestão, autogestão, melhoria da qualidade e da produtividade de micro e pequenos estabelecimentos, do trabalho autônomo ou do próprio trabalhador individual e do processo produtivo e c) Habilidades Específicas – competências e conhecimentos específicos acerca de processos, métodos, técnicas, normas, regulamentações, tipos de materiais e de equipamentos e outros conteúdos específicos das ocupações” (BRASIL, 2003, p.55-56).

A parte final do documento são “Orientações básicas para o encaminhamento à segunda etapa da Educação Profissional”. É composta de uma série de recomendações e estratégias de ‘colocação’ dos/as estudantes no mundo do trabalho. Essas ações são de responsabilidade das instituições que oferecem a Educação Profissional:

- a) um trabalho de sensibilização com as empresas;
 - b) um serviço de supervisão para o necessário acompanhamento do aluno; e
 - c) um setor para firmar convênios e organizar cursos com as Escolas da Rede Federal Tecnológica e/ou com o Sistema "S". "
- (BRASIL, 2003, p.81).

Destacamos que esse documento representa uma importante iniciativa de discutir a educação profissional das pessoas com deficiência e, mesmo que suas

bases legais, educacionais, e com relação à pessoa com deficiência estejam datadas, a perspectiva central do documento pauta-se no potencial de aprendizagem dos/as estudantes e na necessidade de pensar a formação a partir da ressignificação das práticas pedagógicas pelas instituições de educação profissional.

A Resolução do CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, define Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio. Aponta, dentre os princípios norteadores da educação profissional, o “reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (...)” (BRASIL, 2012, p.3). A previsão da oferta dos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio ocorreria mediante projeto pedagógico unificado, de acordo a diretriz que visa articular os objetivos dos sistemas de ensino à educação profissional. Sendo assim, estes cursos “devem atender às diretrizes e normas nacionais definidas para a modalidade específica, tais como (...) Educação Especial” (BRASIL, 2012, p.4). E não há outras referências para a formação profissional da pessoa com deficiência, tampouco, diretrizes específicas para o público-alvo da educação especial.

Quanto ao Pronatec, há na lei que o define menção ao atendimento às pessoas com deficiência no artigo 2º, 2º parágrafo:

Será estimulada a participação das pessoas com deficiência nas ações de educação profissional e tecnológica desenvolvidas no âmbito do Pronatec, observadas as condições de acessibilidade e participação plena no ambiente educacional, tais como adequação de equipamentos, de materiais pedagógicos, de currículos e de estrutura física. (BRASIL, 2011).

Em relação ao Programa Bolsa-Formação, uma das ações previstas do Pronatec, cabe destacar que há a previsão de estímulo à participação das pessoas com deficiência, que também teriam atendimento preferencial nos cursos de Formação inicial e continuada (FIC) e de técnicos concomitantes, ofertados por meio da Bolsa-Formação. As instituições ofertantes dos cursos deverão promover a acessibilidade a essas pessoas, observar “as condições de participação plena no ambiente educacional, tais como adequação de

equipamentos, de materiais pedagógicos, de currículos e de estrutura física”. (BRASIL, 2015). A oferta de cursos a distância, por meio da Bolsa-Formação “desenvolverá ações de apoio à expansão da oferta, por meio de (...) V – desenvolvimento de ações, propostas e projetos voltados à acessibilidade de estudantes com necessidades especiais à EaD” (BRASIL, 2015).

A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil, documento expedido pela Secadi (BRASIL, 2016), ao mencionar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reafirma a importância do atendimento educacional especializado no apoio ao desenvolvimento dos estudantes também na educação profissional, pois “as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social” (BRASIL, 2016).

Em busca de outras menções à Educação Profissional articulada à educação especial na publicação de 2006, empreendemos uma pesquisa nos documentos elencados nela, e os resultados são estes:

- A Nota Técnica nº 055, de 10 de maio de 2013 (MEC/ Secadi/ Dpee), refere-se à Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva, e versa sobre a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) dos Centros de Atendimento Educacional Especializado, que deve considerar “a transversalidade da educação especial nas diversas etapas e modalidades de ensino; a colaboração em redes de apoio à inclusão, visando o acesso a serviços, recursos, profissionalização, trabalho, dentre outros” (BRASIL, 2013).
- A Nota Técnica nº 101, de 12 de agosto de 2013, (MEC/ Secadi/ Dpee), refere-se a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e traz alguns resultados da implementação desta política. No que concerne à educação profissional da pessoa com deficiência, a Nota cita o Pronatec e a meta do programa de ofertar 150 mil vagas para pessoas com deficiência e confirma um total de 4 mil matrículas de pessoas com deficiência (BRASIL, 2013).
- A Nota Técnica nº 106 de 19 de agosto de 2013, (MEC / SECADI / DPEE) traz a Orientação à Implementação da Política Institucional de

Acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e tem por finalidade “ressaltar as condições necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, à Educação Profissional e Tecnológica”. As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, devem “assegurar o pleno acesso, em todas as atividades acadêmicas”. A nota também traz toda a legislação sobre a educação da pessoa com deficiência, o AEE e também sobre as iniciativas quanto à formação profissional da pessoa com deficiência, dentre as quais, destacamos a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e tem entre suas finalidades e características:

I – ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II – desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais. (BRASIL, 2008).

Esta nota técnica, dentre os documentos elencados na Consolidação, é a que traz referências mais explícitas quanto à presença das pessoas com deficiência na Educação Profissional. Ainda que focada sobretudo em questões de acessibilidade arquitetônica, apresenta reflexões sobre os processos que podem concretizar a inclusão dessas pessoas nos processos formativos. Destaca, dentre os recursos de acessibilidade, a oferta de tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais, equipamentos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos acessíveis, cuja demanda deverá ser provida pelas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, à medida que são apresentadas pelos/as estudantes matriculados/as, ou nos processos de seleção para o ingresso. O provimento das condições de pleno acesso e permanência é de responsabilidade da gestão da Rede Federal, e os custos das condições de acessibilidade deverão integrar o planejamento orçamentário das instituições.

O programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais –, foi criado em 2000, numa parceria entre a Secretaria de Educação Especial (Seesp) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. O programa foi concebido para apoiar a Rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no atendimento ao público alvo da educação especial matriculado em cursos de nível básico, técnico e tecnológico, e cursos de habilitação ou reabilitação para atividades laborais. (BRASIL, 2004). O programa pretende ampliar a oferta de educação profissional, acesso e permanência no trabalho para as pessoas com deficiência. Dentre as ações do programa, destacamos a criação dos Núcleos de atendimento às pessoas com necessidades especiais (Napne), que atuam na articulação dos agentes administrativos na promoção de acessibilidade e inclusão dos/as estudantes com deficiência matriculados nos espaços educativos. Os resultados das ações do programa ainda são pouco conhecidos e, segundo Anjos (2006), há pouca abrangência, visto que o número de matrículas de pessoas com deficiência é ainda pouco expressivo, e a instalação de Napne nas instituições não configura necessariamente em transposição de barreiras arquitetônicas e atitudinais por parte dos agentes envolvidos.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012) foram produto de intenso debate acerca das concepções que norteariam a construção da política pública e a oferta da educação profissional. O texto que subsidiou essa discussão foi construído ao longo do ano de 2010, a partir da realização de audiências públicas, encontros do Grupo de Trabalho e contribuições de pesquisadores e é intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate”. No texto, constam referências importantes para a educação profissional do público-alvo da educação especial, tendo por base a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Resolução CNE/CEB nº 4/09, que define as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (Decreto 6.949/09). Portanto, o texto traz recomendações para a formação dessas pessoas condizentes com os princípios de uma educação inclusiva ao defender a “adoção

de medidas políticas educacionais para a acessibilidade e o pleno acesso aos espaços comuns de ensino e aprendizagem”, como também a recomendação de não restringir o acesso aos cursos de formação profissional, em virtude da deficiência. Orienta ainda que as instituições que ofertam a educação profissional e tecnológica devam fazer constar nos seus projetos pedagógicos a concepção de educação inclusiva, a fim de garantir a todos os/as estudantes respostas às suas necessidades educacionais (BRASIL, 2010).

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) desenvolve uma série de ações voltadas para defesa e promoção dos direitos das pessoas com deficiência em praticamente todo território brasileiro, e também para a inclusão dessas pessoas no mundo do trabalho. Organizado em uma grande rede, o Movimento Apaeano conta com mais de duas mil Apaes, uma federação nacional e 23 federações estaduais, que articulam “pais, amigos, pessoas com deficiência, voluntários, profissionais e instituições parceiras – públicas e privadas” para o atendimento das pessoas com deficiência.

A Federação Nacional das Apaes publicou, em 2011, o texto “Inclusão social da pessoa com deficiência intelectual e múltipla: Trabalho, emprego e renda”, com o objetivo de fornecer às instituições ligadas ao Movimento Apaeano, as orientações para a atuação com as pessoas com deficiência intelectual, como também os subsídios para estruturar o núcleo responsável pela formação para o trabalho. A publicação é uma continuidade de outras que discutem a educação profissional e colocação no trabalho das pessoas com deficiência intelectual e múltipla e estão articuladas com outras duas publicações: “Colocação seletiva de pessoas com deficiência intelectual em organizações do trabalho: reflexões, possibilidades e desafios” e “Administração de oportunidades iguais para pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho”. O documento propõe uma formação para a pessoa com deficiência composta de “ações de aprendizagem por meio do desenvolvimento de habilidades para o trabalho” e apresenta os requisitos necessários para a qualificação dessas pessoas. O núcleo responsável por essa formação se estrutura a partir de três programas: Formação para o trabalho, Qualificação profissional e Inserção no Trabalho (FENAPAE, 2011).

A fim de buscar mais informações sobre os programas de Educação

Profissional, empreendemos uma busca nos repositórios de produções científicas e encontramos cinco trabalhos que fazem menção ao programa TEC NEP (CUNHA, 2015; AZEVEDO, 2007; NUNES, 2012; RECH, 2012; SOARES, 2015). A busca por avaliação do programa TEC NEP nos portais do MEC relacionados à educação profissional (Setec) não trouxe resultados relevantes, tampouco menção à avaliação do programa.

No portal de periódicos da Capes, a busca a partir dos descritores “TEC NEP” não encontrou trabalhos. No Banco de teses e dissertações da Capes, foram encontrados seis trabalhos que traziam reflexões sobre a implementação do programa em institutos federais. No Banco Digital de Teses e Dissertações, a mesma busca resultou em cinco publicações.

IV. POLÍTICAS DE TRABALHO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Apresentaremos, nesse tópico, as discussões acerca das políticas de trabalho para as pessoas com deficiência, destacando a Lei nº 8.213/1991, conhecida por Lei de Cotas, a Lei Brasileira de Inclusão (lei nº 13.146/2015) e um documento construído pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) que orienta as empresas e os/as trabalhadores/as acerca da admissão de pessoas com deficiência.

IV.1 As pessoas com deficiência e a lei de cotas

A Lei nº8.213/91, em seu artigo 93, estabelece a reserva legal de cargos para pessoas com deficiência. A obrigatoriedade de as empresas com cem ou mais empregados/as preencherem parte dos seus postos é estabelecida pela seguinte proporção:

Tabela 4

De 100 a 200 empregados/as	2%
De 201 a 500	3%
De 501 a 1.000	4%
De 1.001 em diante	5%

Tabela 4 - Obrigatoriedade de as Empresas com cem ou mais Empregados/as

Fonte: (BRASIL, 1991)

Clemente (2015) estudou o debate atual sobre a Lei de cotas e, a partir da consideração de argumentos contrários à inclusão das pessoas com deficiência no trabalho, que tentam justificar o descumprimento da lei, apresenta informações obtidas em documentos oficiais e pesquisas censitárias nacionais que desconstroem tais alegações. O autor refuta quatro argumentos contra a lei, retirados de uma revisão bibliográfica de cinco publicações (PASTORE, 2000; JAIME e CARMO, 2005; BAHIA, 2009; GARCIA, 2010 e GIL, 2012). Os argumentos são:

- a) Não há pessoas com deficiência em número suficiente para ocupar as vagas previstas na lei de cotas.
- b) A formação destas pessoas é incompatível com as necessidades do mercado de trabalho.
- c) As pessoas com deficiência preferem o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC em vez de disputar as vagas do trabalho formal.
- d) Em muitos postos de trabalho há riscos que são proibitivos para as pessoas com deficiência. (CLEMENTE, 2015, p.15-16).

O argumento de que não há número suficiente de pessoas com deficiência é rebatido por uma série de informações que apontam que, de fato, há um número significativo de pessoas com deficiência em idade “produtiva” e disponíveis. Essa alegação é apresentada como resposta às notificações emitidas por órgãos de fiscalização do Ministério do Trabalho e Emprego e também do Ministério Público do Trabalho às empresas que não cumprem a determinação legal de contratação de pessoas com deficiência, que justificam não haver candidatos/as para essas vagas. Por meio de Termos de Ajustamento de Conduta ou de procedimentos especiais, os prazos para o preenchimento das vagas são alargados e, conseqüentemente, menos trabalhadores/as com deficiência são incorporados/as ao mundo do trabalho formal.

O autor apresenta as informações oferecidas pelos Censos de 2000 e 2010 para ilustrar a fragilidade dessa argumentação. Em 2000, do total de pessoas com deficiência com idade entre 15 e 59 anos, 49,6% não estavam ocupadas, e estariam, portanto, disponíveis para contratação. Assim, o que tornaria essas pessoas invisíveis para empregadores/as? – é um importante questionamento, para o qual há algumas hipóteses, já discutidas neste trabalho.

Em relação ao argumento de que as pessoas com deficiência preferem receber o Benefício de prestação continuada – BPC, o autor reitera que as proposições são semelhantes àquelas que apontam a existência de poucos/as candidatos/as às vagas. Sobre isso, o autor destaca que a Confederação Nacional da Indústria – CNI emitiu, em 2012, um documento no qual aponta que as pessoas com deficiência resistem em dispensar o benefício em troca de um emprego formal, pois o benefício é garantido e o salário não. O documento ressalta também que, em virtude da baixa qualificação das pessoas com deficiência, a colocação no mundo do trabalho não garante remunerações

superiores ao benefício. (CNI, 2012). Entretanto, em 2011, a Lei nº 12.470/2011 alterou a lei que regulamenta o BPC – Lei Orgânica da Assistência Social (Lei nº 8.742/1993), definindo que o benefício seja suspenso e não cessado, caso o/a beneficiário/a seja contratado/a. Portanto, a lei foi alterada antes da publicação do documento da CNI, o que reitera a posição questionável de empregadores/as. Tal posicionamento pode justificar o número ínfimo de trabalhadores/as beneficiários do BPC contratados/as para o trabalho formal. Segundo o autor, pouco menos de 1% de beneficiários/as foram contratados/as desde que a alteração foi editada.

No quesito escolarização dos/as beneficiários/as, o autor apresenta informações que também atestam que a baixa escolarização dos sujeitos beneficiários e sua consequente baixa remuneração não podem ser apontadas como motivação para que as pessoas com deficiência que recebem o BPC não busquem a colocação profissional. Dados do Ministério do Desenvolvimento Social aludem ao fato de que, dentre os/as beneficiários/as na faixa etária dos 14 a 64 anos (1,3 milhões), cerca de 9% dessas pessoas haviam concluído o ensino médio e 0,6%, o ensino superior. Com o ensino fundamental completo, contabilizou-se 7,7%. Apenas 23,3% dessas pessoas foram apontadas como “sem instrução” (CLEMENTE, 2015). Com isso, o autor desmonta também esse argumento.

O argumento de que muitos postos de trabalho oferecem risco à pessoa com deficiência surge após a contestação dos argumentos anteriores e configura-se como uma justificativa para segregar esses/as trabalhadores/as, alegando que há atividades para as quais as pessoas com deficiência não estão aptas. Essas “recomendações” constam em documentos emitidos por associações ligadas às empresas, que, apesar de contestadas judicialmente, ainda têm sido utilizados. As consequências de tal argumentação aparecem em propostas de leis que pretendem flexibilizar o percentual de vagas reservadas às pessoas com deficiência em virtude da natureza da atividade. As propostas foram barradas, mas ainda assim a discussão continua.

Para rechaçar a ideia de que as pessoas com deficiência não podem ocupar certos postos de trabalho, o autor apresenta informações baseadas na

Rais/MTE de 2009 a 2013, que indicam o aumento percentual de contratação de trabalhadores/as com deficiência de 2009 para 2013 nos setores de extração mineral e comércio, conforme ilustra a tabela de distribuição dos empregos dos trabalhadores/as formais por setor de atividade econômica, no Brasil, entre os anos de 2009 e 2013.

