

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRITO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA APAE DE TOLEDO – PARANÁ

JACKSON JOHANN

Cascavel, PR

2011

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRITO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA APAE DE TOLEDO – PARANÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração Sociedade, Estado e Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ireni Marilene Zago Figueiredo

Cascavel, PR

2011

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas
da Unioeste – Campus de Cascavel
Bibliotecária: Sandra Regina Mendonça CRB – 9/1090)

Johann, Jackson
J65 Programas de educação profissional na APAE de
Toledo – Paraná. / Jackson Johann. – Cascavel,
2011.
104f.

Orientador: Prof^a Dr^a Ireni Marilene Zago
Figueiredo.
Dissertação(Mestrado) – Universidade Estadual do
Oeste do Paraná – Campus de Cascavel.

1. Educação Profissional. 2. Política Educacional.
3. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais -
Toledo - Paraná. 4. Educação Especial. 5.
Trabalhadores – Formação. I. Figueiredo, Ireni
Marilene Zago. II. Título.

CDD – 371.9098162

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA APAE DE TOLEDO – PARANÁ

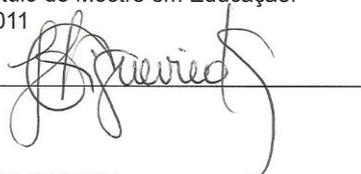
Autor: Jackson Johann

Orientador: Ireni Marilene Zago Figueiredo

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Jackson Johann aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data: 28/06/2011

Assinatura:
(orientadora)



COMISSÃO JULGADORA:



Profa. Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori



Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos



Profa. Dra. Isaura Monica Souza Zanardini

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha esposa Adriana, que sempre esteve presente durante a realização desse trabalho, me apoiando, incentivando e não deixando com que eu desanimasse nos momentos de angústia.

A toda a minha família, principalmente a minha mãe Orilda pelo constante apoio e palavras de incentivo. A minha irmã Danieli, minha sobrinha Eduarda, meus cunhados Sandro, Thiago e Daiany e meus sogros João e Lourdes, pela compreensão que tiveram nos momentos de ausência.

Agradeço de forma muito especial a minha orientadora professora Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo, pelo constante apoio e pela incondicional contribuição, pois sem a sua dedicação e humildade, jamais a realização desse trabalho teria sido possível.

A diretora da APAE de Toledo, Lucimar Recalcatti Vieira, pelo apoio, incentivo e constante contribuição para a realização dessa pesquisa, bem como, a coordenadora do Setor Profissional da APAE, Maria Helena Recalcatti e demais profissionais da instituição que me auxiliavam constantemente na busca de documentos e outras informações.

Aos meus colegas de trabalho na APAE de Toledo, que compreenderam os momentos de ausência e foram obrigados a trabalhar um pouco mais para suprir minhas constantes faltas.

Aos professores Dr. Roberto Deitos, Dra. Isaura Monica Souza Zanardini e Dra. Nerli Nonato Ribeiro Mori pelas fundamentais contribuições no momento da qualificação e por aceitarem participar da banca de defesa.

Aos demais professores do Programa do Mestrado em Educação pela amizade, carinho e contribuição durante as aulas.

À Sandra Maria Gausmann Köerich da secretaria do mestrado pelo trabalho atenciosamente desenvolvido.

Aos meus colegas do Mestrado, pois os momentos que passamos juntos ficarão registrados para sempre em nossas vidas.

RESUMO: Analisamos, neste trabalho, os Programas de Educação Profissional que fazem parte do Processo de Educação Profissional e Colocação no Trabalho (PECT) da APAE de Toledo – PR, na década de 1990. Buscamos apreender os programas de Educação Profissional a partir do discurso da valorização da qualificação para a formação de trabalhadores com autonomia, criatividade, cooperação, responsabilidade, etc. necessárias às novas formas de organização capitalista da produção. Nesse sentido, a exposição do trabalho contempla, no primeiro capítulo, uma breve retrospectiva da história da Educação Especial, visando demonstrar o início do atendimento educacional para as pessoas com deficiência, com destaque para o surgimento da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e, conseqüentemente, da Federação Nacional das APAES (FENAPAES). No segundo capítulo, apresentamos algumas considerações sobre as demandas para o trabalhador na década de 1990, a partir do processo de reestruturação produtiva do capital, situando, neste debate a problemática da pessoa com deficiência, bem como as bases legais da Educação Profissional brasileira para a pessoa com deficiência. No terceiro capítulo abordamos, portanto, os programas do PECT da APAE de Toledo - PR, a partir da reconstituição do histórico da instituição. Constatamos que desde 1998, 2.198 alunos com deficiência passaram pelos programas do PECT, sendo que até o final de 2010, 34 alunos foram inseridos no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Política de Educação Profissional. Pessoa com deficiência. APAE de Toledo – PR.

ABSTRACT: In the present work we study the Professional Education Programs which are part of the Process of Professional Education and Placement in the Workplace (*PECT*) of the APAE of Toledo, Paraná, in the decade of 1990. We intend to apprehend the Professional Education programs based on the discourse of valorization of qualification for the formation of workers with autonomy, creativity, cooperation, responsibility, etc., once these qualities are imperative to the new methods of capitalist organization of production. In that sense, the exposition of this work contemplates, in the first chapter, a brief retrospective of the history of Special Education, aiming to demonstrate the beginning of educational services to people with disabilities, highlighting the emergence of the Association of Parents and Friends of Exceptional Children (APAE) and, consequently, of the National Federation of APAEs (FENAPAES). In the second chapter, we present some considerations on the demands for the worker in the decade of 1990, as from the process of productive restructuring of the capital, situating, in this debate, the problematic of people with disabilities, as well as the legal bases of Brazilian Professional Education for the person with disability. As for the third chapter, we approach the *PECT* programs of the APAE of Toledo, Paraná, from the reconstitution of the institution's history. We found that since 1998, 2,198 students with disabilities have taken part in the *PECT* programs, and that until the end of 2010, 34 students were inserted in the labor market.

Key-words: Professional Education Policy. Person with disability. APAE of Toledo – PR.

LISTA DE SIGLAS

- AACD – Associação de Assistência à Criança Defeituosa.
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.
- CCQS – Círculos de Controle de Qualidade.
- CENESP – Centro Nacional de Educação Especial.
- CODEFAT – Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador
- COOPERMESA – Cooperativa de Mulheres de Toledo.
- CORDE – Coordenadoria para a Integração da Pessoa com Deficiência.
- DEDIRC – Centro de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação.
- EE – Educação Especial
- FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador.
- FENAPAES – Federação Nacional das Apaes.
- FMI – Fundo Monetário Internacional.
- IBC – Instituto Benjamin Constant.
- INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases.
- MEC – Ministério da Educação.
- MTE – Ministério do Trabalho e emprego.
- NARC – National Association for Retard Children.
- OEA – Organização dos Estados Americanos.
- OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
- PECT – Processo de Educação Profissional e Colocação no Trabalho.
- PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador.
- PNQ – Plano Nacional de Qualificação.
- PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional.

PROESQS – Projetos Especiais de Qualificação.

PUC – Pontifícia Universidade Católica.

SEESP – Secretaria de Educação Especial.

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

SERT – Secretaria de Estado do Emprego e Relações do Trabalho.

SESC – Serviço Social do Comércio.

SESI – Serviço Social da Indústria.

SINE – Sistema Nacional de Emprego.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	13
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUNS MARCOS HISTÓRICOS	13
CAPÍTULO II	37
A REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990 E AS DEMANDAS REQUERIDAS PARA O TRABALHADOR	37
2.1 Demandas para o trabalhador na década de 1990: algumas considerações.....	37
2.2 Mapeamento das Bases legais da Educação Profissional brasileira para a pessoa com deficiência na década de 1990	57
CAPÍTULO III	78
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA APAE DE TOLEDO – PR	78
3.1 Antecedentes históricos e a emergência da Educação Profissional na APAE de Toledo – PR	78
3.2 Processo de Educação Profissional e Colocação no Trabalho (PECT) na APAE de Toledo na década de 1990.....	89
3.2.1 Iniciação para o Trabalho ou Iniciação Profissional	89
3.2.2 Programa de Qualificação/Habilitação Profissional.....	96
3.2.3 Programa de Colocação no Mundo do Trabalho.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS.....	121

INTRODUÇÃO

A minha atuação na modalidade de Educação Especial teve início no ano de 2001. Iniciei o trabalho como professor na APAE de Toledo-PR e desde então tenho me dedicado ao estudo de temáticas relacionadas a pessoa com deficiência. Nesse sentido, na Especialização de Educação Especial defendi, em 2004, a monografia intitulada *O uso da informática como ferramenta educacional para as pessoas com deficiência*¹. No Curso de Especialização em História da Educação Brasileira defendi, em 2009, a monografia intitulada *A história da Educação Especial na Cidade de Toledo*², que me instigou a apresentar, para dar continuidade aos estudos, um projeto de pesquisa para concorrer ao processo de seleção do Mestrado em Educação no mesmo ano.

Dessa forma, o objeto de estudo da dissertação de Mestrado continuaria relacionado a história da APAE de Toledo-PR, mas com ênfase para o processo de implementação da Educação Profissional, ou seja, das proposições circunscritas aos programas de profissionalização do Processo de Educação Profissional e Colocação no Trabalho (PECT) na década de 1990. A relevância do trabalho justificava-se, portanto, pela tentativa de explicitar o processo de formação profissional da pessoa com deficiência na referida instituição.

No entanto, para tratar do processo de implementação dos programas do PECT da APAE de Toledo, tratou-se de compreender alguns marcos históricos da institucionalização da Educação Especial, destacando os primeiros atendimentos educacionais realizados para as pessoas com deficiência, com destaque para o surgimento da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e, conseqüentemente, da Federação Nacional das APAES (FENAPAES), conforme disposto no primeiro capítulo.

¹ Curso oferecido pelo IBPEX – Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão. Monografia orientada pela Prof^a. Dr. Marta Pinheiro. Curso realizado na cidade de Toledo – Paraná.

² Curso oferecido pela UNIOESTE – *Campus* de Cascavel. Monografia orientada pela Prof^a. Ms. Lucia Teresinha Zanato Tureck.

O percurso da investigação também exigiu a compreensão das demandas exigidas para a formação do trabalhador na década de 1990 e a compreensão das diretrizes para a Educação Profissional na referida década. Desse modo, o segundo capítulo, organizado em duas seções, contemplou as questões acima descritas. A primeira seção, teve a finalidade de tecer algumas considerações sobre as demandas para o trabalhador na década de 1990, a partir do processo de reestruturação produtiva do capital situando, neste debate, a problemática da pessoa com deficiência. Na segunda seção, foi traçado um panorama das bases legais da Educação Profissional brasileira para a pessoa com deficiência na década de 1990, situando o Processo de Educação Profissional e Colocação no Trabalho (PECT).

Posteriormente, a compreensão das demandas exigidas para o trabalhador e das bases legais da Educação Profissional para a pessoa com deficiência, o estudo esteve centrado no Processo de Educação Profissional e Colocação no Trabalho (PECT) da APAE de Toledo – PR. Assim sendo, o terceiro capítulo, organizado em duas seções, foi construído para demonstrar o percurso do atendimento profissional da APAE de Toledo - PR. Nessa perspectiva, num primeiro momento reconstituiu-se o histórico da entidade, com destaque para a emergência da profissionalização. Num segundo momento, registrou-se o percurso da implantação e implementação do Processo de Educação Profissional e Colocação no Trabalho (PECT). Nesse caso, tratou-se de demonstrar o processo de implementação do PECT, a partir da caracterização de seus programas, baseados em documentos e entrevistas com os profissionais da instituição.

Algumas considerações sobre a Educação Profissional para a pessoa com deficiência concluirão a exposição do trabalho.

CAPÍTULO I

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUNS MARCOS HISTÓRICOS

Os escritos que tratam da história da Educação Especial³, em sua maioria, considera o século XVI como a época em que se iniciou a educação dos deficientes, através da educação da criança surda. Anteriormente a esse período, os deficientes eram encaminhados aos asilos, ficando segregados, ou viviam como mendigos, à custa da caridade pública. O monge beneditino Pedro Ponce foi o primeiro a se preocupar com a Educação Especial, através de seu trabalho com crianças surdas na Espanha, em 1541 (BUENO, 2004, p. 74).

Já o início da Educação Especial tem sido firmado pelos estudiosos, no final do século XVIII.

O início da educação especial tem sido firmado pelos estudiosos em razão do surgimento, na Europa, no final do século XVIII, de instituições especializadas⁴ para surdos e cegos que tinham como função precípua oferecer escolarização a essas crianças, que em razão dessas anormalidades, não poderiam usufruir de processos regulares de ensino. A sua expansão, tanto em termos institucionais quanto de absorção paulatina de crianças com outros problemas (as

³ Para Bueno (2004, p. 70) uma síntese bastante reveladora sobre a história da Educação Especial como decorrência da evolução das civilizações, iniciando com a morte dos anormais na pré-história e culminando com o esforço para a integração dos excepcionais na época contemporânea encontra-se em Kirt e Gallagher (1987, p. 5-6): “Historicamente podem ser reconhecidos quatro estágios de desenvolvimento das atitudes em relação às crianças excepcionais. Primeiramente, na era pré-cristã, tendia-se a negligenciar e a maltratar os deficientes. Num segundo estágio, com a difusão do cristianismo, passou-se a protegê-los e compadecer-se deles. Num terceiro período, nos séculos XVIII e XIX, foram fundadas instituições para oferecer-lhes uma educação à parte. Finalmente, na última parte do século XX, observa-se um movimento que tende a aceitar as pessoas deficientes e a integrá-las, tanto quanto possível.” Sobre a história da Educação Especial conferir, também: Lucídio Bianchetti (1998), Enio Rodrigues da Rosa (2009), Isaias Pessotti (1984), Alfredo Roberto de Carvalho (2009), José Geraldo Silveira Bueno (2004), Gilberta Jannuzzi (1985) e Lucia Terezinha Tureck (2003).

⁴ O termo instituições especializadas refere-se a todas as organizações não governamentais sem fins lucrativos (filantrópicos e/ou religiosos) que prestaram e ainda prestam algum tipo de atendimento social, educacional e de saúde para as pessoas com deficiência no Brasil. Essas organizações, por natureza, são complexas, tendo características peculiares que vão desde a forte presença de pais e familiares como administradores e, ao mesmo, tempo “clientes” à diversidade de âmbitos de atuação, fazendo de tudo um pouco (educação infantil, ensino fundamental, educação profissional, saúde, lazer, esportes, etc.) (ARAUJO, 2003, p. 134).

deficientes mentais e físicas, as portadoras de distúrbios de personalidade, de aprendizagem e de linguagem, as desajustadas sociais e, por fim, as superdotadas), tem sido analisada também da ótica da democratização da escolarização para crianças cujas características, em razão do incipiente conhecimento científico, não eram identificadas como excepcionais em épocas passadas (BUENO, 2004, p. 27).

Se realizarmos uma breve retrospectiva histórica sobre alguns marcos históricos da educação dos deficientes, podemos mencionar o ano de 1619, na França, quando foi impressa a primeira obra. Escrita por Jean-Paul Bonet foi intitulada: “Redação das letras e a arte de ensinar os mudos a falar”. Sobre a primeira instituição especializada para a educação de surdos-mudos, destaca-se o ano de 1770, em Paris, cujo fundador foi abade Charles M. Eppée. Além da Espanha e da França, existem registros de educadores de surdos na Inglaterra, Holanda, Itália e Alemanha, todos no século XVII (1601-1700) (LARROYO, 1970, p. 557).

Os trabalhos do abade Eppée tiveram muita projeção na época e conduziram a realizações práticas pelo inglês Thomas Braidwood (1715-1806) e pelo alemão Samuel Heinecke (1729-1770). Ambos fundaram em seus respectivos países, institutos para a educação de ‘surdos-mudos’. Heinecke inventou o chamado método oral para ensinar os ‘surdos-mudos’ a ler e falar mediante movimentos normais dos lábios, hoje denominado ‘leitura labial ou leitura orofacial’. Tal método veio em oposição ao método de sinais e desde aquela época tem havido discussões e controvérsias sobre a validade de um e de outro método (MAZZOTTA, 1996, p.18).

A primeira escola pública para surdos surgiu nos Estados Unidos, em 1817, e no Canadá foi fundada só para meninos, em 1848. A primeira escola para cegos americana foi criada em 1829, em regime de internato, praticamente cinquenta anos depois da primeira escola para cegos criada na França por Valentin Haüy. Posteriormente, outras escolas especializadas foram surgindo pelo país, sendo mantidas pelo Estado (MAZZOTTA, 1996, p. 23).

Assim sendo, para auxiliar no tratamento dos cegos ou deficientes da visão, destacamos o trabalho de Valentin Haüy que fundou em Paris, em 1784, o Instituto Nacional dos Jovens Cegos. Nesse período, Valentin Haüy já utilizava letras e figuras em alto-relevo para o ensino de cegos. Como esse Instituto não era

caracterizado simplesmente como um asilo, mas se preocupava com o ensino dos cegos (principalmente a leitura), teve um grande sucesso (MAZZOTTA, 1996, p. 18).

Com o passar dos anos o seu sucesso foi tão grande que Hauy acabou sendo convidado a comparecer a corte de Luiz XVI para fazer uma detalhada exposição quanto ao empreendimento, um pouco antes da eclosão da Revolução Francesa que desacelerou ou eliminou muito do que fizera antes a França com apoio da nobreza. Mas, logo após a regularização da vida no país, novas escolas para cegos foram abertas. E isso aconteceu também em diversos outros países da Europa, quase todas elas seguindo o mesmo modelo apregoado por Hauy (SILVA, 1986, p. 256).

Em 1819, um oficial do exército francês chamado Charles Barbier, esteve no Instituto Nacional dos Jovens Cegos para divulgação de seu trabalho aos alunos e professores. Tratava-se de um processo de escrita para a transmissão de mensagens a noite no campo de batalha, sem a utilização de luzes. Esse processo de escrita era codificado e expresso por pontos salientes, e representava os trinta e seis sons básicos da língua francesa. Essa idéia despertou o interesse dos alunos do instituto (MAZZOTTA, 1996, p. 19).

No ano de 1829 um estudante desse instituto francês, chamado Louis Braille, revolucionou a comunicação das pessoas com deficiência visual ao adaptar uma espécie de código militar noturno de comunicação para o auxílio da leitura e da escrita aos cegos. No início essa adaptação foi chamada de sonografia, e posteriormente se tornou o que conhecemos hoje como Braille⁵. Até a atualidade não foi encontrado outra forma mais eficiente e útil, de leitura e escrita, para a utilização das pessoas cegas (MAZZOTTA, 1996, p. 19). Todavia, pode-se mencionar que os programas de computador, tais como o DOS VOX⁶ (que fazem a leitura digitalizada de livros, e-mails, etc.) são muito mais eficientes para auxiliar as pessoas com

⁵ O código Braille é composto por uma combinação de pontos dispostos em uma célula de três linhas e duas colunas. Por meio da combinação destes símbolos, o deficiente visual pode realizar a leitura e a escrita de qualquer tipo de texto. Em situações mais simples, o texto em Braille pode ser produzido com a utilização de uma régua especial e um estilete que registra os pontos em uma base que marca os lugares marcados. O sistema de Braille aproveita-se da capacidade de distinguir na polpa digital (ponta dos dedos) pequenas diferenças de posicionamento entre dois pontos diferentes. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/portugues/braille.htm>.

⁶ O sistema operacional DOSVOX permite que pessoas cegas utilizem um microcomputador comum (PC) para desempenhar uma série de tarefas, adquirindo assim um nível alto de independência no estudo e no trabalho (Disponível em: <http://www.intervox.nce.ufrj.br/dosvox/>).

deficiência visual na leitura e escrita, pois através do computador a pessoa cega consegue estudar, trabalhar e se comunicar (MONTILHA, 2002, p. 191).

Para o atendimento dos portadores de deficiência física, foi registrada em Munique, na Alemanha, em 1832, uma instituição para auxiliar na educação dos paralíticos e coxos, como era a expressão da época. E, no início do século XIX, as pessoas com deficiência mental⁷ também passaram a ser assistidos mais de perto (MAZZOTA, 1996, p. 20).

O atendimento educacional para as pessoas “débeis” ou deficientes mentais teve início quando um médico chamado Jean Marc Gaspard Itard⁸ (1774-1838) procedeu o atendimento ao Vítor, um menino encontrado nas florestas de Aveyron na França. “Seu trabalho foi influenciado pelas idéias de Rousseau, sobre a persistência em utilizar-se estimulação sensorial como forma de favorecer o desenvolvimento” (CASAGRANDE; DEITOS, 2004, p. 117). O jovem médico percebeu um comportamento diferente no menino, pouco sociável e educado, em virtude de ter permanecido bastante tempo sozinho. Então, iniciou um processo de educação e obteve êxito, fazendo com que o menino controlasse suas ações e lesse algumas palavras (PESSOTTI, 1984, p. 30). O conhecimento, o exemplo e a atitude do médico podem ser considerados o divisor de águas no processo educacional das pessoas com deficiência intelectual⁹.

A médica italiana Maria Montessori (1870-1956) também contribuiu para o processo de evolução da Educação Especial. Ela desenvolveu um programa de treinamento nos internatos romanos. Suas técnicas de ensino foram levadas para vários países da Europa e da Ásia. “Montessori enfatizou a auto-educação pelo uso de materiais didáticos que incluíam, dentre outros, blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos e letras em relevo” (MAZZOTTA, 1996, p. 22).

⁷ Até o final do século XIX muitas expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional das pessoas com deficiência mental, tais como: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa. Sob o título de educação de deficientes encontram-se registros de atendimentos ou atenção com vários sentidos: abrigo, assistência, terapia, etc. (MAZZOTTA, 1996).

⁸ Segundo Isaias Pessotti (1984), o Dr. Itard foi o primeiro a acreditar na educabilidade do “deficiente mental”, desafiando o diagnóstico de Pinel, tido como o maior psiquiatra da época, e se propondo a educar o selvagem de Aveyron, Vítor.

⁹ Para mais informações a respeito da mudança na educação de pessoas com deficiência intelectual, posterior aos estudos e pesquisas do médico Itard, consultar Lucídio Bianchetti (1998).

Entre os anos de 1817 a 1850, muitas instituições surgiram em todo o mundo para dar atendimento educacional às pessoas com deficiência mental, surdos e cegos. “Programas para a criança com defeitos físicos ficaram para décadas posteriores” (CRUICKSHANK, 1974, p. 12, Apud MAZZOTTA, 1996, p. 24).

Se o surgimento das primeiras instituições escolares especializadas correspondeu ao ideal liberal de extensão das oportunidades educacionais para todos, aspecto sempre presente na educação especial do mundo moderno, respondeu também ao processo de exclusão do meio social daqueles que podiam interferir na ordem necessária ao desenvolvimento da nova forma de organização social (BUENO, 2004, p. 82).

Nos Estados Unidos, entre os anos de 1850 a 1920, houve um aumento nas escolas residências de modelo europeu para a educação do deficiente mental. Mas na última década do século XIX, essas escolas residenciais não eram mais consideradas instituições apropriadas para a educação do deficiente mental, pois passaram a ser vistas como instituições para tutela de crianças e adultos sem esperança de vida independente e, portanto, sem possibilidades de educação (MAZZOTTA, 1996, p. 24).

Em razão disso, começaram a ser desenvolvidos os programas de externato. Assim é que, em 1896, foi aberta a primeira classe especial diária para retardados mentais, em Providence, Rhode Island. Em 1900, em Chicago, criou-se a primeira classe para cegos e a primeira classe de escola pública para ‘crianças aleijadas’. Em dez anos, Newark, Nova York, Cincinnati, Milwaukee e Racine abriram classes para cegos (MAZZOTTA, 1996, p. 24).

De 1850 a 1940 foram implementados, pelo mundo, programas de atendimento para as crianças com deficiência física e acometidos de paralisia cerebral. Nesse período, surgiram os primeiros programas especializados nas escolas regulares para atender as pessoas com deficiência intelectual, visual, auditivo e físico (MAZZOTA, 1996, p. 24).

Desse modo, podemos constatar que:

A expansão da educação especial, iniciada no século XIX, foi assumindo, no decorrer do século XX, proporções cada vez maiores, o que levou no sentido de sua institucionalização como subsistema

significativo dentro do sistema educacional, na maioria dos países ocidentais. A expansão quantitativa ocorreu, de fato, nos países capitalistas centrais. Nestes, o crescimento das matrículas em educação especial sobrepujou o das matrículas gerais. Já nos países capitalistas periféricos, embora também ocorresse crescimento das matrículas na educação especial, elas foram muito inferiores à demanda e proporcionalmente em número muito menor que as matrículas gerais, as quais, por sua vez, eram insuficientes para atender todas as crianças em idade de escolaridade obrigatória (BUENO, 2004, p. 98).

As conquistas entre os anos de 1940 e 1950 ocorreram devido ao engajamento das comunidades, principalmente dos pais de crianças com deficiência. Esses movimentos forçaram os governos a promover a inserção dessas crianças na escola, bem como garantir o aumento de recursos públicos para a pesquisa, o tratamento e o treinamento profissional para trabalhar com a população de pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 1996, p.25).

Um exemplo dessa organização foi o que aconteceu em 1940, quando o pai de uma criança com paralisia cerebral fez uma publicação no jornal *Times*, de Nova York. Em decorrência dessa publicação os pais das crianças com paralisia cerebral fundaram a Associação *New York State Cerebral Palsy Association*. Através dessa associação, os pais levantaram fundos para os centros de tratamento e para os centros de pesquisa, bem como estimularam as organizações governamentais para pensar uma nova legislação que proporcionasse mais recursos para o atendimento das crianças com deficiência (MAZZOTTA, 1996, p. 24).

Outro exemplo dessa organização ocorreu por volta de 1950 com os pais de outro grupo de crianças nos Estados Unidos. As crianças, por terem uma séria deficiência intelectual, ficavam fora da escola devido as leis e regulamentos que colocavam muitos obstáculos. Esses pais lutaram pelo direito de seus filhos estudarem e fundaram a *National Association for Retard Children* (NARC). Essa associação teve influência em vários países e, no Brasil, foi fundamental para a criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES) (OZÓRIO, 2002, p. 07).

Com o tempo, esse modelo de instituição se espalhou por praticamente todo o mundo. Eram associações filantrópicas que tinham a função de recolher e isolar do convívio social todas as pessoas com alguma deficiência que poderiam atrapalhar o

desenvolvimento da nova forma de organização social, baseada na homogeneização e na racionalização, orientada por uma lógica voltada para a produção e o lucro (CARVALHO; ROCHA; SILVA, 2006, p. 48).

Sendo assim, inspirados em experiências vindas da Europa e dos Estados Unidos, teve início no Brasil as primeiras experiências educacionais para as pessoas com deficiência. Como essas iniciativas não estavam integradas às políticas públicas de educação, foi necessário quase um século para que a educação da pessoa com deficiência passasse a ser um objetivo do sistema educacional brasileiro (CASAGRANDE; DEITOS, 2004, p. 120).

No Brasil, a educação para as pessoas com deficiência surgiu e se institucionalizou timidamente no século XIX, seguindo uma tendência mundial (Europa e EUA) de atendimento para as pessoas com deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física e deficiência mental. As primeiras iniciativas foram isoladas, mas fundamentais para uma institucionalização da Educação Especial no Brasil. As iniciativas isoladas advindas das comunidades organizadas aconteceram entre os anos de 1854 até 1956, e as iniciativas do governo, foram entre os anos de 1957 até 1993, influenciando as ações realizadas até os dias de hoje (MAZZOTTA, 1996, p. 23).

A Educação Especial no Brasil, portanto, tem como marcos fundamentais, segundo Bueno (2004, p. 107), a criação em 1854 do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, denominado atualmente de Instituto Benjamin Constant, e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1856, denominado atualmente de Instituto Nacional de Educação de Surdos, (INES), ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial.

Em 1854, durante o Império, D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro. A criação desse Instituto teve influência de um cego brasileiro chamado José Álvares de Azevedo que estudou no Instituto de Jovens Cegos de Paris. Dessa forma, ao retornar para o Brasil educou a filha do médico da família imperial, despertando o interesse do Ministro do Império em organizar uma escola para as pessoas cegas no país. Em 1891, o Instituto dos Meninos Cegos passou a ser denominado de Instituto Benjamin Constant,

homenageando Benjamin Constant Botelho de Magalhães, uma pessoa ilustre que tinha sido professor e diretor da escola (JANNUZZI, 1985, p. 21).

Também foi D. Pedro II que fundou, em 1857, no Rio de Janeiro, o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos. Também foi influenciado por um cidadão francês chamado Ernesto Huet, que se dispôs a trabalhar com os surdos-mudos. Iniciou seu trabalho lecionando para dois alunos no colégio Vassimon e em dois anos já ocupava o prédio inteiro da escola, que passou a se chamar, cem anos depois, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (CASAGRANDE; DEITOS, 2004, p. 120).