Importante destacar ainda a significativa diferença no percentual de contratação de pessoas com e sem deficiência na administração pública

Tabela 5

Setor de Atividade	Empregos dos trabalhadores/as com deficiência		Empregos dos trabalhadores/as sem deficiência	
	2009	2013	2009	2013
Extração Mineral	0,3%	0,8%	0,5%	0,5%
Indústria de Transformação	30,4%	30,3%	17,7%	16,8%
Serv. Ind. e Utilidade Pública	3,6%	2,1%	0,9%	0,9%
Construção Civil	3,3%	4,0%	5,2%	5,9%
Comércio	15,1%	16,7%	18,7%	19,5%
Serviços	36,8%	37,9%	32,1%	34,2%
Administração Pública	8,7%	6,6%	21,4%	19,2%
Agrop. Extr. Veg. Caça e Pesca	1,8%	1,6%	3,5%	3,0%
Total	100%	100%	100%	100%

Tabela 5 - Percentual de Contratação de Pessoas com e sem Deficiência na Administração Pública

Fonte: CLEMENTE, 2015

A discussão sobre a discriminação desses/as trabalhadores/as nos postos de trabalho considerados de risco é enriquecida com as informações dessa tabela, pois podemos perceber que os registros de contratações em setores da indústria de transformação, extração mineral – atividades presumidamente de risco – marcam números superiores de contratação de pessoas com deficiência em relação às pessoas sem deficiência. Concerne também a essa discussão o conceito do ambiente de trabalho seguro para quaisquer trabalhadores/as, independentemente do que pode ser atribuído como capacidade de percepção de risco. A compreensão de que a pessoa com deficiência não seja capaz de perceber os riscos se enquadra na percepção preconceituosa do sujeito com deficiência, além de delegar aos/às trabalhadores/as a responsabilidade por sua segurança no trabalho, e não ao ambiente, que deve ser pensado para ser seguro para os/as trabalhadores/as. Além disso, a predominância da ideia de

incapacidade da pessoa com deficiência também é basilar para essa argumentação, pois não permite vislumbrar o potencial dessas pessoas.

Com relação à alegação de que a formação das pessoas com deficiência seja presumidamente incompatível com o mundo do trabalho, há também informações que permitem concluir que há um número significativo de pessoas com qualificação disponíveis para o trabalho, mas ainda assim as empresas alegam incompatibilidade com as atribuições para os cargos disponibilizados e, também, que a baixa qualificação justificaria a pequena participação destas pessoas nas variadas posições das empresas. Tal proposição é também expressa no documento da Confederação Nacional da Indústria (2012), que reitera o argumento e acrescenta um enfoque nas dificuldades advindas da falta de acessibilidade.

Para as empresas, os custos com a qualificação de trabalhadores/as com deficiência no emprego seriam muito altos e alegam que o poder público deveria, como contrapartida, conceder benefícios fiscais. Acrescentam que não qualificar essas pessoas na própria empresa acarretaria prejuízos, pois esses/as trabalhadores/as desqualificados/as criariam uma situação incômoda. As empresas, então, servem-se de tal pretexto para não contratar trabalhadores/as com deficiência, apresentando esse argumento para esquivar-se das sanções impostas pelos agentes públicos/as de fiscalização trabalhista.

A justificativa de que não haja trabalhadores/as com deficiência com formação compatível ou qualificação profissional aparece em inúmeros veículos de comunicação – desde os recursos impetrados por escritórios de advocacia que defendem as empresas autuadas pela justiça do trabalho, até publicações midiáticas ou consultas realizadas por institutos de pesquisa produzidas com profissionais de recursos humanos de empresas (CLEMENTE, 2015). Contudo, tais alegações podem ser rechaçadas com as informações censitárias:

Tabela 6

Nível de Instrução	Censo do IBGE 2010	RAIS 2013
	População com deficiência com 15 anos ou mais de idade	População com deficiência no mercado formal
Sem instrução e fundamental incompleto	25.766.944	71.669
Fundamental completo e Médio incompleto	5.967.894	68.401
Médio completo e Superior incompleto	7.447.983	169.088
Superior completo	2.808.878	48.639
Não determinado	154.947	-
Total	42.146.646	357.797

Tabela 6 - Comparação de Informações entre Ibge e Rais sobre pessoas com Deficiência

Fonte: CLEMENTE, 2015 (com adaptações)

Dessas informações, deduzimos que a participação no trabalho formal de pessoas com deficiência que possuem formação escolar básica é discreta e não ratifica as alegações de empregadores/as. Da população com ensino médio completo, por exemplo, apenas 2,3% estão formalmente empregadas. Das pessoas com formação no ensino superior, o índice de trabalhadores/as com carteira assinada é de 1,73%. A questão da não incorporação dessas pessoas ao mundo formal do trabalho não pode ser somente justificada pela baixa escolaridade, pois há, na realidade, informações que demonstram que há pessoas escolarizadas. A justificativa pode remeter-se a um conteúdo discriminatório e estratégico das empresas, pois há, até mesmo nos processos seletivos de empregados/as com deficiência, critérios que desconsideram o potencial produtivo dessas pessoas, além do que a oferta de vagas em setores para os quais a expectativa de desempenho dos/as trabalhadores/as é subestimada, incumbindo-lhes ocupações que exigem pouca qualificação.

Para finalizar, é preciso destacar que a Lei de cotas antecede em dezessete anos a Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Assim, esperávamos encontrar elementos na política educacional que revelassem mais explicitamente os efeitos nos aspectos da formação para o trabalho, dado que a preocupação com a inclusão profissional de pessoas com deficiência já estava presente há quase duas décadas.

Contudo, nas diretrizes para a educação de pessoas com deficiência, que compõem a Política de 2008, a formação profissional é mencionada de maneira genérica, sem que se delineie um programa, um projeto ou um plano de ação. Tampouco existe previsão de regulamentação via política pública de programas educacionais específicos para essa população.

Em síntese, cabe afirmar a Educação Profissional como um espaço organizado e sistemático de interlocução entre educação formal e mundo do trabalho, o que pode ser importante para avançarmos no enfrentamento do preconceito e da discriminação contra pessoas com deficiência, tanto na educação, quanto no trabalho.

IV.2 A Lei Brasileira de Inclusão e o trabalho

A lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, também conhecida por Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), foi sancionada pela presidenta Dilma Rousseff após quase quinze anos de tramitação no Congresso Nacional. A lei destina-se a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. A LBI toma por base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (BRASIL, 2008).

O texto da lei faz menção ao trabalho como um direito fundamental da pessoa com deficiência. No Capítulo IV, o artigo 34 assim expressa:

Art. 34. A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

§ 1º As pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza são obrigadas a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos.

§ 2º A pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor.

§ 3º É vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exame admissional e periódico, permanência no emprego, ascensão

profissional e reabilitação profissional, bem como exigência de aptidão plena.

§ 4º A pessoa com deficiência tem direito à participação e ao acesso a cursos, treinamentos, educação continuada, planos de carreira, promoções, bonificações e incentivos profissionais oferecidos pelo empregador, em igualdade de oportunidades com os demais empregados.

§ 5º É garantida aos trabalhadores com deficiência acessibilidade em cursos de formação e de capacitação (BRASIL, 2015)

Sobre a inclusão da pessoa com deficiência no trabalho, o artigo 37 da lei descreve:

Art. 37. Constitui modo de inclusão da pessoa com deficiência no trabalho a colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade, o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação razoável no ambiente de trabalho.

Parágrafo único. A colocação competitiva da pessoa com deficiência pode ocorrer por meio de trabalho com apoio, observadas as seguintes diretrizes:

- i - prioridade no atendimento à pessoa com deficiência com maior dificuldade de inserção no campo de trabalho;
- ii - provisão de suportes individualizados que atendam a necessidades específicas da pessoa com deficiência, inclusive a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, de agente facilitador e de apoio no ambiente de trabalho;
- iii - respeito ao perfil vocacional e ao interesse da pessoa com deficiência apoiada;
- iv - oferta de aconselhamento e de apoio aos empregadores, com vistas à definição de estratégias de inclusão e de superação de barreiras, inclusive atitudinais;
- v - realização de avaliações periódicas;
- vi - articulação intersetorial das políticas públicas;
- vii - possibilidade de participação de organizações da sociedade civil.

A LBI representa, assim, um importante avanço nas lutas pelos direitos da pessoa com deficiência, mas ainda não consegue abarcar o universo de possibilidades postos a essa população.

IV.3 Manual do Ministério do Trabalho e Emprego

O documento intitulado A inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho foi elaborado pelo Ministério do Trabalho e Emprego, por meio da Secretaria de Inspeção do Trabalho, em 2007. Contou, ainda, com o apoio do Ministério Público do Trabalho. Trata-se de um manual que pretende tornar conhecidas as normas contidas na lei de cotas. É estruturado em sistema de perguntas e respostas e é dirigido especialmente aos/às empregadores/as. O manual apresenta o conceito de pessoa com deficiência baseado na Convenção nº 159/83 da Organização Internacional do Trabalho e na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação – Convenção de Guatemala –, promulgada no Brasil em 2001. Estas eram as principais referências à época da publicação, marcadas ainda por um conceito de deficiência que evidenciava os aspectos limitantes ligados aos sujeitos, responsáveis por sua incapacidade para “o exercício de atividades normais da vida” (BRASIL, 2007). Contudo, a publicação já sinalizava uma identificação com as reflexões apresentadas pela Convenção Internacional de Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2008), percebidas como resposta à ameaça aos direitos sociais imposta pelo avanço do mercado global. E ainda ratifica a mudança paradigmática do conceito de pessoa com deficiência, ampliada para os aspectos sociais, o que implica no entendimento de que seja necessário ampliar as condições oferecidas a essa população para sua efetiva participação social.

O documento apresenta como diretrizes institucionais referentes ao trabalho da pessoa com deficiência a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e a Convenção nº 159 da OIT, que são regulamentadas pelo o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

Portanto, são essas diretrizes que definem as modalidades de inserção no trabalho. O manual apresenta cada uma dessas modalidades e ainda cita a referência legal delas. Listamos, a seguir, cada uma dessas modalidades:

- **Colocação competitiva:** é o processo regular de contratação. Segue as diretrizes da legislação trabalhista e previdenciária. Prescinde de procedimentos especiais, contudo não impede a adoção de apoios especiais (art. 35, II, Decreto nº 3.298/99).
- **Colocação seletiva:** é também o processo regular de contratação. Segue as diretrizes da legislação trabalhista e previdenciária. Contudo conta com a adoção de procedimentos e apoios especiais para sua concretização (art. 35, III, do Decreto nº 3.298/99).
- **Procedimentos especiais:** são os mecanismos empregados para a contratação de pessoa que necessite de adequações, em virtude do grau da deficiência, que pode ser transitória ou permanente. Os procedimentos especiais podem ser: “jornada variável, horário flexível, proporcionalidade de salário, ambiente de trabalho adequado às suas especificidades, dentre outros (art. 35, § 2º, do Decreto nº 3.298/99)” (p.35).
- **Apoios especiais:** são ações de supervisão, orientação e ajuda técnica que, na definição do manual, “auxiliem ou permitam *compensar* uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa *portadora de deficiência*, de modo a superar as barreiras da mobilidade e da comunicação, possibilitando a plena utilização de suas capacidades em condições de normalidade” (p. 35 grifos nossos). Referência: art. 35, § 2º, do Decreto nº 3.298/99.
- **Trabalho por conta própria:** é “o processo de fomento da ação de uma ou mais pessoas”, que pode ser exercido por meio de: “trabalho autônomo, cooperativado ou em regime de economia familiar, com vista à emancipação econômica e pessoal (art. 35, III, do Decreto nº 3.298/99)”.
- **Oficina protegida de produção:** na definição do manual, “É 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 adolescentes e adultos *portadores de deficiência*, provendo-o com trabalho remunerado, com vista à emancipação econômica e pessoal *relativa* (art. 35, § 4º, do Decreto nº 3.298/99)” (p. 36. grifos nossos).

A Instrução Normativa nº 20, do Ministério do Trabalho e Emprego (19/01/2001) define os critérios para o enquadramento na modalidade de oficina protegida de produção:

I – que suas atividades laborais sejam desenvolvidas mediante assistência de entidades públicas e beneficentes de assistência social;

II – que tenha por objetivo o desenvolvimento de programa de habilitação profissional, com currículos, etapas e diplomação, especificando o período de duração e suas respectivas fases de aprendizagem, dependentes de avaliações individuais realizadas por equipe multidisciplinar de saúde;

III – que as pessoas portadoras de deficiência participantes dessas oficinas não integrem o quantitativo dos cargos reservados legalmente aos portadores de deficiência; e

IV – que o trabalho nelas desenvolvido seja obrigatoriamente remunerado (BRASIL, 2007. p.36).

- **Oficina protegida terapêutica:** “A unidade assistida por entidade pública ou beneficente de assistência social e que tenha por objetivo a integração social, mediante atividades de adaptação e capacitação para o trabalho (art. 35, § 5º, do Decreto nº 3.298/99)” (p.36).

O artigo 35, §§ 5º e 6º, do Decreto nº 3.298/1999, definem os critérios para o enquadramento na modalidade ‘Oficina protegida terapêutica’, assim apontados:

I – que suas atividades laborais sejam desenvolvidas mediante assistência de entidades públicas e beneficentes de assistência social;

II – restrita aos portadores de deficiências severas, que não tenham condições de ingresso no mercado de trabalho competitivo ou em oficina protegida de produção, segundo avaliação individual de desenvolvimento biopsicossocial;

III – o tratamento diferenciado está no fato de que sua finalidade primeira é a integração social e não o trabalho produtivo;

IV – desenvolvimento de atividades de adaptação e capacitação para o trabalho (BRASIL, 2007. p. 36).

A fim de que “o período de adaptação e capacitação para o trabalho” da pessoa com deficiência que esteja inserido em oficina protegida terapêutica não seja caracterizado como vínculo empregatício, devem ser observadas as seguintes recomendações: deve haver ausência de elementos que

configurariam tais relações como relações de emprego; a pessoa com deficiência deverá ser submetida a “processo de avaliação de seu desenvolvimento biopsicossocial”. A finalidade deste exame é atestar se a deficiência do sujeito o “impeça desempenhar atividade laboral no mercado competitivo ou seletivo de trabalho ou em oficina protegida de produção”.

A definição legal dessas modalidades de inserção no trabalho revela as possibilidades de inclusão das pessoas com deficiência no mundo do trabalho. Mas precisamos atentar para a implementação de tais modalidades nas instituições conveniadas, sobretudo aquelas de maior cobertura no atendimento às pessoas com deficiência Brasil afora, cujo modo de organização destinado à manutenção das oficinas protegidas terapêuticas pode sobrepor-se aos interesses voltados à inclusão profissional da população com deficiência assistida nessas instituições.

V. METODOLOGIA

Apresentaremos neste capítulo, a metodologia empregada por essa pesquisa, propondo assim um dos caminhos possíveis para pensar o campo da formação profissional da pessoa com deficiência.

A revisão da literatura nos apontou que há apenas uma pesquisa de estado da arte das pesquisas sobre a formação profissional da pessoa com deficiência disponibilizada nos portais das produções científicas (MENDES, 2004) o que, portanto, agrega à proposição da pesquisa presente um caráter exploratório, já que o tema foi pouco investigado. Desse modo, propor essa investigação pode ampliar os estudos sobre o tema, permitir que novas perspectivas sejam reveladas e ainda iniciar um processo de familiarização com o tema, por meio de uma primeira aproximação (SAMPIERI *et ali*, 2006).

Esta pesquisa científica utiliza, como base metodológica, a abordagem quali-quantitativa. A escolha se deu em razão das possíveis contribuições proporcionadas por essas diferentes maneiras de perceber e analisar o problema proposto por essa investigação. A abordagem quantitativa utiliza produção e análise de informações a fim de sugerir respostas às questões propostas pela pesquisa, bem como testar as hipóteses apresentadas. Essas informações são importantes, pois fornecem uma aproximação do que seria fenômeno estudado. E ainda que não sejam o próprio fenômeno, ou a totalidade da realidade, permitem uma certa “tradução” do fenômeno a partir de determinadas formas de levantamento de informações, previamente e sistematicamente estabelecidas (GATTI, 2012). A abordagem qualitativa enfatiza a compreensão de um fenômeno na sua complexidade; fundamenta-se em um processo indutivo, pois explora e descreve a realidade, gerando “perspectivas teóricas” (SAMPIERI *et ali*, 2006).

Segundo Goldenberg (2011), combinar metodologias diferentes em um mesmo procedimento investigativo pode permitir que o mesmo objeto seja percebido de diferentes lugares, além de viabilizar que se alcance “a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo”, uma

vez que os limites impostos por cada um dos métodos podem ser compensados pela abrangência do outro, fortalecendo a ideia de que um fenômeno social não pode existir isoladamente.

Para a abordagem quantitativa, utilizamos a análise bibliométrica, como modalidade de análise (BRAVO, 2014) e para a abordagem qualitativa, a modalidade de análise por indícios (GINZBURG, 1989), que serão descritas logo mais.

V.1 O estabelecimento do *corpus*

O levantamento das produções acadêmicas brasileiras foi feito por meio da busca exaustiva em banco de dados digitais e repositórios disponibilizados na web. Nos bancos digitais, adotamos os mesmos descritores: “educação”, “deficiência” e “trabalho”, a partir da busca avançada e com o critério de que esses descritores aparecessem no “assunto”. As pesquisas foram realizadas nos seguintes bancos: Portal de Periódicos da CAPES, Banco de Teses da CAPES, Banco de Teses e Dissertações da USP, Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) e Scielo, durante o ano de 2015.

A partir dos resultados, foram selecionados previamente os trabalhos cujo tema atendia ao requisito de pertencer ao campo problematizado pela pesquisa, ou seja, tratar-se de estudo de educação para o trabalho para a Pessoa com deficiência. O passo seguinte foi a leitura dos resumos dos trabalhos, observando os seguintes quesitos: “o texto trata de educação para o trabalho de pessoas com deficiência?”; “o texto trata da questão da educação como processo formativo para o trabalho da pessoa com deficiência?”; “a formação é pensada como critério de inserção no mundo do trabalho para a pessoa com deficiência?”.

O levantamento das produções acadêmicas resultou em 26 produções, das quais seis são artigos, dezesseis são dissertações e apenas quatro são teses. Em princípio, são números, dados quantitativos, mas esses números qualificam a realidade de alguma forma, como afirma Gatti (2012), a fim de

argumentar que é fictícia a dicotomia entre pesquisas quanti e qualitativas, afinal, ao estabelecermos categoria, empreendermos análises numéricas, temos também um processo de discussão qualitativa sobre os fenômenos estudados, que redundam também em reflexões sobre os resultados, como, por exemplo: o que nos diz esse cenário e o que não explica? Por que há mais dissertações? Estamos tendo acesso às teses? Será que as teses estão sendo feitas? O que aconteceu às pessoas que fizeram essas dissertações? Essas dissertações deram origem a outras produções ou artigos?

Em busca de respostas, procedemos uma nova pesquisa, agora no currículo lattes de cada um/a dos/as autores/as. Surgiram, então, algumas constatações: dos/as 25 autores/as, apenas três produziram artigos derivados de suas produções, dos quais dois artigos derivaram de dissertações (LIMA, 2013 e COSTA, 2011) e um artigo derivou de tese (SILVA, 2006). Seis outros/as autores/as produziram artigos (três), dissertação (uma) e teses (três) sobre pessoa com deficiência e trabalho. Há também três dissertações e três teses sobre educação especial (processos inclusivos) e uma dissertação sobre educação. Dos/as autores/as das dissertações selecionadas e que fizeram doutorado, nenhum continuou a pesquisa dentro da temática, como também nenhum/a dos/as autores/as das teses, pesquisaram o tema nas suas dissertações.

Durante a consulta ao currículo dos/as autores/as disponível na plataforma Lattes, foi possível identificar outras produções que não apareceram nos resultados das buscas, mas que atendiam aos critérios de seleção do *corpus* (SILVA, 2007 e COSTA, 2011).

V.2. Análise Bibliométrica

A análise bibliométrica é uma abordagem metodológica que se propõe a analisar quantitativamente a produção científica de uma área de conhecimento, por meio de indicadores previamente estabelecidos, a fim de revelar o cenário em que determinados campos do conhecimento se apresentam e se relacionam. O percurso da análise bibliométrica inicia-se com a construção de categorias de

análise, a partir de um referencial teórico. As informações são quantitativamente analisadas e, com base nas relações percebidas entre os dados obtidos, agregam-se elementos que poderão contribuir para a visualização da realidade que se pretende identificar (BRAVO, 2014).

As categorias utilizadas para compor a análise foram: distribuição por modalidade de trabalho e por ano de defesa, revistas que publicaram os artigos selecionados, programa de pós-graduação, distribuição por região do Brasil, por instituição de ensino, descritores atribuídos, sexo dos/as autores/as e orientadores/as, fomento às pesquisas na área de formação para o trabalho e, por fim, levantamento sobre a atuação profissional dos/as autores/as no momento desta investigação.

V.3 Análise por indícios

A análise bibliométrica desenha um panorama das produções brasileiras sobre a educação profissional da pessoa com deficiência e permite cumprir uma primeira parte da proposta da presente pesquisa. Para uma análise qualitativa desse cenário, propomos a análise por indícios tal qual proposta por Ginzburg (1989).

Escolhemos essa modalidade de análise em virtude das possibilidades de análise que os caminhos de investigação propostos por Ginzburg, em seus textos, trariam à nossa pesquisa. O autor concilia o que nomeia de ‘paradigma indiciário’ à ciência da historiografia – seu campo de pesquisa –, a partir das semelhanças que ambas guardam: são abordagens qualitativas, distanciam-se do paradigma galileano e têm por objeto casos, situações e documentos, por exemplo. O método indiciário tem suas origens em uma certa concepção de investigações médicas e de perícia criminal, cujas bases consistem na prática de rastrear, perceber e analisar indícios para então tecer explicações, diagnósticos, que não correspondem necessariamente à totalidade do evento ou do objeto, mas suficiente para perceber sutilezas, saberes indiciários que permitem “decifrar” a realidade. Os fenômenos tidos como superficiais podem

estabelecer conexões profundas com a realidade em questão, de modo que o olhar sobre eles pode ser determinante para a apreensão da realidade.

Pensar a aplicabilidade do paradigma indiciário nas pesquisas em educação é um desafio a ser enfrentado, visto que há questões importantes que margeiam a discussão sobre a metodologia de investigação do campo apontadas por Gatti (2012), e também há reflexões e inflexões sobre os critérios de cientificidade adotados pelas pesquisas de caráter qualitativo (GOLDENBERG, 2011). Ginzburg também aponta divergências epistemológicas entre as abordagens pautadas no cientificismo galileano e as abordagens qualitativas.

As categorias de análise, nessa perspectiva indiciária, não são predeterminadas, elas são percebidas a partir da leitura do material organizado para a análise. A partir do contato direto com o material de análise, a leitura exaustiva dos textos, as pistas vão surgindo. Esse processo assemelha-se a uma certa clínica, na qual o sujeito é observado, o que lhe passa é minuciosamente registrado e ele é examinado. Tais procedimentos compõem uma investigação para construir possíveis diagnósticos, ou seja, possíveis compreensões do que passa a alguém e o que pode ser feito para seu cuidado. Para a análise proposta, podemos tomar como categorias prévias ou critérios elementares inflexões, contradições, ausências, recorrências apreendidas a partir da leitura dos textos e que podem apontar possíveis tendências ou indícios fundamentais, não para se alcançar abstrações sobre os sujeitos, mas para compreender o que cada história singular revela sobre o processo dialético de produção e reprodução do movimento geral da sociedade.

VI. RESULTADOS E ANÁLISES

Os resultados de pesquisa serão apresentados neste capítulo, organizado segundo as duas modalidades de análise empregadas na presente investigação.

VI.1 Análise bibliométrica

Nesta pesquisa, a análise bibliométrica recorreu às seguintes categorias:

- Distribuição por modalidade de trabalho e por ano de defesa;
- Revistas que publicaram os artigos selecionados;
- Programa de pós-graduação;
- Distribuição por região do Brasil e por instituição de ensino;
- Descritores atribuídos;
- Sexo dos/as autores/as e orientadores/as;
- Fomento às pesquisas na área de formação para o trabalho e
- Levantamento sobre a atuação profissional dos/as autores/as no momento desta investigação.

Aqui serão apresentados os resultados das buscas realizadas nos diferentes portais.

O levantamento das produções acadêmicas resultou em vinte e seis produções, das quais seis são artigos, dezesseis são dissertações e apenas quatro são teses, como nos mostra a Tabela a seguir:

Tabela 7

Artigos	Dissertações	Teses	Total
4	16	4	26

Tabela 7- Distribuição por Modalidade de Trabalho

Fonte: autora

As 24 produções selecionadas foram publicadas entre os anos de 1999 e 2014, conforme ilustra o gráfico a seguir.

Figura – 1

Figura 1 - Distribuição por Ano de Defesa

Fonte: autora

As 24 produções encontradas foram publicadas entre os anos de 1999 e 2014. Dessas produções, cinco (ou 21% do total) foram publicadas num período de 11 anos, de 1999 a 2010. As demais (19 produções, ou 79% do total) foram publicadas em quatro anos, a partir de 2011. Dos anos 2001 a 2005, não há registro de nenhuma produção no tema, apontando um preocupante hiato de cinco anos.

Percebemos uma maior concentração das produções em 2011, e também um número considerável em 2012. O que nos aponta esse cenário? Teriam os processos de captura sistemática das produções ou a constituição dos bancos de dados influenciado essa concentração?

Segundo consta, o Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes foi lançado em 2002. Posteriormente, foram incluídas produções defendidas a partir de 1987. Desde então, os dados são atualizados anualmente, após o informe de atividades pelos

programas de pós-graduação do país à Capes. Contudo, a ferramenta de busca dessa base de dados está em operação anormal.

Já o Portal de periódicos da Capes foi lançado em 2000. Como se trata de um portal com informações externas, adquiridas por meio de assinaturas e licenças, a cronologia dos conteúdos pode apresentar maior variação.

Outra possibilidade que poderia explicar o maior número de produções do período seria a aprovação da Convenção Internacional sobre os Direitos da pessoa com deficiência pela assembleia da Organização das Nações Unidas, em 2006, e que foi retificada pelo Brasil em junho de 2008. Outro acontecimento importante foi a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, também em 2008. Quanto à educação profissional, há importantes alterações, como a oferta da modalidade de ensino médio integrado ao ensino técnico e tecnológico (Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004), a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio por meio da Resolução nº1, de 03 de fevereiro de 2005 do Conselho Nacional de Educação, e a Lei 11.741, de 16 de julho de 2008, que alteram os artigos 39 a 42 da Ldben referentes à educação profissional. (CASTIONI, 2010).

Os quatro artigos selecionados para compor o corpus foram publicados em quatro diferentes revistas, de diferentes instituições, como pode ser observado na tabela a seguir.

Tabela 8

Revistas	Instituição	Prod.	Autoria
Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia (Qualis B2)	UFJF, UFMG, UFSJ, UFU (Convênio)	1 artigo	Mariela Cristina de Aguiar Costa Débora Mantovani Comello Raissa Pedrosa Gomes Tette Michelli Godoi Rezende Maristela Ferro Nepomuceno
Perspectiva, Florianópolis (Qualis: A2)	UFSC	1 artigo	Michelle Pinto Lima Mônica Carvalho Alves Cappelle
Cadernos Cedes (Qualis: A2)	UNICAMP	1 artigo	Celi Corrêa Neres Nesdete Mesquita Corrêa
Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação UFG (Qualis B1)	FE – UFG	1 artigo	Adriana Giugni da Silva

Tabela 8 - Distribuição de Revistas por Região e Autoria

Fonte: autora

As instituições de ensino superior (IES), das quais se originaram as teses e dissertações, perfazem um total de 22 instituições, entre instituições confessionais, particular e públicas federais ou estaduais, conforme a distribuição ilustrada pela Tabela a seguir.

Tabela 9

		Instituição	Diss.	Teses	Total
Pública 18	Estadual 7	UEPA – Pará	1		1
		UERJ – Rio de Janeiro	1		1
		UNESP – São Paulo		1	1
		UNICAMP – São Paulo		2	2
		UNIOESTE – Paraná	1		1
		USP – São Paulo	1		1
		Federal 9	UFLA – Minas Gerais	1	
	UFMA – Maranhão		3		3
	UFMG – Minas Gerais			1	1
	UFPA – Pará		1		1
	UFPR – Paraná		1		1
	UFSCar – São Paulo		1		1
	UFSJ – Minas Gerais		1		1
	Confessional 3	Centro Universitário Metodista – Rio G. do Sul	1		1
PUC – São Paulo		1		1	
UNISINOS – Rio G. do Sul		1		1	
Privada 1	UNA – Minas Gerais	1		1	

Tabela 9 - Distribuição das Produções por Instituição

Fonte: autora

Percebemos, a partir dos dados apresentados pela tabela 3, que as universidades públicas – estaduais ou federais – são responsáveis por 82% das dissertações e teses selecionadas, contra 8% de produções de universidades confessionais e privada.

A distribuição das produções pelas diferentes regiões geográficas do país pode ser ilustrada pela Tabela abaixo, que também mostra a distribuição das instituições pelos estados brasileiros.

Tabela 10

Região	Produções	Estado	Instituição
Norte 10%	2	Pará (2)	UEPA
			UFPA
Nordeste 15%	3	Maranhão (3)	UFMA
Sudeste 60%	12	São Paulo (6)	PUC
			UFSCar
			UNESP
			UNICAMP
			USP
		Minas Gerais (4)	UFLA
			UFSJ
			UFMG
			UNA
		Rio de Janeiro (1)	UERJ
Sul 20%	4	Paraná (2)	UFPR
			UNIOESTE
		Rio Grande do Sul (2)	IPA (Metodista)
			UNISINOS

Tabela 10 - Distribuição das Produções por Região e Estado do Brasil

Fonte: autora

Percebemos que não há trabalhos em todas as regiões brasileiras e a publicação das dissertações e teses ainda se concentra majoritariamente na região sudeste, correspondendo a 60% do total de produções, seguida pela região sul com 20%.

Nos programas de pós-graduação (PPG) dos quais se originaram as dissertações e teses que compõem o *corpus*, predominam os programas da área de educação, com 81% das publicações. A distribuição nos demais programas pode ser visto na Tabela abaixo:

Tabela 11

Programa/Tipo	Área de Conhecimento	Total
Ciências Sociais Aplicadas		
PPG Administração	Administração	1
Ciências Humanas		
PPG Educação	Educação	13
PPG Educação Especial	Educação	1
PPG Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Social	Educação	1
PPG Reabilitação e Inclusão	Educação	1
PPG Psicologia	Psicologia	1
PPG Psicologia Social	Psicologia	1
PPG Sociologia	Sociologia	1

Tabela 11 - Programas de Pós-graduação

Fonte: autora

As quatro produções que não são da área de educação procedem de três distintas áreas de conhecimento – Administração, Psicologia e Sociologia. Pela descrição das linhas de pesquisa às quais pertencem as produções destas três áreas de conhecimento, apenas uma produção se origina de uma linha ligada à educação (COSTA, 2013).

As linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação estão descritas na tabela abaixo e apontam para uma diversidade de programas, predominando programas de educação.

Tabela 12

Instituição	PPG	Linha de Pesquisa	Produções	
			Diss.	Tese
UFSJ	PPG Psicologia	Processos Psicossociais e Socioeducativos	1	
UFPA	PPGE	Políticas Educacionais, Cultura e Sociedade	1	
PUC – SP	PPG Psicologia Social	Aportes da psicologia social à compreensão de problemas sociais	1	
USP	PPGE	Estado, Sociedade e Educação	1	
IPA	PPG Reabilitação e Inclusão	Avaliação Institucional e Políticas Educacionais	1	
UEPA	PPGE	Formação de Professores	1	
UNISINOS	PPGE	Educação, Desenvolvimento e Tecnologias	1	
UFMA	PPGE	Instituições escolares, saberes e práticas educativas	2	
UFLA	PPG Administração	Organizações, Gestão e Sociedade	1	
UFPR	PPG Sociologia	Trabalho, Inovações Tecnológicas e Organizacionais	1	
UNA	PPG Gestão Social, Educação, Desenvol. Social	Processos Educacionais: Tecnologias Sociais e Desenvolvimento Local	1	
UNIOESTE	PPGE	Sociedade, Estado e Educação	1	
UERJ	PPGE	Educação Inclusiva e Processos Educacionais.	1	
UFMA	PPGE	Sociedade, Estado e Educação	1	
UNICAMP	PPGE	Ensino, Avaliação e Formação de Professores		1

UNICAMP	PPGE	Metodologia de ensino	1
UFMG	PPGE	Políticas Públicas de Educação	1
UNESP	PPGE	Educação Especial no Brasil	1

Tabela 12 - Linhas de Pesquisa

Fonte: autora

A Tabela 12 apresenta as linhas de pesquisa agrupadas em categorias, de acordo com a área temática que desenvolvem em seus programas. A área de conhecimento em que prevalecem as linhas é a da educação, mas há diversidade quanto aos aspectos tomados por referência.