Importante salientar que desde o seu início a referida escola caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a educação literária e o ensino profissionalizante de meninos surdos-mudos, com idade entre 7 e 14 anos. Em ambos os Institutos, algum tempo depois da inauguração, foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios. Oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos (MAZZOTTA, 1996, p.29).

O atendimento médico e pedagógico das pessoas com deficiência foi sendo construído no Brasil. Porém, o atendimento nos institutos especializados era praticamente insignificante, tendo em vista a quantidade de pessoas com deficiência no país.

A despeito de se constituir medida precária em termos nacionais (em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, os institutos oficiais atendiam 35 cegos e 17 surdos), a instalação do IBC e do INES abriu possibilidade de discussão da educação dos portadores de deficiência, no 1º Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo Imperador em dezembro de 1882. Entre os temas do referido congresso figurava a sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos. O prestígio desses Institutos, diretamente ligados ao governo central, pode ser evidenciado, por exemplo, pelos recursos financeiros a eles destinados. Em 1891 receberam juntos uma verba de 251.000\$000 contos de réis, quantia que ultrapassou os 221.000\$000 designados para a Escola Superior de Minas Gerais, em Ouro Preto. No ano seguinte, o privilégio conferido ao ensino superior se fez notar com a destinação de 203.000\$000 à Escola de Ouro Preto e de 173.000\$000 aos dois Institutos (MAZZOTTA, 1996, p. 30).

Esses institutos recebiam muitas verbas para o seu funcionamento, tornando-se atrativo a implantação desse atendimento especializado para as pessoas com deficiência no país. No ano de 1874, por exemplo, uma instituição junto ao Hospital Estadual de Salvador, hoje denominado Hospital Juliano Moreira¹⁰, foi a primeira a iniciar, na Bahia, o atendimento aos deficientes intelectuais; porém, estava mais voltado para a medicina do que para a pedagogia propriamente dita. Em 1887, a Escola México, no Rio de Janeiro, atendia pessoas com deficiência física e pessoas com deficiência visual (JANNUZZI, 1985, p. 23).

É provável que tais instituições tenham surgido para atender casos mais graves de anomalias, isto é, de deficientes mentais que, devido a comprometimentos orgânicos e mentais globais, fossem, sobretudo, ou mais acentuadamente, problemas médicos, percebidos claramente pela família e pela comunidade, porque bem fora das expectativas sociais. Foram os médicos os primeiros profissionais que levantaram o problema pedagógico. Tanto que nesse mesmo ano em que apareceu na Bahia o estabelecimento de ensino Juliano Moreira para deficientes mentais, surgiu o Asilo São João de Deus para alienados. Isso nos faz supor que já havia uma sensibilidade para a separação de crianças na Bahia, ao invés de juntá-las aos adultos com comprometimentos mentais graves (JANNUZZI, 1985, p. 23).

Existiam outros indicadores, no início do século XX, que mostravam o interesse da sociedade brasileira para com a educação dos portadores de deficiência. Um desses indicadores foram os trabalhos científicos e técnicos publicados em diferentes congressos, como ocorreu no ano de 1900, durante o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia realizado no Rio de Janeiro. Nesse evento, o médico Carlos Eiras apresentou a monografia intitulada: Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas. No ano de 1915 outros trabalhos sobre a educação de deficientes mentais foram publicados: A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil; Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência; e a Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina. No ano de 1920, foi publicado o livro Infância Retardatária, do professor Norberto de Souza Pinto (MAZZOTTA, 1996, p. 30).

¹⁰ Esse primeiro estabelecimento na Bahia surgiu 33 anos após a criação do primeiro hospital psiquiátrico no Brasil: Hospício D. Pedro I. Fora construído no Rio, em 1841, na Praia Vermelha (LOPES, 1954, p. 28).

Muitas escolas de ensino regular mantidas pelo poder público que prestavam algum tipo de atendimento escolar para as pessoas com deficiência mental surgiram no período de 1940 a 1950 na grande maioria dos estados brasileiros, como São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Espírito Santo, Paraná, etc. Também surgiram diferentes Instituições que prestavam algum tipo de atendimento especializado para as pessoas com deficiência como, por exemplo, a Sociedade Pestalozzi¹¹ e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Essas instituições faziam atendimento educacional especializado nas áreas da deficiência intelectual, visual, física e auditiva (JANNUZZI, 1985, p. 22).

No Brasil, até o ano de 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento educacional especial para as pessoas com deficiência intelectual. Havia, também, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, que atendiam alunos com outras deficiências. Nesse sentido, foram organizados institutos que atendiam pessoas cegas, surdas, deficientes físicos e deficientes mentais (MAZZOTTA, 1996, p.31).

Uma importante instituição de atendimento as pessoas com deficiência visual instalada em São Paulo, em 1946, foi a *Fundação para o Livro do Cego no Brasil*, hoje denominada Fundação Dorina Nowill. O objetivo dessa instituição era produzir e distribuir livros impressos no sistema *Braille* (CASAGRANDE; DEITOS, 2004, p. 120).

Para os deficientes auditivos, foi instituída em São Paulo, no ano de 1951, a Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau Hellen Keller. Essa escola foi transformada no I Núcleo Educacional para Crianças Surdas. Em 1969 foi doada a Fundação de São Paulo, mantida pela PUC-SP, subordinada ao Centro de

¹¹ Inspirado na concepção da Pedagogia Social do educador suíço Henrique Pestalozzi, a Sociedade Pestalozzi é uma instituição particular de caráter filantrópico e destina-se ao amparo de crianças e adolescentes com deficiência intelectual. Surgiu no Brasil em 1926 e foi o precursor de um movimento que se expandiu por todo o país e pela América do Sul (MAZZOTTA, 1996, p. 42). “As instituições “privadas”, principalmente no setor do atendimento especializado a pessoas com deficiência, apresentam-se na história do atendimento à educação especial como extremamente fortes [...]. Tais instituições surgem no Brasil no início do século XX. A partir de dados históricos (Jannuzzi, 1985; Mazzotta, 1996), identificamos o Instituto Pestalozzi, criado em 1926, no Rio Grande do Sul, como a primeira instituição particular especializada no atendimento a crianças com deficiência mental. [...] a primeira Pestalozzi atendia parte de seus alunos através de convênios com instituições públicas” (KASSAR, 1999, p. 22).

Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DEDIRC), que passou a atender crianças em regime escolar e em regime de clínica (MAZZOTTA, 1996, p. 36).

A Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD foi fundada em 1950. É mantenedora de um dos mais conceituados centros de reabilitação do Brasil. É uma instituição especializada no atendimento a deficientes físicos não sensoriais, especialmente portadores de paralisia cerebral e a pacientes com problemas ortopédicos e de seqüelas de acidentes (CASAGRANDE; DEITOS, 2004, p. 121).

É somente a partir do final da década de 1950, com a instituição de três Campanhas Nacionais de Educação, que o Estado brasileiro começou a articular políticas de alcance nacional, voltadas para o atendimento das pessoas com deficiência. Essas Campanhas foram dos surdos, em 1957, dos cegos, em 1958, e das pessoas com deficiência intelectual, em 1960 (GRAU, 1998, p. 22 apud ROSA; ANDRÉ, 2006, p. 61).

Observa-se que o Estado contemporâneo não intervém na ordem social apenas como produtor do direito e provedor da segurança, mas desenvolve formas de atuação fazendo uso do direito como instrumento de implementação de políticas públicas. Assim, constata-se que o Estado social legitima-se, antes de tudo, pela realização de políticas, isto é, de programas de ação (GRAU, 1998, p. 22, apud ROSA; ANDRÉ, 2006, p. 61).

As mobilizações ocorridas surtiram efeito no Brasil, e também deram um impulso considerável para a criação de institutos de educação e assistência para a pessoa com deficiência. Uma delas foi a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que nasceu no Rio de Janeiro, em setembro de 1954. Foi idealizada nesse momento de debates, após a chegada de Beatrice Bemis, do corpo diplomático americano no Brasil, e mãe de uma criança com *Síndrome de Down*. Nos Estados Unidos Beatrice Bemis contribuiu com a fundação de mais de 250 Associações de Pais e Amigos das pessoas com deficiência, e constatou que no Brasil não existia nada semelhante. “No Brasil foi a primeira iniciativa de congregar pais de Pessoas Portadoras de Deficiências e outras pessoas interessadas em apoiá-los, ocorrida no estado do Rio de Janeiro” (OZÓRIO, 2002, p. 7).

Desse modo, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, fundada em 1954, na cidade do Rio de Janeiro, vai se desenvolver ocupando “o espaço vazio da educação especial como rede nacional” (SILVA, 1995, p. 36 apud KASSAR, 1999, p. 26). “A partir de iniciativas pessoais e privadas, esta instituição apresenta-se, à sua fundação, como ‘instituição privada que busca atender às necessidades da educação pública especial’ (SILVA, 1995, p. 41 apud KASSAR, 1999, p. 26).

A APAE é concebida tendo como parâmetro a organização da *National Association for Retarded Children* dos Estados Unidos da América, que consistia em uma associação de assistência às crianças excepcionais. Segundo Silva (1995), desde a criação da APAE há a preocupação de seguir um modelo de associação que se desenvolva em rede nacional, com a caracterização inicial de um ‘movimento’ em prol da criança excepcional (KASSAR, 1999, p. 26).

Sem sede física própria, a APAE iniciou suas atividades em um prédio emprestado pela Sociedade Pestalozzi do Brasil, que foi uma das entidades pioneiras no atendimento de pessoas com deficiência intelectual no Brasil (MAZZOTTA, 1996, p. 46).

A entidade constituída passou a contar com sua sede provisória e iniciou o atendimento com cerca de 20 crianças, divididas em duas classes ou salas de aula. Não demorou muito para a entidade crescer e se desenvolver, necessitando de ampliação e de atividades profissionalizantes para os adolescentes e jovens que começaram a fazer parte da associação. Dessa forma, nasceu no Brasil, em novembro de 1958, por iniciativa da professora Olivia Pereira, a primeira Oficina Pedagógica ligada à carpintaria para as pessoas com deficiência, chamada de Centro de Aprendizagem Ocupacional (CAO) (OZÓRIO, 2002, p. 8).

Entre os anos de 1954 a 1962 outras APAES foram se instalando no restante do país. No final de 1962, das dezesseis existentes, doze estavam em São Paulo. A realização da primeira reunião nacional de dirigentes do Movimento Apaeano¹² foi

¹² A expressão está sendo utilizada nesse trabalho, no sentido de que, originalmente, o conjunto de APAES filiadas a FENAPAES, se autodenominam, considerando a concepção de seus fundadores, como um movimento. O Movimento Apaeano é uma grande rede, constituída por pais, amigos, pessoas com deficiência, voluntários, profissionais e instituições parceiras - públicas e privadas - para

presidida pelo médico psiquiatra Stanislau Krynsky. Nesse encontro participaram as entidades de Caxias do Sul, Curitiba, Jundiaí, Muriaé, Natal, Porto Alegre, São Leopoldo, São Paulo, Londrina, Rio de Janeiro, Recife e Volta Redonda. A questão da pessoa com deficiência foi discutida com familiares e profissionais, visando a troca de experiências, padronizando as nomenclaturas e planejando os trabalhos (OZÓRIO, 2002, p. 08).

Como constatamos anteriormente, podemos compreender, segundo Mazzotta (1996, p. 27), que “[...] a inclusão da ‘educação de deficientes’, da ‘educação dos excepcionais’ ou da ‘educação especial’ na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX”, mais especificamente, no início dos anos 1960. Foi nesse período, em 1961, que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961 (KASSAR, 1999, p. 26).

Nesse contexto, o conteúdo da LDB nº 4.024/61 vai regulamentar as políticas e propostas educacionais para os portadores de deficiências, organizando as "funções" entre os serviços públicos e privados, assim como as formas de atendimento. Ao retornarmos à LDB de 1961, vemos que, desde aquela época, o atendimento ao deficiente é proposto "dentro do possível" na educação regular, ao mesmo tempo em que também é garantido apoio financeiro às instituições particulares consideradas eficientes de acordo com os critérios dos Conselhos Estaduais de Educação (KASSAR, 1998, p. 2).

Assim sendo,

Quando, em 1961, a legislação brasileira explicita o compromisso com a educação especial, com a Lei 4.024/61, já existe no país uma organização considerável do atendimento do aluno com deficiência em instituições particulares de caráter assistencial e em algumas classes especiais (KASSAR, 1999, p. 26).

Podemos também destacar que o Artigo 89 da Lei nº 4.024/1961 abriu um caminho legal para a estruturação de um sistema de Educação Especial fora das escolas de ensino regular. Desde a primeira Constituição em 1824, existia uma

proposta de educação para todos, mas que não aconteceu para as pessoas com deficiência, pois elas não eram incluídas no ensino regular. Assim, os educadores movidos por associações de pais abriam instituições especiais, classes especiais e oficinas, separadas da educação regular para contemplar esses alunos. Isto consagrava as diferenças (JANNUZZI, 2004, p. 136).

A LBD nº 4.024/1961 teve grande importância para as instituições especiais, como a APAE e a Sociedade Pestalozzi, pois abriu espaço para essas entidades se desenvolverem ainda mais, reafirmando o compromisso com a educação especial. Dessa forma, a APAE sentiu a necessidade de ser representada nacionalmente para articular as idéias e, ao mesmo tempo, fortalecer a arrecadação de recursos. Assim, foi criado em 1º de novembro de 1962 a Federação Nacional das APAES (FENAPAES)¹³, funcionando por vários anos no consultório do médico Stanislau Krynsky, em São Paulo. O símbolo adotado foi a figura de uma flor ladeada por duas mãos em perfil, desniveladas: uma mão em posição de amparo e a outra em posição de proteção (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1999, p. 56).

No Rio de Janeiro, em 1963, foi realizado o I Congresso da Federação Nacional das APAES¹⁴, sendo aprovado o estatuto e eleita a primeira diretoria. Em 1968, com apoio do Exército brasileiro, a sede da Federação Nacional foi transferida para Brasília.

Por tratar-se de instância Nacional do Movimento Apaeano o então presidente da Federação das APAES entendeu que a mesma deveria estar localizada na capital do Brasil, visando assim facilitar as relações com os órgãos públicos e segmentos sociais em âmbito nacional (OZÓRIO, 2002, p. 09).

¹³ A FENAPAES - Federação Nacional das Apaes é uma organização social sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública federal e certificada como beneficente de assistência social; de caráter cultural, assistencial e educacional, que congrega como filiadas, atualmente, mais de duas mil Apaes e outras entidades congêneres, que compõem a Rede Apae, tendo como missão institucional promover e articular ações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência e representar o Movimento perante os organismos nacionais e internacionais, para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas Apaes, na perspectiva da inclusão social de seus usuários (Disponível em: <http://www.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=2>).

¹⁴ Inicialmente, de dois em dois anos, a FENAPAES realizava o Congresso Nacional reunindo as APAES de todas as regiões do país. Além da preocupação educacional das pessoas com deficiência é apresentado o balanço financeiro e institucional da entidade e eleita a nova diretoria (BORBA, 1981, p. 15). Atualmente, o encontro é realizado a cada três anos com a Federação Estadual, envolvendo os professores e demais profissionais envolvidos no trabalho das APAES do estado.

No Brasil, a expansão do Movimento Apaeano ocorreu primeiramente nas capitais de cada estado e, posteriormente, no interior.

A partir de iniciativas pessoais e privadas, esta instituição apresenta-se à sua fundação, como 'instituição privada que busca atender às necessidades', propondo-se à escolarização das crianças, o que não estava ocorrendo de modo satisfatório na rede de ensino (KASSAR, 1999, p. 26).

A FENAPAES apoiou, portanto, o surgimento de novas instituições filiadas e a sociedade civil também foi sendo sensibilizada sobre a importância da oferta de atendimento para as pessoas com deficiência.

O Movimento apaeano congrega a FENAPAES - Federação Nacional das APAES, 23 Federações das APAES nos Estados e mais de duas mil APAES distribuídas em todo o País, que propiciam atenção integral a cerca de 250.000 pessoas com deficiência. É o maior movimento social do Brasil e do mundo, na sua área de atuação (Disponível em: <http://www.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=2>). Acesso em 23 de maio de 2010.

Para garantia do cumprimento dos constitutivos estatutários (filosofia, princípios éticos, finalidades e objetivos), o Movimento Apaeano está estruturado em 4 níveis organizacionais:

Federação Nacional das APAES: responsável pelos rumos e diretrizes estratégicas do Movimento Apaeano e pela articulação política, defesa de direitos e ações, em âmbito nacional, em prol da pessoa com deficiência;

Federação das APAES dos Estados: Responsável pelos rumos e diretrizes estratégicas do Movimento Apaeano e pela articulação política, defesa de direitos e ações, em âmbito estadual;

Delegacias Regionais: Responsável por organizar as APAES nas Microrregiões de cada Estado, articulando as políticas e ações das Federações;

APAES: Unidades locais de prestação de serviços e atendimentos diretos, articulação e defesa de direitos da pessoa com deficiência nos municípios (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1999, 69).

Assim sendo, no final da década de 1950, as perspectivas de escolarização para os alunos com deficiência eram muito reduzidas, se comparado ao que a Lei nº 4.024/1961 propôs, visto que, pelo menos em parte, as pessoas com deficiência

conseguiram freqüentar o sistema geral de educação¹⁵, aumentando consideravelmente o número de alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem nas salas de aulas regulares. Por outro lado, a validade dos serviços educacionais especializados ofertados nas instituições especializadas também continuou se expandindo (ROMERO, 2006, p. 20).

Diante da brecha legal, da mesma forma que o sistema de educação geral divide-se em dois, o regular, para os alunos considerados normais e o irregular, o paralelo, a educação especial destinada aos anormais, a própria educação especial mantém em seu interior duas vertentes: a das escolas especiais e a dos atendimentos educacionais especializados, conforme preconizado pela Constituição Federal, 208, III, *in verbis*: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (ROSA; ANDRÉ, 2006, p. 64).

Desse modo, podemos claramente considerar então que

[...] a distribuição de serviços que já ocorria, anteriormente a década de 60, entre os grupos privados, como as Sociedades Pestalozzi e as APAES (que se responsabilizavam pelo atendimento à clientela mais comprometida), e as classes especiais públicas, (que provavelmente atendiam a população menos comprometida), é normatizada em 1961. Ao analisar a proposta explicitada na Lei 4.024/61, podemos dizer que, já naquele momento, a educação especializada não seria assumida diretamente pelo Estado, ou seja, não se daria, em sua maioria, na escola pública, mas em instituições especializadas de caráter assistencial (com algumas exceções) (KASSAR, 1999, p. 28).

A década de 1970 foi marcada por uma enorme expectativa de ampliação e melhoria das ações políticas para a educação das pessoas com deficiência. Esse momento se tornou um marco divisor, porque até então, a educação das pessoas com deficiência estava mais sujeita à sensibilidade das instituições e associações, principalmente as filantrópicas (JANNUZZI, 1997, p. 196, apud ROSA; ANDRÉ, 2006, p. 63).

¹⁵ O artigo 88 da Lei nº 4.024/1961 prescrevia que: “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Segundo Romero (2006, p. 20) “não fica especificado se a expressão “sistema geral” estaria representada somente pela utilização dos mesmos serviços educacionais organizados na situação comum de ensino ou, ao contrário, compreenderia os serviços educacionais especiais”.

Faz-se necessário mencionar que é somente na década de 1970 que a política para a pessoa com deficiência, particularmente na educação, ganha maior consistência, inclusive com a criação de serviços específicos nas Secretarias Estaduais de Educação (ROSA; ANDRÉ, 2006, p. 63).

Um dos resultados das discussões para a ampliação das ações políticas referentes a Educação Especial, na década de 1970, foi a incorporação do Artigo 9º¹⁶ que tratou da organização e da sistematização da oferta de Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/1971. Esse artigo serviu também para explicar a relação da Educação Especial com os problemas de aprendizagem e assegurou tratamento especial aos alunos com deficiência (ROMERO, 2006, p. 21).

A integração das pessoas com deficiência na rede regular de ensino visava garantir o atendimento especial em relação às suas dificuldades. No restante, o tratamento deveria ser igual aos demais.

Ainda com referência à integração escolar, vale ressaltar que essa tendência, na forma como estava apresentada na pauta dos compromissos oficiais, caracterizava-se muito mais pela defesa da participação efetiva do indivíduo com deficiência, no sentido de que esse pudesse fazer valer os seus direitos enquanto membro da sociedade, do que pela integração que representasse uma inserção propriamente dita no ensino regular (ROMERO, 2006, p. 22).

Importante mencionar, também, que:

A idéia de integração vem, a pelo menos três décadas, permeando as propostas de atendimento ao aluno com deficiência, inclusive aos alunos com deficiência mental. Especificamente desde a Lei de Diretrizes e Bases da educação (Lei 4.024, de 1961) é proposta a frequência da clientela da educação especial 'preferencialmente' no ensino regular. Desde o ano de 1986, a integração vem sendo assumida mais explicitamente pelo discurso oficial no país como

¹⁶ Art. 9. Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes conselhos de educação (BRASIL, 1971, p. 07).

princípio norteador das ações e propostas pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) (KASSAR, 1999, p. 52).

O Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)¹⁷, foi criado pelo MEC, no ano de 1973, sendo o órgão responsável por todos os encaminhamentos referentes à Educação Especial. O CENESP ainda é configurado por campanhas assistencialistas e integradoras da pessoa com deficiência (MAZZOTTA, 1996, p. 58). Na década de 1970, portanto, o CENESP era destinado a oferta de serviços direcionados às especificidades das pessoas com deficiência, sendo responsável por prover apoio técnico e financeiro para expansão da oferta educacional para as pessoas com deficiência nos estados e municípios brasileiros (ROMERO, 2006, p. 23). O CENESP, organizado em Departamentos, contemplou os interesses de todas as áreas das deficiências e se constituiu num marco referencial da Educação Especial brasileira (ROSA, 2009, p. 111).

Nesse sentido,

Podemos colocar a década de 1970 como um marco divisor da EE, porque até então ela esteve mais sujeita a sensibilidade das associações principalmente filantrópicas. [...] em 1973, no governo Médici, criava-se um órgão diretamente subordinado ao MEC para cuidar de política da educação especial em termos nacionais, o CENESP (Decreto 72.425/1973) (JANNUZZI, 1997, p. 196 apud ROSA, 2009, p. 111).

Da mesma forma que houve um crescimento das instituições especializadas nas décadas de 1970/1980, o atendimento público para as pessoas com deficiência também foi ampliado no Brasil. Isso ocorreu devido a vários acontecimentos e pressões por parte de grupos que representavam as pessoas com deficiência. Um dos acontecimentos foi o convite do então presidente da República, José Sarney, em 1986, aos dirigentes de instituições especializadas (públicas e privadas) de Educação Especial do país, para auxiliar nas discussões, em virtude da criação da

¹⁷ O CENESP foi criado pelo Decreto nº 72.425, com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais, abrangendo os níveis pré-escolar, primeiro e segundo graus, superior e supletivo, envolvendo os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta, os portadores de deficiências múltiplas e os superdotados (BUENO, 2004, p. 101). Atualmente, esse órgão é denominado de Secretaria de Educação Especial – SEESP.

Coordenadoria para a Integração da Pessoa com Deficiência - CORDE¹⁸ (KASSAR, 1999, p. 33).

Juntamente com o crescimento da rede privada, a educação especial pública passou por um processo intenso de ampliação, com a criação de classes e escolas especiais, que culminou, na década de 1970, com a criação de Serviços de Educação Especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação. Apesar desse crescimento, o número de crianças absorvido pela educação especial foi ainda bastante reduzido, tanto em termos de ofertas de vagas nas escolas públicas, como em relação ao número de atendimentos oferecidos na rede privada (BUENO, 2004, p. 121).

O Estado do Paraná seguiu a mesma tendência histórica de funcionamento e consolidação da Educação Especial para as pessoas com deficiência: nas escolas especiais e nos programas especializados na rede pública estadual (PARANÁ, 2006, p. 25). No ano de 1939 foi fundado o Instituto Paranaense de Cegos; primeira entidade destinada aos portadores de deficiência visual que se tem notícia no Estado. De 1939 até o ano de 1963 foram criadas apenas sete escolas especiais, sendo cinco na capital do estado, Curitiba, e duas na cidade de Londrina (CANZIANI, 1983, p. 32). No referido período, praticamente todo o atendimento era isolado e realizado por entidades e/ou lideranças comunitárias, como as APAES.

Essa realidade só começou a ser modificada pelo Decreto nº 10.527 de 09 de janeiro de 1963, que criou na Secretaria de Estado da Educação, o Serviço de Educação dos Excepcionais, e a educação passou a ser meta do governo, que veio somar seus esforços e recursos aos das iniciativas comunitárias (CANZIANI, 1983, p. 33).

A Secretaria de Estado da Educação criou e estruturou, na década de 1970, o Departamento de Educação Especial. Esse departamento passou a ser fundamental para a análise da realidade existente no Estado do Paraná, ou seja, fez um criterioso levantamento das reais necessidades e possibilidades de atendimento educacional

¹⁸ A Coordenadoria Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência (CORDE), foi implementada pelo Decreto nº. 93.481, em outubro de 1986. Representa “[...] uma proposta de criação de um órgão para traçar uma política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar na sociedade as pessoas portadoras de deficiência, problemas de conduta e superdotadas” (JANNUZZI, 2004, p. 164, Apud: ROMERO, 2006, p. 25).

para as pessoas com deficiência em todas as áreas¹⁹, e isso possibilitou a expansão da Educação Especial em todo o estado do Paraná (PARANÁ, 2006, p. 26).

Na década de 1980 o CENESP foi transformado em SESPE - Secretaria de Educação Especial. Também foi promulgada a Constituição de 1988 e criada a Coordenadoria Nacional para a Integração das Pessoas com Deficiência (CORDE). A SESPE - Secretaria de Educação Especial se manteve subordinada ao Ministério da Educação e com a estrutura interna de controle, como a subsecretaria de educação e aprimoramento da educação especial, subsecretaria de articulação e apoio a educação especial, e a coordenadoria de planejamento, orçamento e divisão de serviços administrativos. Com a criação da SESPE, a coordenação da educação especial, que sempre esteve situada no Rio de Janeiro, foi transferida para Brasília (MAZZOTTA, 1996, p. 58).

A transferência do órgão específico de educação especial, do Rio de Janeiro para Brasília, parece ter contribuído para romper ou diminuir, ainda que temporariamente, a hegemonia do grupo que detinha o poder político sobre a educação especial. Aos poucos, entretanto, alguns integrantes do mencionado grupo transferiram-se para Brasília e mantiveram-se ligados à educação de portadores de deficiência em órgãos do MEC (MAZZOTTA, 1996, p. 59).

A criação do CORDE, em 1986, foi relevante para a Educação Especial por dois motivos: primeiro porque pautou todas as propostas pelo claro objetivo de viabilizar o processo de integração social e educacional da pessoa com deficiência, e segundo, porque aumentou significativamente a participação política do grupo que representava as pessoas com deficiência, onde conseguiram promover suas lutas sob a bandeira do processo de redemocratização da sociedade brasileira (ROMERO, 2006, p. 26).

A luta histórica para enfrentar as práticas sociais de preconceito, segregação e exclusão das pessoas com deficiência não poderiam parar.

¹⁹ Área de deficiência seria a separação ou diferenciação no atendimento educacional entre deficiência intelectual, deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (PARANÁ, 2006, p. 26).

Diante das sérias evidências que comprometem o direito ao acesso educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais, a defesa da integração e educação para todos, ao que parece, tende a conferir novas perspectivas para essa área. Quer seja por meio de movimentos internacionais ou nacionais, o fato é que a luta pela igualdade de direitos e integração social, tem, com expressividade, resultado em conquistas, promovendo-se resultados significativos na implementação das políticas (ROMERO, 2006, p. 61).

O percurso histórico da Educação Especial, ao lado da democratização do acesso a escola para as crianças deficientes, respondeu a uma grande quantidade de interesses, que Bueno (2004, p. 123) sistematiza da seguinte forma:

[...] crescente privatização, seja do ponto de vista do número de atendimentos oferecidos, seja pela influência que essas instituições têm exercido; legitimação da escola regular no que tange a imputação do fracasso escolar às características pessoais da criança ou ao seu meio próximo, contribuindo para a manutenção da política educacional que dificulta o acesso ao conhecimento pelos membros das classes subalternas; incorporação de concepções sobre conhecimento científico que se pretendem universais e transcendentais à própria construção sócio-histórica e que trazem, no âmbito da educação especial, conseqüências nefastas, pois analisam as possibilidades dos deficientes ou excepcionais somente pela via de suas dificuldades específicas; por fim, a educação especial que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais para os que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes socioeconômico-culturais que subjazem às dificuldades de integração do aluno *diferente*, na escola e na sociedade, serve de instrumento para a legitimação de sua segregação (BUENO, 2004, p. 123)

Em relação à Educação Profissional, deve-se mencionar que no Brasil os primeiros programas de treinamento vocacional e educação profissional para pessoas com deficiência intelectual surgiram na década de 1950. Esses programas foram oferecidos pelas instituições privadas de caráter filantrópico e assistencial, em escolas especiais e similares, especialmente na Sociedade Pestalozzi do Brasil e nas APAES (SILVA, 2000, p.132).