Tabela 13

Área de Conhecimento/ Produções	Instituições	Programa de Pós-Graduação	Linha de Pesquisa
Educação – Práticas educativas 4	UFMA	PPGE	Instituições, saberes e práticas educativas
	UNICAMP	PPGE	Metodologia de ensino
Educação – Políticas educacionais 3	UFPA	PPGE	Políticas Educacionais, Cultura e Sociedade
	IPA	PPG Reabilitação e Inclusão	Avaliação Institucional e Políticas Educacionais
	UFMG	PPGE	Políticas Públicas de Educação
Educação – Processos Educacionais 3	UNISINOS	PPGE	Educação, Desenvolvimento e Tecnologias
	UNA	PPG Gestão Social, Educ., Desenv. Social	Processos Educacionais: Tecnologias Sociais e Desenvolvimento Local

	UERJ	PPGE	Educação Inclusiva e Processos Educacionais.
Educação – Educação Especial 2	UNESP	PPGE	Educação Especial no Brasil
Educação – Fundamentos 2	USP	PPGE	Estado, Sociedade e Educação
	UNIOESTE	PPGE	Sociedade, Estado e Educação
Educação – Formação de Professores 2	UEPA	PPGE	Formação de Professores
	UNICAMP	PPGE	Ensino, Avaliação e Formação de Professores
Ciências humanas 2	UFLA	PPG Administração	Organizações, Gestão e Sociedade
	UFPR	PPG Sociologia	Trabalho, Inovações Tecnológicas e Organizacionais
Psicologia 2	UFSJ	PPG Psicologia	Processos Psicossociais e Socioeducativos
	PUC – SP	PPG Psicologia Social	Aportes da psicologia social à compreensão de problemas sociais

Tabela 13 - Distribuição das produções por área de Conhecimentos, instituições, programas de Pós-Graduação e Linha de Pesquisa.

As palavras-chave adotadas pelos/as autores/as nas produções, estão abaixo descritas:

Tabela 14

Inclusão social	1
Deficiência intelectual	1
Qualificação profissional	1
Mercado de trabalho	1
Formação	1
Educação	3
Trabalho	3
Deficiência	1
Educação de Pessoas com Deficiência	1
Educação profissional	1
Adaptação curricular	1
Sociedade	1
Deficiência visual	1
Desenvolvimento profissional	1
Ensino colaborativo	1
Inclusão escolar	1
Profissionalização	1
Deficiência mental	1
Exclusão social	1

Tabela 14 - Descritores Encontrados nos Artigos

Fonte: autora

Tabela 15

Inclusão Social	1
Deficiência Intelectual	7
Qualificação profissional	2
Mercado de trabalho	2
BPC	1
Educação Profissional	4
Inclusão	4
Deficiência	2
Trabalho	5
Emprego apoiado	1
Lei de Cotas	2
Inclusão no trabalho	1
Reconhecimento perverso	1
Sofrimento Ético-Político	1
Direito ao trabalho	1
Educação Especial	4
Pessoas com deficiência	3
Aluno com deficiência	1
Aprendizagem	2
Comitê Pró-inclusão	1
Deficiência auditiva	1
Escolarização	1
Inserção profissional	1
Formação	1
Pessoa com deficiência intelectual leve	1
Educação	1
Política de educação profissional	1
Exclusão	1
Mundo do trabalho	1
Inclusão laboral	1
Profissionalização	1
Empregabilidade	1
Capacitação profissional	1
Programa educacional	1
Atendentes	1
Instituição residencial	1
Formação em serviço	1

Tabela 15 - Descritores Encontrados nas Dissertações

Fonte: autora

Tabela 16

Deficiência	1
Empregador	1
Inclusão	3
Educação	1
Educação Especial	1
Deficiência mental	1
Trabalho	1
Profissionalização	1
Política de educação profissional	1
Pessoa com deficiência	2
Unidade na diversidade	1
Programas de aprendizagem	1
Competências	1
Mercado de trabalho	1

Tabela 16 - Descritores Encontrados nos Teses

Fonte: autora

A tabela 17 contém os descritores alinhados a partir do campo ao qual se referem, não tendo, necessariamente, correspondência exata.

Tabela 17

Temas	Descritores	Produções
Estudantes com deficiência	Deficiência Intelectual (8) Pessoas com deficiência (5) Deficiência (4) Deficiência mental (2) Aluno com deficiência (1) Deficiência auditiva (1) Pessoa com deficiência intelectual leve (1) Deficiência visual (1) Educação de Pessoas com Deficiência (1)	24
Exclusão/inclusão	Inclusão (7) Inclusão Social (2) Inclusão no trabalho (1) Inserção profissional (1) Inclusão laboral (1) Comitê Pró-inclusão (1) Unidade na diversidade (1) Exclusão (1) Exclusão social (1) Inclusão escolar (1)	17
Trabalho	Trabalho (9) Mercado de trabalho (4) Mundo do trabalho (1) Emprego apoiado (1) Empregabilidade (1)	16
Formação para o trabalho	Educação Profissional (5) Qualificação profissional (3) Profissionalização (3) Capacitação profissional (1) Desenvolvimento profissional (1) Formação em serviço (1)	14
Processos ensino-aprendizagem	Educação (5) Aprendizagem (2) Formação (2) Escolarização (1) Ensino colaborativo (1) Programa educacional (1) Programas de aprendizagem (1) Adaptação curricular (1)	14
Políticas Sociais	Educação Especial (5) Lei de Cotas (2) Política de educação profissional (2) Direito ao trabalho (1) BPC (1)	11

Outros	Atendentes (1) Instituição residencial (1) Competências (1) Empregador (1) Sociedade (1)	5
Aspectos psicológicos	Sofrimento Ético-Político (1) Reconhecimento perverso (1)	2

Total: 103

Tabela 17 - Temas Agrupados – Artigos, Dissertações e Teses

Fonte: autora

O perfil dos/as autores/as das produções foi desenhado a partir das informações disponibilizadas na plataforma Lattes. Elencamos a formação acadêmica dos/as autores/as e a atuação profissional no momento.

Tabela 18

	Autorxs	Prod.	Mestr	Dout	Atuação profissional
1	Adriane Giugni da Silva	Tese e Artigo	Sim	Sim	Professora da Universidade do Estado do Pará. É líder/coordenadora do grupo de pesquisa "Políticas Públicas, Educação e Inclusão Social" - GPPEIS/UEPA e pesquisadora vinculada ao "Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferenças" da Universidade Estadual de Campinas - LEPED/UNICAMP.
2	Allyne Cristina dos Santos	Diss.	Sim	Em Curso	Professora no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - São Carlos (SENAC), como docente do Programa Aprendizagem.
3	Ana Lúcia Soares	Diss.	Sim	Não	Professora do curso de TO no Centro universitário Metodista de Porto Alegre.
4	Angélica Moura Siqueira Cunha	Diss.	Sim	Não	Professora de ensino básico da Escola de Aplicação da UFMA. E professora no Instituto de Ensino Superior Franciscano (MA)
5	Celi Corrêa Neres	Artigo	Sim	Sim	Professora na Universidade Estadual de MS.

6	Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro	Diss.	Sim	Em curso	Professora de Educação Especial da Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETEC, atuando como Coordenadora da Divisão de Diversidade e Inclusão Educacional
7	Débora Alves Elias	Diss.	Sim	Não	Coordenadora do CRAS (Centro de Referência da Assistência Social) do município de Brumadinho. Professora universitária (UNA - UNIBH - ASA)
8	Débora Mantovani Comello	Artigo	Não	Não	Graduada em Psicologia pela UFSJ (Universidade Federal de São João Del Rei). Psicóloga da empresa Serviços Médicos Educacionais Especializados (SME); prestadora de serviços na área de Saúde e Segurança na empresa Vallourec - V&M (Belo Horizonte/MG).
9	Edivaldo Félix Gonçalves	Diss.	Sim	Não	Professor de Sociologia (ensino médio, rede privada e rede estadual). Assessor de Secretário Adjunto de Educação da Prefeitura Municipal de Osasco
10	Floriza Gomide Sales Rosa	Diss.	Sim	Não	Técnica do Grupo de Inclusão no Trabalho do CEEE Helena Antipoff, onde atua na inclusão de alunos com deficiência intelectual no mundo do trabalho. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão.
11	Hilda Maria Aloisi	Tese	Sim	Sim	Coordenadora de projetos, pesquisadora convidada da Universidade Estadual de Campinas, membro fundador do LEPED/FE/Unicamp
12	Izaura Maria de Andrade Silva	Tese	Sim	Sim	Atualmente trabalha na Secretaria de Educação da Paraíba na gerência executiva de diversidade e inclusão
13	Jackson Johann	Diss.	Sim	Não	Professor da Faculdade Sul Brasil (FASUL) e professor da Escola de Educação Especial Bem Me Quer - Apae de Toledo.
14	Janete Silva Benjamin	Diss.	Sim	Não	Professora na Universidade Estado do Pará UEPA
15	Marco Aurélio Zanote	Tese	Sim	Sim	Gerente Executivo de Educação Profissional na Fundação Bradesco.

16	Maria José Rabelo Aroucha	Diss.	Sim	Não	Professora do Departamento de Educação e Filosofia da Universidade Estadual do Maranhão.
17	Maribel Cechini Dahmer	Diss.	Sim	Não	Gestão administrativa de empresa familiar. Compõe o Comitê Estadual Pró-Inclusão da Pessoa com Deficiência SRTE-RS.
18	Mariela Cristina de Aguiar Costa	Artigo	Sim	Não	Psicóloga (Hospitalar)
19	Maristela Ferro Nepomuceno	Artigo	Sim	Em curso	É membro do Núcleo de Pesquisa em Acessibilidade, Diversidade e Trabalho - NACE. É bolsista de apoio técnico da Fapemig sob a supervisão da professora Dra. Maria Nivalda de Carvalho-Freitas
20	Michele Paitra Alves dos Santos	Diss.	Sim	Não	Pedagoga da rede pública - Secretaria da Educação do Estado do Paraná e Secretaria Municipal da Educação de Curitiba
21	Michelle Pinto Lima	Artigo e Diss.	Sim	Em curso	Professora da Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI. Professora do Instituto Federal do Piauí
22	Michelli Godoi Rezende	Artigo	Sim	Não	Atualmente é Supervisora de Recursos Humanos no Centro Universitário de Lavras (UNILAVRAS) onde também é Professora e membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos de Administração e Psicologia.
23	Mônica Carvalho Alves Cappelle	Artigo	Sim	Sim	Atualmente é professora Associada do Departamento de Administração e Economia da Universidade Federal de Lavras e pesquisadora do grupo de pesquisa - Núcleo de Estudos em Organizações, Gestão e Sociedade/NEORGS (líder). Membro da Câmara CSA (Ciências Sociais Aplicadas) da FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa de MG) desde 2012, da qual foi coordenadora em 2013 e 2014.
24	Naiara Roberta Vicente De Matos	Diss.	Sim	Em curso	Coordenadora Acadêmica em Centro Universitário Anhaguera de SP. Professora em Anhaguera Santo André e Guarulhos. Pesquisadora PUC/SP e Unifesp.

25	Nesdete Mesquita Corrêa	Artigo	Sim	Sim	Atualmente, é professor adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS), no Curso de Pedagogia, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus do Pantanal (CPAN/UFMS), em Corumbá (MS), nível Mestrado, na Linha de Pesquisa Políticas, práticas institucionais e exclusão/inclusão social.
26	Raissa Pedrosa Gomes Tette	Artigo	Sim	Não	Atualmente é professora substituta vinculada ao Depto de Psicologia da UFSJ, ministrando disciplinas nos cursos de Psicologia, Administração e Engenharia Mecânica. Além disso, é co-tutora da empresa júnior Perfil, composta por alunos da Psicologia da UFSJ.
27	Suelen Tavares Godim de Assis	Diss.	Sim	Em curso	Professora da Secretaria Municipal de Educação-SEMEC. Professora de Educação Especial na Secretaria Estadual de Educação-SEDUC
28	Valdelucia Alves da Costa	Artigo	Sim	Sim	Professora da UFF
29	Vera Lúcia Messias Fialho Capelinni	Artigo	Sim	Sim	Professora da FC/ UNESP- Bauru.

Tabela 18 - Perfil dos/as Autores/as

Fonte: autora

Dos/as 29 dos/as autores/as elencados/as, oito são professores/as da educação básica, dezesseis são professores/as universitários/as; seis são gestores/as, quatro trabalham no terceiro setor e seis são pesquisadores/as. Alguns dos/as autores/as atuam em mais de uma função.

Apresentamos, na tabela 19, os/as orientadores/as, as respectivas instituições e o número de trabalhos orientados que compõe o corpus (dissertações e teses).

Tabela 19

Orientadores/as	Instituição	Diss.	Teses	Total
Adilene Gonçalves Quaresma	UNA	1		1
Bader Burihan Sawaia	PUC SP	1		1
Benilde Maria Lenzi Motim	UFPR	1		1
Eduardo José Manzini	UNESP		1	1
Gilmar Pereira da Silva	UFPA	1		1
Ireni Marilene Zago Figueiredo	UNIOESTE	1		1
Jose Clovis De Azevedo	IPA RS	1		1
Maria da Piedade R. Costa	UFSCar	1		1
Maria Nivalda de Carvalho-Freitas	UFSJ	1		1
Maria Teresa Égler Mantoan	UNICAMP		2	2
Marilete G. S. Perdigão	UFMA	2		2
Mariza Borges Wall Barbosa De Carvalho	UFMA	1		1
Monica Carvalho Alves Cappelle	UFLA	1		1
Nilda De Oliveira Bentes	UEPA	1		1
Rosana Glat	UERJ	1		1
Rosimary Dore Heijmans	UFMG		1	1
Sonia Maria Portela Kruppa	USP	1		1
Telmo Adams	UNISINOS	1		1

Tabela 19 - Relação de Orientadores/as e Instituições

Fonte: autora

Percebemos, a partir da tabela acima, que apenas duas docentes – Maria Teresa Égler Mantoan e Marilete G. S. Perdigão – orientam mais que uma produção. E é interessante notar que não se referem às mesmas orientandas, e, conseqüentemente, não representam uma trajetória de pesquisa.

As tabelas 20 e 21 descrevem o sexo dos/as autores/as e orientadores/as.

Tabela 20

	Artigos	Dissertações	Teses	Total
Mulheres	4	12	3	19
Homens	-	2	1	3

Tabela 20 - Distribuição de Autores/as por Gênero

Fonte: autora

Tabela 21 – Orientadores/as

Mulheres	15
Homens	4

Tabela 21 - Distribuição de Orientadores/as por Gênero

Fonte: autora

A tabela abaixo refere-se às produções que receberam fomento para a sua execução.

Tabela 22

Naiara Roberta (Dissertação)	CNPq e Capes
Angélica Moura Siqueira Cunha (Dissertação)	Capes – PROCAD-NF
Michelle Pinto de Lima (Dissertação)	Capes
Hilda Maria Aloisi (Tese)	Capes
Adriane Giugni da Silva (Tese)	CNPq
Izaura Maria de Andrade Silva (Tese)	International Fellowships Program Brasil.

Tabela 22 - Distribuição de Trabalhos por Agência de Fomento

Fonte: autora

As informações sobre o fomento às pesquisas permitem perceber que o financiamento é, sobretudo, advindo do Estado e que apenas uma pesquisa recebeu investimento de uma organização social. Tais constatações nos fazem reafirmar o pouco investimento em pesquisas no campo da Educação Profissional na interface com a Educação Especial, o que sugere pouco interesse do poder público, e mesmo privado, no campo.

Como é possível perceber, os trabalhos são, predominantemente, realizados em instituições do públicas em linhas de pesquisa as mais diversas, sob diversas orientações, a partir de ligados à assistência social, à psicologia, etc. Tal síntese permite concluir que não está estabelecida uma linha de pesquisas sobre o tema nem na Educação Especial, nem na Educação Profissional, sendo que as investigações realizadas ocorrem de maneira esporádica e dispersa, não se constituindo como campo intencional e sistemático de estudos acadêmicos. Sem aderir a uma lógica de causa e consequência, entendemos que este cenário constitui e ajuda a constituir o campo das políticas educacionais que, tal como já demonstramos, não apresenta consistência na produção de programas, serviços e experiências para o ensino profissionalizante de pessoas com deficiência no Brasil.

VI.2 Análise por indícios

Seguindo a proposta de uma análise por indícios, podemos apontar, como primeiras impressões, que já algumas categorias de análise emergiram durante a primeira leitura das produções acadêmicas que compõem o *corpus* da pesquisa. Nos procedimentos de seleção das produções acadêmicas, constava a leitura dos resumos e, quando necessário, da introdução do texto, a fim de dirimir qualquer dúvida quanto à observância aos critérios estabelecidos.

Dessa leitura, pudemos depreender um certo modo de reportar-se às pessoas com deficiência, como, por exemplo, os conceitos atribuídos a essa população e as referências que embasavam essas concepções. Outro indício importante é a maneira como os/as autores/as referenciam o trabalho da pessoa

com deficiência e o valor atribuído à inclusão dessas pessoas no mundo do trabalho. E, por fim, como os/as autores/as posicionam-se frente às políticas de educação inclusiva e educação profissional. São indícios aqui referidos a partir das primeiras leituras, sem o rigor da investigação exaustiva que é demandado pela pesquisa, mas que já configuraram, nesse momento, uma primeira proposta de categorias de análise a ser desenvolvida nesta etapa da pesquisa.

No intuito de constituir uma base analítica e reflexiva para direcionar a leitura dessas produções, foi que percorremos esse itinerário de estudos sobre a pessoa com deficiência, a educação e o trabalho, compondo os capítulos anteriores da pesquisa. As primeiras impressões relatadas tornaram-se importantes referenciais para a análise, pois apresentam elementos suficientemente carregados de significados úteis para a apreensão da realidade, pois além de construir pensamento, juntar conhecimento, demonstraram um potencial crítico vital para um posicionamento ético diante do tema.

Desse modo, reafirmamos o estabelecimento de tais categorias de análise como a base para o estudo das produções. A análise seguiu o seguinte itinerário:

- Leitura da produção, apontando os aspectos relacionados à pessoa com deficiência (como é concebida e conceituada, que lugar ocupa na produção, quais as bases conceituais ou legais desse conceito, por exemplo);
- Aspectos relacionados ao trabalho: como o trabalho é entendido, quais as bases conceituais, posicionamentos críticos;
- Educação profissional: qual o papel atribuído à educação profissional da pessoa com deficiência; onde dever acontecer;
- Aspectos relacionados à inclusão da pessoa com deficiência no trabalho: qual o posicionamento do/a autor/a.

A partir desse processo, pudemos elencar, nas categorias propostas, as seguintes concepções subjacentes às produções acadêmicas:

Categoria *Deficiência*.

De modo geral, todas as produções trazem concepções de deficiência baseadas nas definições apresentadas na legislação brasileira, nos conceitos trazidos pelos documentos oficiais e também a partir das diferentes abordagens sobre essa questão.

Na tabela a seguir, elencamos as concepções relacionadas ao modo como os/as autores abordam a questão da deficiência.

Tabela 23

Autor/a (ano) Concepções de deficiência

<i>Costa et alli (2011)</i>	As autoras apontam que as pessoas com deficiência intelectual estejam em desvantagem no processo de inserção no mercado de trabalho, em relação às pessoas com outros tipos e deficiência. Utilizam o artigo 5º do Decreto 5.296/2004, para definir ‘deficiência intelectual’.
<i>Lima & Cappelle (2013)</i>	Para as autoras, “pessoas com deficiência são desiguais em virtude de diferenças físicas, sensoriais, intelectuais e de história de vida”. (p.21)
<i>Neres & Corrêa (2008)</i>	Referem-se à pessoa com deficiência usando o termo <i>pessoa com necessidades especiais</i> , pois afirmam que “deficiente” imputa às essas pessoas uma concepção “pejorativa de inútil e improdutivo”. (p.159)
<i>Silva (2006)</i>	As pessoas com deficiência são sujeitos de direitos, contudo são “diferentes”, em função de suas “especificidades biológicas” e apresentam “limitações que lhes são próprias e, por este motivo, não podem concorrer de forma igual com os indivíduos ditos normais”. (p.235)
<i>Aroucha (2011)</i>	Para a autora, as pessoas com deficiência são tão capazes quanto às outras de exercer uma atividade profissional. As pessoas surdas (sujeitos da pesquisa) utilizam uma outra via de comunicação que não a das pessoas ouvintes, mas apresentam potencial produtivo.
<i>Assis (2012)</i>	A autora utiliza o termo “déficit cognitivo” para se referir às pessoas com deficiência, mas não problematiza a escolha.

	Inclui na população com deficiência as pessoas com altas habilidades/superdotação e transtorno bipolar.
<i>Benjamin (2013)</i>	Segundo a autora, "a deficiência não é um fator excludente, mas as atitudes impostas pelos seres humanos é que limitam as habilidades e competências dessas pessoas historicamente discriminadas". (p.85)
<i>Costa (2013)</i>	Para a autora, apontar a incapacidade laboral de uma pessoa a partir das suas funções cognitivas e habilidades corporais simplifica o fenômeno da deficiência, pois é preciso analisar o universo social e do trabalho.
<i>Cunha (2011)</i>	A autora aponta que "a deficiência não é uma doença impeditiva de aprendizagem, que as dificuldades imprimem um ritmo, mas não impedem que o aluno se desenvolva, desde que seja valorizada e respeitada a especificidade de cada um." (p.134)
<i>Dahmer (2011)</i>	A autora caracteriza a deficiência a partir do que está preconizado no Decreto nº 3298/1999 (dispõe sobre a Política de Integração da Pessoa com Deficiência).
<i>Elias (2012)</i>	Para a autora, "as pessoas com deficiência devem ser vistas como integrantes de um grupo populacional com características específicas que, se consideradas aptas ao trabalho pelo profissional médico, sua acessibilidade deve ser promovida para inclusão adequada na empresa". (p.54)
<i>Gonçalves (2012)</i>	O autor reconstitui a trajetória da população com deficiência na história. O enfoque na pesquisa está sobre as pessoas com deficiência intelectual. Não problematiza a questão da deficiência.
<i>Johann (2011)</i>	O autor descreve a história da educação profissional das pessoas com deficiência.
<i>Lima (2012)</i>	Para a autora, "As diferentes formas de ser e estar no mundo destas pessoas [as com deficiência] devem ser contempladas no projeto de sociedade que garante a igualdade de direitos, especialmente o direito ao trabalho". (p.28)
<i>Mascaro (2012)</i>	A autora toma por base a perspectiva funcional do modelo teórico de deficiência intelectual da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), que aponta para a interação entre a pessoa e o ambiente, como também para a importância dos apoios necessários.
<i>Matos (2003)</i>	A autora aponta que a deficiência tem um aspecto mais social que biológico, produzindo preconceito e discriminação

	e que ao focalizar apenas no desempenho das pessoas com deficiência, não oferece oportunidades a esses sujeitos.
<i>Rosa (2014)</i>	A autora também se baseia na concepção de deficiência intelectual da AAIDD. E aponta ainda que a maneira como os/as professores/as concebem a deficiência dos/as estudantes é resultado da suas trajetórias pessoais e profissionais.
<i>Santos (2013)</i>	A autora aborda a questão da deficiência a partir da perspectiva da diversidade, com o foco no ser humano e não na diferença. Para a autora, “Pensar na diferença é pensar nas características que tornam as pessoas menos ou mais favorecidas em exercer e praticar seus direitos e deveres perante a sociedade da qual fazem parte”. (p.47)
<i>Santos (2011)</i>	A autora utiliza o conceito de deficiência intelectual do Dicionário de Ciências Humanas, cujo enfoque está na ideia de insuficiência ou ‘retardo’ no desenvolvimento intelectual.
<i>Soares (2012)</i>	A autora aponta para o peso que o conceito de ‘diferença’ tem na representação das pessoas com deficiência, bem como as referências aos padrões de normalidade e patologia ainda interferem nas concepções a respeito desses sujeitos.
<i>Aloisi (1999)</i>	A autora toma por base a ideia da deficiência como a “não-eficiência”, mas numa perspectiva do desconhecimento das capacidades produtivas das pessoas com deficiência.
<i>Silva (2000)</i>	A autora aponta para a urgência de repensar a pessoa com deficiência intelectual como “ser histórico-social capaz de criar e recriar suas relações com a natureza e com outros homens (...) e também um ser político, capaz de avançar no desempenho de suas habilidades cognitivas”. (p.16)
<i>Silva (2011)</i>	A autora fundamenta sua concepção sobre o sujeito com deficiência em Gramsci, cuja abordagem considera não apenas as configurações biológicas, mas também o resultado de múltiplas relações sociais e históricas de confronto com a natureza, através do trabalho”. (p.169)
<i>Zanote (2011)</i>	O foco do estudo de caso apresentado na pesquisa são as pessoas com deficiência físicas, definidas pelo Decreto federal nº 5.296/2004.

Tabela 23 - Concepções de Deficiência Presentes das Produções

Fonte: autora

Podemos perceber com a análise que alguns/mas autores/as, embora tivessem à mão, à época da construção da pesquisa, documentos que traziam concepções a respeito da deficiência num enfoque mais próximo ao modelo psicossocial, ainda se reportam a concepções baseadas num modelo médico e biologizante da deficiência e na normalidade como padrão de referência (COSTA *ET ALII*, 2011; DAHMER, 2011; MASCARO, 2012; SANTOS, 2011; ZANOTE, 2011).

Também notamos que alguns/mas autores/as esquivam-se de uma discussão sobre a deficiência, e não é possível localizar, na pesquisa, um posicionamento expressivo com relação ao lugar que a deficiência ocupa na constituição dos sujeitos (GONÇALVES 2012; JOHANN, 2011; ZANOTE, 2011).

A abordagem a respeito da deficiência na perspectiva da diversidade aparece em algumas produções e transfere o foco da deficiência para a diversidade humana. Contudo essa concepção pode ser usurpada em nome de garantir que as diferentes configurações humanas carregam características que limitam sua participação social em virtude dos limites impostos pelo modo diferente de se apresentar ao mundo.

Percebemos também que as pesquisas problematizam a questão do preconceito lançado sobre as pessoas com deficiência, no que diz respeito às capacidades laborais dessa população, por desconhecimento de suas potencialidades, embora ressaltem que o desconhecimento se refere também às limitações impostas pela deficiência (COSTA *ET ALII*, 2011; LIMA & CAPPELLI, 2013; SILVA, 2006; ASSIS, 2012; LIMA, 2012).

As produções problematizam que o desempenho esperado das pessoas com deficiência é equiparado ao das pessoas sem deficiência, o que acaba por reforçar a segregação dessas pessoas, pois tal mentalidade induz ao discurso de que há oportunidades iguais para essa população e que ao não aproveitamento dessas medidas compensatórias, é de inteira responsabilidade das pessoas com deficiência que não souberam lidar com o que lhes foi oferecido (SILVA, 2006; BENJAMIM, 2013).

Categoria Trabalho da pessoa com deficiência

Neste tópico, apontamos as concepções dos/as autores/as com relação ao trabalho da pessoa com deficiência. Apesar de o foco das pesquisas ser a educação profissional da pessoa com deficiência, grande parte dos/as autores/as discutiram o papel do trabalho na trajetória de vida dessa população, e também o lugar que essa categoria ocupa nas relações sociais na contemporaneidade.

Tabela 24

Autor/a (ano) Trabalho da pessoa com deficiência

<i>Costa et alli (2011)</i>	O trabalho pode facilitar a inclusão social nos “mercados consumidor e profissional e na vida sociopolítica” de pessoas que foram “privadas do acesso aos seus direitos fundamentais”.
<i>Lima & Cappelle (2013)</i>	Não discute especificamente.
<i>Neres & Corrêa (2008)</i>	As pessoas com deficiência visual enfrentam maiores dificuldades para a inserção no mercado de trabalho, pois não têm as mesmas oportunidades de formação intelectual e profissional que as outras pessoas.
<i>Silva (2006)</i>	A autora indica que sejam repensadas as propostas educacionais que permitam a pessoa com deficiência intelectual o acesso ao trabalho com vistas a produção “de sua própria existência por meio de sua ação – o trabalho”.
<i>Aroucha (2011)</i>	As pessoas com deficiência podem “pensar e almejar ter uma atividade laboral, pois, apesar de algumas limitações como a de comunicação, visão e locomoção, começam a ter um espaço no mercado de trabalho que lhes possibilita demonstrar as potencialidades que possuem para realizar atividades para além do que a sociedade acredita serem elas capazes”.
<i>Assis (2012)</i>	“A inclusão nas Escolas de Educação Profissional e Tecnológica representa muito mais que uma inserção em uma instituição escolar. Representa a oportunidade de o indivíduo com deficiência poder competir, não similarmente aos sujeitos ditos “normais”, posto que ilusória essa afirmação, mas pelo menos em condições de preencher as

	vagas de emprego reservadas por lei a essas pessoas". (p.180)
<i>Benjamin (2013)</i>	"Não se concebe Inclusão Social que não seja pelo trabalho e como forma de competir neste mercado que não seja pela educação, visto que se vive em um país capitalista". (p.115)
<i>Costa (2013)</i>	A autora aponta que, para as pessoas com deficiência, o trabalho pode ser uma forma de realização pessoal, independente da função exercida pelo/a trabalhador/a com deficiência.
<i>Cunha (2011)</i>	Para a autora, o trabalho pode contribuir para a aceitação social da pessoa com deficiência, pois o exercício de uma profissão proporciona a sua valorização e sentimento de participação na sociedade.
<i>Dahmer (2011)</i>	A autora aponta a qualificação profissional como principal meio de promover a inclusão laboral da pessoa com deficiência.
<i>Elias (2012)</i>	Para a autora, a inserção de pessoas com deficiência no trabalho que apenas cumprir a obrigatoriedade legal não significa inclusão: "se não houver mudanças de atitudes por toda a sociedade, a inclusão pode funcionar de modo perverso e se tornar mais uma palavra sem credibilidade social". (p.92)
<i>Gonçalves (2012)</i>	O autor entende o trabalho como parte da natureza humana e considera que "as pessoas com deficiência, inclusive as pessoas com deficiência intelectual ou com dificuldade de aprendizagens profundas, têm o mesmo direito ao trabalho, mesmo enquanto trabalho alienado". (p.29)
<i>Johann (2011)</i>	O autor defende os pressupostos apresentados pela instituição pesquisada no que se refere à inclusão no trabalho da pessoa com deficiência.
<i>Lima (2012)</i>	<p>A autora defende o trabalho da pessoa com deficiência como caminho possível para uma vida sem dependência do assistencialismo, o que também beneficia o Estado.</p> <p>Para a autora, "O trabalho possibilita a independência do sujeito em termos pessoais e sociais, sendo fonte de transformação de sua condição no mundo em que vive, diminuindo sua subordinação e dependência em relação aos outros, proporcionando às pessoas com deficiência maior integração na sociedade". (p.34)</p>
<i>Mascaro (2012)</i>	A autora aposta em um trabalho diferenciado como proposta de preparação das pessoas com deficiência para a inclusão no mercado de trabalho.

<i>Matos (2003)</i>	Para a autora, o trabalho, apesar de o capitalismo torna-lo alienante, é ainda a atividade que possibilita ao indivíduo reconhecimento na sociedade: “A atividade laboral cotidiana, as relações e as exigências que geram no trabalhador serão uma via de socialização e de maturidade pessoal e, portanto, a inserção no trabalho é oportunidade e risco para as pessoas com deficiência; é demonstração de estima e não apenas de reconhecimento jurídico”. (p.102)
<i>Rosa (2014)</i>	A autora discute a inclusão “no mundo do trabalho como o processo que envolve tanto a inserção produtiva da pessoa com deficiência (já que participa da sociedade do capital na condição antagônica à do capitalista), quanto sua atuação e participação no processo de transformação da natureza e de si mesmo, o que ultrapassa os limites da atividade laboral”. (p.26)
<i>Santos (2013)</i>	Para a autora, o trabalho garante às pessoas a cidadania e “o sentimento de pertencimento”. Para as pessoas com deficiência, “o sentimento de eficácia pelo trabalho e sua produção contribui para a construção de uma identidade social e de reconhecimento de sua capacidade”, permitindo que se sintam produtivos. (p.19)
<i>Santos (2011)</i>	A autora apresenta que para jovens trabalhadores/as com deficiência, a oportunidade de trabalho e o emprego são percebidos como “reconhecimento social”. (p.20)
<i>Soares (2012)</i>	Para a autora, o trabalho é uma atividade produtiva para todos os seres humanos e discutir a educação profissional como meio de acesso ao mercado de trabalho exige pensar nas condições necessárias para a realização das pessoas com deficiência enquanto sujeitos históricos.
<i>Aloisi (1999)</i>	A autora aponta as dificuldades da inclusão das pessoas com deficiência no trabalho e demonstra que as pessoas com deficiência que tiveram oportunidade de trabalhar apresentam um melhor nível de autoestima, são mais respeitados pela família e comunidade, além de ter mais vida social, em comparação com sujeitos que não tiveram acesso ao mercado de trabalho.
<i>Silva (2000)</i>	Para a autora, a inclusão no mundo do trabalho representa a autorrealização do ser humano. Com relação aos sujeitos com deficiência, a autora aponta que “A consciência de que todos os seres humanos possuem limitações é fundamental para não se excluírem os sujeitos com deficiência mental do mundo do trabalho”. (p.127)

<i>Silva (2011)</i>	Para a autora, o acesso ao trabalho possibilita às pessoas com deficiência a oportunidade de realizar-se como pessoa, e afasta a ideia de sua improdutividade.
<i>Zanote (2011)</i>	Para o autor, “mais do que incluir pessoas com deficiência no mercado de trabalho, é necessário garantir a permanência delas nesse mercado. Importa ainda que elas sejam formadas para o exercício de uma função, a fim de que sejam consideradas importantes para as empresas, também assim se considerem e não representem somente números para efeito de obrigatoriedade exigida por lei”. (p.135)

Tabela 24 - Concepções sobre Trabalho Presentes nas Produções

Fonte: autora

Algumas autoras apontam o trabalho como principal meio de inclusão social das pessoas com deficiência, seja pela via da inclusão no mercado consumidor, como também na vida profissional (COSTA *ET ALII* ,2011; BENJAMIN, 2013).