[...] essas organizações foram criadas para proteger e segregar as pessoas com deficiência e não com o objetivo de defender seus direitos. Os termos 'associação' e 'sociedade civil' evocam até hoje uma idéia de altruísmo e boa vontade, além da própria questão da deficiência que, no senso comum, estimula sentimentos de comiseração e práticas protecionistas (BATISTA, 2003, p. 58).

A maioria dos programas oferecidos por essas instituições não tinham a preocupação em incluir os alunos no mercado de trabalho (MARQUES, 1997, p. 18). No Brasil, essa educação profissional incipiente foi considerada quase inexistente, dada a ausência de métodos e técnicas que possibilitassem uma qualificação adequada e suficiente para competir em igualdade de condições no mercado de trabalho (ALOISI, 2000, p. 170).

Em novembro de 1958, nasceu no Brasil, por iniciativa da professora Olivia Pereira, a primeira Oficina Pedagógica ligada à carpintaria para as pessoas com deficiência, chamada de Centro de Aprendizagem Ocupacional (CAO) (OZÓRIO, 2002, p. 8).

É preciso destacar, também, que existiam Oficinas Pedagógicas que visavam uma “educação pelo trabalho”. Nas oficinas existiam diversas modalidades de “prestação de serviços”, mas sempre isolados do mundo externo e sem uma preparação adequada para enfrentar o trabalho competitivo propriamente dito (SILVA, 2000, p. 132).

Em relação a essas oficinas ou esse modelo de “prestação de serviços” oferecido como profissionalização pelas APAES, destaca-se que:

Com o surgimento do ciclo das oficinas “ias” e “agens” (carpintarias, marcenarias, cartonagens, tecelagens...), começava-se a ilusão de que a comercialização dos produtos e serviços destas ou mesmo o desenvolvimento de atividades subcontratadas era uma fonte estável de receitas para as instituições. Era a salvação para o mito da “auto-sustentabilidade” das instituições na ótica de muitos gestores – principalmente pais/dirigentes, que motivados pelo sonho de ajustamento social para seus filhos, dissipavam suas grandes “euforias” e “viagens” (ARAUJO, 2003, p. 141).

Estudos realizados²⁰ nas Oficinas Protegidas²¹, em diversas instituições no Brasil, mostraram que os maquinários existentes para o desenvolvimento das atividades eram quase sempre desativados com pouco tempo de uso. As justificavas

²⁰ Em relação a esses estudos consultar, AMARAL, L. A. (1994); GOYOS, A.C. (1986); MANZINI, E. J. (1989).

²¹ Oficina protegida é o ambiente onde as pessoas com deficiência realizam atividades laborais dentro de uma escola especializada ou uma organização da sociedade civil, podendo ou não ser remunerado. Modalidade de educação profissional prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente capítulo V. art. 66 e 68 (BRASIL, 1990, p. 12).

incluíam o alto custo para a manutenção das oficinas protegidas e a dificuldade de venda dos bens e produtos produzidos (SILVA, 2000, p. 133).

Dessa forma, não se tem clareza dos benefícios ou dos beneficiários da profissionalização, uma vez que ser egresso de uma instituição profissionalizante para pessoas com deficiência dificulta a inclusão no mercado de trabalho formal e competitivo, e é esse o objetivo principal dessas mesmas instituições (SILVA, 2000, p. 133).

As Oficinas Protegidas, nesse sentido, foram predominantes nas instituições especializadas até os anos 1990. “[...] As oficinas eram uma ação extensiva à educação especial” (ARAÚJO, 2003, p. 141). Todavia, com o processo de reformas socioeconômicas, políticas e culturais introduzidas com as mudanças que ocorreram na esfera da produção capitalista, novas perspectivas e demandas foram conferidas para a Educação Profissional, conforme veremos.

CAPÍTULO II

A REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990 E AS DEMANDAS REQUERIDAS PARA O TRABALHADOR

2.1 Demandas para o trabalhador na década de 1990: algumas considerações

A passagem do modelo do taylorismo-fordismo²² para o novo paradigma de acumulação capitalista, denominado de acumulação flexível²³ está associada à crise estrutural do capitalismo, delineada a partir da década de 1970.

Assim sendo,

Para a efetiva análise dos processos de gestão e de controle do trabalho engendrados pelo capitalismo, é preciso entender, portanto, a acumulação flexível²⁴ enquanto uma resposta a uma crise do capital, e que tem em vista, dentre outros fatores, a necessidade de controle da interação entre trabalho vivo e trabalho morto, da qual não pode prescindir a racionalidade do modo capitalista de produção. Ou seja, a acumulação flexível tem em vista, do ponto de vista do trabalho, a intensificação da extração de mais-valia. Para tanto, são

²² O taylorismo e o fordismo constituem um padrão produtivo capitalista desenvolvido ao longo do século XX e que se fundamentou basicamente na produção em massa, em unidades produtivas concentradas e verticalizadas, com um controle rígido dos tempos e dos movimentos, desenvolvidos por um proletariado coletivo e de massa, sob forte despotismo e controle fabril (ANTUNES, 2003, p.16).

²³ Para tratar das modificações no processo produtivo que se delineiam a partir da crise de 1973, a partir do suposto esgotamento do modelo taylorista-fordista, as nomenclaturas comumente utilizadas pelos autores são: especialização flexível, produção enxuta, neo ou pós-fordismo, modelo japonês chamado de toyotismo ou ohnismo (ZANARDINI, 2006, p. 59). Zanardini (2006) usa a expressão acumulação flexível utilizada por HARVEY, 2002.

²⁴ A acumulação flexível é “[...] marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado setor de serviços, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...] Ela também envolve um novo movimento [...] no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado” (HARVEY, 2002, p. 140).

apresentadas proposições de mudanças no processo de trabalho, confirmando a sua importância vital para a reprodução/manutenção permanente do capitalismo (ZANARDINI, 2006, p. 60).

Neste contexto, o setor produtivo em busca da almejada flexibilidade, então colocada como necessária para superar a rigidez do fordismo, passou a implementar estratégias que tinham por objetivo reestruturar os processos de trabalho, através da implementação de novas formas organizacionais e da introdução de inovações tecnológicas (DEITOS, 2006, p. 135).

Emergem, assim, novos processos de trabalho “[...] onde o cronômetro e a *produção em série e de massa* são ‘substituídos’ pela flexibilização da produção, pela ‘especialização flexível’, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica de mercado” (ANTUNES, 1999, p. 16). Isto significa, também, direitos flexíveis, formas de uso do tempo de trabalho flexíveis, formas de contratação da força de trabalho flexíveis, etc., permitindo, assim, utilizar a força de trabalho de acordo com as condições e necessidades do mercado (ANTUNES, 1999, p. 28 *apud* DEITOS, 2006, p. 123).

Antunes e Alves (2004) destacam que não é possível tirar a centralidade do trabalho como elemento estruturante da sociedade. Todavia, é preciso compreender a existência de um novo processo complexo em que a classe trabalhadora está inserida.

Com a retração do binômio taylorismo/fordismo, vem ocorrendo uma redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado, herdeiro da era da indústria verticalizada de tipo taylorista e fordista. Esse proletariado vem diminuindo com a reestruturação produtiva do capital, dando lugar a formas mais desregulamentadas de trabalho, reduzindo fortemente o conjunto de trabalhadores estáveis que se estruturavam por meio de empregos formais (ANTUNES; ALVES; 2004, p. 336).

Nagel (2009) aponta que a produção flexível também reduz a necessidade de trabalhadores com conhecimentos especializados.

Ora, qual a necessidade de disciplina para um trabalho eficiente e eficaz quando a produção flexível, utilizando-se cada vez mais de

máquinas com funções inteligentes, reduz a necessidade dos trabalhadores de conhecimentos especializados²⁵? As exigências menores, fragmentárias, do trabalho, típicas dessa estrutura, não necessitam nem de inteligências portentosas, nem de treinamentos para autocontrole durante as tarefas a serem realizadas. Além disso, o conhecimento tecnológico, sempre se atualizando e dispensando, consecutivamente, mão-de-obra, ficando cada vez mais sob um menor número de pessoas responsáveis, possibilita retirar da escola os conhecimentos científicos que, na verdade, para o capital, tornam-se rapidamente obsoletos por interesse competitivo e/ou de lucratividade (NAGEL, 2010, p. 63).

Com a reestruturação produtiva do capital, formas mais desregulamentada de trabalho vem ocorrendo, como, por exemplo, o trabalho domiciliar, os serviços terceirizados, o aumento no número de trabalhadores mulheres²⁶, a diminuição na contratação de jovens e, ao mesmo tempo, de idosos, reduzindo fortemente o conjunto de trabalhadores estáveis que se estruturavam por meio de empregos formais (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 342).

Sendo assim, podemos ainda analisar que:

[...] para se compreender a nova forma de ser do trabalho, a classe trabalhadora hoje, é preciso partir de uma concepção ampliada de trabalho. Ela compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho, não se restringindo aos trabalhadores manuais diretos, incorporando também a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário. Ela incorpora tanto o núcleo central do proletariado industrial, os trabalhadores produtivos que participam diretamente do processo de criação de mais-valia e da valorização do capital [...] e abrange também os trabalhadores improdutivos, cujos trabalhos não criam diretamente mais-valia, uma vez que são utilizados como serviço, seja para uso público, como os serviços públicos, seja para uso capitalista (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 342).

²⁵ Um avião em pane, de última geração, não necessita mais do saber dos seus pilotos, posto já ter armazenado em sua programação eletrônica as possibilidades de correção, ou as alternativas de saída do problema, em caso de emergência. Nota da autora no texto.

²⁶ A transição para a acumulação flexível foi marcada, na verdade, por uma revolução (de modo algum progressista) no papel das mulheres nos mercados e processos de trabalho num período em que o movimento de mulheres lutava tanto por uma maior consciência como por uma melhoria das condições de um segmento que hoje representa mais de 40 por cento da força de trabalho em muitos países capitalistas avançados (HARVEY, 2002, p. 146).

A classe trabalhadora, hoje, é muito mais ampla do que o proletariado fabril e industrial produtivo do século passado. Ela está mais diversificada, mais heterogênea, mais fragmentada, o que não significa que está chegando ao fim o trabalho ou a classe trabalhadora, mas o processo é que está sofrendo mudanças (ANTUNES; ALVES; 2004, p. 343).

O mercado de trabalho, por exemplo, passou por uma radical reestruturação. Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. [...] Mais importante do que isso, é a aparente redução do emprego regular em favor do crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado (HARVEY, 2002, p. 143).

A implementação de um novo sistema de organização da produção implica na adequação da força de trabalho necessária para operar o novo sistema. Assim, sob as “novas formas de organização capitalista da produção, tem-se a necessidade permanente de exercer um controle sobre o emprego da força de trabalho que garanta o incremento de valor na produção e, portanto, lucros para o maior número de capitalistas” (DEITOS, 2006, p.131).

Isso significa que:

[...] a transição para a acumulação flexível e a implementação de novas formas de organização da produção, que estivessem afinadas com os novos requisitos de flexibilidade nos sistemas produtivos, exigiu todo um movimento no sentido de adequar e submeter à força de trabalho aos seus imperativos (DEITOS, 2006, p. 131).

O capital pode, então, até diminuir os postos de trabalho, modificar as relações contratuais que são estabelecidas entre eles para empregá-lo, deixar à margem do emprego formal parcelas consideráveis da população, como os mais jovens, idosos, pessoas com deficiência, etc., mas não pode de modo algum esquivar-se, desvencilhar-se dele, uma vez que é necessário à sobrevivência do capitalista, que precisa engendrar formas de controle capazes de tornar produtivo esse trabalho, e gerar cada vez mais riquezas para os donos do capital (ZANARDINI, 2006, p. 19).

No controle do trabalho ou da disciplina da força de trabalho implementada pela acumulação flexível destaca-se que:

Ela envolve, em primeiro lugar, alguma mistura de repressão, familiarização, cooptação e cooperação, elementos que têm de ser organizados não somente no local de trabalho como na sociedade como um todo. A socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho do Estado, e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho (HARVEY, 2002, p. 119).

Nas relações capitalistas de produção, a alteração no processo de trabalho visa o controle da força de trabalho. Nesse sentido, “as empresas capitalistas têm procurado implantar os mais variados processos de trabalho [...] com vistas a intensificar a exploração sobre a força de trabalho e, ao mesmo tempo, lograr uma vitória política sobre os trabalhadores” (TUMOLO, 2002, p. 54 apud ZANARDINI, 2006, p. 63).

O controle dos trabalhadores pelo capital pede novos parâmetros de organização. Nesse caso, “é preciso entender, portanto, que são criados novos mecanismos de controle, muitos deles envolvendo uma determinada concepção de trabalho em grupo, e de interferência nas áreas de planejamento a fim de regulamentar e, desse modo, controlar a participação” (ZANARDINI, 2006, p. 65).

Nessa mesma lógica, escreve Zanardini (2006, p. 65) que Antunes (2003) compara a flexibilidade trazida pela nova proposta de acumulação, e conseqüentemente, pela pós-modernidade²⁷, à lógica presente nos *shoppings*

²⁷ “[...] é possível situar a construção da ideologia da pós-modernidade a partir da década de 1960, mais precisamente na década de 70, quando, saindo da chamada Era de Ouro, o capitalismo enfrentou uma crise de superprodução e necessitou desenvolver um conjunto de estratégias capazes de recuperar o poder financeiro, a capacidade produtiva e incrementar uma ideologia capaz de enfrentar as premissas postas pela esquerda, que pretendia a superação do capitalismo e o

centers, que segundo ele seriam o templo de consumo do capital, trazendo consigo a lógica do desperdício e de superfluidade presentes na sociedade capitalista. Haveria, de acordo com Antunes, uma tendência depreciativa e decrescente do valor de uso das mercadorias, ou seja:

[...] a falácia da qualidade torna-se evidente: quanto mais “qualidade total” os produtos alegam ter, menor é o seu tempo de duração. A necessidade imperiosa de reduzir o tempo de vida útil dos produtos, visando aumentar a velocidade do ciclo reprodutivo do capital, faz com que a “qualidade total” seja, na maior parte das vezes, o invólucro, a aparência ou o aprimoramento do supérfluo, uma vez que os produtos devem durar cada vez menos para que tenham uma reposição ágil no mercado. A “qualidade total”, por isso, deve-se adequar ao sistema de metabolismo sócio-reprodutivo do capital, afetando desse modo tanto a produção de bens e serviços, como as instalações, maquinários e a própria força humana de trabalho (ANTUNES, 2003, p. 37).

As demandas requeridas para a formação do novo homem estão associadas a nova forma de pensar, sentir, agir e, deste modo, organizar/planejar, que tem em vista, dentre outros fatores, superar a rigidez que estaria presente na modernidade fordista e acelerar o tempo de giro da produção do consumo (ZANARDINI, 2006, p. 60).

Isso sugere que a tensão que sempre existiu no capitalismo entre monopólio e competição, entre centralização e descentralização de poder econômico, está se manifestando de modos fundamentalmente novos. Isso, porém, não implica necessariamente que o capitalismo esteja ficando mais ‘desorganizado’ [...] o mais interessante na atual situação é a maneira como o capitalismo está se tornando cada vez mais organizado através da dispersão, da mobilidade geográfica e das respostas flexíveis nos mercados de trabalho, nos processos de trabalho e nos mercados de consumo, tudo isso acompanhado por pesadas doses de inovação tecnológica, de produto e institucional (HARVEY, 2002, p. 150).

De certa forma, o capitalismo se organizou e se fortaleceu ainda mais no momento em que o acesso a informação e ao conhecimento científico se tornaram mercadorias valorizadas. Sendo assim

desenvolvimento de projetos igualitários de sociedade, tais como o comunismo e o socialismo” (ZANARDINI, 2006, p. 44).

[...] o acesso à informação, bem como o seu controle, aliados a uma forte capacidade de análise instantânea de dados, tornaram-se essenciais a coordenação centralizada de interesses corporativos descentralizados. A capacidade de resposta instantânea a variações de taxas de câmbio, mudanças das modas e dos gostos e iniciativas dos competidores têm hoje um caráter mais crucial para a sobrevivência corporativa do que teve sobre o fordismo. A ênfase na informação também gerou um amplo conjunto de consultorias e serviços altamente especializados capazes de oferecer informações minuto a minuto sobre tendências de mercado. [...] O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva, mas, podemos ver uma renovação de interesse e de ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. O próprio saber²⁸ se torna uma mercadoria chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais (HARVEY, 2002, p. 151).

Também é importante considerar a relação entre conhecimento tecnológico e pessoa com deficiência. Sobre essa relação Rosa (2009, p. 137), interpretando Carvalho e Orso (2006, p. 166), menciona que os homens conseguiram produzir um grande conjunto de conhecimentos que poderiam estar a serviço de toda a humanidade. Mas não é bem assim que acontece. Mesmo que todas as tecnologias desenvolvidas estivessem a disposição de forma igualitária para todas as pessoas, elas não conseguiriam transformar trabalhadores com deficiência em trabalhadores ágeis de acordo com as exigências da produção capitalista.

Nessa mesma perspectiva, é importante destacar que

Apesar deste grande desenvolvimento tecnológico, na prática, ele não pode equiparar a capacidade produtiva das pessoas e muito menos, colocar todos aqueles que possuem alguma deficiência em pé de igualdade com os demais trabalhadores no momento de buscar uma vaga no mercado de trabalho (CARVALHO; ORSO, 2006, p. 167).

²⁸ Segundo Harvey (2002, p. 151), as grandes universidades e institutos de pesquisa competem o tempo todo para produzir um medicamento capaz de curar uma doença, para assim patentear a fórmula e obter grandes lucros sobre essa descoberta científica. Ou seja, o conhecimento passou a ter uma produção organizada.

No Brasil, o processo de reestruturação produtiva começou a ocorrer nos anos de 1980, no final da Ditadura Militar. Mesmo que de forma incipiente, ou quase imperceptível, essa reestruturação apresentava as seguintes características:

[...] redução da força de trabalho para a redução de custos; elevação da produtividade pela reorganização da produção; redução do número de trabalhadores; intensificação da jornada de trabalho; surgimento dos Círculos de Controle de Qualidade (CCQs) (HOTZ, 2010, p. 39).

Desse modo, a reestruturação produtiva que ocorreu anteriormente nos países centrais, se desenvolveu no Brasil somente nos anos de 1990. Um fator fundamental para isso acontecer foram as políticas neoliberais adotadas pelo governo do presidente Fernando Collor de Mello (RAMOS, 2005, p. 31).

Considerando o governo de Fernando Collor de Mello, a crise econômico-financeira e política provocou considerável retração no mercado consumidor brasileiro. Dentre as políticas implementadas, destacamos a abertura às empresas estrangeiras, que levou ao aumento da concorrência e forçou as empresas brasileiras a aumentarem a sua produtividade para poder competir com o mercado internacional. Em consequência, as empresas realizaram ajustes, entre eles, baixaram os custos da mão-de-obra, através de demissões e terceirizações (HOTZ, 2010, p. 41).

Os efeitos da crise, da liberalização comercial, associadas as inovações tecnológicas criadas para substituir a força do trabalho do homem, produto da reestruturação produtiva, bem como a recessão da indústria brasileira, causaram no início da década de 1990, um elevado percentual de desemprego em todas as regiões do país (HOTZ; ZANARDINI, 2009, p. 133).

Isso se confirma em estudo [...] de Marcio Pochamann, sobre *Emprego e desemprego juvenil no Brasil: as transformações nos anos 90*, onde podemos verificar os dados que comprovam o crescente desemprego juvenil e geral no país, e de que os índices de desemprego não se devem fundamentalmente à baixa escolaridade, ou à falta de experiência profissional. Com base em informações oficiais, constata-se a piora das condições de acesso ao mercado de trabalho pelos trabalhadores jovens, não obstante, a elevação da escolaridade na população juvenil (DEITOS, 2000, p. 39).

Segundo Hotz e Zanardini (2009, p. 133), mesmo com o crescimento da indústria essa situação não melhorou, ou seja, as pessoas passaram a ficar mais tempo sem emprego. Mesmo as pessoas com experiência profissional, e as que estavam empregadas, perceberam que os seus postos de trabalho estavam ficando cada vez mais escassos e precários. “Nesse sentido, a expansão do exército industrial de reserva é benéfica para a manutenção da acumulação capitalista pela reestruturação produtiva, inclusive porque permite o enfraquecimento do poder sindical” (HOTZ; ZANARDINI, 2009, p. 133).

Dessa forma, podemos entender que:

Essa situação econômica demonstra que educação difere de capacitação e qualificação de trabalhadores para o setor produtivo, e que o setor produtivo, cada vez menos, precisa de menos força de trabalho vivo, reduzindo os postos de trabalho, apesar do aumento da produtividade e da concentração de renda e riqueza.

Apesar disso insistem, os teóricos do capital, em associar desenvolvimento econômico-social com educação, supondo ganhos de competitividade, e nesse aspecto, a educação básica e profissionalizante são tratadas como variáveis fundamentais. No entanto, em que pese teoricamente essas variáveis, a economia tem optado, sem reduzir a competitividade e produtividade, por ‘trabalhadores baratos e descartáveis, resultando no subinvestimento em capital humano’ (DEITOS, 2000, p. 40).

Nesse sentido, no Brasil o processo de reestruturação produtiva tem degradado as condições de vida dos trabalhadores, ou seja, tem aumentado os níveis de exploração e de pobreza, pois o número de desempregados cresceu muito, bem como, o número de trabalhadores informais e terceirizados (LEITE, 2003, p. 56 apud HOTZ; ZANARDINI, 2009, p. 133).

Assim sendo, a educação está sendo redefinida a partir dos interesses econômicos e políticas hegemônicas, nacionais e internacionais, e para essas forças não há necessidade de um grande contingente de cursos profissionalizantes no sistema de ensino. O setor produtivo é mais seletivo e cria os cursos de qualificação direcionados e mais adequados às relativas necessidades do mercado de trabalho (DEITOS, 2000, p. 41).

Nessa perspectiva,

A formação do trabalhador, comumente acrescida de importância nos momentos de reconfiguração da base produtiva, assume a condição de estratégia competitiva de inserção do país no mundo globalizado. Embora revestida da condição de elemento integrante da 'educação básica', a 'educação do trabalhador', segundo a perspectiva neoliberal, deve se orientar pelas demandas de mercado, única forma de coincidirem as necessidades de 'promoção do uso produtivo do trabalho, o principal bem do pobre' (BANCO MUNDIAL, 1990, *apud* LEHER, 1998, p. 186) – e as necessidades de reprodução do capital. Assim, a educação do trabalhador cumpre também a estratégia ideológica de se apresentar como a equalizadora das eventuais diferenças de interesses entre o capital e o trabalho (CÊA, 2007a, p. 63).

A proposição dos novos modelos de organização do trabalho, nesse caso, passariam a exigir

[...] novas aptidões, novas capacidades e novas atitudes que só podem ser dominadas pelo trabalhador qualificado. A qualificação, por sua vez, deixa de significar apenas o domínio técnico de uma função e passa a ser compreendida como o conjunto de habilidades e de competências adquiridas pelo trabalhador, principalmente em relação às atitudes que possui diante do trabalho, como a responsabilidade, a cooperação, o engajamento nos objetivos da empresa, a disposição para continuar aprendendo e se adaptar às mudanças, a iniciativa e a capacidade de resolver problemas (HOTZ; ZANARDINI, 2009, p. 134).

Essa mudança ou reestruturação do setor produtivo causou no mundo todo, uma nova divisão na organização do trabalho, onde os países ricos e mais bem estruturados ficaram responsáveis pelas fases mais sofisticadas da produção, e as fases mais simples, foram destinados a países como o Brasil, onde existia mão-de-obra excedente e barata. Por isso, as atuais formas de produção requerem um trabalhador diferente, e para isso, a educação passou a ser redefinida; passando a emergir novos requisitos de qualificação (LEITE, 2003, p. 56 *apud* HOTZ; ZANARDINI, 2009, p. 133).

A educação dos trabalhadores e de seus filhos surge como sua redenção, como sua possibilidade de alcançar uma condição de vida mais elevada. [...] Nessa equação, a ação do Estado não mais se relaciona à garantia de oportunidades de acesso a diferentes formas de trabalho; ele se desobriga da responsabilidade sobre o elo material entre os homens e sua condição de vida. Esse elo, representado pelo trabalho, passa a depender do próprio trabalhador, mais especificamente de potencialidades que lhes sejam próprias. A

ação estatal se limita a estimular os sujeitos para que desenvolvam suas potencialidades, parecendo resultar numa espécie de “psicologização” da ação do Estado e da correlata individualização das políticas de trabalho (CÊA, 2007a, p. 64).

Com isso, a educação do trabalhador surge como uma estratégia ideológica de equilibrar as diferenças de interesse entre o capital e o trabalho, alargando ainda mais a distância entre o trabalhador e a ciência. Sendo assim, o trabalhador acaba assumindo a responsabilidade pela sua inserção social no trabalho e pelo desenvolvimento do país, e isso facilita o controle do trabalho e a flexibilização das leis trabalhistas sugeridas pelo novo modelo capitalista (HOTZ; ZANARDINI, 2009, p. 134).

É a partir do processo de reorganização dos processos de trabalho, somado ao processo de expansão do neoliberalismo que, na década de 1990, várias reformas foram realizadas no Brasil. Dentre as reformas podemos citar, por exemplo, a reforma do Estado²⁹, da Previdência Social, da Saúde, da Educação Básica, Profissional, etc.

As reformas efetivadas no Brasil convergem com as orientações dos Organismos Internacionais, tais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento, os quais contribuem significativamente para assegurar a hegemonia do capital dentro do país (DEITOS, 2000, p. 32).

Inserida no processo de desenvolvimento do capitalismo que a política de empréstimos internacionais ocorreu, inclusive os empréstimos para o Brasil, em particular os concedidos para a educação. [...] Isso apenas nos mostra a convergência desses organismos multilaterais, nos processos de financiamento externo. Esses organismos estão política e economicamente convergindo, de modo geral, em relação ao financiamento externo, e portanto se constituem como instrumentos operacionais, financeiros e ideológicos dos interesses internos e externos hegemônicos (DEITOS, 2000, p. 156).

Sendo assim,

²⁹ A respeito da reforma do Estado brasileiro e a articulação com a educação, conferir dentre outros, ZANARDINI (2006; 2008); CÊA (2007); FIGUEIREDO (2008); DEITOS (2005).

A reforma e as políticas educacionais da década de 1990 caracterizam-se por processos diversos de privatização da educação e pela ampla regressão, com outras roupagens, do pensamento educacional orientado pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo. O projeto educacional do capital, orientado interna e externamente pelos organismos internacionais, torna-se a política oficial do governo (FRIGOTO; CIAVATTA, 2006, p. 74).

NAGEL (2010) também comenta sobre a influência internacional na reforma da educação brasileira:

Nesse processo de recuperação da estrutura produtiva para melhoria dos níveis de acumulação, organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), contribuem significativamente para a explicitação da forma nova de pensar e de educar. A partir da década de 1990, investem e financiam os meios e os modos mais seguros para universalizar a transformação dos comportamentos humanos (NAGEL, 2010, p. 60).

A reforma da educação básica, entre outras coisas, tem em vista, a qualificação do novo homem necessário ao padrão flexível de acumulação (HOTZ; ZANARDINI, 2009, p. 134), sendo que:

As políticas educacionais para o ensino médio e a educação profissional da década de 1990 consideram a existência de uma relação direta entre o nível educacional, a colocação no mercado de trabalho, o aumento salarial, a produtividade industrial e o desenvolvimento do país (HOTZ, 2010, p. 59).

É nesse contexto que se intensifica a competição entre os trabalhadores:

Com os novos controles nos processos de trabalho introduzidos pelo toyotismo, baseado no trabalho em equipe e no controle da produção através de um sistema de encadeamento de luzes que indicam o ritmo da produção, a competição entre os próprios trabalhadores é muito mais intensificada do que era no fordismo (ROSA, 2009, p. 135).

É também neste contexto de competição entre os trabalhadores, das novas exigências para o processo de produção que se situa a problemática da pessoa com deficiência.