O trabalho é também apontado por vários/as autores/as como principal meio para a realização social, na perspectiva de constituição do ser social, pois implica na participação na esfera econômica, social e cultural promovidas pelo trabalho. E ainda, produz a sensação de pertencimento e estima social, pois o papel de trabalhador/a na sociedade permite desfrutar o reconhecimento social. (BENJAMIN, 2013; COSTA, 2013; LIMA, 2012; MATOS, 2003; ROSA, 2014; SANTOS, 2011; SOARES, 2012).

Percebemos que de modo geral os/as autores não tomam o trabalho como categoria de análise da sociedade, tampouco discutem as relações de trabalho estabelecidas pelo modo capitalista. Os/as autores/as que levantam essa discussão acabam por entender a necessidade de mudança nessas relações para que de fato haja lugar para a justiça social e a inclusão real das pessoas com deficiência e de tantas outras populações alijadas dos processos produtivos na atualidade (SILVA, 2011; SOARES, 2012).

Categoria escolarização da pessoa com deficiência

Neste item, apontamos as concepções dos/as autores/as com relação à escolarização da pessoa com deficiência.

Tabela 25

<i>Autor/a (ano)</i>	<i>Escolarização da pessoa com deficiência</i>
<i>Costa et alli (2011)</i>	As autoras, por meio da sua pesquisa de campo, perceberam divergências entre as orientações gerais da instituição (Apae) e aquelas implementadas nas unidades, nas quais a educação profissional está mais voltada para as atividades de “ocupação”.
<i>Lima & Cappelle (2013)</i>	As autoras apontam que a baixa escolarização das pessoas com deficiência é alegada como causa da dificuldade de inserção no mercado de trabalho. Apontam que as políticas de inclusão da pessoa com deficiência proporcionaram que muitos estudantes chegassem aos níveis mais altos da escolarização, por meio do atendimento educacional especializado e da adequação curricular, pois podem garantir as condições de acessibilidade e aprendizagem a todos os estudantes.
<i>Neres & Corrêa (2008)</i>	As autoras defendem que “uma proposta educacional no sentido amplo, que supere a exclusão, parece repousar na necessidade de transformação das atuais relações de trabalho na sociedade capitalista, que significa o pensar em um novo projeto político-social”. (p.149)
<i>Silva (2006)</i>	Sobre os programas de formação profissional das pessoas com deficiência intelectual, a autora aponta a similaridade dos programas atuais com aqueles implementados nos anos de 1950, quando se iniciaram os programas de treinamento vocacional e de profissionalização das pessoas com deficiência, baseados nas oficinas pedagógicas e protegidas.
<i>Aroucha (2011)</i>	Para a autora, a escolarização é um processo que colabora para sua inserção no mundo do trabalho e que a preparação para nele inserir-se se estende ao processo educacional como um todo. A formação profissional da pessoa com deficiência deve ser pensada a partir de uma contextualização do mundo do trabalho, da realidade política, econômica e social em que o mundo e, em especial, o Brasil se encontram. A autora aponta que o processo de

	escolarização facilita a adaptação das pessoas com deficiência aos cargos ou funções que ocupam no mercado de trabalho, pois as habilidades desenvolvidas na escola são fundamentais para o bom desempenho desses/as trabalhadores/as.
<i>Assis (2012)</i>	Para a autora, a escola desempenha importante papel na formação do ser humano, independente de ter ou não deficiência. Para a pessoas com deficiência, o tipo de formação recebida na Educação Profissional poderá “possibilitar a ele reconhecer-se como sujeito social, uma vez que poderá, por meio do trabalho, constituir-se social e civilmente”. Desse modo, as instituições de Educação Profissional “devem proporcionar aos educandos formas de aprendizagens significativas, preparando-os para a vida e para a inserção na sociedade em geral”. (p.26)
<i>Benjamin (2013)</i>	Para a autora, a inclusão social passa pela preparação para o trabalho, que a “Educação para o Trabalho nas escolas especializadas seja executada com mais seriedade, visto que o modelo capitalista exige mão de obra qualificada para o trabalho. Desta forma, não se concebe qualificação profissional que não seja pela educação”. (p.42)
<i>Costa (2013)</i>	A pesquisa da autora demonstrou que as práticas de formação profissional na instituição pesquisada ainda apresentam caráter assistencialista e que a escolha das atividades desenvolvidas no seu interior atende a uma certa “desejabilidade social”, em detrimento de práticas formativas para o trabalho.
<i>Cunha (2011)</i>	Para a autora, “Pensar a Educação Profissional na perspectiva inclusiva, problematizando as crises educacionais, sobretudo no que tange à falta de reconhecimento das diferenças na escola e na sociedade, representa uma oportunidade de reflexão e resistência para os profissionais da escola” (p.16). A autora defende que é preciso superar práticas excludentes e homogêneas, adaptadas a modelos e técnicas de trabalho fetichizadas, que apenas obscurecem o entendimento sobre as contradições, os limites e as possibilidades da práxis educativa na escola” (p.20)
<i>Dahmer (2011)</i>	Para a autora “trabalhar a questão da aprendizagem e qualificação como possibilidade de uma educação profissional ou desenvolvimento de habilidade profissionais significa principalmente acompanhar o curso da evolução da sociedade em seus aspectos econômicos, culturais, sociais e políticos”. (p. 85)

<i>Elias (2012)</i>	Para a autora, pensar a educação profissional das pessoas com deficiência intelectual (público-alvo da sua pesquisa) é “construir metodologias participativas, coletivas e de tecnologias sociais em que [a pessoa com deficiência intelectual] aprende fazendo com outros”. A pessoa com deficiência “possui singularidades que, aos serem compartilhadas, contribuem para uma formação diversificada e aberta às diferenças”. (p.96)
<i>Gonçalves (2012)</i>	O autor aponta que a inclusão no mercado de trabalho executada para cumprir a legislação e a certificação forçada para dar condições de ingresso para as pessoas com deficiência no emprego não significam conquista do direito ao trabalho em igualdade de oportunidades.
<i>Johann (2011)</i>	Para o autor, os Programas de Educação Profissional visam o desenvolvimento de todos os aspectos do ser humano: emocionais, cognitivos, físicos, sociais e políticos. E defende que esses programas poderiam se sustentar na formação de habilidades e competências, a fim de “enfrentar o processo produtivo, o trabalho em equipe e a competição cada vez mais acirrada pelo emprego”. (p.115)
<i>Lima (2012)</i>	A autora defende que “A educação e a formação para o desenvolvimento de habilidades básicas, atitudes e valores são necessárias para a produção de competências nos sujeitos em tempos em que qualidade, produtividade e competitividade regulam o sistema capitalista, extremamente competitivo”. A autora ainda aponta que a formação escolar deve ser a mesma para todos os sujeitos, contanto que a metodologia e os recursos sejam diferenciados a fim de que proporcionem o desenvolvimento desses/as estudantes. A formação segregada diminui a eficácia dos processos. (p.97)
<i>Mascaro (2012)</i>	Para a autora, “a implementação de cursos capacitação profissional em uma escola especializada requer dos docentes a instituição de novas formas de ensinar e avaliar os alunos. Caso contrário, a escola estará reforçando a atitude de muitos empregadores que exigirem uma certificação educacional de Ensino Médio para o exercício de funções que não requerem conteúdos desta etapa de escolarização”. (p.98)
<i>Matos (2003)</i>	A autora, a partir do aporte teórico escolhido, defende que a formação profissional da pessoa com deficiência “é necessária para promovê-lo e estar em dia com a demanda de troca, possibilitando-lhe o desenvolvimento e aprendizagem; mas, como se desenvolve em outros ritmos, a essência dessas atividades será manifestada naturalmente

	com práticas educacionais, sociais, artísticas, culturais direcionadas para a vida em geral, não só dirigidas para o trabalho". (p.42)
<i>Rosa (2014)</i>	A autora aponta que a educação profissional da pessoa com deficiência é excludente, com práticas desvinculadas da realidade do mercado competitivo. A inclusão só acontece para sujeitos considerados "adequados às exigências do mercado de trabalho" e que apresentam padrão próximo à normalidade. (p.165)
<i>Santos (2013)</i>	A autora aponta que a problemática envolvendo a preparação e inserção profissional da pessoa com deficiência abrange todo o país. Os avanços do campo ainda não dão conta da demanda da população: "Para que as pessoas com deficiência possam ser inseridas no mercado de trabalho, é preciso intermediar-lhes as qualidades exigidas por este, tais como escolaridade, produtividade e competitividade". (p.106)
<i>Santos (2011)</i>	Para a autora, a formação profissional da pessoa com deficiência é contraditória, pois as escolas pautam a formação em atividades de artesanato, por exemplo, e ainda assim insistem na inserção via Lei de Cotas. Contudo essa formação não contribui para o ingresso em empregos formais.
<i>Soares (2012)</i>	Para a autora, a Educação Profissional das pessoas com deficiência é tomada como primordial para as atuais políticas de inclusão dessa população no mundo do trabalho.
<i>Aloisi (1999)</i>	Para a autora, a profissionalização da pessoa com deficiência é um processo que requer a parceria do/a empregador/a e do/a agente reabilitador/a "para a formação de um todo, cujas partes, contudo, não se percam em suas respectivas funções e nem negligenciem o cumprimento de seus papéis sociais.
<i>Silva (2000)</i>	A autora destaca que a profissionalização da pessoa com deficiência é um direito de todos/as. A educação para o trabalho deve "expressar não uma simples e casual oportunidade de encaminhamento, mas uma ação resultante de reflexão e análise objetiva de cada alternativa em relação às possibilidades reais de trabalho do deficiente mental". (p.131)
<i>Silva (2011)</i>	A autora aponta que a trajetória escolar oferecida às pessoas com deficiência é organizada de modo diferenciado e excludente e não proporciona aos/às estudantes "o acesso a uma formação científica e tecnológica capaz de lhe

	preparar para o ingresso no mundo do trabalho e nem para níveis mais elevados de estudo”. (p.15)
Zanote (2011)	Para o autor, a educação profissional pode contribuir para a inclusão da pessoa com deficiência no trabalho, pois “pode ajudar as pessoas a desenvolver as competências requisitadas pela vida e pelo mercado de trabalho, já que, para o bom profissional, interessa não somente o desenvolvimento de competências profissionais, mas também de competências gerais que garantam a formação de um ser humano íntegro e comprometido”. (p.136)

Tabela 25 - Concepções sobre Escolarização de Pessoas com Deficiência Presentes nas Produções

Fonte: Autora

A baixa escolarização da pessoa com deficiência é apontada nas produções como a principal causa de desemprego da população com deficiência, cabendo, portanto, à Educação Profissional a responsabilidade de preparar essas pessoas para a inclusão laboral. (LIMA & CAPPELLI, LIMA, 2012).

Alguns/mas autores/as defendem a busca de novos caminhos para a educação profissional, como o caminho viável para a inclusão de fato das pessoas com deficiência (NERES & CORRÊA, 2008; SILVA, 2006; CUNHA, 2011; MASCARO, 2012)

Outros/as autores/as propõem a resignificação dos processos escolares da pessoa com deficiência, que por ora são segregadores, exclusivistas e proporcionam uma formação parcial e sem correspondência com o mundo do mercado competitivo, muito menos com os saberes historicamente produzidos pela humanidade. (AROUCHA, 2011; ASSIS, 2012; CUNHA 2011; ROSA, 2014).

VI.3 Síntese das Análises

A análise empreendida nos trabalhos constituiu-se um dos pontos de maior dedicação durante essa pesquisa. Cada um dos trabalhos selecionados foi lido e contextualizado a partir dos indícios apresentados pelo texto, num exercício de apreender as diversas visões de mundo, os posicionamentos políticos, éticos e epistemológicos contidos ou insinuados nas produções. A

opção metodológica de fazer essa leitura ainda mais cuidadosa ao fim da construção dos capítulos teóricos, pareceu-nos acertada, pois permitiu-nos perceber que as ambiguidades e as contradições que as pesquisas carregam são expressões da vida concreta (ANGELUCCI, 2017). Portanto, seria preciso construir um arcabouço teórico que desse conta de fundamentar a análise, a fim de constituir referências epistemológicas que pudessem nos instrumentalizar, não apenas metodologicamente, mas também para compreender a linha na qual os acontecimentos históricos se desencadearam ao longo do tempo. De posse dessa fundamentação, nossa análise percorre um caminho descritivo e, também, crítico no que concerne às estratégias para a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, inclusive aquelas relativas à educação e ao acesso ao mundo do trabalho, estratégias que são apontadas, defendidas, pesquisadas e sugeridas pelos/as autores/as. Desse modo, percebemos que ainda há um modo de fazer pesquisa em educação que prioriza as experiências exitosas, apesar de que haja espaço, nessas pesquisas, para a defesa dos direitos das pessoas com deficiência, embora o meio de garantia de acesso à formação profissional seja o fomento de espaços exclusivos como as instituições filantrópicas. Percebemos, então, que a visão desse processo está mais próxima de um caráter assistencialista que de uma defesa da emancipação dos sujeitos pelo e para o trabalho.

A análise da política de Educação Profissional da pessoa com deficiência mostra-nos que a ausência de uma política específica para esse público pode contribuir para a invisibilização desses sujeitos nos processos formativos. E, ainda que a Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva afirme a importância do atendimento educacional especializado também na educação profissional, não se pode afirmar que haja o cumprimento dessa recomendação de forma efetiva pelas instituições que oferecem essa modalidade de ensino. E essa situação é amplamente percebida nas pesquisas analisadas, pois trazem poucas experiências nos espaços em que é ofertada a modalidade de Educação Profissional.

Contudo, é preciso que haja uma outra reflexão acerca do que seria uma política específica, de Educação Profissional “*Especial*” ou qualquer outro termo semelhante. Poderia configurar numa importante interlocução entre essas

modalidades, mas, também, poderia ampliar a concepção de que a educação das pessoas com deficiência, ainda que na perspectiva inclusiva, necessita de espaços, tempos, sujeitos, profissionais especializados, o que geraria demandas – que poderiam não ser atendidas – e se justificaria, mais uma vez, que a formação profissional dessas pessoas não poderia ser ofertada juntamente com o sistema regular de ensino. Portanto, haveria grandes chances de retroceder ainda mais as políticas de inclusão.

Os principais achados na análise das produções serão agora descritos. São apontamentos que nos permitem traçar um panorama dos trabalhos que abordam a educação profissional das pessoas com deficiência.

Uma primeira análise aponta que há uma predominância da educação profissional das pessoas com deficiência acontecendo nas chamadas oficinas abrigadas, na sua maior parte vinculadas às instituições privadas, conveniadas de caráter filantrópico.

Nesses espaços, percebeu-se que a formação profissional dos/as estudantes nem sempre corresponde ao que consta nos manuais orientadores da própria instituição, ademais a escolha dos cursos e os modos como esses cursos são executados não proporcionam necessariamente práticas educacionais que instrumentalizem os/as estudantes para o mundo do trabalho, sendo comum encontrar atividades terapêuticas em lugar de uma formação profissionalizante. Desse modo, parte das produções descrevem experiências realizadas nos diversos programas de formação profissional, contudo não se pode encontrar em tais experiências currículos ou atividades que reflitam a realidade do mundo do trabalho real.

Outro ponto importante é a discrepância entre o número de matrículas de estudantes com deficiência nos cursos profissionalizantes de nível médio e nos cursos básicos. Ainda que os recursos oferecidos aos/as estudantes com deficiência – como o atendimento educacional especializado – tenham proporcionado, a um número cada vez maior de estudantes, níveis mais altos de escolarização, a baixa escolarização é ainda apontada como causa para a não inclusão no mundo do trabalho. O acesso aos cursos de nível médio exige escolaridade mínima e, considerando que, embora crescente, há ainda um baixo

índice de estudantes com essa certificação, a participação dessa população é bastante restrita.

A escolarização das pessoas com deficiência é apontada como importante meio de acesso ao mundo do trabalho, pois, além da formação profissionalizante, contribui para a formação dos sujeitos sociais. E é por meio da Educação Profissional que são disponibilizadas às pessoas com deficiência as condições para a inclusão no mundo do trabalho, considerada o meio mais importante para a inclusão social dessa população.

O Trabalho no sentido atrelado à emancipação humana é tomado por parte dos/as autores, que reconhecem a importância do trabalho para as pessoas com deficiência como meio de reconhecimento social, de realização pessoal, de melhora da autoestima. Mas é possível encontrar autores/as que questionam o trabalho na sociedade capitalista, e aludem à necessidade de transformação e superação do capitalismo, como modo de promover a emancipação dos seres humanos.

Dentre as pessoas com deficiência, a população com deficiência intelectual desponta como aquela com maior dificuldade de inclusão no mercado de trabalho, pois a essas pessoas são imputadas restrições justificadas pela falta de certificação, apesar dos seus extensos percursos escolares. Considerando que a maior parte dos/as estudantes atendidos/as nas instituições exclusivas são pessoas com deficiência intelectual, cabe aqui uma reflexão sobre a contribuição que esses estabelecimentos infligem em tal situação. Se a formação profissional oferecida a esses/as estudantes não os torna aptos/as ao mundo do trabalho, não é sobre o/a estudante ou sobre sua subjetividade que deve incidir a ação. E a nossa pesquisa permitiu-nos apontar as possíveis “causas” dessa situação.

As produções que descrevem os programas de educação profissional das instituições filantrópicas apontam o caráter de segregação de suas práticas, e a desvinculação do mundo do trabalho. E mesmo apontando o número reduzido de pessoas que participaram de tais programas e que foram incluídas no emprego, poucas problematizam a ineficiência de tais programas de modo mais aprofundado. Parece-nos que há vinculação profissional ou ideológica dos/as autores/as com as instituições pesquisadas, e um posicionamento crítico mais

contundente ou assertivo poderia colocar as relações entre pesquisador/a e pesquisados/as em xeque. Ou também podemos supor que haja uma identificação política com um certo modo de se fazer a educação profissional das pessoas com deficiência que de fato não credita a essa população uma real possibilidade de inclusão social que não seja a inclusão precária, ou que seja por fins éticos, em lugar de cumprir pela força da lei.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

A construção do percurso da presente pesquisa proporcionou-nos importantes reflexões acerca das discussões que envolvem a população com deficiência. Pensar as correlações e os atravessamentos entre o mundo do trabalho, as pessoas com deficiência e a educação em uma perspectiva histórico-crítica implica a construção de conhecimento científico. Ciência, aqui tomada em sua dimensão indissociável da política, haja vista a configuração que a sociedade assumiu ao longo do tempo e que resultou em um mundo marcado pelas desigualdades socioeconômicas, pelo desrespeito à dignidade humana, pela destruição do meio ambiente, consequência do acirramento do movimento do capital em busca de crescente acumulação. E sempre com a devida chancela científica.

Desse modo, não há como dissociar o tratamento dado à questão da educação profissional da pessoa com deficiência do modo como as relações de produção são estabelecidas. Tampouco é possível pensar a dignidade dessas pessoas, sem considerar os discursos que sustentam o papel social estabelecido para aqueles/as que representam as diferentes e possíveis constituições da subjetividade.

A partir desse cenário, a análise das produções acadêmicas brasileiras que abordam a Educação Profissional das pessoas com deficiência entre os anos de 1991 e 2015, resultou em um panorama do campo referido, não apenas pelos aspectos quantitativos, muito importantes para a (re)constituição da realidade brasileira, mas também pelo desenho de um modelo de Educação

Profissional datado e notadamente pouco efetivo. Tal análise ainda nos permitiu formular algumas hipóteses, que apresentaremos a seguir.

A fim de compreender os pressupostos e a organização atual da Educação Profissional de pessoas com deficiência, no Brasil, de acordo com os marcos legais vigentes, procedemos ao estudo em profundidade das políticas de Educação, buscando as possíveis interfaces da Educação Especial e da Educação Profissional.

Em síntese, podemos afirmar que:

1. Na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a questão da Educação Profissional é mencionada como uma modalidade de educação que será contemplada pelo atendimento educacional especializado, com a finalidade de ampliar as “oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social” (BRASIL, 2008).
2. Não há muitos programas, documentos, diretrizes específicas sobre a educação profissional da pessoa com deficiência, com exceção do TEC NEP (Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais na Rede Federal de Educação Tecnológica), em 2000, e do documento da Secretaria de Educação Especial de 2003. Ainda assim, há que se ressaltar que o referido programa precisa ser analisado, a fim de investigar suas possibilidades e viabilidades com relação aos/as estudantes com deficiência.
3. O Parecer Técnico nº19/2011 (MEC/Seesp/Dpee) manifesta-se sobre o Projeto de Lei nº 7.699/2006, que institui o Estatuto do portador de deficiência. Faz críticas à Educação Profissional proposta no referido Estatuto, pois contraria as diretrizes previstas na legislação vigente sobre a Educação Especial. A previsão da modalidade em ambiente segregado, por exemplo, reduz as possibilidades de inserção dos/as estudantes com deficiência em ambientes produtivos, ou em espaços reais do mundo do trabalho. Quanto ao direito à acessibilidade, o Estatuto prevê que as instituições de educação profissional “se adequem” ou “se flexibilizem”. Prevê, como proposta de atendimento e formação profissional as chamadas

“oficinas protegidas terapêuticas”, que também restringem a participação dos/as estudantes com deficiência a ambientes segregados e que não promovem práticas inclusivas (BRASIL, 2016).

4. Um dos únicos documentos encontrados em que há interlocução entre Educação Profissional e Educação Especial é a Nota Técnica no. 106/2013, que apresenta a orientação a implementação da política institucional de acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O texto ressalta que a acessibilidade para as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida é uma garantia constitucional, reafirmada em portarias, decretos, resoluções, e ainda apresenta a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e o Pronatec como ações que também são promotoras de inclusão de pessoas com deficiência. Aponta que o novo paradigma da inclusão, ao tornar-se realidade na vida das pessoas, promove a efetividade de direito à educação e um sistema público de ensino inclusivo.

Da leitura dos documentos que orientam a Educação Especial, a Educação Profissional e o Ensino Médio, não foi possível encontrar interfaces entre essas modalidades de Educação, tampouco políticas públicas de educação profissional específicas para a população com deficiência. Mesmo nos levantamentos estatísticos há uma visível discrepância entre as informações apresentadas e a realidade dessa parcela importante da população brasileira, como aponta Clemente (2015). Percebemos, a partir dessas constatações, que há um processo de invisibilização da população brasileira com deficiência, percebido tanto nessa ausência de políticas públicas interligadas, como na ausência dessas pessoas no mundo do trabalho. A legislação do país garante, há quase duas décadas, as vagas para essas pessoas nas empresas, mas não há, no campo das políticas educacionais, programas que fomentem a formação e o acesso da população com deficiência a esse direito. São essas algumas das reflexões que propomos na nossa pesquisa e que pretendemos levar adiante nos espaços de discussão, seja na escola, na academia ou nas esferas que se ocupam de garantir uma sociedade mais justa para todos/as.

No que concerne ao trabalho da pessoa com deficiência, a legislação brasileira constitui uma rede de proteção legal, com previsões expressas tanto na CF/88, como também em uma série de leis infraconstitucionais.

A respeito da pessoa com deficiência, discutimos sobre os efeitos dos processos de medicalização e patologização da deficiência que são percebidos e projetados nas relações com as pessoas com deficiência que exercem atividades laborais. Em síntese podemos conjecturar que a medicalização e a patologização da deficiência operam na sociedade de tal modo que a produção e a manutenção de relações de marginalização e exclusão da população com deficiência são naturalizadas e, portanto, assimiladas pelos diversos cenários sociais. Por conseguinte, há uma progressiva ‘invisibilização’ desses sujeitos, tanto nas pesquisas, como também nas informações sobre educação e trabalho, pois, nessa intersecção, as concepções de deficiência vinculadas ao ideal de produtividade e eficiência não permitem a percepção de sujeitos com potência laboral, com autonomia e condição de se desenvolver profissionalmente.

Seguindo o que propomos nesta pesquisa, apresentamos os resultados da análise bibliométrica. O levantamento das produções resultou em 24 trabalhos, produzidos em universidades de todo país, das quais seis são artigos, dezesseis são dissertações e apenas quatro são teses. A análise bibliométrica trouxe-nos dados quanti-qualitativos que apontam para um cenário de poucas produções sobre o tema e de pesquisas pontuais, não caracterizando nenhuma linha consolidada no país.

Do ponto de vista dos/as orientadores/as, das instituições, e dos/as próprios/as pesquisadores/as, percebemos que não há continuidade no desenvolvimento da temática, o que parece contribuir para esse estado de coisas, em que não se retoma o que tem sido feito, e com isso não se avança.

Parece não haver continuidade no desenvolvimento da temática. Tampouco encontramos autores/as ou instituições que possam ser tomados como referência para o tema. Há poucos grupos de pesquisa em torno de uma temática consistente na educação, com anos de existência ou progressão no estudo de novas problematizações, o que parece comprometer a validação científica.

As 24 produções encontradas foram publicadas entre os anos de 1999 e 2014. Dessas produções, cinco (ou 21% do total) foram publicadas num período de 11 anos, de 1999 a 2010. As demais (19 produções, ou 79% do total) foram publicadas em quatro anos, a partir de 2011. Dos anos 2001 a 2005, não há registro de nenhuma produção no tema, apontando um preocupante hiato de cinco anos.

Com relação às possíveis falhas dos processos de captura sistemática das produções, que poderiam ser uma das causas da pouca divulgação e disponibilidade das pesquisas nos bancos de dados, investigamos o histórico dessas bases. Segundo consta, o Banco de Teses e Dissertações da Capes – BdtD foi lançado em 2002. Posteriormente, foram incluídas produções defendidas a partir de 1987. Desde então, os dados são atualizados anualmente, após o informe de atividades pelos programas de pós-graduação do país à Capes. A ferramenta de busca dessa base de dados está em operação anormal. Já o Portal de Periódicos da Capes foi lançado em 2000. Como se trata de um portal com informações externas, adquiridas por meio de assinaturas e licenças, a cronologia dos conteúdos pode apresentar maior variação.

Outra possibilidade de explicação para o maior número de produções do período seria a aprovação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência pela Assembleia da Organização das Nações Unidas, em 2006, e que foi retificada pelo Brasil em junho de 2008. Outro acontecimento importante foi a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, também em 2008. Quanto à educação profissional, há importantes alterações, como a oferta da modalidade de ensino médio integrado ao ensino técnico e tecnológico (Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004), a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio por meio da Resolução nº1, de 03 de fevereiro de 2005, do Conselho Nacional de Educação, e a Lei 11.741, de 16 de julho de 2008, que alteram os artigos 39 a 42 da Ldben referentes à Educação Profissional (CASTIONI, 2010).

A análise por indícios das produções acadêmicas foi inspirada na proposta do historiador Carlo Ginzburg (1989), e auxiliou-nos a compreender os pressupostos e a organização dos processos educacionais relacionados à

educação profissionalizante da pessoa com deficiência. A investigação das concepções subjacentes no que concerne a: deficiência; trabalho de pessoas com deficiência e escolarização de pessoas com deficiência produziu os resultados apontados a seguir.

Com relação às concepções de deficiência, há ainda a presença significativa do modelo biomédico da deficiência nas produções investigadas. E há ainda autores/as que parecem esquivar-se dessa discussão, não sendo possível afirmar que a literatura encontrada sobre a educação profissionalizante e pessoas com deficiência apoia-se hegemonicamente no modelo social de deficiência. Pelo contrário, persevera o modelo reabilitador, que toma o trabalho como parte das terapêuticas de normalização. O enfoque da deficiência na perspectiva da diversidade encontra-se representado em poucos trabalhos. Há o reconhecimento do potencial produtivo das pessoas com deficiência por parte dos/as autores/as.

Com relação às concepções de trabalho, as pesquisas apontam que o trabalho é o principal meio de inclusão social da pessoa com deficiência. Também é considerado como um meio de realização pessoal, gerador do sentimento de pertencimento e reconhecimento social. Contudo poucos textos discutem as relações de trabalho no mundo capitalista, como também as transformações dos modos de produção repercutem nas relações sociais. E apenas uma produção propõe uma nova organização social e econômica como saída possível para as contradições do modo de produção capitalista. Não é possível afirmar que as produções partam de reflexões críticas sobre o mundo do trabalho, nem sobre o Trabalho como direito social fundamental para o exercício da dignidade humana. Pelo contrário, observamos que persevera a redução de trabalho a emprego.

As concepções de escolarização da pessoa com deficiência pareceram-nos o ponto de maior impacto nesta pesquisa, conforme havíamos previsto desde a proposta de investigação. E sobre essa questão apresentamos as seguintes reflexões:

- A baixa escolarização das pessoas com deficiência é apontada pelos/as autores/as como o principal entrave para a inclusão profissional da população com deficiência. E essa proposição é comprovada por meio de levantamento de dados do Censo escolar, por meio das pesquisas de campo empreendidas pelos/as autores/as. Contudo, não há no tratamento desses dados a devida vênia aos percursos escolares dessas pessoas, visto que são consideradas sobremaneira as certificações. No caso de estudantes com deficiência que já estão na idade adulta, boa parte encontra-se nas instituições conveniadas, filantrópicas ou privadas, com histórico de escolarização iniciada ainda na infância. Contudo esses percursos formativos não são levados em conta no momento em que se é solicitado do/a estudante a certificação (ou um “diploma”) para que o acesso ao emprego seja efetivado. Portanto boa parte dessas produções carecem de uma leitura dos itinerários formativos dos/as estudantes que considerem as diferentes formas de constituições dos percursos escolares.
- Ainda na questão da baixa escolarização – agora na perspectiva do domínio dos códigos da leitura e escrita e da certificação formal, parte dos/as autores questionam de maneira contundente os processos escolares que, em lugar de produzir inclusão, acabam por segregar ainda mais os/as estudantes com deficiência, produzindo levas de estudantes marcados/as pelo fracasso escolar e que não progridem nos níveis da educação formal.
- A consequência direta do fracasso escolar nos primeiros anos do ensino fundamental é a negação do acesso aos cursos de educação profissionalizante em nível médio, restando a essa população os cursos de nível básico, que não exigem necessariamente proficiência dos níveis menos elementares dos códigos de leitura e escrita.
- A predominância das matrículas de estudantes em cursos de nível básico é demonstrada na presença massiva de pessoas com deficiência frequentando os programas de educação profissional das instituições conveniadas de caráter filantrópico e assistencialista. E esse aspecto pode ser percebido nas produções aqui analisadas, uma vez que boa parte delas investigam experiências ou programas de educação

profissional que acontecem nessas instituições. Ainda que haja uma crítica a esses espaços segregados, os/as autores/as em suas conclusões parecem resignados/as com o que parece ainda ser uma das poucas possibilidades de Educação Profissional da pessoa com deficiência.

- Os espaços de formação profissionalizante das pessoas com deficiência são predominantemente localizados em instituições conveniadas, filantrópicas, de caráter assistencialista. As atividades “profissionalizantes” desenvolvidas nesses espaços caracterizam-se pela execução de atividades manuais, de artesanato, ou outras atividades totalmente desvinculadas do mercado de trabalho ou do cotidiano real de uma empresa. Os programas preveem o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, contudo as pesquisas mostram que esses “conteúdos” não podem ser desenvolvidos nos contextos possíveis da instituição.
- Dos programas analisados, poucos mostraram efetividade. Se a intenção é a preparação e o encaminhamento do/a estudante com deficiência, o percentual indicativo de inclusão em emprego próximo aos 4% não aponta sucesso do intento.

Assim, a produção encontrada trata da deficiência, predominantemente, como incapacidade, sendo a educação profissionalizante distorcida, à medida em que é hegemonicamente percebida como capacitação de adolescentes em trabalhos manuais, em instituições filantrópicas, que visa, sem o alcançar, à inserção de estudantes no mercado de trabalho.

Diante desse contexto, impõe-se o desafio de continuarmos. Continuarmos a discussão como uma forma de resistência. Aprofundarmos o estudo do campo da Educação Profissional de pessoas com deficiência, posicionando-nos criticamente, repensando práticas educativas, pautando-nos pelos princípios da dignidade da pessoa humana.

Impõe-se também o questionamento dos modos de produção no capitalismo, se queremos, de fato, comprometer-nos com a fruição do direito social ao trabalho como uma experiência universal. Assim, sugerimos, para

possíveis novas pesquisas, que seja incorporada a temática das alternativas ao modo de produção estabelecido pelo capitalismo. São formas produtivas alternativas à economia do mercado competitivo que promovem a abordagem solidária e cooperativa. Como proposição, sugerimos a Economia Solidária proposta por Paul Singer, que apresenta uma potencialidade transformadora, que aponta que a solidariedade na economia só pode se realizar a partir da organização igualitária pelos que se associam para produzir, comercializar, consumir ou poupar. A chave da referida proposta é a associação entre iguais, em vez do contrato entre desiguais. Uma economia solidária implica outro modo de produção,

cujos princípios básicos são a propriedade coletiva ou associada do capital e o direito à liberdade individual. A aplicação desses princípios une todos os que produzem numa única classe de trabalhadores/as que são possuidores/as de capital por igual em cada cooperativa ou sociedade econômica. (SINGER, 2002, p.10).

Entendemos que pensar outras formas de inserção na produção, outra relação com o Trabalho, tomando-o como direito social de contribuir na transformação da realidade, e não como emprego, são elementos fundamentais a serem pesquisados para que se rompa com a lógica assistencialista e reabilitadora que percebemos, ainda hoje, predominar na Educação Profissional ofertada a pessoas com deficiência.