Desta forma, ressalta-se que, apesar das condições materiais objetivas alcançadas com o estágio de desenvolvimento das forças produtivas e as novas relações sociais de produção, a situação das pessoas com deficiência pertencentes às classes trabalhadoras, na sua relação com o trabalho e com a sociedade, no capitalismo permaneceu praticamente inalterada. O processo de produção capitalista, organizado com a intenção de extrair dos trabalhadores assalariados o máximo de produtividade e, conseqüentemente, de lucro, continuou levando em consideração o uso da força de trabalho que não fugisse ao padrão de normalidade aceitável e que não interferisse negativamente na produção da taxa da mais-valia (ROSA, 2009, p. 85).

Desse modo,

[...] mesmo considerando que a polivalência, como requisito, não representa necessariamente aptidões técnicas e intelectuais mais elevadas, é preciso admitir que essas exigências acabam sendo um complicador a mais para o aproveitamento da força de trabalho empobrecida – sob os aspectos de requisitos adquiridos no e para o trabalho – das pessoas com deficiência. Na divisão do trabalho fordista, o trabalhador era preparado para realizar uma única tarefa. Neste caso, tanto facilitava providenciar ao menos alguns arranjos laborais em torno de algumas tarefas no interior da empresa, como também desenvolver em algumas pessoas com deficiência, através de processos formativos direcionados, normalmente feitos por instituições especializadas, certas habilidades específicas, de acordo com a destinação de algumas vagas feitas pelos empresários (ROSA, 2009, p. 137).

Pode-se evidenciar, nesse sentido, que a escola constitui uma das estratégias do Estado neoliberal para formar o trabalhador que o sistema produtivo precisa:

Para a formação desse trabalhador considerado necessário para a continuidade do desenvolvimento do capitalismo e ideologicamente para garantir as condições de sobrevivência da própria classe trabalhadora, é requerida da escola a sua adequação às transformações sociais, para assim promover a formação dos sujeitos conforme as necessidades do mercado de trabalho. Pressupõe-se que os novos modelos de organização do trabalho exigem novas aptidões, capacidades e atitudes que só podem ser dominadas pelo trabalhador qualificado, sendo que escola pode contribuir com essa qualificação. [...] A qualificação, por sua vez, deixa de significar apenas o domínio técnico de uma função e passa a ser compreendida como o conjunto de habilidades e de competências adquiridas pelo trabalhador, principalmente em relação às atitudes que possui diante do trabalho, como a responsabilidade, a cooperação, o engajamento com os objetivos da empresa, a iniciativa e a capacidade de resolver problemas, a disposição para

continuar aprendendo e se adaptar às mudanças (HOTZ, 2010, p. 51-52).

Hotz (2010, p. 52) destaca que para Duarte (2003, p. 11) essa adaptação exigida do trabalhador sintetiza o lema do “aprender a aprender”, expresso no Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, conhecido como Relatório “Jacques Delors”. “Esse relatório é o produto de um exercício de reflexão sobre o educar e o aprender para o século XXI” (DELORS, 2001, p. 152).

O Relatório Jacques Delors sustenta que a educação será responsável para fortalecer nas pessoas os valores humanos e eliminar todas as formas de exclusão social (ROMERO, 2006, p. 111). “A educação tem, pois, uma especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário, e a Comissão pensa que as políticas de educação devem deixar transparecer, de modo bem claro, essa responsabilidade” (DELORS, 2001, p. 50).

Deve-se destacar, todavia, que o lema do “aprender a aprender” se constitui numa concepção educacional direcionada

[...] para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital, sem o questionamento das bases do sistema capitalista e das transformações pelas quais vem passando, mas apresentando, de forma explícita, a subordinação da educação à economia (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 80-82 apud HOTZ, 2010, p. 52).

Nos documentos da Federação Nacional das APAES é possível identificar a preocupação com as quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida seriam, de algum modo, os pilares do conhecimento para os indivíduos: “*aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, que integra as três precedentes” (DELORS, 2001, p. 89).

Nesse sentido, a FENAPAES sustenta que as habilidades específicas estariam mais relacionadas ao trabalho e compreenderiam o “saber fazer” e o “saber ser”:

As habilidades específicas estão mais relacionadas ao trabalho e dizem respeito ao “saber fazer” e ao “saber ser”, como fazer um artesanato, trabalhar na horta ou na marcenaria. São exigidas nos postos de trabalho e profissões, em uma ou mais áreas correlatas. Implicam conhecimento técnico e competências que garantem a empregabilidade polivalente em longo prazo ao trabalhador. Essas habilidades podem ser resumidas em duas palavras: atitude e versatilidade (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 110).

As habilidades e competências estariam relacionadas, por exemplo, a autogestão de empreendimentos, bem como ao “[...] exercício do trabalho autônomo, individual e em grupo e a familiaridade com procedimentos para a melhoria da qualidade do trabalho e da capacidade produtiva” (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2000, p. 17).

As bases para uma Educação Profissional de qualidade para as pessoas com deficiência, deveriam levar em conta, segundo a Federação Nacional das APAES, (2007, p. 41), a concepção de homem engajado no seu tempo e consciente de sua realidade e responsabilidade social.

A Comissão do Relatório Jacques Delors centrou as propostas em torno do conceito de educação ao longo de toda a vida, com base nos quatro pilares. Nesse caso, para a FENAPAES, o “saber fazer” seria incisivo para ultrapassar os treinamentos associados ao fazer repetitivo, compreendendo uma formação profissional ao longo da vida.

No campo da profissionalização, torna-se crucial ultrapassar meros treinamentos ligados ao fazer repetitivo, para atingir o saber fazer, unindo propedêutica, teoria e prática. Trata-se de redefinir a competência profissional moderna, tanto no sentido de vincular capacidade operativa com cidadania, como abrir caminho à competitividade e à qualidade. [...] Almeja-se uma formação profissional sem ponto final, ou seja, que não se completa, mas é contínua e atualizada, de acordo com as demandas do mundo do trabalho³⁰. É nessa perspectiva que se situa a formação baseada no

³⁰ A expressão “mundo do trabalho” e “mercado de trabalho” aparece nos documentos da FENAPAES de 1997 e 2007. Podemos apreender a partir da leitura desses documentos que a expressão “mundo do trabalho” parece evidenciar para a FENAPAES uma concepção mais ampla de trabalho: “é toda e qualquer forma de trabalho” (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 118). Caberia, desse modo, “[...] propiciar conhecimentos que contribuam para a compreensão da cultura do trabalho, associada a conhecimentos filosóficos, éticos e estéticos, visando a cultura pessoal do educando, de modo a favorecer sua inserção no mundo do trabalho. [...] o conhecimento do educando deve se ampliar para além da profissionalização funcional ou operacional, evitando-se a valorização exclusiva do “saber fazer”, em detrimento dos saberes que favoreçam sua compreensão da realidade, bem

desenvolvimento de competências, dando ao trabalhador conhecimento e formação profissional indutores de novas buscas de formação e constituição do sujeito, na forma como Demo (1996, p. 60) expressa: “[...] ser competente é essencialmente saber renovar-se”. A educação profissional que propomos tem essa feição (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 42).

As novas habilidades e competências³¹ que são exigidas dos trabalhadores, estão associadas à chamada “sociedade do conhecimento”³² (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002 apud HOTZ, 2010, p. 52). Convergindo com as autoras, Hotz (2010, p. 53) destaca, portanto, que “[...] a qualificação não se dá em aspectos técnicos ou de formação básica, mas possui caráter ideológico e disciplinador, tendo mais natureza comportamental do que técnica”.

Para a incorporação nas novas formas de produção destaca-se, desse modo, o modelo de competências, onde se afirma que o trabalhador deveria tê-las ou adquiri-las para permanecer empregado ou conseguir uma colocação no mercado de trabalho. A exigência de aquisição de competências tem um caráter ideológico, disciplinador e comportamental, cuja inserção social seria de sua responsabilidade individual. O trabalhador procura a escola e os cursos profissionalizantes, almejando adquirir as competências e habilidades supostamente requeridas pelo mercado.

como a ampliação de sua visão de mundo (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 107). Em relação ao Processo de Educação e Colocação no Trabalho (PECT), que será discutido no terceiro capítulo, destaca-se que “o ideal é que as três etapas do PECT sejam desenvolvidas em espaços físicos mais parecidos possíveis com ambientes do mundo do trabalho” (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 17). A inserção do aluno com deficiência no mercado de trabalho estaria sustentada, portanto, pelos programas oferecidos e, conseqüentemente, pela demanda exigida de formação profissional: “O PECT [...] consiste de diversos programas para que os aprendizes das instituições venham a ter maiores possibilidades de inserção no mercado de trabalho competitivo. [...] A formação profissional ofertada não pode ser de maneira nenhuma descontextualizada da realidade, ou seja, não pode se distanciar da demanda do mercado de trabalho” [...] (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 17).

³¹ Para Shiroma; Campos (1997, p. 23-26-27), o conceito de competências, “[...] é um conceito polissêmico, uma vez que seu sentido define-se em função dos sujeitos que o utilizam. [...] Consubstanciado ao conceito de competência, emerge o conceito de empregabilidade, que, articulado à educação básica, tem se constituído num dos eixos orientadores das políticas governamentais de educação profissional. [...] O conceito de empregabilidade, assim como o de competência, tem ainda contornos pouco delineados, assumindo diversos sentidos”.

³² Nesse contexto, consideram que “A reestruturação produtiva [...] exige que se desenvolvam capacidades de comunicação, de raciocínio lógico-formal, de criatividade, de articulação de conhecimentos múltiplos e diferenciados de modo a capacitar o educando a enfrentar sempre novos e desafiantes problemas. Mais ainda, diante da velocidade das mudanças, as requalificações tornam-se imperativas” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 12).

Dessa forma, a educação também exerce uma função ideológica (HOTZ, 2010, p. 54).

Assim, o apelo à educação exerce a função ideológica de dissimular os mecanismos de discriminação presentes na sociedade, visto que dissemina a idéia de que, por meio dela, se pode realmente diminuir as desigualdades e de que cabe a cada um buscar sua escolarização e qualificação, bem como alcançar a qualificação que o sistema produtivo propala como necessária. Ou seja, o apelo à educação compõe o discurso ideológico da empregabilidade, que oculta a lógica da exclusão do sistema produtivo (HOTZ; ZANARDINI, 2009, p. 136).

Rosa (2009) também destaca o efeito ideológico da legislação que visa a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho formal, tanto no serviço público federal, quanto no setor privado³³.

Mesmo no caso do pequeno número das pessoas que estão trabalhando no mercado de trabalho formal, essas pessoas só são contratadas pela pressão do movimento das pessoas com deficiência e da existência da legislação que, apesar dos limites, neste caso, cumpre uma finalidade importante. A conclusão é a de que a legislação acaba produzindo mais um efeito ideológico do que propriamente prático, na medida em que transmite, para a sociedade em geral e para as próprias pessoas com deficiência, um argumento ideológico de que basta estar previsto em lei que o direito ao trabalho é uma realidade concreta. Isso acaba se revelando quando, após mais de 20 anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu a reserva de vagas, o índice de desemprego entre as pessoas com deficiência em idade de trabalhar ainda ultrapassa os 91%, enquanto que, para as pessoas sem deficiência, gira em torno de 10% (ROSA, 2009, p. 171).

A FENAPAES, na perspectiva da inclusão, sustenta as inovações referentes a legislação que visa assegurar o acesso ao mercado de trabalho para a pessoa com deficiência.

³³ Trata-se da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que define até 20% o percentual de vagas em concursos públicos, e a Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que determina uma cota de vagas para a pessoa com deficiência, variando de 2 a 5 %, junto às empresas privadas com mais de 100 funcionários. Retomaremos essa discussão na segunda seção deste capítulo.

As inovações na legislação que assegura os direitos das pessoas com deficiências ao mercado de trabalho têm aberto diferentes portas de acesso e permanência no trabalho, incluindo formas alternativas que favoreçam tanto as pessoas com comprometimentos leves, que podem ascender ao diversificado e restrito mercado competitivo, quanto as que, em razão de comprometimentos mais significativos, necessitam de apoio permanente na sua prática profissional (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 118).

Todavia, não se pode deixar de considerar que

[...] ao mesmo tempo em que os capitalistas da fase da "acumulação flexível" (HARVEY, 1992) estão "potencializando a fraternidade" com a chamada "responsabilidade social", também estão retirando o direito social da política do Estado e a política do Estado de direito social vem sendo esvaziada do conteúdo do direito social e cada vez mais convertendo-se na política privatizada, ofertada pelas organizações não-governamentais, segundo o conjunto das regras institucionais e os conceitos culturais e ideológicos elaborados e postos em prática por todo o aparato da reforma do Estado capitalista brasileiro que ganhou força destacada desde 1995, com o governo de Fernando Henrique Cardoso (ROSA, 2009, p. 35).

A aprovação e a efetivação da legislação que trata da inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho formal não aconteceram de uma hora para outra, mas expressa um processo de lutas. Nesse caso, Rosa (2009, p. 236) reconhece que as políticas sociais, principalmente a política de cotas, que estabelece a reserva de vagas para as pessoas com deficiência, dado seu caráter compensatório, na sua essência não vai além das reformas nas aparências do capitalismo. Todavia, também pondera que a Política de Cotas, para a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho público e privado, foi importante para a luta histórica que elas travaram com a sociedade como um todo.

A garantia do direito ao trabalho para as pessoas com deficiência representa o resultado de um processo de lutas marcado por inúmeras relações e mediações socioeconômicas, políticas e culturais que expressam interesses de classes contraditórios, fato que fica evidente na própria resistência dos empresários e do Estado capitalista no cumprimento da legislação. Não obstante esta constatação, o não-cumprimento da legislação pode ser utilizado pelo movimento das pessoas com deficiência como um importante instrumento político com dois objetivos: denunciar o sistema do capital e o Estado, não só exigindo o cumprimento da lei, como também apontando a contradição entre o que a lei preconiza e a realidade concreta; e, por meio desta luta política, formar consciência

de classe nas pessoas com deficiência engajadas nas mobilizações sociais comprometidas com os interesses da classe trabalhadora (ROSA, 2009, p. 13).

Portanto, a política de cotas e também a política de Educação Profissional para a pessoa com deficiência precisa ser compreendida a partir das “[...] reformas socioeconômicas, políticas e culturais introduzidas com as mudanças que ocorreram na esfera da produção capitalista, notadamente com o que se convencionou chamar de reestruturação produtiva, ou mudanças no mundo do trabalho” (ROSA, 2009, p. 14).

Deve-se lembrar, portanto, que o período que sucedeu o Estado Novo, praticamente até os anos 1990, foi responsável por cristalizar no país as concepções e práticas escolares dualistas. O Brasil tinha o interesse em participar da economia internacional utilizando o novo modelo de acumulação flexível proposto pelo capitalismo, e o sistema educacional teve a atribuição de preparar os recursos humanos para serem absorvidos pelo novo mercado de trabalho (MANFREDI, 2002, p. 106).

Assim sendo,

[...] as mudanças técnico-organizativas introduzidas com a adoção do padrão capitalista de acumulação flexível iriam gerar tensões e contradições entre o “velho sistema educacional” e as novas necessidades de educação para o trabalho. Novas demandas e necessidades iriam tensionar velhas estruturas e fazer emergir, a partir da segunda metade dos anos 90, os debates para a reestruturação do ensino médio e profissional (MANFREDI, 2002, 108).

Conforme mencionamos no primeiro capítulo, as Oficinas Protegidas foram predominantes nas instituições especializadas até os anos 1990, constituindo uma ação extensiva à Educação Especial. No entanto, com o processo de reformas socioeconômicas, políticas e culturais introduzidas com as mudanças que ocorreram na esfera da produção capitalista, foram conferidas novas perspectivas e demandas para a reestruturação do ensino médio e profissional, ocorrido na segunda metade dos anos de 1990. Particularmente, na próxima seção, destacaremos os movimentos nacionais e internacionais que, de certo modo, também contribuíram

com o processo de elaboração da política de Educação Profissional para a pessoa com deficiência, na década de 1990.

2.2 Mapeamento das Bases legais da Educação Profissional brasileira para a pessoa com deficiência na década de 1990

De acordo com o Censo de 2006, 14,4% da população brasileira apresenta necessidades especiais. Esse percentual corresponde a aproximadamente 24,5 milhões de pessoas, cuja média de empregabilidade é de apenas 2,05% (NERI; CARVALHO; COSTILHA, 2002 apud ROSSETTO, 2009, p. 203). Historicamente, quando se trata de analisar a relação entre mercado de trabalho e pessoa com deficiência, é possível constatar que ela esteve fora do mesmo por diversos motivos e

[...] ainda se observam aspectos de descréditos em relação à capacidade dessas pessoas para o trabalho. Tanto é que as funções que elas têm tido oportunidade de assumir são aquelas de natureza mais simples e que exigem pouca qualificação profissional. Para ingressarem no mercado de trabalho em função da marca social que os estigmatiza, que os indica como incapazes, mesmo com o diploma do ensino superior e uma legislação que garante cotas de admissão em cargos públicos e um percentual de vagas em empresas privadas, encontram inúmeras barreiras e, desse modo, precisaram provar suas capacidades (ROSSETTO, 2009, p. 204).

Ao analisar as bases legais que sustentam a Educação Profissional para a pessoa com deficiência é importante destacar que na década de 1980, com o processo de “redemocratização” do país, foi aprovada a Constituição Federal de 1988, tendo como um de seus objetivos fundamentais “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 7).

Em relação ao direito do trabalho para as pessoas com deficiência, a Constituição de 1988 incorporou dois dispositivos, visando prevenir qualquer tipo de discriminação no que concerne ao salário e a contratação:

Art. 7. São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem a melhoria de sua condição social:

XXXI – proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência.

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também no que segue:

VIII – a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência, e definirá os critérios de sua admissão;(BRASIL, 1988, p. 57).

No caso das pessoas com deficiência, ao mesmo tempo em que os dois dispositivos constitucionais sobre o trabalho representaram um relativo avanço e uma conquista das lutas dos movimentos organizados das pessoas com deficiência, ainda permaneceria em aberto, à espera de regulamentação; a política de cotas para estabelecer a reserva de vagas, tanto no serviço público quanto na iniciativa privada, para esse segmento (ROSA, 2009, p. 124).

Assim sendo, depois de toda a euforia que a Assembléia Nacional Constituinte trouxe para toda a classe trabalhadora, inclusive para as pessoas com deficiência, os segmentos da sociedade tiveram que esperar para que os direitos contemplados no texto da Constituição se tornassem realidade. Não foi automático e rápido. “Os direitos precisavam transpor a barreira das intencionalidades antes de virar realidade” (ROSA, 2009, p. 124).

As proposições da Constituição Federal de 1988 resultaram, também, da mobilização de representantes das associações de pessoas com deficiência, de pais de pessoas com deficiência e de pesquisadores e profissionais que atuavam na educação especial. Destaca-se, portanto, a luta pela preservação e ampliação dos direitos sociais conquistados no âmbito da educação especial, sendo a proposta da integração social e escolar a grande bandeira desses movimentos (ROMERO, 2006, p. 27).

Dessa forma,

A proposta de integração escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais tendeu a ganhar impulso na década de 1980, por conta do empenho de segmentos da sociedade civil que, no contexto da redemocratização do ensino, buscaram a consolidação de projetos políticos que respondessem às demandas por melhores condições de acesso e permanência nas escolas. Os movimentos

sociais que lutaram por melhores condições educacionais e participação política, denunciaram o quanto as propostas contidas nas políticas educacionais nas décadas anteriores ainda estavam distantes de sua concretização, no sentido de serem estendidas a todos os indivíduos. A bandeira principal de luta residia na necessidade de integração dos alunos na esfera do ensino regular, criando-se para isso as devidas condições, mas sem que fossem destituídas as formas de ensino especializado até então existente (ROMERO, 2006, p. 25).

A Constituição Federal de 1988 também garante para a pessoa com deficiência o direito à educação, a criação de programas de prevenção e atendimento especializado, integração social, através de treinamento para o trabalho e a lei de acessibilidade (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2005, p. 29), conforme dispõem os Artigos 208 e 227:

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

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

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

II – criação de programas de prevenção e atendimento especializado para portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos;

2º - A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 1988, p. 60).

Nessa perspectiva, pode-se mencionar as bases legais da Constituição Federal de 1988 no que concerne ao processo de estruturação para a Educação Profissional, baseada no conhecimento, no planejamento e no desenvolvimento de atividades para as pessoas com deficiência (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2005, p. 29).

Posterior a aprovação da Constituição Federal de 1988, foi aprovada a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 – Direito das Pessoas Portadoras de Deficiência. Em relação ao inciso III, do Art. 2º, "na área da formação profissional e do trabalho", o Estado estaria encarregado de:

- a) o apoio governamental à formação profissional, e a garantia de acesso aos serviços concernentes, inclusive aos cursos regulares voltados à formação profissional;
- b) o empenho do Poder Público quanto ao surgimento e à manutenção de empregos, inclusive de tempo parcial, destinados às pessoas portadoras de deficiência que não tenham acesso aos empregos comuns;
- c) a promoção de ações eficazes que propiciem a inserção, nos setores públicos e privados, de pessoas portadoras de deficiência;
- d) a adoção de legislação específica que discipline a reserva de mercado de trabalho, em favor das pessoas portadoras de deficiência, nas entidades da Administração Pública e do setor privado, e que regulamente a organização de oficinas e congêneres integradas ao mercado de trabalho, e a situação, nelas, das pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 1989, p. 1).

Ainda com relação à legislação, Mazzotta (1986, p. 80) menciona que a Lei nº 7.853/89 indicava as “normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva integração social”.

Nesse sentido,

[...] a referida Lei nº 7.853/89 apenas indicava a necessidade da elaboração de legislação específica que normatizasse o processo de inserção no serviço público federal e no setor privado, bem como estabelecesse o conjunto de medidas jurídicas, políticas e institucionais que promovessem as condições necessárias no sentido de viabilizar a intermediação e a colocação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho competitivo. Além disso, deveria regulamentar também os procedimentos no sentido de garantir a participação das pessoas com deficiência nos concursos públicos da administração direta e indireta, do governo federal e dos governos estaduais e municipais (ROSA, 2009, p. 169).

No Brasil, na década de 1990, destaca-se, portanto, a legislação que trata do ingresso das pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal, tanto no serviço público federal, quanto no setor privado. A Lei nº 8.112, de 11 de dezembro

de 1990, define em até 20% o percentual de vagas em concursos públicos³⁴, e a Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, determina uma cota de vagas para a pessoa com deficiência, variando de 2% a 5 %, junto às empresas privadas com mais de 100 funcionários³⁵.

Para Rosa (2006, p. 170) o fato é que tanto os negociadores do projeto como os próprios legisladores, preocupados em garantir o máximo de vagas nos concursos públicos, esqueceram-se de estabelecer um mínimo na própria Lei Federal nº 8.112/1990. Diante da brecha na lei e tendo em vista que o Estado capitalista praticamente em nada se diferencia do setor privado, quando o assunto diz respeito ao aproveitamento da força de trabalho das pessoas com deficiência, sucedia que a grande maioria dos concursos públicos, quando reservavam as vagas, não estabeleciam mais do que 2%.

Por isso, quando da regulamentação da Lei Federal nº 7.853/1989, uma das preocupações do Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, corrigindo o equívoco, foi fixar em 5% o mínimo de reserva de vagas, deixando em aberto a possibilidade de ela ser maior. Além disso, embora o artigo 93 da Lei Federal nº 8.213/1991 tivesse aplicação imediata, normalmente as empresas que resistiam – ainda continuam resistindo – a contratação das pessoas com deficiência alegavam a sua falta de regulamentação (ROSA, 2009, p. 170).

Desse modo, “No Brasil, as cotas de vagas para pessoas com deficiência foram definidas em lei de 1991, porém só passou a ter eficácia no final de 1999, quando foi publicado o decreto nº 3.298” (ETHOS, 2003, p. 17 apud Rosa, 2006, p. 170)

³⁴ A Lei Federal de nº 8.112, de 1990, estabelece no Art. 5º, § 2º “Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas serão reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso”(BRASIL, 1990, p. 2).

³⁵ Para o setor privado, o Art. 93 da Lei Federal 8.213, de 1991, prevê que: “A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção: I - até 200 empregados, 2%; II - de 201 a 500, 3%; III - de 501 a 1.000, 4%; IV - de 1.001 em diante, 5%” (BRASIL, 1991, p. 24).

Acrescenta-se, a partir dos números do Censo 2000, apurados pelo IBGE, que:

[...] das 24.650.000 pessoas com deficiência, 27% vivem em situação de pobreza extrema e 53% são pobres. Diante desta materialidade, não obstante o reconhecimento da importância da política de cotas, como uma medida institucional utilizada na tentativa de intervir e de disciplinar o mercado de trabalho, em favor do cumprimento da reserva de vagas para as pessoas com deficiência, parece claro também o estreito alcance e a fragilidade da legislação, quando os interesses em jogo extrapolam as aparências da esfera da política e do mercado e choca-se com os interesses dos capitalistas na esfera da produção. Buscar o aperfeiçoamento dos mecanismos institucionais da política, como propõem alguns, adotar uma postura mais consistente e firme, no sentido de se fazer com que o Estado cumpra e faça cumprir a lei, como propõem outros, ou ainda aprofundar o assédio e a sedução sobre os empresários (na esperança de que eles "amoleçam o coração" e possam abrir algumas vagas a mais) podem ser estratégias válidas se o objetivo for apenas garantir mais alguns empregos para algumas pessoas com deficiência mais aptas e mais preparadas (ROSA, 2009, p. 34).

No Brasil, foi aprovado pela Constituição de 1988 um dispositivo proibindo a discriminação, o qual foi posteriormente regulamentado pela Lei Federal N° 7.853/1989. Não se tem conhecimento de que alguma empresa ou algum administrador público tenha sido penalizado por ato discriminatório por se recusar a contratar uma pessoa com deficiência por motivo da sua deficiência (ROSA, 2009, p. 175).

Não se conhece nenhuma pena aplicada contra administrador público que sem justo motivo obstou ou impediu o acesso de pessoa com deficiência a cargo público. Constata-se que há uma clara falta de iniciativa de pessoas com deficiência em denunciar os crimes da ordem prevista na Lei nº. 7.853/1989 [...]. Quando estas existem, pesadamente, não se detecta a promoção do Ministério Público na denúncia desses crimes. [...] É crime punível, com reclusão de um a quatro anos e multa, obstar, sem justa causa, o acesso de alguém a qualquer cargo público, por motivos derivados de sua deficiência, na dicção do Art. 8º, II, da lei n. 7.853/89 (GUGEL, 2006, p. 143 Apud ROSA, 2009, p. 175).

Também é importante mencionar que a década de 1990 representa um momento de transição e "ressignificação" na implementação da política para a Educação Especial no Brasil, uma vez que acompanha a tendência mundial que

preconiza a educação básica para todos. Nesse sentido, a década de 1990, considerada a “década da educação”, expressa as proposições da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia e, portanto, os compromissos que foram firmados em prol da educação para todos. É nesse sentido que a legislação elaborada na referida década deve ser considerada, ou seja, em decorrência dos compromissos assumidos internacionalmente e das proposições da Constituição Federal de 1988 (ROMERO, 2006, p. 103).

Do conjunto das produções/ações/participações do Brasil a partir da década de 1990 destaca-se, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/90; a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); a Declaração de Salamanca (1994); A Política Nacional de Educação Especial (1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96; a Convenção de Guatemala (2001); o Programa de Educação Inclusiva: direito a diversidade (2003); o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (2007); e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

O Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8.069/90 reitera a proposição da Constituição de 1988, destacando, no Artigo 54, que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p. 36). No Artigo 66, destaca-se que: “Ao adolescente portador de deficiência é assegurado o trabalho protegido” (BRASIL, 1990, p. 18).

Na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) observa-se a preocupação com a ampliação e universalização do acesso a educação básica.

As recomendações prescritas na Declaração Mundial de Educação para Todos estão alinhadas aos amplos propósitos de desenvolvimento, quer seja humano ou econômico, pela condição da ampliação e universalização do acesso a educação básica. Contudo, embora as perspectivas anunciadas no documento sejam muito favoráveis, uma vez que a questão do acesso a educação por todos os indivíduos é amplamente ressaltada, cabe repensar o papel delegado a educação, que no caso específico do documento, está atrelada as condições de reversão das desigualdades sociais e econômicas que fazem parte da realidade de muitos países (ROMERO, 2006, p. 105).

Os princípios firmados na Conferência de Educação para Todos que dizem respeito ao processo de inclusão podem ser observados no próprio texto resultante desse encontro, “[...] tomar medidas que garantam a igualdade de acesso a educação dos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990, p. 5 apud ROMERO, 2006, p. 30). Segundo Romero (2006, p. 30), esse texto foi utilizado no ano de 1994 para implementar a Política Nacional da Educação Especial brasileira.