[...] apesar de seu excesso de riqueza, a sociedade civil não é assaz rica, isto é, que dentro de sua riqueza, ela não possui bens suficientes para pagar o tributo ao excesso de miséria e à plebe que ela mesmo [sic] engendra. (HEGEL; KAAN, 1940, p. 262).

BIBLIOGRAFIA

ALOISI, H.M. **O empregado com deficiência segundo o conceito empregador da pequena, média e grande empresa da cidade de Campinas.** Campinas-SP, 1999. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

AROUCHA, M.J.R. **Escolarização e inserção da pessoa com deficiência auditiva no mercado de trabalho formal na cidade de São Luís.** São Luís-MA, 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

ASSIS, S.T.G. de. **A educação profissional de pessoas com deficiência: processos de inclusão.** Belém-PA, 2012. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Pará – UEPA.

BENJAMIN, J.S. **Inclusão no trabalho de pessoas com deficiência:** um estudo da Apae de Barcarena-PA. Belém-PA, 2013. Dissertação (Mestrado). Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará – UFPA.

BOUERI, I.Z. **Efeitos de um programa educacional para atendentes visando à independência de jovens com deficiência intelectual institucionalizados.** São Carlos-SP, 2010. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

COSTA, M.C. de A. **A percepção dos professores sobre a qualificação profissional para pessoas com deficiência intelectual.** São João del-Rei-MG, 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ.

COSTA, M.C.de A.; COMELLO, D.M.; TETTE, R.P.G.; REZENDE, M.G.; NEPOMUCENO, M.F. Inclusão Social pelo Trabalho: a Qualificação Profissional para Pessoas com Deficiência Intelectual. São João Del-Rei: **Gerais** - Revista Interinstitucional de Psicologia, 4 (2), jul-dez, 2011, p.200-214.

CUNHA, A.M.S. **Educação profissional e inclusão de alunos com deficiência:** um estudo no colégio universitário/UFMA. São Luis-MA, 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

DAHMER, M.C. **A aprendizagem e a qualificação profissional como via de inclusão social no mercado formal de trabalho:** um estudo do projeto piloto nacional de incentivo a aprendizagem da pessoa com deficiência. São Leopoldo-

RS, 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio Sinos – UNISINOS.

ELIAS, D.A. **O desafio da formação e inclusão no mercado de trabalho de pessoas com deficiência intelectual leve**. Belo Horizonte-MG, 2012. Dissertação (Mestrado Profissional). Gestão Social, Educação E Desenvolvimento Local, Centro Universitário Una – MG.

GONÇALVES, E.F. **A concretização do direito ao trabalho e as pessoas com deficiência intelectual**: uma análise a partir da situação da cidade de Osasco/SP. São Paulo-SP, 2012. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP.

JOHANN, J. **Programas de Educação Profissional na Apae de Toledo, Paraná**. Cascavel-PR, 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

LIMA, M.P.de. **Educação profissional de pessoas com deficiência**: um estudo na cidade de São Paulo. Lavras-MG, 2012. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Lavras – UFLA.

LIMA, M.P.; CAPPELLE, M.C.A. Educação Profissional de Pessoas com Deficiência: adaptações para a acessibilidade. **Florianópolis**: Perspectiva, 2013. Vol. 31, n. 3, p. 1065-1098.

MASCARO, C.A.A.de C. **Capacitação de pessoas com deficiência intelectual**: estudo de caso de um curso de Educação Profissional. Rio de Janeiro-RJ, 2012. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

MATOS, N.R.V. de. **Emprego apoiado**: uma análise psicossocial da inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. São Paulo-SP, 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, PUC-SP.

NERES, C.C. **O trabalho como categoria de análise na educação do deficiente visual**. Campinas: Cadernos Cedes, 2008. Vol 28, Iss 75, p. 149-170.

ROSA, F.G.S. **Educação e inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho**: o caso dos egressos do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff. São Luis-MA, 2014. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

SANTOS, A.C.dos. **Preparação e Inserção da PcD no mercado de trabalho.** São Carlos-SP, 2013. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

SANTOS, M.P.A.dos. **A formação e a qualificação profissional do jovem com deficiência intelectual e a sua inserção no mercado de trabalho formal em Curitiba (1990 - 2010).** Curitiba-PR, 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Paraná – UFPR.

SILVA, A.G. da. **A educação profissional de pessoas com deficiência mental.** Campinas-SP, 2000. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

SILVA, A.G. da. **Profissionalização e mercado de trabalho para pessoas com deficiência mental no Brasil: o embuste neoliberal.** Inter-ação (UFG. Impresso), v. 1, p. 231-259, 2006.

SILVA, I.M.A. **Políticas de educação profissional para pessoas com deficiência.** Belo Horizonte-MG, 2011. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

SOARES, A.L. **O acesso das pessoas com deficiência ao mundo do trabalho: das oficinas protegidas aos programas de educação profissional.** Porto Alegre-RS, 2012. Dissertação (Mestrado Profissional). Programa de Pós-Graduação em Reabilitação e Inclusão, Centro Universitário Metodista – IPA.

ZANOTE, M.A. **Avaliação de competências profissionais de aprendizes com deficiência: um estudo de caso.** Marília-SP, 2011. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de São Paulo – UNESP.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C.B. Medicalização das diferenças funcionais – continuismos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 116-134, jan./abr. 2014.

ALVES, G. **O novo (e precário) mundo do trabalho**. São Paulo: Boitempo, p. 29-64, 2000.

ALVES, G. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. Londrina/Bauru. Praxis/Canal, v. 6, p. 298, 2007.

ANJOS, I.R.S. dos. **Programa TEC NEP**: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva. São Carlos. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 2006.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo, 1999.

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, p. 35-48, 2001.

ANTUNES, R. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo, 2005.

AZEVEDO, G.M.E. de. **O Programa TEC NEP no CEFET-PE**: da invisibilidade a visibilidade social dos cidadãos com necessidades educacionais especiais. Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco. 2007.

BALANCO, P.; PINTO, E.C. Os anos dourados do capitalismo: uma tentativa de harmonização entre as classes. **Pesquisa & Debate**, SP, volume 18, número 1 (31) pp. 27-47, 2007.

BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. In:____NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 218-227

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Convenção n. 159**, de 20 de junho de 1983, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada pelo Brasil em 18 de maio de 1991, por meio do Decreto nº 129, de 22 de maio de 1991.

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

BRASIL. **Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, assinados em 30 de março de 2007

pela assembleia da Organização das Nações Unidas (ONU), ratificados pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008.

BRASIL. **Medida provisória nº728, de 23 de maio de 2016.** Revoga dispositivos da Medida Provisória nº726, de 12 de maio de 2016, restabelece dispositivos da Lei nº10.683, de 28 de maio de 2003, e cria as Secretarias especiais dos direitos da pessoa com deficiência e do patrimônio histórico e artístico nacional.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Senado, 1991.

BRASIL. **Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS (Lei nº 8.742/1993).**

BRASIL. **Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005.** Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei 11.741, de 16 de julho de 2008,** que altera os artigos 39 a 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 12.470 de 31/08/2011. BPC.**

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 12.816, de 5 de junho de 2013.** Altera as Leis nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, para ampliar o rol de beneficiários e ofertantes da Bolsa-Formação Estudante, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC; nº 9.250, de 26 de dezembro de 1995, para estabelecer que as bolsas recebidas pelos servidores das redes públicas de educação profissional, científica e tecnológica, no âmbito do Pronatec, não caracterizam contraprestação de serviços nem vantagem para o doador, para efeito do imposto sobre a renda; nº 8.212, de 24 de julho de 1991, para alterar as condições de incidência da contribuição previdenciária sobre planos educacionais e bolsas de estudo; e nº 6.687, de 17 de setembro de 1979, para permitir que a Fundação Joaquim Nabuco ofereça bolsas de estudo e pesquisa; dispõe sobre o apoio da União às redes públicas de educação básica na aquisição de veículos para o transporte escolar; e permite que os entes

federados usem o registro de preços para a aquisição de bens e contratação de serviços em ações e projetos educacionais.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 (Revogado pelo Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004). Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

BRASIL. Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.

BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.

BRASIL. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

BRASIL. Decreto nº 6.301, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil - e-Tec Brasil. Revogado pelo Decreto nº 7589 de 26 de outubro de 2011.

BRASIL. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. Decreto nº 9.005, de 14 de março de 2017. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil – 2003 a 2016. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. **Resolução nº1, de 03 de fevereiro de 2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

BRASIL. **Portaria nº 817, de 13 de agosto de 2015**. Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, de que trata a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria nº 1.152, de 22 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre a Rede e-Tec Brasil e sobre a oferta de cursos a distância por meio da Bolsa-Formação, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, de que trata a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (PDE)**. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate**. Texto para discussão. Brasília, 2010

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto da lei da educação profissional e tecnológica**. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Documento Orientador. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS / Norma Operacional Básica NOB/2004**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, novembro de 2005.

BRASIL. **A Inclusão das Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho**. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / Secretaria de Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010. 72 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 055, de 10 de maio de 2013**. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 101, de 12 de agosto de 2013**, refere-se a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 106 de 19 de agosto de 2013**, (MEC / SECADI / DPEE) traz a Orientação à Implementação da Política Institucional de Acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

BRASIL. **Cartilha do Censo 2010** – Pessoas com Deficiência. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: Inep, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2003**. Brasília: Inep, 2003.

BRASIL. **Censo Demográfico 2010** – características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. IBGE, 2012.

BRAVO, A.D. **Análise bibliométrica da produção científica sobre direitos das pessoas com deficiência**. São Carlos -SP, 2013. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos.

BRAVO, A.D.; BELLO, S.F.; HAYASHI, M.CP.I. Direito e Educação Especial: análise bibliométrica da produção científica de interface. São Carlos: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 13-29. Universidade Federal de São Carlos, 2014.

BRESSER-PEREIRA, L.C. **A crise financeira global e depois: um novo capitalismo?**. Novos Estudos-CEBRAP, n. 86, p. 51-72, 2010.

CANGUILHEM, G. **O Normal e o Patológico**. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

CASTILHO, E.W.V. de. **Direito à Educação e o Ministério Público**. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/a_pdf/wiecko_direito_ed_mp.pdf

CASTIONI, R.; ANDRADE, M.C.C. Mudanças do marco institucional da educação profissional: uma leitura a partir dos dados do censo escolar. Brasília, DF: **Linhas Críticas**, 2010. V. 16, n. 30, p. 109-128, jan./jun. 2010. ISSN 1516-4896.

CLEMENTE, C.A. **Lei de Cotas para o trabalho de pessoas com deficiência** – análise e fundamentação dos principais argumentos favoráveis e contrários ao seu cumprimento. (TCC). Escola Dieese de Ciências do Trabalho. São Paulo, 2015.

CUNHA, A.L.B.M. **O programa TEC NEP e sua implementação na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**: ressonâncias acadêmicas, limites e desafios. (Dissertação). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. 2015.

DUARTE, C.S. A educação como um direito fundamental de natureza social. Campinas, SP: **Ed. &Soc.** V. 28, n. 100 – Especial, p. 691-713, out. 2007.

ENS, R.; ROMANOWSKI, J. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>

FRANCO, M.L.P.B. Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 68, p. 29-38, 2013.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. Campinas, **Educ. Soc.**, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial, Out. 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. **Excertos**. Rio Grande do Sul, s/d.[citado 2014 fev. 12] Disponível em:< [http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O% 20TRABALHO% 20COMO% 20PRINC% C3% 8DPIO% 20EDUCATIVO% 20NO% 20PROJETO. pdf](http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf), 2014.

GARRAFA, V. **Apresentando a Bioética**. Universitas. História (UNICEUB), v. 2/3, p. 7-17, 2006.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira Política e Administração da Educação (ANPAE)**. V. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36066/23315>

GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. Consejo latinoamericano de ciencias sociales, 2000.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GODOI, J.; CAMPOS, R. A relação público-privado que se estabelece no Pronatec no ensino médio profissionalizante. **Revista Roteiro**, Joaçaba, Edição Especial, p. 183-204. 2014.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 12.ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GORZ, A. **Adeus ao proletariado** - para além do socialismo, Rio de Janeiro, Forense - Universitária, 1987.

HEGEL, G.W.F.; KAAN, A. Principes de la philosophie du droit. 1940.

KUENZER, A.Z. **Educação e trabalho no Brasil**: o estado da questão. Brasília: REDUC/INEP, 1987.

KUENZER, A.Z. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 68, p. 21-28, 2013.

LANCILLOTTI, S.S.P., **Deficiência e Trabalho**: Redimensionando o Singular no Contexto Universal. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. V. XX, n. 19, p. 20-28, jan/abr. 2002.

MAAR, W.L. A dialética da centralidade do trabalho. **Ciência e Cultura**, v. 58, n. 4, p. 26-28, 2006.

MANACORDA, M. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de-Oliveira. Campinas, São Paulo: Alínea, 2008.

MARTINS, J.de S.M. **Exclusão Social e a nova desigualdade**. 3.ed. São Paulo: Paulos, 1997.

MARX, K e Engels, F. **Trabalho Assalariado e Capital**. Textos 3. São Paulo: Ed. Sociais, 1987.

Marx, K. (1989b). Trabalho alienado e superação positiva da autoalienação humana. In F. Fernandes (Ed.), Marx/Engels: **Grandes Cientistas Sociais**. Vol. 36. História (pp. 146-181). São Paulo, SP: Ática.

MARX, K *et al.* **Trabalho assalariado e capital**. 1987.

MARX, K. **O capital**: livro I, vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Boitempo Editorial, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **Teses contra Feuerbach**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MARX, K.; ENGELS, F. **O capital**: crítica de economia política, volume I. Abril Cultural, 1988.

MENDES, E.G.; NUNES, L.R.D'O.de P.; FERREIRA, J. R. SILVEIRA, Lígia Cardoso. Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência. São Carlos: **Temas em Psicologia da SBP**, 2004. Vol. 12, n. 2, p. 105-118. ISSN 1413-389X.

MORETTI, D.M. A responsabilidade internacional do Estado Brasileiro por violações do direito à educação a partir do sistema global de proteção dos direitos humanos. **Revista Digital de Direito público**, V. 1, n. 1, 2012, p. 30-59. Disponível em: www.direitorp.usp.br/periodicos

MOYSÉS, M.A.A.; COLLARES, C. A. L. RIBEIRO, M. C. F. (Orgs.). **Novas Capturas, Antigos Diagnósticos na Era dos Transtornos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

NAVARRO, D. **Psiquiatria y Nazismo**. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo, 2010.

NAVARRO, V.L.; PADILHA, V. Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 19, 2007.

NUNES, S.C.T. **O programa TEC NEP: a educação profissional na perspectiva inclusiva**. (TCC). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2012.

DE OLIVEIRA, Ramon. **Precarização do trabalho: a funcionalidade da educação profissional**. Revista Diálogo Educacional, v. 15, n. 44, 2015.

PALACIOS, A., ROMANACH, J. **El Modelo de la Diversidad**. La Bioética y los Derechos Humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidade en la diversidad funcional. Ediciones Diversitas – AIES. 2006.

PEREIRA, D. T. **Dignidade da Pessoa Humana**: Evolução da concepção de dignidade e sua afirmação como princípio fundamental da CF/88. Dissertação. PUC/SP, 2006.

PIERUCCI, A.F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 2013.

PINO, M. D. Política Nacional, emprego e exclusão social. In: **A cidadania negada políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 2000.

PIRES, M.F.de C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface - comunicação, saúde, educação**, p. 83-94, 1997.

RECH, J.G. **O caráter humanitário da formação dos sujeitos da educação especial no Instituto Federal de Santa Catarina**. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. 2012

RIBEIRO, A.P.; BATISTA, D.F.; PRADO, J.M.do.; VIEIRA, K.E.; CARVALHO, R. L. Cenário da inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: revisão sistemática. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 12, n. 2, p. 268-276, ago./dez. 2014.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, P.B. **Metodologia de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, M.R. de O. A retomada do programa neoliberal no governo Temer e seus possíveis impactos sobre a auditoria fiscal do trabalho brasileira. **Cadernos do CEAS**: Revista crítica de humanidades, n. 239, p. 795-812, 2017.

SARLET, I. W. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na CF/88**. 4ª ed., Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

SAVIANI, D. *et al.* Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

SILVEIRA, A.A.D. A busca pela efetividade do direito à educação: análise da atuação de uma Promotoria de Justiça da Infância e Juventude do interior paulista. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 233-250, 2010. Editora UFPR.

SINGER, Paul. **Introdução à economia solidária**. Fundação Perseu Abramo, 2002.

SOARES, G.G. **A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

VEIGA-NEGO, A. Incluir para excluir. LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**. Políticas e Poéticas da diferença. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

VICENTIN, M.C.G. Os intratáveis: a patologização dos jovens em situação de vulnerabilidade. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO E GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. **Medicalização de Crianças e Adolescentes**. Conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.