Na Declaração de Salamanca³⁶ “Os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades da criança e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidade e interesses diferentes” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 33). Em linhas gerais, os princípios defendidos no documento focalizam as necessidades educacionais especiais. Nessa Declaração, existe um apelo para a igualdade de oportunidade para todos. Uma das linhas de ação, segundo Romero (2006, p. 109), foi “adotar, com força de lei ou como política, o princípio da educação integrada que permite a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário”.

Em relação a Instrução Normativa nº. 5, de 30 de agosto de 1991, do Ministério do Trabalho e da Previdência Social, busca-se a fiscalização do trabalho das pessoas com deficiência e explica, em concordância com a lei, sobre o trabalho terapêutico.

³⁶ “Desde a Declaração de Salamanca, em 1994, o conceito de inclusão veio se somar à literatura que trata da Educação Especial e é um conceito muito mais abrangente que o de integração, pois enquanto este objetiva trabalhar com as pessoas com necessidades educacionais especiais para que elas possam se integrar à vida escolar e à sociedade, adaptando-se a elas, o de inclusão visa preparar a sociedade para que ela possa receber a pessoa com necessidades especiais. É inegável o avanço implícito no novo conceito, pois pressupõe a mudança da sociedade, a ruptura com o velho, com o preconceito, para a aceitação destas pessoas. Porém, o próprio processo histórico nos mostra, que dos tempos bíblicos da eliminação pura e simples das pessoas com necessidades especiais – via morte física – aos dias de hoje, em que o mundo discute sua inclusão social e escolar, realmente foi grande a evolução, mas é necessário que se analise a questão de forma clara, para não se cair num discurso e otimismo ingênuos, já que a realidade existe independente da vontade dos indivíduos e, portanto, não se pode compreendê-la como se fosse a identificação, a semelhança, o resultado de como se pensa, de forma idealista, sob pena de não se compreendê-la nas suas relações e contradições, o que permitiria contribuir para sua ruptura e transformação” (IÁCONO, 2003, p. 79).

Art. 1. O trabalho da pessoa portadora de deficiência não caracterizará relação de emprego quando atender aos seguintes requisitos:

I – realizar-se sob assistência e orientação de entidade sem fins lucrativos, de natureza filantrópica, que tenha como objetivo assistir o deficiente;

II – destinar-se a fins terapêuticos ou de desenvolvimento da capacidade laborativa do deficiente.

Parágrafo único: o trabalho referido nesse artigo poderá ser realizado na própria entidade que prestar assistência ao deficiente ou no âmbito de empresa que, para o mesmo fim, celebrar convênio com entidade assistencial (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 92).

A Lei nº. 8.859, de 23 de março de 1994, modificou os dispositivos da Lei nº. 6.494, de 7 de setembro de 1977, garantindo aos alunos da Educação Especial o direito à participação em atividade de estágio. Na Lei nº. 6.494/77 essa garantia não existia para os alunos matriculados na Educação Especial.

Art. 1. § 1º Os alunos a que se refere o "caput" deste artigo devem, comprovadamente, estar freqüentando cursos de nível superior, profissionalizante de 2º grau, ou escolas de educação especial.

§ 2º O estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação do estagiário, devendo o aluno estar em condições de realizar o estágio, segundo o disposto na regulamentação da presente Lei.

§ 3º Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem e ser planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares (BRASIL, 1994, p. 1).

O documento "A Política Nacional de Educação Especial", publicado em 1994, propõe uma nova definição para o alunado da Educação Especial, bem como, uma nova definição para a Educação Especial. Assim sendo, o aluno da educação especial é:

[...] aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamados de portadores de necessidades educacionais especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados) (BRASIL, 1994b, p. 13).

Na Constituição Federal de 1988 a terminologia adotada era *portadores de deficiência*. No documento “A Política Nacional de Educação Especial” (1994), o significado do termo *portadores de necessidades educativas especiais* passa a ser utilizado com mais clareza conceitual, uma vez que define as categorias da deficiência e acrescenta os portadores de condutas típicas e altas habilidades, termos não usados até então (ROMERO, 2006, p. 29).

A definição para a Educação Especial contida no documento, destaca a condição de atender as especificidades do aluno com deficiência, reconhecendo a continuidade da oferta de Educação Especial nos diferentes graus de ensino, ou seja, a existência de um processo contínuo de aprendizagem (ROMERO, 2006, p. 30). Então, a Educação Especial constitui:

Um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob o enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos (BRASIL, 1994b, p.17).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 afirma, no Artigo 58, que a educação da pessoa com deficiência deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino e, quando necessário, a escola poderá contar com serviço de apoio especializado. “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”³⁷ (BRASIL, 1996, p. 23).

O Artigo 59 assegura aos educandos com necessidades especiais:

³⁷ Sousa e Prieto (2002, p. 125) assim definem o significado do caráter “especial” para a educação: “Às condições requeridas por alguns alunos que demandam, em seu processo de aprendizagem, auxílios ou serviços não comumente presentes na organização escolar. Caracterizam essas condições, por exemplo, a oferta de materiais e equipamentos específicos, a eliminação de barreiras arquitetônicas e de mobiliário, as de comunicação e sinalização e as de currículo, a metodologia adotada e o que é fundamental, a garantia de professores especializados, bem como de formação continuada para o conjunto do magistério”.

- I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – Terminalidade específica para aqueles que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (BRASIL, 1996, p. 23).

A LDB nº. 9.394/1996 também dispõe sobre a Educação Especial para o trabalho, aos educandos com necessidades especiais:

- [...] Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996, p. 23).

No que se refere às instituições educacionais, a LDB nº. 9.394/96 traz em seu texto o reconhecimento das instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, bem como o compromisso de destinar recursos públicos para a sua manutenção. (BUENO; KASSAR, 2005, p. 124).

Outra questão importante no contexto das lutas por direitos que as pessoas com deficiência enfrentaram ocorreu com a Convenção de Guatemala (Brasil, 2001) que, dentre outras questões, tratou do termo “discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência” da seguinte forma:

- a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001, p. 3).

Considerando os meios legais para viabilizar a Educação Profissional para as pessoas com deficiência intelectual, visando a sua inserção no mercado de trabalho, destacamos uma das instituições especializadas, como é o caso da APAE. Uma nova proposta de Educação Profissional se estabeleceu, de fato, nas APAES

brasileiras após o ano de 1997, posterior a publicação do livro *Educação Profissional e Colocação no Trabalho: uma nova proposta de trabalho Junto à Pessoa Portadora de Deficiência*, em 1997³⁸.

O livro *Educação Profissional e Colocação no Trabalho: uma nova proposta de trabalho junto à pessoa portadora de deficiência* se transformou em um manual para auxílio teórico-prático do Processo de Educação Profissional e Colocação no Trabalho (PECT), com objetivo de planejar, executar e unificar a terminologia da Educação Profissional em todas as APAES do Brasil (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 10).

No Movimento Apaeano, a implantação do Processo de Educação Profissional e Colocação no Trabalho (PECT), além de promover uma ressignificação de conceitos, proporcionou a quebra de paradigmas estigmatizantes que já estavam materializados. Isso ocorreu em função de iniciativas e ações que propiciaram a manifestação e o desenvolvimento de potencialidades e interesses das pessoas com deficiência intelectual e múltipla para o mundo do trabalho (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 100).

Para os profissionais envolvidos com a Educação Profissional e com o (PECT), foram realizados, em 1998, cursos de Formação de Formadores³⁹, contemplando direta e indiretamente 28 mil profissionais, entre eles: professores, coordenadores, técnicos, familiares, dirigentes, empresários, dirigentes de Secretarias Estaduais de Trabalho, Educação e Saúde, etc. Esse curso de Formação de Formadores se estendeu até 2001, quando o repasse de recursos do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) para a FENAPAES foi interrompido. “A

³⁸ Este manual pretende ser uma contribuição nesta mudança das atitudes e da prática, visando: subsidiar o planejamento da implantação dos programas e sua execução nas instituições, que deverão realizar adaptações conforme sua realidade e as necessidades dos aprendizes; unificar a terminologia na área da educação profissional e colocação no mercado de trabalho; oferecer uma proposta de diretrizes básicas na área da educação profissional em nível nacional (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 10). Esse livro, intitulado de Educação Profissional e Colocação no Trabalho – Uma nova proposta de trabalho Junto à Pessoa Portadora de Deficiência, foi produzido por sete renomados especialistas convidados pela Federação Nacional das APAES. São eles: Cristina Batista, Maria do Rosário Borges, Tânia Brandão, Gabriele Mader, Maria Helena Alcântara, Desaire Sampaio e Romeu Sasaki.

³⁹ O curso teve como base o livro publicado pela FENAPAES e as Diretrizes Nacionais do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, e foi previsto para ser realizado em 3 etapas: a primeira em junho de 1998 na cidade de Brasília/DF, a segunda no mesmo ano e local, só que no segundo semestre, e a terceira em Belo Horizonte/MG no ano de 1999 (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 99).

indicação dos cursos seria de responsabilidade de cada estado, para entender e trabalhar com o novo modelo de Educação Profissional para pessoas com deficiência intelectual” (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 100).

Nos últimos anos, com a deflagração do processo de Formação de Formadores, Multiplicadores e Instrutores na área de educação profissional, promovido pela Federação Nacional das APAES, visando a implantação do Plano de Educação e Colocação no Mercado de Trabalho (PECT), em cada unidade Apaeana no território nacional, a equipe da área dos Institutos, vem dia após dia envolvendo-se em estudos e reuniões para constantes reestruturações e reelaborações na formação profissional oferecida a esses educandos (MAÇANEIRO, 2002, p. 27).

A partir do processo de implantação do Processo de Educação Profissional e Colocação no Trabalho (PECT), a FENAPAES buscou parceria nacional com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), por meio do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), financiado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT)⁴⁰, conforme veremos no terceiro capítulo.

Implementado efetivamente a partir de 1996, o PLANFOR foi uma estratégia de qualificação em massa da força de trabalho, visando o desenvolvimento de competências e habilidades para a ampliação das condições de empregabilidade dos trabalhadores. Ao mesmo tempo, o plano se propôs a colaborar com a modernização das relações de trabalho e com a implementação de uma política pública nos marcos da nova configuração do Estado brasileiro (CÊA, 2007c, p. 189).

Anterior ao ano de 1997 as experiências de profissionalização ocorriam em algumas APAES de forma isolada, sem alcance nacional e sem um registro sistemático que pudesse ser conhecido e acessado por todo o movimento apaeano (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 99).

⁴⁰ O FAT é um fundo para-fiscal, contábil, de natureza financeira, que foi criado pela Lei nº 7.998 de 11 de janeiro de 1990, regulamentando o previsto na Constituição Federal. Sua principal responsabilidade é administrar as contribuições para o PIS e para o PASEP, que antes funcionavam como contas individuais; a partir da Lei nº 7.998/1990, os recursos desses programas passam a compor uma única conta, originando o FAT. Esse fundo é utilizado para o financiamento de políticas sociais vinculadas ao Ministério do Trabalho, as chamadas políticas públicas de emprego (CÊA, 2007c, p. 188). Nota da autora do texto.

Destaca-se, nesse contexto, que em virtude das transformações geradas nos anos de 1990 pelos processos de reestruturação da economia, em âmbito mundial, dos processos de reestruturação produtiva e organizacional, o Brasil consolidou a reforma do Estado⁴¹ e a reforma do ensino médio e profissional, pensando em novas necessidades educacionais, tanto no campo do trabalho como no mundo dos direitos sociais e civis. Dessa forma, nasceram vários projetos e políticas educacionais com estratégias de qualificação/requalificação profissional, fora do espaço da escola (MANFREDI, 2002, p. 151).

[...] no que tange às relações do PLANFOR com a Reforma Gerencial do Estado brasileiro, vale destacar o poder de centralização que o plano exerceu nas disputas pelo fundo público (FAT), que se estabeleceram no interior dos espaços deliberativos das políticas públicas de emprego (CODEFAT, no âmbito federal; conselhos do trabalho, em estados e municípios). Tal poder, verificado a partir da análise das atas das reuniões do CODEFAT, e revelado nas manifestações de muitos conselheiros de todo o Brasil, submetidos a processos de qualificação, obscureceu o significativo fato de que a capacidade decisória dos sujeitos políticos representados nas instâncias tripartites deliberativas se restringiu (e vem se restringindo) a menos de 5% do FAT, parcela do fundo destinada às ações de qualificação profissional por intermédio do PLANFOR. Enquanto isso, silenciosos processos cercaram (e ainda cercam) o uso e destinação de quase totalidade do FAT (cerca de 95% restantes) mantidos na penumbra, em função, especialmente, da luminosidade do PLANFOR, durante o período de sua execução (CÊA, 2007c, p. 196).

E ao utilizar o PLANFOR, propondo qualificar e requalificar os trabalhadores de uma maneira rápida, desenvolvendo habilidades básicas, específicas e de gestão, ou seja, a lógica das competências exigidas para o novo mercado de trabalho, é que o país abraçou essa nova forma de dominação imposta pelo capital,

⁴¹ No contexto da reforma do Estado, as parcerias entre os serviços públicos e privados se fortalecem diante da necessidade apresentada pelo projeto de modernização do país, que propõe a assunção de ações no campo da educação pelo chamado “terceiro setor”. No âmbito do “terceiro setor” o discurso assistencialista que permeia a história da educação especial brasileira hoje é consoante ao discurso da democracia, uma vez que o envolvimento da sociedade na formação de associações civis é visto como fundamental para o seu estabelecimento (OLIVEIRA, 1994, p. 12, apud BUENO; KASSAR, 2005, p. 128).

precarizando ainda mais as relações de trabalho e aumentando significativamente o desemprego no Brasil (CEA, 2007c, p. 192).

A destinação de grande parte de recursos do FAT era para o financiamento e amparo social do trabalhador e, principalmente, para a geração de programas de emprego e renda. Mas com a evolução da crise social na década de 1990, especialmente retratada pela redução do número de postos de trabalho, foi concluído que boa parte dos recursos estavam tendo outra destinação. “Foi no bojo da impotência dos programas de geração de emprego e renda, que o PLANFOR se fortaleceu e se afirmou como a mais visada política pública de emprego, entre 1995 e 2003, obscurecendo a sangria dos recursos do FAT” (CÊA, 2007c, p. 198).

A crítica ao PLANFOR por profissionais que trabalhavam com a Educação Profissional sustentava-se no fato de que a política de Educação Profissional caracterizava-se apenas como um remédio para os males do desemprego, do subemprego e da precarização do trabalho (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 100). Também houve manifestações em relação ao Decreto nº. 2.208/97 no Congresso de Educação Profissional, realizado em Brasília no ano de 2003. Uns defendiam a revogação do decreto, outros propunham uma revisão, principalmente em relação ao Artigo 3º, Inciso I: “a qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia” (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 90).

Amparado nas diretrizes da LDB, regulamentada pelo Decreto 2.208/97⁴², o MEC estruturou o PROEP⁴³ (Programa de Expansão da Educação Profissional) para o período de 1997 a 2003. O foco da reforma foi a melhoria da qualidade e da

⁴² Para Cêa (2007b, p. 164), tanto a Lei Federal nº 9.394/1996 quanto o Decreto Federal nº. 2.208/1997 não conseguiram alcançar os objetivos propostos pela classe trabalhadora, porque vetou qualquer possibilidade de integrar o ensino profissionalizante a educação geral. Nas análises de Hotz; Zanardini (2009, p. 136), de Kuenzer (1999, p. 138) e de Cêa (2007b, p. 166), o Decreto 2.208/97 contribuiu diretamente para que os sistemas de ensino de todo o Brasil promovessem uma desarticulação entre elevação dos níveis de escolaridade e a formação do trabalhador, pois os trabalhadores buscaram aligeirar sua formação nos cursos profissionalizantes oferecidos pela iniciativa privada barateando, assim, o ensino médio público, típico da orientação neoliberal, e gerando uma “desescolarização” desses trabalhadores.

⁴³ Criado em 1997, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), resultou de um acordo entre o Governo Federal e o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), com o objetivo de expandir a educação profissional no Brasil. O financiamento do PROEP, orçado em US\$ 500 milhões, engloba recursos do BID (50%), em forma de empréstimo, e recursos do Governo Federal, em forma de contrapartida, com dotações orçamentárias da ordem de US\$ 125 milhões, oriundos do MEC (25%) e do FAT (25%) (CÊA, 2007c, p. 200).

pertinência da Educação Profissional, construindo e fortalecendo parcerias entre a sociedade, o Estado, a escola e o setor produtivo. Esse programa tinha o objetivo de expandir e melhorar a infra-estrutura das instituições educacionais, capacitar docentes e técnicos e atualizar os currículos (MANFREDI, 2002, p. 173).

A FENAPAES, no que diz respeito às pessoas com deficiência intelectual e múltipla, destaca que

[...] tanto o PLANFOR como o Decreto nº 2.208/1997 contribuíram de forma significativa para os profissionais da educação profissional especial, dando a eles poder de manobra, pois permitiam que os educandos com baixa escolaridade, em virtude da significância de suas deficiências, pudessem se capacitar e ser inseridos no mundo do trabalho. O PLANFOR contribuiu com diretrizes, dando elementos orientadores, naquela época, para a política de educação profissional adotada pelo Movimento Apaeano (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 100).

No ano de 2003, o Ministério do Trabalho e Emprego lançou o Plano Nacional de Qualificação (PNQ)⁴⁴, sustentando que a política pública por ser um direito, precisaria ser encaminhada para todas as pessoas. O objetivo principal do PNQ pode ser resumido assim:

[...] coordenar o desenvolvimento de ações de qualificação social, ocupacional e profissional dos trabalhadores e trabalhadoras, com ênfase na eficiência, eficácia, efetividade social, qualidade pedagógica, territorialidade e empoderamento, em articulação com as ações de intermediação, geração de emprego e renda, certificação e orientação ocupacional (MORAES, 2005, p. 27, apud CÊA, 2007c, p. 201).

Segundo Cêa (2007c, p. 202), o PNQ tinha o objetivo de dar “seis choques” naquilo que vinha sendo articulado até 2003 pelo PLANFOR. Esses choques seriam:

⁴⁴ “Em relação às políticas de qualificação, iniciado com a implementação do Plano Nacional de Qualificação (PLANFOR), o mesmo foi transformado em Plano Nacional de Qualificação (PNQ). De 1995 a 2003, o Estado brasileiro, por meio do MTE, implementou uma política determinada de formação em massa da mão-de-obra, por meio do PLANFOR. A partir de agosto de 2003, em função da ascensão ao poder de uma nova coalizão política, o PLANFOR foi substituído pelo PNQ, sob o principal argumento da necessidade de ampliação do sentido da qualificação profissional do trabalhador, a qual deveria ganhar um caráter de qualificação social, vinculada à cidadania, e deveria ser compreendida como uma relação social, um campo de disputa entre os sujeitos sociais envolvidos (governo, empresários e trabalhadores)” (CEA, 2007c, p. 187).

político, conceitual, institucional, operacional, pedagógico e ético. No entanto, a autora destaca que esses choques não provocaram muitas mudanças em relação ao PLANFOR, como os organizadores do programa afirmaram. Todavia, menciona as dimensões conceitual e pedagógica como aquelas que poderiam estar apresentando um avanço relativo em relação ao PLANFOR.

O avanço conceitual na compreensão da qualificação profissional, presente no PNQ, vem sendo acompanhado de esforços para o aumento da qualidade dos cursos oferecidos e para a articulação destes com a elevação da escolaridade dos trabalhadores. Isso indica que as dimensões conceitual e pedagógica são aquelas que podem estar apresentando algum avanço em relação ao PLANFOR. Mas ressaltamos que tais avanços são relativos e de pouca expressão prática, considerando as necessidades e as defesas historicamente acumuladas pelos trabalhadores (CÊA, 2007c, p. 206).

Em 2004, a FENAPAES voltou a realizar uma parceria com o MTE, (Ministério do Trabalho e Emprego) por meio dos Projetos Especiais de Qualificação (ProEsQs)⁴⁵. Esses projetos contemplavam a elaboração de estudos, pesquisas, materiais técnico-didáticos, metodologias e tecnologias de qualificação social, destinados a populações específicas (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 102).

Nesse sentido, no ano de 2005, a FENAPAES encaminhou um Projeto Especial de Qualificação (ProEsQ) para as entidades de todo o país. O objetivo desse projeto foi sistematizar as ações voltadas para a Educação Profissional ocorridas nas APAES do Brasil e publicar um livro com essa sistematização para servir de referência e modelo para as outras entidades brasileiras (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 102).

⁴⁵ Os objetivos principais dos ProEsQs deveriam orientar-se para: os públicos considerados prioritários; estabelecer nexos claros com as políticas de desenvolvimento regional/estadual/local; desenvolver ações de elevação de escolaridade integradas à qualificação profissional; reconhecer e valorizar os conhecimentos adquiridos pelo trabalhador em outras experiências de trabalho e educacionais; incluir ações de encaminhamento ao mercado de trabalho, quando pertinentes; ter como contratadas instituições reconhecidamente idôneas, qualificadas e identificadas com os objetivos estratégicos da política pública de qualificação (PLANO NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO, 2003, p. 40).

O projeto levou em consideração as seguintes ações contempladas pelo PNQ: desenvolvimento, experimentação, produção e avaliação de metodologias, tecnologias e materiais didáticos. Envolveu professores e coordenadores de educação profissional, de educação básica, educação de jovens e adultos, familiares, empresários, instituições de nível superior e a sociedade em geral. Todo esse processo foi dividido em etapas, identificadas com estratégias metodológicas que envolveram: estudos de caso, seminários, encontros regionais, reuniões de trabalho, sistematização, seleção de registros, validação de metodologias selecionadas e a publicação do livro “Metodologias Aplicadas na Educação Profissional e Trabalho de Pessoas com Deficiência Mental e Múltipla” (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 102).

A publicação do livro “Metodologias Aplicadas na Educação Profissional e Trabalho de Pessoas com Deficiência Mental e Múltipla” se tornou referência para todas as APAES filiadas na Federação Nacional. Nele os ProEsQs desenvolvidos nas mais diferentes partes do Brasil, foram sistematizados e aplicados em outras regiões da Federação. “O objetivo do livro foi disseminar, em âmbito nacional, as metodologias que resultaram em experiências bem sucedidas de qualificação profissional e de geração de trabalho, emprego e renda de pessoas com deficiência mental, múltipla e seus familiares” (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2005, p. 7). Um dos programas de geração de emprego e renda, denominado de “Programa de Colocação no Mercado de Trabalho Competitivo e Processo Escolar” foi desenvolvido pela APAE de Toledo e selecionado para publicação no referido livro, em 2005.

No Brasil, a Educação Profissional para as pessoas com deficiência foi oferecida, em grande parte, pelas instituições especializadas, como é o caso da APAE. Os programas de profissionalização foram assumidos por essas instituições ou organizações devido ao fato de as pessoas com deficiência intelectual serem excluídas dos programas oferecidos por outras organizações públicas e privadas (ARAUJO, 2003, p. 140).

A partir da década de 1990, portanto, seguindo as orientações da FENAPAES, a Educação Profissional para as pessoas com deficiência, visou ultrapassar o caráter terapêutico, sendo que a partir de 1998 as APAES do Brasil implantaram e iniciaram o desenvolvimento do chamado Processo de Educação Profissional e Colocação no Trabalho (PECT), visando oferecer diversos programas para a profissionalização da pessoa com deficiência.

Esses programas deverão identificar-se com a realidade sócio econômica onde se desenvolvem, propiciando várias vivências, seja por meio de oficinas, de cursos ou de estágios, para que o aprendiz possa vivenciar, perceber, descobrir suas habilidades, potencialidades e interesses, e então optar por um tipo de trabalho. Esta concepção de educação profissional implica uma educação integralmente orientada para o conceito de preparação com vistas à autonomia e independência pessoal (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 14).

É importante destacar, também, que:

Para o bom desenvolvimento de programas de educação profissional, a instituição precisa estar em constante atualização com o mercado de trabalho, funcionando como articuladora junto a órgãos públicos e empresas privadas, de maneira a garantir as parcerias necessárias; a qualidade e o bom desempenho de seus programas determinarão a imagem da instituição que será responsável pela confiabilidade e credibilidade do trabalho da pessoa com deficiência na sociedade (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 15).

Pode-se dizer que o desenvolvimento do chamado Processo de Educação Profissional e Colocação no Trabalho (PECT), visando ultrapassar o caráter meramente ocupacional e terapêutico que a profissionalização nas APAES tinham até então (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 41) é resultado das transformações sociais, econômicas, políticas e educacionais que se intensificaram a partir da década de 1990 como, por exemplo, o movimento organizado das pessoas com deficiência, as Conferências internacionais e as diretrizes nacionais para a Educação Especial e Educação Profissional.

Assim sendo, a partir da década de 1990, os programas de Educação Profissional para a pessoa com deficiência, ao estarem inseridas na dinâmica do processo de reestruturação produtiva refletiram, em certa medida, as competências e habilidades básicas exigidas para o trabalhador na referida década. Para a FENAPAES essa condição incluiria os “conhecimentos específicos” (da ocupação ou profissão escolhida); as competências específicas (habilidades a serem colocadas em prática quando do exercício dessa ocupação ou profissão escolhida); o desenvolvimento de postura profissional (aquisição de atitudes e comportamentos desejáveis em qualquer trabalhador); e habilidades de gestão (em alguns casos, torna-se necessário que a pessoa com deficiência tenha conhecimento e

competência relacionados a preços, custos, vendas, etc., de forma que ele possa se autogerenciar, por exemplo, num futuro trabalho autônomo) (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 29).

Nesse contexto, também se acrescenta a necessidade de competição, ou seja, das pessoas com deficiência poderem disputar em situação de igualdade com os demais trabalhadores.

As novas relações de trabalho exigem habilidades e competências referentes ao pensar, decidir, trabalhar em equipe, entre outras. Na perspectiva da educação inclusiva, é necessário repensar essas práticas de forma a não preparar essas pessoas para o trabalho produtivo, mas também para disputar, em situação de igualdade, postos de trabalho ocupados por outros trabalhadores (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 118).

Seguindo as proposições da FENAPAES, a APAE de Toledo – PR, nosso objeto de estudo, destacou que:

O mundo do trabalho exige cada vez mais que a habilitação profissional seja fundamentada nas competências pessoais da pessoa com deficiência, ou seja, ela precisa adquirir competências e habilidades para enfrentar o processo produtivo, o trabalho em equipe e a competição cada vez mais acirrada pelo emprego (APAE DE TOLEDO – Projeto Político-Pedagógico, 2009, p. 111).

Nesse sentido, a partir da década de 1990, a Educação Profissional para a pessoa com deficiência foi redefinida a partir do discurso da valorização da qualificação, ou seja, seria preciso formar indivíduos com autonomia, criatividade, cooperação e responsabilidade necessárias às “novas formas de organização capitalista da produção” (DEITOS, 2006, p.131). Nesse contexto, as APAES do Brasil incluíram “serviços e programas no campo da Educação Profissional, para iniciar, qualificar e incluir a pessoa com deficiência no mercado de trabalho” (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 9).

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA APAE DE TOLEDO – PR

3.1 Antecedentes históricos e a emergência da Educação Profissional na APAE de Toledo – PR

No ano de 1951 a cidade de Toledo⁴⁶ que ainda era distrito, foi desmembrada do município de Foz do Iguaçu. A posse do primeiro prefeito municipal e da primeira câmara de vereadores ocorreu em 14 de dezembro de 1952, data de comemoração do aniversário do município (SILVA, 1998, p. 110).

Com o crescimento da cidade surgiu, em 1958, a primeira instituição oficial de ensino no município, pois as escolas existentes até então eram mantidas por instituições religiosas ou pela Colonizadora Maripá S/A⁴⁷. “Era necessário que, tanto os agricultores, como também as demais pessoas que para cá vinham, aqui encontrassem escolas e assistência religiosa em andamento” (NIEDERAUER, 2004, p. 250). Dessa forma, a primeira escola mantida pelo governo estadual foi inaugurada na cidade de Toledo, em 1958⁴⁸.

O processo de criação de uma instituição para garantir a assistência e a educação para as pessoas com deficiência mental foi liderado pelo médico toledano

⁴⁶ O Município de Toledo está situado na região Oeste do Estado do Paraná, tendo área total de 209 mil metros quadrados. Sua colonização teve início no ano de 1940, quando um grupo de empresários do Rio Grande do Sul resolveu adquirir uma extensa área de 274.846 hectares de mata virgem, com uma fronteira ribeirinha de 43 km de terras ao longo do Rio Paraná, desde a foz do rio Guaçu até a foz do rio São Francisco Falso, e 78 Km de Oeste a Leste, formando um enorme retângulo contendo mata nativa e uma diversa fauna, território esse que pertencia ao município de Foz do Iguaçu (SILVA, 1998, p. 58). Segundo dados do Censo de 2010, a cidade conta com aproximadamente 119.313 mil habitantes Disponível em: (www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=412770).

⁴⁷ A Colonizadora Maripá S/A foi a empresa gaúcha responsável por adquirir e revender as terras que formavam a Fazenda Britânia. Essas terras se transformaram, mais tarde, no município de Toledo (TOLEDO 50 ANOS, 2002, p. 128).

⁴⁸ A primeira escola oficial foi denominada de Grupo Escolar Luiz Augusto Moraes Rego. Em relação as instituições religiosas, destacam-se os anos de 1948 e 1955. Assim sendo, em 1948, chegaram ao município as Irmãs de São Vicente de Paulo, sendo criado o Instituto Imaculado Coração de Maria, chamado posteriormente de INCOMAR (SILVA, 1998, p. 126). Em outubro de 1955, a Congregação dos Irmãos Lassalistas iniciaram as suas atividades escolares (NIEDERAUER, 2004, p. 250). A respeito da história das instituições escolares no município conferir, dentre outros, (SILVA, 1998; NIEDERAUER, 2004).

Adolfo Dall'Oglio⁴⁹. A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Toledo – PR foi fundada, portanto, em 1974 (SILVA, 1998, p. 285).

Durante a reunião para a sessão preparatória ficou acordado que “a entidade teria por meta e objetivo promover o bem estar, proteção e o ajustamento em geral dos indivíduos excepcionais, bem como, estimular os estudos e pesquisas relativos aos problemas dos excepcionais” (APAE de TOLEDO - Livro Ata, 1974, p. 7).

Na primeira reunião foi eleito o primeiro Conselho Deliberativo, bem como a primeira diretoria⁵⁰ (APAE de TOLEDO – Livro Ata, 1974, p. 8). As atividades foram iniciadas no dia 08 de março de 1976⁵¹ (APAE de TOLEDO – Livro Ata, 1976, p. 9).

Em 1976 os funcionários⁵² da APAE escolheram, por meio de votação, o nome da instituição. Entre várias sugestões saiu vitorioso o nome Escola de Educação Especial Bem Me Quer, que passou a ser utilizado no início do ano letivo de 1977 (APAE de TOLEDO – Livro Ata, 1976, p. 10).

Em 03 de maio de 1977 a Escola da APAE se submeteu a uma vistoria do Departamento de Educação Especial e teve parecer favorável para funcionamento da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Assim sendo, no dia 02 de junho de 1977, a Escola Especial Bem Me Quer recebeu autorização oficial para funcionamento, através do Decreto Estadual nº 3.528/1977, respeitando o Artigo 9º, da Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. O Decreto Estadual foi assinado pelo Governador do Estado Jaime Canet Junior:

⁴⁹ A primeira reunião feita para oficializar a instalação da entidade foi realizada em 30 de maio de 1973 em uma sala situada no Edifício Atlas, na Rua 14 de julho, centro. Depois de muitas discussões, esse grupo de pais e pessoas interessadas na questão tiveram os subsídios necessários para criar uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, filiada a Federação Nacional das APAES, para ofertar atendimento social, cultural e educacional para as pessoas com deficiência intelectual (APAE de TOLEDO – Livro Ata, 1974, p. 7).

⁵⁰ A primeira diretoria da APAE de Toledo foi assim constituída: Presidente: Adolfo Dall Oglio; Vice-Presidente: Gilberto Alves Branco; Primeiro Secretário: Heleno Scherer; Segundo Secretário: Luis Jorge Kracher; Primeiro Tesoureiro: Severino Jambersi; Segundo Tesoureiro: Alcides Nardi (APAE de TOLEDO – Livro Ata, 1974, p. 8).

⁵¹ As atividades da Escola Especial, nominada como Escola da APAE, funcionou num prédio cedido pelo senhor Adolfo Dall Oglio e sua esposa Vênus Dall Oglio, com localização no centro de Toledo, na Rua Sarandi, nº 173. O prédio de madeira continha 4 salas de aula, 1 cozinha, 1 banheiro e uma pequena área livre. Inicialmente atendeu 09 alunos, os quais foram avaliados pela equipe do Departamento de Educação Especial do Estado, com diagnóstico de deficientes treináveis. (APAE de TOLEDO – Livro Ata, 1976, p. 9).

⁵² Os primeiros profissionais foram a professora Maria Helena Andrade como diretora, Maria Helena Garicoix e Maria Helena Vegas como professoras e Mirian dos Santos como servente (APAE de TOLEDO – Livro Ata, 1977, p. 11).

Art. 1 - É concedida, em caráter condicional e pelo prazo de dois anos, a partir do presente ano letivo, autorização para funcionamento da Escola Bem Me Quer, do município de Toledo, que manterá atendimento especializado à criança portadora de deficiência mental, tendo como entidade mantenedora a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Toledo.

Art. 2. A Escola autorizada a funcionar por esse decreto deverá observar no que lhe for aplicável, os preceitos da legislação estadual de ensino (PARANÁ, 1977, p. 1).

As primeiras diretrizes de um Plano Curricular para a educação da pessoa com deficiência mental foram elaboradas seguindo as orientações da Lei nº 5.692/71. O Plano Curricular seguiu as orientações mínimas necessárias para orientar os professores como, por exemplo, o objetivo geral da educação da pessoa com deficiência, fundamentação filosófica, psicológica e sociológica, conteúdo programático das atividades e as principais estratégias de ação do professor (APAE de TOLEDO – Livro Ata, 1977, p. 11).

Em 26 de abril de 1980, com trabalho e envolvimento de vários segmentos da sociedade toledana⁵³, a APAE constrói a sede própria da escola⁵⁴.

Em 1980, a APAE [de Toledo-PR] inaugura a sede própria da escola. Começa agora, uma nova etapa na história da educação infantil, fundamental e profissional. Até então, para a organização das salas e turmas não se tinha critério definido. O atendimento oferecido tinha como base um forçado aprendizado de escolaridade com predominância na escrita, considerando-se apenas, as habilidades motoras (treino visual/motor). Para o atendimento profissional, a ênfase dada era para as atividades ocupacionais. No ano de 1984, 27 alunos maiores de 16 anos eram atendidos na profissionalização, com base essencialmente ocupacional, envolvendo afazeres artesanais (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2005, p. 201).

⁵³ Com o crescente número de matrículas na escola, a diretoria da entidade começou a pressionar o poder público para obter recursos para a compra de um terreno e a construção da sede própria da entidade. Assim, na reunião do dia 14 de junho de 1978, o projeto e a planta da nova escola foi apresentado pelo Dr. Darlan Muraro a toda a diretoria da entidade, iniciando, assim, as campanhas para angariar os recursos necessários. No dia 06 de maio de 1979, foi feito o lançamento oficial da Pedra Fundamental da nova escola, com a presença do então Governador do Estado do Paraná Nei Braga (APAE de TOLEDO – Livro Ata, 1979, p. 26).

⁵⁴ Situada no centro da cidade, Rua Bonfim, 1621, com 1.900 m² de área construída e 1.100 m² de área livre.

Na década de 1980, a APAE de Toledo começou a se relacionar com outras instituições e passou a organizar eventos envolvendo as outras APAES do Paraná e do Brasil. Dentre os eventos podemos destacar: o XV Encontro Estadual das APAES do Paraná, que teve como finalidade discutir as temáticas da educação especial e reunir os profissionais das escolas especiais do Paraná (APAE de TOLEDO - Livro Ata, 1980. p. 29), e as Olimpíadas Estaduais das APAES do Paraná em 1988, com a participação de vários municípios e mais de 800 atletas (APAE de TOLEDO – Livro Ata, 1988, p. 54).

No final do ano de 1993, com o crescimento no número de alunos adultos e a necessidade de compor o setor profissionalizante na escola, a APAE adquiriu dois alqueires e meio de terra, localizados no interior do município de Toledo. Essas terras foram adquiridas, tendo em vista a falta de espaço para ampliação das atividades na instituição, principalmente para as Oficinas Protegidas e as Oficinas Profissionalizantes que faziam parte da educação profissional (APAE de TOLEDO – Livro Ata, 1993, p. 57).

Em setembro de 1996, a APAE de Toledo instalou o Setor Profissionalizante⁵⁵ nas terras adquiridas em 1993. A APAE Agrícola⁵⁶ da Escola Especial Bem Me Quer entraria, portanto, em pleno funcionamento. Possuía 948 m² de área construída e dois alqueires de área livre, mantida pela APAE de Toledo. O projeto da construção foi chamado de Projeto Poty. Poty é nome da localidade do interior onde a área de terra foi comprada. Conforme mencionamos, o principal objetivo foi a instalação de Oficinas Protegidas e Oficinas Profissionalizantes para compor os programas da Educação Profissional, contemplando espaços para as atividades de tapeçaria e marcenaria, bem como a infra-estrutura adequada para o pomar, horta, minhocário, criação de gado e estufa para flores (APAE de TOLEDO – Livro Ata, 1996, p. 60).

Conforme mencionamos no primeiro capítulo, as Oficinas Protegidas foram predominantes nas instituições especializadas até os anos 1990 e constituíam uma ação extensiva à Educação Especial. Com o processo de reformas

⁵⁵ Os alunos maiores de 16 anos passaram a estudar, em tempo integral, no Setor Profissionalizante da APAE Agrícola, sendo um grupo de professores e funcionários encaminhados para a referida extensão, já que o Setor Profissionalizante funcionava num espaço junto com as demais crianças na escola do centro (APAE DE TOLEDO – Livro Ata, 1996, p. 60).

⁵⁶ Denominação dada pela comunidade que ainda permanece.

socioeconômicas, políticas e culturais introduzidas com as mudanças que ocorreram na esfera da produção capitalista, novas perspectivas e demandas foram conferidas para Educação Profissional, visando ultrapassar os treinamentos repetitivos realizados nas Oficinas Protegidas.

Assim sendo, conforme mencionamos na segunda seção do segundo capítulo, a partir da década de 1990, os programas de Educação Profissional para a pessoa com deficiência, ao estarem inseridas na dinâmica do processo de reestruturação produtiva refletiram, em certa medida, as competências e habilidades básicas exigidas para o trabalhador na referida década. A formação, nesse contexto, estaria voltada para a competitividade, ou seja, as pessoas com deficiência disputariam “em situação de igualdade, postos de trabalho ocupados por outros trabalhadores” (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 118), perspectiva que também se expressou no PPP da APAE de Toledo – PR, ao considerar a aquisição de “competências e habilidades para enfrentar o processo produtivo, o trabalho em equipe e a competição cada vez mais acirrada pelo emprego” (APAE DE TOLEDO, Projeto Político-Pedagógico, 2009, p. 111).

É dessa forma que na década de 1990 a Educação Profissional foi reestruturada a partir do discurso da valorização da qualificação, com a inclusão de “serviços e programas no campo da Educação Profissional, para iniciar, qualificar e incluir a pessoa com deficiência no mercado de trabalho” (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 09). Seguindo as orientações da FENAPAES, as APAES do Brasil, a partir de 1998, implantaram o Processo de Educação Profissional e Colocação no Trabalho (PECT), visando oferecer diversos programas para a profissionalização da pessoa com deficiência.

É no ano de 1998, portanto, que a APAE de Toledo reorganiza o Setor Profissionalizante⁵⁷, a partir do Processo de Educação Profissional e Colocação no Trabalho (PECT), baseado no livro *Educação Profissional e Colocação no Trabalho: uma nova proposta de trabalho junto à pessoa portadora de deficiência – Um manual para profissionais e dirigentes*, elaborado pela FENAPAES e publicado em 1997. A partir de então a APAE de Toledo implantou na Educação Profissional os programas de Iniciação Profissional, Qualificação Profissional e Colocação no Trabalho (APAE de TOLEDO, Livro Ata, 1998, p. 61).

O livro *Educação Profissional e Colocação no Trabalho: uma nova proposta de trabalho junto à pessoa portadora de deficiência – Um manual para profissionais e dirigentes* foi, realmente, um divisor de águas para as instituições que trabalhavam com as pessoas deficientes, como é o caso da APAE de Toledo, nosso objeto de estudo.

O livro foi uma das primeiras publicações a difundir o conceito de inclusão aplicado a um processo capaz de garantir sucesso no mercado de trabalho para as pessoas com deficiência mental. Nos programas tradicionais, a idéia central era a de modificar as pessoas com deficiência a fim de torná-las aceitáveis ao mercado de trabalho formado com base no hoje questionável perfil de “pessoa normal”. Pelo paradigma da inclusão, é o mercado de trabalho que deve adequar suas estruturas humanas, físicas e técnicas às pessoas com deficiência (SASSAKI, 2003, p. 112)

Nesse sentido, a APAE de Toledo, como a maioria das instituições mantidas pela FENAPAES no Brasil, passou por um processo de desenvolvimento da Educação Profissional. Desde a sua fundação, até o ano de 1998, a Educação Profissional tinha um caráter terapêutico⁵⁸. “A maioria dos programas implantados,

⁵⁷ No ano de 1998, o Setor Profissionalizante da APAE de Toledo ou a educação profissional, tanto da APAE do centro como a da APAE agrícola, bem como as oficinas protegidas terapêuticas, passaram a fazer parte do Processo de Educação e Colocação no Trabalho (PECT). Mas o termo ainda se confunde. Na maioria dos documentos, para falar do PECT, a APAE usa o termo Educação Profissional. Segundo a Coordenadora pedagógica do PECT, no setor profissionalizante estão todas as etapas do PECT e as oficinas protegidas terapêuticas, tanto na APAE do centro como na APAE agrícola de Toledo.

⁵⁸ De 1998 até os dias de hoje, esse caráter terapêutico foi sendo substituído pela categoria da empregabilidade. Para Sasaki (2003, p. 117), atualmente esse conceito de empregabilidade vai além da idéia de formação profissional para obtenção de um emprego. Para ele, o novo enfoque da

apesar de serem denominados de profissionalização, possuía muito mais o intuito terapêutico do que a profissionalização propriamente dita” (BATISTA, 2003, p. 59).

A Educação Profissional da APAE de Toledo⁵⁹ está organizada a partir dos Programas de Iniciação Profissional, Qualificação Profissional e Colocação no Mundo do Trabalho, que compõem o Processo de Educação Profissional e Colocação no Trabalho (PECT) iniciado em 1998. Os programas integram a proposta do Projeto Político-Pedagógico⁶⁰ da instituição, mas para cada uma de suas etapas, existe um currículo próprio, compreendendo objetivos, conteúdos programáticos, metodologias e processo de avaliação (APAE DE TOLEDO – Projeto Político-Pedagógico, 2009, p. 44).

empregabilidade se dá na lógica das competências (conhecimentos, habilidades e atitudes), na funcionalidade e na autonomia. “A empregabilidade não resulta apenas do esforço individual da pessoa com deficiência, que procuraria ser mais qualificada através de cursos de capacitação profissional. A empregabilidade dessa pessoa depende também de uma nova postura por parte de outras pessoas à sua volta: familiares, potenciais empregadores, instrutores de escolas profissionalizantes e assim por diante” (SASSAKI, 2003, p. 118).

⁵⁹ Importante ressaltar que a Educação Profissional na APAE de Toledo não corresponde a um curso técnico vinculado ao sistema S (SESI, SENAI, SENAC, etc.) ou a outra instituição ou escola técnica capaz de conceder aos alunos uma certificação profissional. Todavia, ao concluir a etapa de Educação Profissional o aluno pode ser incluído em um curso do sistema S ou a qualquer outra agência formadora para obter um registro ou um diploma, desde que ele seja apto para o ingresso, ou seja, alcançou uma escolaridade mínima exigida, no caso, se alfabetizou. Mas, na APAE de Toledo não há registro dessa inserção, pois o aluno que tem capacidade mínima para os conteúdos acadêmicos (do ensino fundamental, por exemplo) é incluído no ensino regular e desvinculado da APAE antes de completar 16 anos. No entanto, para 2011 existe a possibilidade de realização de uma parceria entre a APAE e o SENAI de Toledo, conforme o Ofício nº 01, de 23 de novembro de 2010, enviado pela diretora da APAE ao diretor do SENAI de Toledo. O objetivo é proporcionar aos alunos um curso em uma área oferecida pelo SENAI, visando a certificação ao concluí-lo. Destaca-se, por exemplo, a oferta pelo SENAI do curso de operador de máquina de costura industrial. Alguns alunos da APAE que já freqüentaram o programa de qualificação/habilitação profissional poderão ser matriculados nesse curso. Caso concluírem, obterão a certificação exigida para a possível contratação nas empresas de costura da cidade.

⁶⁰ No ano de 2001, a Federação Nacional das APAES lançou um documento denominado “Projeto Político-Pedagógico: subsídios orientadores”, o qual visava orientar as APAES brasileiras na construção dos seus respectivos Projetos Político-Pedagógicos, garantindo os dispositivos contemplados na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996. O objetivo foi o de estabelecer os parâmetros nacionais comuns para todas as APAES do Brasil, no que se refere a educação da pessoa com deficiência. A APAE de Toledo fez várias reuniões com os professores e com a equipe pedagógica da escola para elaborar o projeto seguindo as orientações da federação, bem como, estudou os textos de Ilma Passos A. Veiga e Antonio Joaquim Severino. Assim sendo, até o ano de 2001, a APAE de Toledo tinha o Projeto Político-Pedagógico, o Estatuto e o Regimento interno próprio. O que ocorreu depois de 2001, é que o PPP foi padronizado, seguindo a estrutura recomendada pela FENAPAES. Porém, o processo de reelaboração do PPP demandou um determinado tempo. Do ano de 2003 até 2008 o PPP sofreu adequações no seu conteúdo. Para a elaboração dessa dissertação, tomamos como referência o PPP de 2008, o qual foi aprovado pela Secretaria de Estado de Educação (SEED) e pelo Departamento de Educação Especial, em 2009.

A Educação Especial ofertada pela APAE de Toledo tem os seguintes objetivos:

1. Oferecer ao educando com deficiência intelectual e múltiplas de altas especificidades, condições adequadas de aprendizagem através de um processo educacional, que atenda as suas necessidades e promova o desenvolvimento de seu potencial respeitada suas limitações;
2. Garantir o direito à educação básica formal, nos níveis de ensino da Educação Infantil, Ensino Fundamental/anos iniciais e Educação Profissional/inicial aos educandos com deficiência intelectual e múltiplas de alta especificidade conforme determina a Resolução 3.616/2008 da Secretaria de Estado da Educação;
3. Elaborar coletivamente seu Projeto Político-Pedagógico na perspectiva de uma educação inclusiva com observância aos princípios democráticos e submetidos à aprovação da Entidade Mantenedora e do Conselho Escolar e homologado pelo Núcleo Regional de Educação;
4. Assegurar aos educandos currículo, métodos, técnicas, recursos educativos, avaliação que atenda suas necessidades e possibilidades;
5. Oportunizar o aperfeiçoamento constante dos profissionais visando a melhoria de qualidade de ensino no ambiente escolar;
6. Criar espaços de participação e responsabilidade da família no processo escolar (APAE DE TOLEDO – Projeto Político-Pedagógico, 2009, p. 31).

Para o ingresso do aluno⁶¹ na APAE de Toledo, a equipe multidisciplinar formada por profissionais da escola (pedagogo, psicólogo e assistente social) realiza a Avaliação Inicial – Diagnóstica. Os alunos são reavaliados, anualmente, pelo professor regente da turma, juntamente com a equipe multidisciplinar para verificar a possibilidade de encaminhamento para o ensino regular. Na impossibilidade dessa inserção, o aluno continua estudando na instituição e, ao completar 16 anos é inserido nos Programas de Educação Profissional (APAE DE TOLEDO – Projeto Político-Pedagógico, 2009, p. 47).

A APAE de Toledo objetiva garantir aos dispositivos da Constituição Federal de 1988 e suas bases legais de âmbito nacional são: Lei nº. 7.853/1989 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa portadora de Deficiência; Lei nº 9.394/1996 (LDB), Decretos Federais nº 2.208/1997 e nº 3.298/1999, Lei nº 8.859/1994 que garante o estágio para as pessoas com deficiência e a Resolução do Conselho Nacional de Educação de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (APAE DE TOLEDO – Projeto Político-Pedagógico, 2009, p. 30).

⁶¹ Esses alunos podem ser crianças de 0 a 10 anos, adolescentes até os 16 anos ou adultos.

Com o apoio dessa legislação, abrem-se para as pessoas com deficiência mental e múltipla diferentes portas de acesso e permanência no trabalho⁶², incluindo formas alternativas que favorecem tanto as pessoas com comprometimentos leves, que podem ascender ao diversificado e restrito mercado tradicional de trabalho, quanto as pessoas que, devido a comprometimento mais severos, necessitam de apoio permanente na sua prática profissional (OLIVEIRA, 2003, p. 157).

Na APAE de Toledo, o professor de cada programa e a equipe multidisciplinar (pedagogo, psicólogo e assistente social), que respondem pelos Programas de Educação Profissional que compõem o PECT, são responsáveis por identificar os interesses e as potencialidades dos alunos, visando o encaminhamento para os Programas e também garantir as condições de empregabilidade.

Na APAE de Toledo a Educação Profissional da pessoa com deficiência compreende todas as etapas do PECT, visando a terminalidade específica⁶³, que seria a inclusão do aluno em algum programa profissionalizante fora da escola (como os cursos do sistema S)⁶⁴ ou a inserção do aluno no mercado de trabalho (APAE EDUCADORA, 2001, p. 31).

Em relação à terminalidade,

Quando os alunos com necessidades educacionais especiais, ainda que com os apoios e adaptações necessários, não alcançarem os resultados de escolarização previstos no Artigo 32, inciso I da LDB 9.394/1996: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” – e uma vez esgotadas as possibilidades apontadas nos Artigos 24, 26 e 32 da LDB – as escolas devem fornecer-lhes uma certificação de conclusão de escolaridade, denominada *terminalidade específica*. Terminalidade específica é uma certificação de conclusão de escolaridade – fundamentada em avaliação pedagógica – com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental. É o caso dos alunos cujas necessidades educacionais especiais não lhes possibilitaram alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental, respeitada a

⁶² Sobre os desafios/dificuldades da inserção dos indivíduos no mercado de trabalho consultar, dentre outros, Enio Rodrigues da Rosa (2009); Romeu Kazumi Sasaki (2003); Cristina Abranches Mota Batista (2003).

⁶³ Para aprofundar a controversa questão da terminalidade específica e da temporalidade, podemos consultar, entre outros: Rosita Edler de Carvalho (1997) e Jane Peruzzo Jácono (2003).

⁶⁴ Conforme mencionamos, essa possibilidade está sendo prevista, conforme Ofício nº 01, de 23 de novembro de 2010, enviado pela diretora da APAE ao diretor do SENAI de Toledo.

legislação existente, e de acordo com o regimento e o projeto pedagógico da escola. O teor da referida certificação de escolaridade deve possibilitar novas alternativas educacionais, tais como o encaminhamento para cursos de Educação de Jovens e Adultos e de Educação Profissional, bem como a inserção no mundo do trabalho, seja ele competitivo ou protegido⁶⁵ (IÁCONO, 2003, p. 117).

Para a APAE de Toledo, a terminalidade acadêmica, chamada de terminalidade específica, pode ser assim compreendida: a pessoa com deficiência, ao ingressar na escola, é submetida a uma avaliação realizada pela equipe multidisciplinar (pedagogo, psicólogo e assistente social), conforme mencionamos anteriormente. Posteriormente, durante a permanência na escola, a avaliação será realizada anualmente pela mesma equipe, em conjunto com o professor regente da turma. Se o aluno acompanhar os conteúdos mais específicos referentes a sua idade cronológica, a equipe multidisciplinar orienta a família para que ele seja matriculado no ensino regular para dar continuidade a sua escolarização. Daí em diante, a terminalidade será dada no ensino regular (APAE DE TOLEDO – Projeto Político-Pedagógico, 2009, p. 49).

Operacionalizado o currículo nas dimensões estabelecidas pela presente proposta, a certificação de conclusão de escolaridade ocorrerá, através da terminalidade específica com característica codificada e/ou descritiva, explicitando as habilidades e competências desenvolvidas pelos educandos portadores de deficiência mental, observando os dispositivos legais vigentes e o regimento da instituição (APAE EDUCADORA, 2001, p. 31).

Conforme afirmamos acima, se em virtude do acentuado grau de sua deficiência o aluno não foi incluído no ensino regular, será mantido na escola e ao completar 16 anos irá frequentar os Programas de Educação Profissional. Após cursar os Programas que compreendem as três etapas do PECT e estiver apto para o trabalho, o aluno terá alcançado o fim do seu processo de estudo e profissionalização na APAE, sendo encaminhado para o mercado de trabalho. Como a APAE de Toledo não trabalha com o sistema de notas (boletim), a certificação do

⁶⁵ Trabalho protegido ou apoiado é uma alternativa de inserção profissional de todas as categorias de deficiências com maior comprometimento. Favorece aqueles que apresentam impedimentos, pela natureza e intensidade de suas limitações, de ser inserido no mercado de trabalho competitivo. Essa inserção profissional protegida terá apoio constante de um instrutor/ajudante (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 125).

aluno ocorre por meio de um relatório, cuja descrição compreende as diversas disciplinas ou áreas da grade curricular. O relatório é entregue em uma solenidade de formatura para os pais. Os alunos empregados ficam desvinculados da instituição (APAE DE TOLEDO – Projeto Político-Pedagógico, 2009, p. 50).

No momento em que os alunos são contratados por alguma empresa, a equipe multidisciplinar acompanha-os por um período de até dois anos. São promovidos, por meio de autorização da empresa, encontros, palestras e troca de experiências entre os alunos incluídos no mercado e os que estão nos Programas de Educação Profissional da APAE, com exceção dos alunos matriculados nas Oficinas Protegidas. Essa interlocução ocorre por meio do projeto “Revisitando a inclusão no mercado de trabalho”, cujo “objetivo é verificar o desempenho profissional, relacionamento, participação e nível de satisfação pessoal dos alunos” (APAE DE TOLEDO, 2010, p. 02).

Na APAE de Toledo, o PECT, portanto, é desenvolvido a partir de três etapas: A 1ª Etapa, Iniciação para o Trabalho, está dividida em dois programas: Avaliação inicial para o trabalho e Iniciação Profissional. A 2ª Etapa, Qualificação/Habilitação Profissional, contempla os Programas de Treinamento Profissional e Habilitação Profissional. A 3ª Etapa, Colocação no Mundo do Trabalho, possui três Programas: 1. Programa Emprego competitivo aberto (tradicional); 2. Programa Emprego competitivo apoiado (apoiado individual); e 3. Programa Trabalho autônomo (individual e cooperativa).

Sustenta-se que os Programas de Educação Profissional da APAE de Toledo devem ser abrangentes, considerando todos os aspectos do desenvolvimento do ser humano: emocionais, cognitivos, físicos, sociais e políticos, os quais visam promover a inclusão efetiva das pessoas com deficiência na sociedade (APAE DE TOLEDO – Projeto Político-Pedagógico, 2009, p. 111).

A APAE de Toledo também expressa a preocupação com a competitividade do processo produtivo e defende que a habilitação profissional esteja fundamentada nas competências e habilidades, devido o mercado de trabalho exigir cada vez mais que a habilitação profissional seja fundamentada nas competências pessoais da pessoa com deficiência, ou seja, ela precisa adquirir competências e habilidades para enfrentar o processo produtivo, o trabalho em equipe e a competição cada vez

mais acirrada pelo emprego (APAE DE TOLEDO – Projeto Político-Pedagógico, 2009, p. 111).

3.2 Processo de Educação Profissional e Colocação no Trabalho (PECT) na APAE de Toledo na década de 1990

3.2.1 Iniciação para o Trabalho ou Iniciação Profissional

Como afirmamos anteriormente, na APAE de Toledo, no ano de 1998, foi reorganizado o Setor Profissionalizante, a partir do Processo de Educação Profissional e Colocação no Trabalho (PECT). A partir de então a APAE de Toledo implantou na Educação Profissional os programas de Iniciação Profissional, Qualificação Profissional e Colocação no Mundo do Trabalho.

Atualmente, a ênfase da APAE de Toledo é oferecer ao educando que ingressa na Educação Profissional os conhecimentos relacionados a área de trabalho, procurando despertar o interesse para a realização pessoal como sujeito potencializado a interagir e participar do mundo do trabalho (APAE DE TOLEDO – Projeto Político-Pedagógico, 2009, p. 43).

Existe a preocupação da APAE de Toledo, considerando as “novas exigências e tendências do mercado de trabalho”, de formação de um trabalhador empreendedor e criativo:

Existe uma série de novas exigências e tendências no mercado de trabalho. Por um lado, está se criando maior exigência na qualificação profissional; por outro, surge uma nova filosofia de produção e de prestação de serviços no que diz respeito a organização, ao processo produtivo e principalmente nas relações de trabalho, determinando um novo perfil do trabalhador, menos mecânico e sistematizado e mais empreendedor e criativo (APAE DE TOLEDO, Projeto Político-Pedagógico, 2009, p. 43).

Na primeira etapa da Educação Profissional da pessoa com deficiência, portanto, destaca-se a Iniciação para o trabalho, também denominado de Iniciação Profissional. Caracteriza-se por ações voltadas para identificar os interesses e as

potencialidades dos educandos, bem como desenvolver as competências e habilidades.

A iniciação para o trabalho prioriza o desenvolvimento de competências e habilidades relativas ao pensar, ao fazer e ao agir. Deve propiciar conhecimentos que contribuam para a compreensão da cultura do trabalho, associada a conhecimentos filosóficos, éticos e estéticos, visando a cultura pessoal do educando, de modo a favorecer sua inserção no mundo do trabalho. Nesse entendimento, o conhecimento do educando deve se ampliar para além da profissionalização funcional ou operacional, evitando-se a valorização exclusiva do “saber fazer”, em detrimento dos saberes que favoreçam sua compreensão da realidade, bem como a ampliação de sua visão de mundo (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 107).

Essa primeira etapa é dividida em dois programas: Avaliação Inicial para o Trabalho e a Iniciação Profissional. O Programa de Avaliação Inicial para o Trabalho consiste em identificar as capacidades e habilidades do aluno com deficiência e seu grau de capacidade para a execução de uma tarefa. Segundo a Federação, essa avaliação deve ser feita pela equipe multidisciplinar da instituição e pelo professor regente da turma, e a duração do programa deve ser de no máximo um mês. O objetivo principal é identificar o perfil profissional do educando, tanto na área acadêmica como na área de suas competências e habilidades laborais⁶⁶ (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 21).

Na APAE de Toledo o Programa de Avaliação Inicial para o Trabalho é articulado ao Programa de Iniciação Profissional, na mesma sala de aula, com o mesmo professor. É importante salientar que o perfil profissional do aluno com deficiência não será definido apenas por seu grau de deficiência, mas será definido em função ou após avaliação da equipe multidisciplinar, do seu nível de escolaridade, das suas competências e das habilidades adaptativas e laborativas (APAE DE TOLEDO – Projeto Político-Pedagógico, 2009, p. 50).

⁶⁶ A avaliação acadêmica envolve entrevistas com os educandos e familiares, aplicação de testes, estágio em sala de aula, análise de dados de programas anteriores frequentado pelo candidato e avaliação dos aspectos biopsicossociais. A carga horária mínima deve ser de 12 horas. A avaliação de competências e habilidades laborais consiste de levantamento das potencialidades da pessoa com deficiência, especificando o grau de capacidade para a execução de uma tarefa ou desempenho de uma função, análise dos dados dos programas anteriores e aplicação de técnicas avaliativas. A carga horária mínima deve ser de 80 horas (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 108).

O Programa de Avaliação Inicial para o trabalho se constitui, segundo a APAE de Toledo, num processo dinâmico e integrativo, tendo como objetivo identificar o perfil do aluno, em relação as suas potencialidades, possibilidades e necessidades, a fim de estabelecer, por exemplo, as metas de trabalho para uma perspectiva de ser incluído no mundo do trabalho, segundo sua condição acadêmica, pessoal e social (APAE DE TOLEDO – Projeto Político-Pedagógico, 2009, p. 51).

Se o aluno demonstrar ser apto para ingressar no mundo do trabalho, ou seja, ter as mínimas condições acadêmicas, físicas e sociais, será inserido no Programa de Iniciação Profissional, caso contrário, passa a freqüentar as Oficinas Terapêuticas⁶⁷ na própria Instituição (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 108).

A APAE de Toledo segue as seguintes orientações da FENAPAES.

Alguns aprendizes portadores de deficiência, em face da severidade de sua condição, não conseguem atingir um grau de desenvolvimento que lhes permita iniciar ou concluir o processo educacional profissionalizante e serem encaminhados ao mercado de trabalho. Esses aprendizes devem ser encaminhados para programas que visem a competência de vida. Esses programas atuam principalmente na área da autonomia da pessoa com deficiência nas atividades da vida diária, como higiene, alimentação, cuidados pessoais como o vestir-se, locomoção, assim como na comunicação (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 21)

O Programa de Iniciação Profissional oferecido na APAE de Toledo consiste em oferecer ao aluno com deficiência maior variedade de experiências iniciais de trabalho em atividades acadêmicas, práticas e complementares, na perspectiva de possibilitar maior autonomia pessoal compatíveis com o mercado de trabalho, compreender o que é um emprego, as responsabilidades, os direitos e deveres do trabalhador, etc. (APAE DE TOLEDO – Projeto Político-Pedagógico, 2009, p. 98).

O Programa de Pré-profissionalização deve ser definido a partir da avaliação e elaborado de modo a atender às necessidades de cada pessoa. O conteúdo programático deste programa deverá ser dividido em vários níveis, com graus de dificuldade crescente. De

⁶⁷ Trataremos, mais adiante, da forma como funcionam e como são organizados esses programas chamados de competência de vida, que na APAE de Toledo, são denominados de Programas de Oficina Protegida Terapêutica.

acordo com o desempenho na avaliação, o aprendiz iniciará no nível compatível com suas capacidades, desde que as atividades apresentem um desafio para ele, sem necessariamente passar por todos os níveis anteriores (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 22).

O Programa de Iniciação Profissional deve ter duração de no mínimo um ano e de no máximo três, segundo a Federação Nacional das APAES (1997, p. 23). Na APAE de Toledo, esse programa é planejado e desenvolvido por um professor habilitado, com formação e preparação própria para a Educação Especial e tem a duração de um ano. Dessa forma, esse programa oferece oficinas para o desenvolvimento de competências e habilidades laborais, articulado com as atividades acadêmicas proposta no currículo da modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA. Os conteúdos focam a educação profissional e o trabalho como um conjunto de três grupos de habilidades, que são chamadas de habilidades básicas, habilidades específicas e as habilidades de gestão (APAE DE TOLEDO – Projeto Político-Pedagógico, 2009, p. 99).

O ensino das habilidades básicas compreende a leitura, a escrita e matemática, visando a alfabetização e, ao mesmo tempo, as atividades para conquistar sua própria independência, tais como: vestir-se, cuidar do próprio corpo, localizar-se no tempo e no espaço, etc.

As habilidades básicas podem ser entendidas em uma ampla escala de atributos que partem de habilidades mais essenciais como ler, interpretar, calcular, envolvendo funções cognitivas que propiciem o desenvolvimento de raciocínios mais elaborados. Envolve, também, conhecimentos gerais e competências essenciais à prática de uma cidadania (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 110).

Alguns conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento das habilidades básicas voltadas para a construção da cidadania são assim definidos pela FENAPAES: “[...] as noções de segurança no trabalho, documentos essenciais do trabalhador, legislação trabalhista, direitos humanos, código de trânsito, meio ambiente, etc.” (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2000, p. 18).

As habilidades de gestão estariam relacionadas a capacidades para co-gerir o processo de trabalho, gerir o seu próprio tempo e as relações entre os trabalhadores

e o chefe. “Envolvem o desenvolvimento de competências para o exercício do trabalho autônomo, individual e em grupo e a familiaridade com procedimentos para a melhoria da qualidade do trabalho e da capacidade produtiva” (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2000, p. 17). Essas habilidades estão relacionadas às competências de autogestão de empreendimentos e, principalmente, o trabalho em equipe.

Além dessas habilidades, o Programa de Iniciação Profissional tem o objetivo de desenvolver outras atividades complementares que melhoram e auxiliam na formação do futuro trabalhador.

São atividades que complementam os Programas de Educação Profissional, podem ser nas áreas de: Educação física, artes plástica, cênica, música, dança, etc., nas etapas iniciais de Educação Profissional uma de suas funções é a sondagem de potencialidades. Caso o aprendiz demonstre habilidade e interesse pela área, ela pode ser incluída no programa como habilidade específica no treinamento visando a profissionalização (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2000, p. 18).

Na APAE de Toledo, as atividades desenvolvidas no Programa de Iniciação Profissional estão relacionadas ao processo acadêmico, familiar e social. As atividades que são propostas devem contribuir para o aluno entrar em contato com as mais variadas ocupações, desde utilizar a vassoura até saber manusear o computador para que ele possa, assim, ir definindo suas aspirações profissionais (APAE DE TOLEDO – Projeto Político-Pedagógico, 2009, p. 99).

Dentre as atividades desenvolvidas no Programa de Iniciação Profissional na APAE de Toledo, podemos destacar, além das atividades acadêmicas como mencionamos anteriormente, a limpeza e conservação de ambientes (sala de aula, cozinha e refeitório), atividades de artesanato, jardinagem, costura, culinária, reciclagem de papel, fabricação de sacolas e montagem e embalagem de prendedores de roupas (APAE DE TOLEDO – Projeto Político-Pedagógico, 2009, p. 105).

Todos os alunos que participam do Programa de Iniciação Profissional têm, semanalmente, aulas de música, educação física, artes e informática, as quais são desenvolvidas por outros professores. Além disso, alguns alunos desse Programa participam do coral da escola, da fanfarra, da equipe de futebol de salão e da equipe

de tênis de mesa. Essas atividades complementam o PECT (APAE DE TOLEDO – Relatório Anual do PECT, 2010, p. 3).

Na APAE de Toledo, no final do Programa de Iniciação Profissional, que possui duração de um ano, o aluno é avaliado para ser encaminhado para a segunda etapa do processo de profissionalização, denominada de Qualificação/Habilitação Profissional. Se constatar a impossibilidade de ingressar na segunda etapa ele tem a oportunidade de retornar a etapa inicial para nova avaliação e encaminhamento ou vai participar dos Projetos Especiais desenvolvidos dentro da instituição, ou seja, vai participar da Oficina Protegida Terapêutica⁶⁸.

Os Projetos Especiais⁶⁹ fazem parte do PECT da APAE, mas não são considerados uma etapa do PECT. Esses Projetos Especiais são destinados a jovens, adultos e idosos que necessitam de apoio permanente em diversas áreas. Em razão de sua acentuada deficiência, sua limitação é maior e por isso precisam estar em constante observação, e dificilmente esses alunos irão para o mundo do trabalho (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 141).

Na APAE de Toledo, o Projeto Especial oferecido é a Oficina Protegida Terapêutica. Essa oficina é destinada para aqueles que, em virtude da significância de sua deficiência intelectual, o desenvolvimento no processo de educação profissional é mais lento. “Essa oficina, garante ao aluno o direito de participar de um contexto educacional na aprendizagem significativa e funcional, através da vivência de experiências práticas e na interação com o grupo, desenvolvendo as habilidades

⁶⁸ Oficina protegida terapêutica é uma alternativa de atendimento para as pessoas com deficiência intelectual e múltipla, que, devido a significância de sua deficiência, não apresentam condições de inserção nos programas de qualificação profissional e nos programas de colocação no trabalho. Essa oficina é um programa mais específico, onde o aluno passa o tempo fazendo atividades práticas (como artesanato, pintura, costura, etc.), e atividades esportivas e culturais, para suprir suas necessidades sociais, emocionais, educacionais e ocupacionais (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 141).

⁶⁹ Segundo orientações da FENAPAES, o Projeto Especial não é organizado numa perspectiva estática, onde a pessoa não tenha oportunidade de aprendizagem e conhecimento. Ao contrário, organiza-se para promover as capacidades das pessoas, independente da gravidade de sua condição. A intensidade, duração e periodicidade do apoio são intensos, exatamente porque as limitações exigem o investimento nessa intensidade, para promover a pessoa. Essa perspectiva confere ao projeto especial um caráter provisório, resultando em novo encaminhamento, convergente com a promoção da pessoa. Para alguns, entretanto, o projeto pode ser uma alternativa persistente ou permanente (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 141).

peçoais e sociais, suas possibilidades e capacidades” (APAE DE TOLEDO – Projeto Político-Pedagógico, 2009, p. 106).

A Oficina Protegida Terapêutica ocorre durante todo o ano letivo, e o professor regente é responsável por organizar os conteúdos programáticos e o procedimento metodológico previstos no Projeto Político-Pedagógico. São desenvolvidos conteúdos voltados para as atividades da vida diária dos alunos, prática, acadêmica, ocupacional, artística, física, cultural, esportiva e de lazer. Ou seja, atividades que visam garantir a qualidade de vida dos alunos. Além dos alunos se ocuparem fazendo artesanato, participam na instituição das aulas de música, educação física, das caminhadas, piqueniques e passeios que são realizados durante o período letivo (APAE DE TOLEDO – Projeto Político-Pedagógico, 2009, p. 107).

3.2.2 Programa de Qualificação/Habilitação Profissional

Ao concluir a primeira etapa do Programa de Iniciação profissional o aluno inicia o processo de formação na segunda etapa, que compreende os Programas de Qualificação Profissional/Habilitação Profissional⁷⁰. Os Programas de Qualificação/Habilitação Profissional objetivam qualificar a pessoa com deficiência para o trabalho. “Essa nova etapa caracteriza-se pelo seu objetivo eminentemente qualificador de mão-de-obra do portador de deficiência para o emprego que varia muito em decorrência do contexto regional”. A qualificação deve considerar a região, ou seja, estar em consonância com as especificidades de cada município, no caso se é um município agrícola ou centro industrial (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 23).

Segundo a proposição da APAE de Toledo, os procedimentos dessa etapa visam contribuir com a inserção do aluno/aprendiz no mercado de trabalho. Os

⁷⁰ A FENAPAES destaca que “A qualificação profissional é caracterizada pelo seu objetivo eminentemente qualificador para o emprego e o trabalho. Deve ser realizado, sempre que possível, por meio de cursos fora do ambiente institucional. Os cursos de qualificação variam em decorrência do contexto regional: cada município tem suas especificidades. Desse modo é importante que os profissionais dessa área estudem o potencial econômico de sua região, antes da definição e implantação de cursos profissionalizantes” (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 113).

critérios para o ingresso são: ter idade mínima de 16 anos; possuir as habilidades e competências aprendidas anteriormente; apresentar independência e/ou autonomia de locomoção, e ter sido avaliado pela equipe multidisciplinar da escola (APAE DE TOLEDO, Projeto Político-Pedagógico, 2009, p. 111).

O Programa de Qualificação/Habilitação Profissional da APAE de Toledo possui dois programas: Programa de Treinamento Profissional e Programa de Habilitação Profissional. O Programa de Treinamento Profissional⁷¹ pode ser realizado em duas modalidades: Treinamento para o Trabalho⁷² e Treinamento em Estágio⁷³ (APAE DE TOLEDO, Projeto Político-Pedagógico, 2009, p. 111).

O Programa de Treinamento Profissional se preocupa com o desenvolvimento de habilidades necessárias ao desempenho de uma tarefa. “O treinamento consiste em desenvolver nas atividades práticas, o potencial do aprendiz para executar e produzir um trabalho com qualidade, quantidade e responsabilidade na futura função” (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 24).

O Programa de Treinamento Profissional pode ser realizado na instituição ou em uma situação real de trabalho em uma empresa. Na APAE de Toledo, esse

⁷¹ Os objetivos do Programa de Treinamento Profissional são: Preparar o aprendiz para o exercício de atividades profissionais; Aperfeiçoar conhecimentos básicos necessários para a profissionalização; - Servir de treinamento para posterior colocação no mercado de trabalho competitivo; Oferecer aos aprendizes condições para o desenvolvimento de postura adequada para o trabalho; Encaminhar o aprendiz para o Programa de Habilitação Profissional e/ou diretamente para um dos programas da etapa da Colocação no Trabalho (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 25).

⁷² “Ao longo dos anos, na área de profissionalização da pessoa portadora de deficiência, tem-se utilizado o termo “treinamento em serviço”, para designar uma das formas de qualificação para o trabalho. Porém, “treinamento em serviço” refere-se ao treinamento que uma empresa oferece aos funcionários que nela trabalham. E isto não corresponde à situação em que o portador de deficiência se encontra nesse momento, ou seja, ele ainda não é funcionário de nenhuma empresa e sim aprendiz em uma instituição. Portanto, o termo adequado é “treinamento para o trabalho” (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 25).

⁷³ Para o Treinamento em Estágio dentro de uma empresa, alguns procedimentos precisam ser observados: “Os empresários e dirigentes de órgãos públicos precisam saber do potencial produtivo da pessoa com deficiência, bem como compreender a legislação brasileira que ampara o estágio, como a instrução normativa n. 5 de 30/08/91 e a lei 8.859 de 23/08/94; As empresas interessadas precisam se cadastrar no Programa de Treinamento em Estágio; Os profissionais das empresas não podem oferecer tratamento ou treinamento diferente para as pessoas com deficiência, mas igual a todos os outros trabalhadores, exceto nas adaptações que forem necessárias; É necessário um contrato de estágio entre empresa, instituição, família e aprendiz; É necessário um registro do desempenho do estagiário em fichas de acompanhamento e avaliação; É necessário que a instituição faça a supervisão semanal do aluno na empresa, ou sempre que for necessário (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2000, p. 31).

Programa é realizado somente dentro da instituição. A duração é de dois a quatro anos, dependendo de cada situação (APAE DE TOLEDO – Projeto Político-Pedagógico, 2009, p. 111). O Programa de Treinamento Profissional deve ser desenvolvido por meio de atividades práticas em ambiente simulado na própria instituição, como ocorre na APAE de Toledo, ou em situações reais de trabalho em empresas, preferencialmente através da parceria (escola-empresa) (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2000, p. 30).

Outra forma de viabilizar o Programa de Treinamento Profissional refere-se a parceria escola-empresa. É um empreendimento ou uma empresa constituída que pertence a instituição, mas, que está localizado na comunidade, e foi montado exclusivamente para atender a demanda dos programas de qualificação profissional. Pode ser uma loja, uma padaria, um restaurante, uma bicicletaria, etc., mas que estejam em um local comercial, em contato direto com os consumidores. Os instrutores passam todas as orientações para os alunos, e eles vão adquirindo progressivamente as habilidades necessárias trabalhando nesse empreendimento (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p, 26). Na APAE de Toledo essa parceria não existe.

O Treinamento para o Trabalho, do Programa de Treinamento Profissional, pode ser desenvolvido dentro da própria instituição, utilizando os espaços da escola para a fabricação própria, prestação de serviços e atividades práticas de serviços gerais, de secretaria, de cozinha, de limpeza, de manutenção, etc. “Essas atividades servem de campo de treinamento para o portador de deficiência, que depois pode passar para a modalidade de estágio ou para a etapa de Colocação no Mundo do Trabalho” (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 25).

Na APAE de Toledo, um grupo de alunos pertencentes ao Programa de Treinamento para o Trabalho realiza atividades na cozinha da escola, auxiliando a cozinheira na preparação dos alimentos, na limpeza da louça, da cozinha e do refeitório. O mesmo ocorre com a limpeza do pátio, visando manter o ambiente organizado. Importante salientar que esses treinamentos não são remunerados pela instituição. Na APAE agrícola o Treinamento para o Trabalho também é realizado nas atividades referentes ao cultivo da horta, do pomar e da lida com os animais

(porcos, galinhas e vacas) (APAE DE TOLEDO, Projeto Político-Pedagógico, 2009, p. 112).

O Treinamento para o Trabalho na APAE de Toledo também é realizado através de parcerias entre a escola e as empresas da cidade, mas diferente da parceria escola-empresa, que vimos anteriormente. Nessa parceria, segundo a coordenadora do Processo de Educação e Colocação no Trabalho (PECT) da APAE, a empresa oferece para a escola os materiais (matéria-prima) e os alunos matriculados no Programa de Treinamento para o Trabalho realizam o serviço. Essas parcerias, firmadas entre a escola e a empresa não possui nenhum contrato formal, segundo a coordenadora do Setor, bem como não existe um tempo mínimo ou máximo para essa parceria.

As parcerias entre a escola e a empresa compreendem a montagem de prendedores de roupas, a confecção de estopas e a fabricação de sacolas.

A montagem de prendedores é realizada na APAE pelos alunos do Programa de Treinamento para o Trabalho. O trabalho ocorre da seguinte forma:

[...] Uma empresa encaminha para a escola as duas partes de madeira do prendedor de roupa e o arame, juntamente com a embalagem que o material deve ser colocado para ser vendido no comércio. Os alunos executam a montagem dos prendedores e preenchem a quantidade necessária para cada embalagem (uma dúzia de prendedores). Esse trabalho é executado num determinado período de tempo, fazendo com que o aluno aprenda a lidar com a rotina e as obrigações de um trabalho sistematizado. Os alunos entregam em média 1.000 dúzias por mês, mas não tem a obrigação de entregar toda essa quantidade (RECH, 2009 – Informação Verbal).

A confecção de estopas também é realizada na APAE. Segundo a Coordenadora do PECT, a escola firmou uma parceria com a Coopermesa (uma cooperativa de mulheres) situada na cidade de Toledo. Essa cooperativa fez uma parceria com a empresa dos Correios para o recebimento de camisetas que não são mais utilizadas pelos funcionários. Antes essas roupas eram incineradas, agora, no Programa de Treinamento para o Trabalho, os alunos transformam as camisetas em estopas, as quais são comercializadas na cidade de Toledo.

Segundo o relato do professor responsável pelo Programa de Treinamento para o Trabalho:

A escola vai buscar as camisetas na Cooperativa. Os alunos cortam as peças, retiram o emblema bordado dos correios (que precisam ser devolvidos para a cooperativa entregar na agência dos correios da cidade), retiram golas e mangas, e confeccionam milhares de estopas por mês. O trabalho é organizado da seguinte forma: Dois alunos supervisionados pelo professor regente do programa cortam as camisetas em quadrados com uma máquina elétrica. Dez alunos fazem a separação do material, montando os retalhos suficientes para fazer uma estopa. Uma aluna costura as estopas na máquina de costura. Essas estopas são embaladas por três alunos em fardos de 5 kg e são reenviadas para a Cooperativa que faz a comercialização. O aproveitamento das camisetas que antes eram incineradas é de 90%. A oficina de treinamento na escola fabrica em média 150 kg de estopas por mês. Importante ressaltar que os alunos trocam as funções no decorrer do programa, respeitando as condições e potencialidades de cada um (BERNARDES, 2009 – Informação verbal).

A fabricação de sacolas ocorre na APAE Agrícola, extensão da entidade que funciona na zona rural do município. Essa oficina é caracterizada pela fabricação de sacolas para embalagens de presentes, segundo a coordenadora. A Escola adquiriu os equipamentos necessários para realizar todo procedimento. A escola compra o papel “craft”, a cola e toda a matéria-prima que precisa com o dinheiro da venda das sacolas. Segundo o relato do professor regente, essa oficina pode ser assim caracterizada:

O primeiro passo na fabricação de sacolas é ter em mãos o pedido do cliente, especificando a quantidade, o tamanho e o tipo da sacola. [Esse pedido é feito por telefone ou pessoalmente na secretaria da escola]. [...] Depois o papel craft é cortado e dobrado em uma máquina elétrica. Se for uma sacola com arte, a serigrafia é feita também pelos alunos, somente a tela é feita em uma empresa especializada. As telas são guardadas na escola, e as lojas ou outras empresas da cidade fazem pedidos mensais ou semestrais. As máquinas usadas foram adquiridas pela escola, mas a compra de matéria-prima para a execução é feita com o dinheiro arrecadado na venda das sacolas. Essa oficina conta com a participação de 18 alunos. Os alunos adquirem iniciativa, percepção de qualidade do produto, autonomia e independência, colaboração com o grupo de trabalho, respeito, Mantém-se no espaço físico trabalhando sem supervisão, resolvem pequenos problemas sozinhos, respeitam as individualidades no trabalho coletivo, expressam suas dúvidas e necessidades, fazendo com que os alunos possam estar preparados para o mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2009 – Informação Verbal).

O controle de qualidade desses produtos é feito pelo professor e pelos próprios alunos, que descartam os produtos mal acabados. Ou seja, os alunos que freqüentam o Programa de Treinamento Profissional não possuem uma renda mensal ou um salário, mas os lucros são divididos entre todos no final de cada semestre (RECH; BERBARDES; SANTOS, 2009 – Informação Verbal).

O Treinamento em Estágio, do Programa de Treinamento Profissional é realizado preferencialmente dentro de uma empresa, em situação real, onde o aluno aprendiz vai desenvolver e/ou modificar sua atitude diante dos desafios/problemas que irá enfrentar (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 26).

Deve-se lembrar que anterior ao ano de 1991 não havia no Brasil respaldo legal para a realização de estágio em uma empresa. No entanto, no mês de agosto de 1991, o Ministério do Trabalho e Previdência Social, através da Instrução Normativa nº 5, assegurou o trabalho educativo, cujo fim foi o desenvolvimento da capacidade laborativa da pessoa com deficiência. Conforme mencionamos no 2º capítulo, com a Lei nº 8.859/1994, “o governo federal garantiu o direito da pessoa com deficiência a participar de atividades de estágio em empresas públicas e particulares, sem que isso caracterize vínculo empregatício” (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2000, p. 31).

Na APAE de Toledo essa forma de treinamento ocorre através de parcerias⁷⁴ com algumas empresas que são: Supermercado Trento, Supermercado Muffato, Supermercado Lunitti, Fiasul (indústria têxtil), Prati e Donaduzzi (indústria de medicamentos genéricos), Carlu brinquedos educativos e pedagógicos, Bompel (indústria de calçados), Sadia (frigorífico) e Prefeitura Municipal. Essas parcerias são feitas via contrato e autorização dos pais.

Durante o Programa de Treinamento em Estágio o professor e a equipe multidisciplinar da instituição são responsáveis por fazer a avaliação do aluno. Se o aluno estiver no programa de treinamento dentro da instituição, essa avaliação é realizada pelo professor. Se o aluno estiver em estágio fora da instituição, o coordenador pedagógico do PECT é responsável por fazer a interlocução com a

⁷⁴ O contrato para o Treinamento em Estágio é feito entre a empresa e a escola amparado pela Lei nº 8.859 de 23 de março de 1994 e pelo Decreto nº 3.298 de dezembro de 1999. Nesse contrato é estipulado o tempo do estágio, a carga horária e as outras obrigações ou deveres do aluno estagiário (Brasil, 1999, p. 02).

empresa. Um funcionário da empresa é responsável por passar as informações sobre o aluno que está realizando o estágio para o coordenador pedagógico da APAE. A partir das informações que o coordenador obtém realiza, juntamente com o professor, a avaliação do desempenho do aluno. Essa avaliação possibilita identificar a atividade mais adequada ao perfil desse futuro trabalhador e qual será sua mais provável habilitação profissional. Para isso o aluno passa a frequentar o Programa de Habilitação Profissional ou já é encaminhado diretamente para a terceira etapa do processo de profissionalização, que é a etapa de Colocação no Mundo do Trabalho (APAE DE TOLEDO – Projeto Político-Pedagógico, 2009, p. 53).

Na década de 1990, a FENAPAES buscou parceria nacional com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), por meio do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), financiado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT)⁷⁵, conforme mencionamos no capítulo. Os Programas de Educação Profissional desenvolvidos pela APAE de Toledo Paraná, na referida década, foram contemplados com projetos do PLANFOR.

Desse modo, como parte do processo de formação do Programa de Habilitação Profissional, no ano de 1997, houve um Termo de Cooperação⁷⁶ entre a Secretaria de Estado do Emprego e Relações do Trabalho, com recursos provenientes do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e a Federação das APAES do estado do Paraná. Essa parceria serviu para que a APAES do Paraná ofertasse cursos para preparar a pessoa com deficiência para o trabalho como, por exemplo: padaria, confeitaria, construção civil, hortas, criação de animais, artesanato, etc.

⁷⁵ “Um recurso disponível para quase todas as APAES foram os convênios firmados com as Secretarias de Trabalho Estaduais através do Ministério do Trabalho com recursos oriundos do FAT” (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2000, p. 40).

⁷⁶ “O que é o programa de educação profissional de pessoas portadoras de deficiência? É um termo de Cooperação Técnica celebrado entre a Secretaria de Estado do Emprego e Relações do Trabalho (SERT) e a Federação das APAES do Estado do Paraná. Essa parceria objetiva a captação de recursos do Fundo de Assistência ao Trabalhador (FAT), para desenvolver e executar o Programa de Educação Profissional da população economicamente ativa, maior de 14 anos, visando alcançar as contribuições estabelecidas pelo Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), destacando-se: a) aumento da probabilidade de obtenção de trabalho e de geração e elevação de renda, reduzindo os níveis de desemprego e subemprego; b) aumento da probabilidade de permanência no mercado de trabalho, reduzindo os riscos de demissão e as taxas de rotatividade; c) elevação da produtividade, da competitividade e renda” (PARANÁ, 1997, p. 3).

Todos os alunos matriculados na escola especial poderiam participar do curso, bem como demais membros da comunidade (PARANÁ, 1997, p. 2).

A APAE de Toledo, a partir dos recursos disponibilizados pelo FAT organizou vários cursos nesse período: curso de tecelagem, curso de auxiliar de serviços gerais, curso de cestaria, curso de embalagens de presentes e sacolas e curso de empacotador de supermercado. Esses cursos tinham o objetivo principal de desenvolver e, ao mesmo tempo, diagnosticar as habilidades sociais, cognitivas e profissionais dos alunos. As habilidades sociais eram entendidas como a apresentação pessoal, higiene, relacionamento, tolerância para receber ordens de um superior ou de um colega, pontualidade, etc. As habilidades cognitivas consideravam as questões relacionadas a orientação espaço-temporal, dias da semana, meses do ano, lateralidade, leitura e escrita do nome, domínio mínimo da matemática, etc. As habilidades profissionais diziam respeito a rapidez e execução das tarefas correspondentes ao curso específico (PARANÁ, 1997, p. 16).

O curso de cestaria para pais e alunos foi desenvolvido no ano de 1997. Contou com a participação de 12 alunos e uma mãe de aluno. Teve uma carga horária de 40 horas/aula e foi desenvolvido nas dependências da escola. Os recursos utilizados foram de R\$1.300,00 divididos entre alimentação, hospedagem e passagem do instrutor e material de consumo (APAE DE TOLEDO, 1997, p. 4).

O Curso de Embalagens de Presentes e Sacolas ocorreu também durante o ano de 1997 e teve a participação de 12 alunos e 3 mães de alunos. Teve carga horária de 40 horas/aula e os custos do curso foram de R\$1.400,00 (APAE DE TOLEDO, 1997b, p. 4).

O curso de Tecelagem ocorreu no período de 05 a 29 de outubro de 1998 e contou com a participação de 15 alunos. A carga horária do curso foi de 80 horas. Os custos com o curso foram de R\$1.400,00, divididos entre despesas de alimentação, hospedagem e transporte para o instrutor do curso e material de consumo. O objetivo geral do curso foi oferecer alternativas de trabalho autônomo para os alunos supervisionado no âmbito familiar, bem como os conhecimentos específicos de tecelagem para o ingresso no mercado de trabalho competitivo tradicional. Ao término do curso, dois alunos foram encaminhados pela APAE de

Toledo ao mercado de trabalho, sendo contratados por uma empresa têxtil da cidade chamada FIASUL S/A. (APAE DE TOLEDO, 1998, p. 02).

É impossível objetivar-se a integração da pessoa portadora de deficiência mental, sem ações efetivas que promovam a sua independência social e profissional, considerando o seu ajustamento na família, escola e comunidade. Justifica-se, portanto, o presente projeto do curso de tecelagem, pela necessidade de realizar esta terminalidade, tendo como alternativa a integração no mercado de trabalho autônomo supervisionado pela família, ajuda como fonte suplementar ou alternativa de renda, colaborando para a sua auto valorização como pessoa produtiva na família (APAE DE TOLEDO, 1998, p. 02).

Entre os dias 13 a 27 de outubro de 1999 foi oferecido o Curso de Auxiliar de Serviços Gerais, com participação de 13 alunos. A carga horária do curso foi de 80 horas e o custo foi de R\$1.200,00. O objetivo principal foi o de desenvolver a capacidade de auxiliar na limpeza de um ambiente, conhecendo os materiais de limpeza, como limpar e organizar e organizar os espaços, cuidado com os produtos tóxicos, etc. (APAE DE TOLEDO, 1999, p. 13).

O último curso oferecido pela APAE de Toledo, em parceria com o Ministério do Trabalho/Fundo de Assistência Trabalhador/Secretaria de Estado do Emprego e Relações do Trabalho, ocorreu entre 05 de setembro e 05 de outubro de 2000. O curso oferecido foi o de Empacotador de supermercado, com a presença de 13 alunos matriculados. A carga horária foi de 40 horas, com um custo de R\$1.300,00 para os serviços prestados pelo instrutor e para o material de consumo. Ao término do curso um aluno foi contratado pelo Supermercado Trento & Brandalize (APAE DE TOLEDO, 2000, p. 2).

Para justificar o curso, APAE afirmou que:

A cidade de Toledo possui em todos os seus bairros e distritos, mercados e supermercados, constituindo-se assim, em possibilidades para a inclusão nesta função, no entanto é necessário proporcionar aos educandos em processo de profissionalização conhecimentos específicos que facilite esse acesso (APAE DE TOLEDO, 2000, p. 2).

Conforme mencionamos, quando os cursos eram realizados na APAE de Toledo as vagas eram abertas também para as pessoas da comunidade. Para que

os alunos adquirissem habilidades e conhecimentos indispensáveis para o ingresso no mercado de trabalho, independentemente da área escolhida, os cursos deveriam levar em consideração os seguintes conteúdos:

- Conhecimentos específicos (da ocupação ou profissão escolhida);
- Competências específicas (habilidades a serem colocadas em prática quando do exercício dessa ocupação ou profissão escolhida);
- Orientação para o trabalho (documentação pessoal, normas internas de trabalho, tipos de ocupações, concursos públicos, cidadania, estrutura organizacional da empresa, medidas de higiene e segurança no trabalho, legislação trabalhista, relações interpessoais, procura de emprego, e organização sindical);
- Desenvolvimento de postura profissional (aquisição de atitudes e comportamentos desejáveis em qualquer trabalhador);
- Habilidades de gestão (em alguns casos, torna-se necessário que o portador de deficiência tenha conhecimento e competência relacionados a preços, custos, vendas, etc., de forma que ele possa se autogerenciar, por exemplo, num futuro trabalho autônomo) (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 29).

O Programa de Habilitação Profissional, portanto, é um nível mais específico e está associado a uma determinada profissão ou ocupação, com necessidade de o aluno com deficiência adquirir conhecimentos e habilidades específicas para a profissão pretendida. Tem duração menor, pois não consiste em treinamento. Se a pessoa com deficiência intelectual estiver apta para o trabalho é encaminhada para a terceira etapa, ou seja, para os Programas de Colocação no Trabalho; caso contrário, frequentará os Projetos Especiais oferecidos pela instituição (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 28), conforme destacamos.

Segundo a FENAPAES, os alunos aprendizes indicados para o Programa de Habilitação Profissional serão encaminhados depois do processo de avaliação para os cursos compatíveis com sua área de interesse e com suas potencialidades, pois o objetivo claro e final desse programa é sua colocação no mercado de trabalho. Para a realização desse Programa, pode ser escolhida qualquer área profissional. Pode ser realizado dentro da instituição ou em qualquer outro curso de habilitação profissional existente na cidade, como as agências formadoras do sistema S (SESI, SENAC, SENAI, SESC, etc.), Escolas Técnicas, Agrotécnicas, Secretaria de Trabalho e outras (FEDFERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2000, p. 40). Atualmente, na APAE de Toledo, os alunos vão direto do Programa de Treinamento

Profissional para a última etapa, que é o Programa Colocação no Mundo do Trabalho.

3.2.3 Programa de Colocação no Mundo do Trabalho

O Programa Colocação no Mundo do Trabalho constitui a última etapa do PECT dentro da APAE de Toledo. A Federação Nacional das APAES prevê três alternativas de inserção profissional a partir de três programas: Programa de Emprego Competitivo Aberto ou Tradicional, Programa de Emprego Competitivo Apoiado, (que pode ser individual, enclave ou equipe móvel), e Programa de Trabalho Autônomo, (que pode ser individual, indústria caseira, cooperativa ou microempresa) (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 119).

Na APAE de Toledo, porém, desde a implementação do PECT os programas ofertados foram: Programa Emprego competitivo aberto (tradicional); 2. Programa Emprego competitivo apoiado (individual); e 3. Programa Trabalho autônomo (individual e cooperativa) (APAE DE TOLEDO, Projeto Político-Pedagógico, 2009, p. 116).

O Programa de Emprego Competitivo Aberto ou Tradicional consiste fundamentalmente em ajudar o aprendiz na busca de uma atividade laborativa, ou de um trabalho, a partir do momento em que a pessoa com deficiência esteja apta a atingir os níveis de produtividade hoje necessários para o sistema de produção, como qualidade, quantidade e postura profissional (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 31).

O Programa de Emprego Competitivo Aberto ou Tradicional pode ser realizado em empresas privadas ou órgãos públicos. Nesse sentido, os alunos com deficiência intelectual qualificados para o mercado de trabalho formal ou aberto são encaminhados e acompanhados por profissionais da Instituição durante a vigência do Contrato de Experiência. Posterior ao período da experiência, o aluno e a sua família são responsáveis pela manutenção do emprego (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 119).

Segundo a Federação Nacional das APAES essa forma de emprego, competitivo aberto ou tradicional não necessita, na maioria das vezes, por parte da empresa, de nenhuma adaptação, pois a pessoa com deficiência é capaz de realizar as atividades relacionadas com a sua ocupação sem nenhum auxílio. Mas, ao mesmo tempo, não descarta a possibilidade de uma pequena adaptação.

Colocação competitiva, conforme legislação trabalhista e previdenciária, em empresas privadas e, por concurso público, em órgãos do governo federal, estadual e municipal, empresas públicas e sociedade de economia mista, que independe da adoção de procedimentos especiais para sua concretização, não sendo excluída a possibilidade de sua adoção (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 119).

O Programa de Emprego Competitivo Aberto ou Tradicional possui alguns procedimentos que são realizados em conjunto com o aluno interessado, com a família e com as empresas disponíveis na cidade. São quatro passos fundamentais:

- 1- Pesquisa de mercado visando levantar as empresas da comunidade que ofereçam atividades profissionais compatíveis com a qualificação da pessoa com deficiência;
- 2- Entrevista com o empregador para:
 - Sensibilização quanto às características e ao potencial laborativo do candidato;
 - Realização de análise ocupacional para compatibilizar a competência do candidato com a função que ele irá exercer e também para organizar um banco de empregos;
- 3- Entrevista com o candidato e a família para preparar a transição da etapa de Qualificação para a de Colocação no Trabalho;
- 4- Encaminhamento do candidato à vaga de emprego, realizando um acompanhamento e avaliação do seu desempenho durante o período do contrato de experiência (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 32).

Seguindo as orientações da FENAPAES, a coordenadora do PECT da APAE de Toledo realiza a pesquisa de mercado, enumerando as empresa da cidade com possibilidades de oferecer vagas. A coordenadora também é responsável pelo processo de intermediação com o empregador, com a família da pessoa com deficiência e com a Agência do Trabalhador, quando necessário.

Os pré-requisitos para o aluno com deficiência intelectual ingressar no Programa de Emprego Competitivo Aberto ou Tradicional é ter as habilidades e competências necessárias para o trabalho ou para a função estabelecida, autonomia para ir até o local do trabalho (fábrica, comércio, escritório, fazenda, etc.), bem como a certeza de querer atuar em uma situação real de trabalho (APAE DE TOLEDO, Projeto Político-Pedagógico, 2009, p. 116).

O processo de intermediação também é acompanhado pelo professor em sala de aula e pela equipe pedagógica da escola. Nesse caso, ocorrem os seguintes procedimentos: encaminhamento do aluno para realização do cadastro na Agência do Trabalhador; auxílio na elaboração do currículo *vitae*; e acompanhamento da coordenadora do PECT na empresa que possui a vaga. O cargo deve ser condizente com aquilo que é possível de ser executado pelo aluno, ou seja, considera-se o seu nível de escolaridade ou as competências e habilidades adquiridas no processo de formação dentro do PECT (APAE DE TOLEDO, Projeto Político-Pedagógico, 2009, p. 115). O encaminhamento para o trabalho se dá através da própria instituição ou da Agência do Trabalhador.

No ano de 2010, a APAE de Toledo incluiu 6 alunos no mercado de trabalho. Desses 6 alunos, 5 foram incluídos pelo Programa de Emprego Competitivo Aberto ou Tradicional. Segundo o relatório anual, os 5 alunos estão trabalhando em duas empresas da cidade, com carteira assinada e com todos os benefícios e obrigações de um trabalhador (APAE DE TOLEDO, Relatório Anual, 2010, p. 3).

O Programa de Emprego Competitivo Apoiado destina-se aos alunos com deficiência que necessitam de maior apoio em razão da significância de sua deficiência. Nessa modalidade, a pessoa com deficiência é primeiramente colocada no emprego e depois orientada no próprio posto de trabalho. Pode ser individual ou em grupo de até oito pessoas.

O Programa de Emprego Competitivo Apoiado destina-se àqueles que, para obterem e reterem emprego competitivo em ambientes comuns, necessitam maior apoio em razão de suas dificuldades físicas, mentais, sensoriais, múltiplas e/ou sociais em grau acentuado. Destina-se também aos portadores de deficiência que tiveram empregos intermitentemente ou então nunca obtiveram um emprego competitivo na vida. Quando esse emprego requer esse apoio maior, é denominado “emprego apoiado”. O emprego apoiado segue o processo “colocar-treinar”, exatamente ao contrário do processo tradicional “treinar-colocar”. Ou seja, no emprego apoiado,

primeiro colocamos a pessoa com deficiência no emprego e depois a treinamos no próprio posto de trabalho (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 35).

Há três modalidades possíveis de Emprego Competitivo Apoiado que são sugeridos pela Federação Nacional das APAES: individual, enclave ou equipe móvel.

Individual: é o emprego exercido individualmente em empresas de pequeno, médio ou grande porte, com apoio do treinador de trabalho e sob o contrato da empresa.

Enclave: é um pequeno grupo de até oito pessoas com deficiência, trabalhando juntas em uma única empresa comercial ou industrial de grande porte, sob a supervisão e contratação da própria empresa, com apoio de um treinador de trabalho.

Equipe móvel: são grupos de trabalho móveis que prestam serviços a comunidade apoiados por instrutores, todos contratados pela instituição, em diversos serviços, como jardinagem, limpeza e outros. A articulação de parcerias com o poder público e privado é uma das alternativas importantes para a viabilização dessa modalidade, considerando que a instituição pode ser a intermediadora do processo de prestação de serviço (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 119).

Das três modalidades de Emprego Competitivo Apoiado que explicitamos, a APAE de Toledo oferece o Programa de Emprego Competitivo Apoiado Individual. Segundo os Relatórios Anuais do PECT, a APAE não dispõe de pessoas que possam assumir a função de instrutor de trabalho em determinada empresa para acompanhar o enclave ou o grupo de alunos, bem como formar e supervisionar as equipes móveis. No Relatório Anual de 2010 do PECT, 1 aluno foi incluído em uma empresa da cidade de Toledo através do Programa de Emprego Competitivo Apoiado Individual. O apoio foi efetivado pela Coordenadora do PECT. Inicialmente o apoio foi esporádico, mas passado o período de um mês, o aluno não precisou mais do apoio da instrutora (APAE DE TOLEDO, Relatório Anual, 2010, p. 04).

O Programa de Trabalho Autônomo é mais uma alternativa de trabalho e renda para a pessoa com deficiência e sua família. Nesse caso, a família precisa estar envolvida no processo de qualificação profissional, para que em municípios onde o nível de emprego tradicional é baixo, essas pessoas possam buscar alternativa de renda. O trabalho autônomo pode ser: individual, cooperativa e indústria caseira (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 120).

Para a Federação Nacional das APAES, quatro modalidades ou formas de trabalho autônomo podem ser realizados pelas pessoas com deficiência, matriculados no PECT das escolas. São eles: Programa de Trabalho Autônomo Individual, Indústria Caseira, Cooperativa e Microempresa (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 39).

Na APAE de Toledo, somente duas modalidades desse Programa de Trabalho Autônomo são realizados: individual e cooperativa (APAE DE TOLEDO, Projeto Político-Pedagógico, 2010, p. 116).

Na modalidade de trabalho autônomo individual o trabalhador com deficiência atua ou trabalha por si só, mas, se necessário, pode contar com o auxílio de outras pessoas para locomoção ou demais auxílios, dependendo do ramo de atividade. “Alguns exemplos de ramos de atividades para o trabalho autônomo individual: a venda de sanduíches na rua, sorvete, salgadinhos, chocolates, etc.” (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 39).

Na APAE de Toledo, um aluno realiza a mais de 5 anos o trabalho autônomo individual. Com auxílio de uma empresa revende, num ponto fixo na rua, sorvetes, algodão doce e salgadinhos. Nesse caso, a empresa repassa uma porcentagem sobre as vendas realizadas durante o dia. Esse aluno não está desvinculado da escola, devido apresentar dificuldades severas de locomoção. Por isso, só consegue trabalhar meio período. Dessa forma, no outro período ele frequenta a escola, principalmente as atividades de música, canto coral, passeios recreativos e as seções de fisioterapia (APAE DE TOLEDO, Relatório Anual, 2010, p. 3).

Outra forma de trabalho autônomo apoiado seria a indústria caseira. Depois de pesquisada a demanda na comunidade, a pessoa com deficiência, com auxílio da família, poderia produzir em seu domicílio bens de consumo, tais como artesanatos e alimentos para comercialização. Necessitaria, nesse caso, de disponibilidade da família para apoiar a atividade (APAE DE TOLEDO – Projeto Político-Pedagógico, p. 116, 2009). Atualmente, não existe nenhum aluno da APAE de Toledo que participa dessa modalidade de trabalho autônomo apoiado (APAE DE TOLEDO, Relatório Anual, 2010, p. 3).

A modalidade de cooperativa⁷⁷ pode ser caracterizada como “uma associação autônoma, formada por pessoas que se unem de forma voluntária, para satisfazer aspirações e necessidades econômicas, sociais e culturais em comum, por meio de uma empresa de propriedade coletiva e democraticamente gerida” (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 120).

Art. 1 As Cooperativas Sociais, constituídas com a finalidade de inserir as pessoas em desvantagem no mercado econômico, por meio do trabalho, fundamentam-se no interesse geral da comunidade em promover a pessoa humana e a integração social dos cidadãos, e incluem entre suas atividades:

- a organização e gestão de serviços socio sanitários e educativos;
- o desenvolvimento de atividades agrícolas, industriais, comerciais e de serviços.

Art. 2 Na denominação e razão social das entidades a que se refere o artigo anterior é obrigatório o uso da expressão “Cooperativa Social”, aplicando-se-lhes todas as normas relativas ao setor em que operarem, desde que compatíveis com os objetivos dessa Lei (BRASIL, 1999, p. 1).

A cooperativa possui uma subdivisão composta por três grupos de pessoas: os associados, os dirigentes e os funcionários. As pessoas com deficiência que passaram pelo processo da Educação Profissional podem, juntamente com pessoas da comunidade, formar uma Cooperativa Social.

A Cooperativa Social poderá ter uma ou mais categorias de sócios voluntários, que lhe prestem serviços gratuitamente e não estejam incluídos na definição de pessoas em desvantagem. Tratam-se dos pais, irmãos, parentes e amigos da pessoa com deficiência que se unem para colaborar com sua formação, envolvendo-se em sua vida para inseri-la no contexto social em que vive (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 53).

Em 2005, na APAE de Toledo, foi instalado uma Cooperativa Social para complementar o Programa de Trabalho Autônomo (cooperativa). Essa cooperativa contava com 24 alunos da entidade, bem como alguns familiares e pessoas da

⁷⁷ O sistema de cooperativa é definido no Brasil pela lei nº 5.764 de 16 de dezembro de 1971, que define a Política Nacional de Cooperativismo, instituindo o regime jurídico das sociedades cooperativas, e dando todas as outras orientações. No ano de 1999, através da lei nº 9.867/1999, foram organizadas no Brasil as cooperativas sociais (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 54).

comunidade que também estavam envolvidas. O trabalho realizado era de reciclagem de papel. A cooperativa estava em pleno funcionamento, mas o trabalho foi suspenso no ano de 2009, devido ao fato de que o corpo de bombeiros interditou o local onde funcionava a cooperativa, pois era uma sala emprestada e com condições precárias (APAE DE TOLEDO, Relatório Anual, 2009, p. 2). A Prefeitura Municipal de Toledo havia se comprometido em ceder um lugar para as atividades da cooperativa em 2005, mas até o final de 2010 o espaço não havia sido viabilizado (APAE DE TOLEDO, Relatório Anual, 2010, p. 3).

Para complementar a formação geral dos educandos que estão matriculados no PECT e nas Oficinas Protegidas Terapêuticas da APAE de Toledo, são oferecidas atividades em diversas áreas, tais como: educação física, educação artística, orientação sexual, informática, música, dança, festivais recreativos, bailes e participação em seminários. Essas atividades visam contribuir com uma formação mais ampla, ou seja, o contribuir com o desenvolvimento intelectual, emocional, social, etc. da pessoa com deficiência.

O processo educacional e de diversas aprendizagens são contínuos na vida do ser humano como sujeitos sociais participativos, que interagem em ambientes de constantes transformações, os quais exigem sempre novas habilidades e competências. O Espaço escolar através das suas ações pedagógicas, recreativas, artísticas, esportivas e culturais promove essa aquisição, desenvolvendo nos educandos a sua capacidade reflexiva e participativa, adquirindo e ampliando seus conhecimentos, necessários para garantia do exercício da cidadania e seu encaminhamento ao mercado de trabalho (APAE DE TOLEDO, Projeto Político-Pedagógico, 2009, p. 118).

Conforme mencionamos anteriormente, na APAE de Toledo, no ano de 1998, foi reorganizado o Setor Profissionalizante, a partir do Processo de Educação Profissional e Colocação no Trabalho (PECT). É possível verificar, na tabela abaixo, que a instituição atendeu, desde o ano de 1998, um total de 3.864 alunos. Deste número, 1.632 alunos foram matriculados no Setor Educacional e 2.198 alunos freqüentaram os diferentes programas do PECT e das Oficinas Protegidas Terapêuticas. Entre os anos de 1998 a 2010 foram encaminhados ao mercado de trabalho 34 alunos.

Tabela 1: Matrículas do Setor Educacional e do Setor Profissionalizante/PECT da APAE de Toledo – PR (1998 a 2010)

Ano	Setor Educacional	Setor profissionalizante/PECT	Alunos Encaminhados para o Mercado de Trabalho	Total
1998	140	115	1	256
1999	140	130	1	271
2000	140	152	5	297
2001	127	154	1	282
2002	130	154	2	286
2003	120	150	1	271
2004	119	203	2	324
2005	147	200	4	351
2006	147	195	1	343
2007	121	205	2	328
2008	92	176	4	272
2009	98	180	6	284
2010	111	184	6	299
Total	1.632	2.198	34	3.864

Fonte: APAE de TOLEDO – PR. Relatórios Anuais de 1998 a 2010.

O PECT tem como meta a inserção do aluno com deficiência no mercado de trabalho. No entanto, desde 1998, somente 1,54% dos alunos atendidos pelos Programas da APAE de Toledo foram encaminhados ao mercado de trabalho.

É importante ressaltar que existiram alunos que retornaram para a APAE, após a inserção no mercado de trabalho. Trata-se dos alunos que foram demitidos e não encontraram outra oportunidade de trabalho, através do Sistema Nacional de Emprego – SINE.

O retorno do aluno por opção também já ocorreu. Em 2010, um aluno com 22 anos de idade foi contratado por uma empresa, mas retornou por conta própria, mesmo a empresa manifestando estar satisfeita com o seu trabalho. Segundo o Relatório Anual do PECT, o aluno preferiu voltar para a escola, pois na empresa não podia jogar futebol, participar do coral e tocar na fanfarra da escola, atividades que o aluno apreciava (APAE DE TOLEDO, Relatório Anual, 2010, p. 04).

Nesse sentido, no ano de 2010, de acordo com o Relatório das Atividades do PECT, a APAE de Toledo matriculou dois alunos na Educação Profissional, que já tinham sido desligadas da escola em anos anteriores, com o objetivo de auxiliá-los

na busca por uma nova colocação no mercado de trabalho (APAE DE TOLEDO, Relatório anual, 2010, p. 03).

Outro dado interessante, é que dos 184 alunos matriculados na Educação Profissional no ano de 2010, 99 alunos estão com idade superior a 30 anos, ou seja, um percentual de 53,8 % que permanecem na APAE, sem a inserção em nenhuma atividade profissional fora da instituição, somente participando das Oficinas Protegidas Terapêuticas e de todas as outras atividades complementares (educação física, artes, musica, dança, etc.) (APAE DE TOLEDO, Relatório anual, 2010).

Embora é necessário ampliar os estudos sobre a Educação Profissional da APAE de Toledo, não podemos deixar de mencionar outras polêmicas que estão circunscritas ao processo de inserção do aluno ao mercado de trabalho. Trata-se da resistência, por parte de algumas famílias, de encaminhamento do filho (a) ao mercado de trabalho. É possível indicar duas manifestações que são evidenciadas nas reuniões com os pais: a insegurança devido aos possíveis conflitos que podem ocorrer durante a atuação profissional e o cancelamento do Benefício de Prestação Continuada (BPC)⁷⁸.

A FENAPAES destaca que mesmo com o PECT “[...] muitos aprendizes têm permanecido grande parte de sua vida nessas instituições, sem nenhuma perspectiva de realização profissional no mercado aberto de trabalho” (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 17). Na APAE de Toledo, como podemos constatar, o processo de inserção ao mercado de trabalho tem sido lento. Em 12 anos, pouco mais de 1,54% das pessoas que passaram pela APAE de

⁷⁸ “O Benefício de Prestação Continuada (BPC) é um direito garantido pela Constituição Federal, que assegura um salário mínimo mensal ao idoso, com idade de 65 anos ou mais, e à pessoa com deficiência, de qualquer idade, incapacitada para a vida independente e para o trabalho, que comprove não possuir meios de garantir o próprio sustento, nem tê-lo provido por sua família. Em ambos os casos, é necessário que a renda mensal bruta familiar per capita seja inferior a um quarto do salário mínimo vigente. O BPC é um benefício da Política Nacional de Assistência Social, individual, não vitalício e intransferível, que integra a Proteção Social Básica no âmbito do Sistema Único da Assistência Social (Suas). É um direito de cidadania que garante a proteção social não contributiva da Seguridade Social. Ou seja, para ser beneficiário do BPC, não é preciso contribuir com a Previdência Social. Em 2010, serão mais de 3 milhões de beneficiários do BPC com um investimento aproximado de R\$ 20,1 bilhões” www.previdencia.gov.br/conteudoDinamico.php

Toledo foram incluídas no mercado de trabalho, conforme mencionamos acima. Dos 115 alunos que estavam matriculados em 1998, a grande maioria permanece matriculado na instituição, participando das Oficinas Protegidas e de outras atividades sociais, artísticas, culturais e esportivas proporcionadas pela APAE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em décadas anteriores tendia a prevalecer uma atitude de proteção a pessoa com alguma deficiência, ou seja, de que ela precisaria ter sempre ao seu lado alguém para auxiliá-lo, ou seja, suas limitações sempre sobressaiam em relação às suas potencialidades.

Quando nascia uma criança com alguma deficiência, começava para ela e para a família uma longa e dolorosa história de dificuldades, pois as pessoas com deficiência estavam sempre à margem, excluídas, visto que na sociedade capitalista os padrões de “normalidade” são os mais valorizados, ou seja, valoriza-se o forte, o bonito, o competente.

Se houve uma farta legislação que visa a defesa dos direitos das pessoas com deficiência e a preocupação com o desenvolvimento de suas potencialidades, é preciso considerar que ainda existem muitos mitos, quando se trata, por exemplo, do processo de inclusão escolar/educação inclusiva:

[...] o mito se confirma ainda com mais veemência, mostrando que a inclusão escolar tem sido (e o futuro próximo aponta que deverá continuar sendo) para poucos, porque só um número muito pequeno destas pessoas (cerca de 3% a 5% do total de pessoas com deficiência), tem acesso a escolas especiais ou regulares. Em se considerando como educação inclusiva, apenas alunos com deficiência inseridos em escolas regulares, este percentual torna-se ainda menor, demonstrando que a inclusão só acontece hoje, em casos pontuais e, na maioria deles, nas classes sociais mais abastadas em que as famílias têm maiores conhecimentos sobre os direitos dos alunos com deficiência a estudarem preferencialmente na rede regular de ensino e/ou para pessoas que participam de movimentos sociais e que lutam por seus direitos (IACONO; MORI, 2004, p. 11. Grifos nossos).

Outro mito refere-se ao processo de inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, sustentado pelo efeito ideológico da legislação:

Mesmo no caso do pequeno número das pessoas que estão trabalhando no mercado de trabalho formal, essas pessoas só são contratadas pela pressão do movimento das pessoas com deficiência e da existência da legislação que, apesar dos limites, neste caso, cumpre uma finalidade importante. A conclusão é a de que a legislação acaba produzindo mais um efeito ideológico do que propriamente prático, na medida em que transmite, para a sociedade

em geral e para as próprias pessoas com deficiência, um argumento ideológico de que basta estar previsto em lei que o direito ao trabalho é uma realidade concreta. Isso acaba se revelando quando, após mais de 20 anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu a reserva de vagas, o índice de desemprego entre as pessoas com deficiência em idade de trabalhar ainda ultrapassa os 91%, enquanto que, para as pessoas sem deficiência, gira em torno de 10% (ROSA, 2009, p. 171).

É preciso considerar que se os primeiros escritos que tratavam da Educação Especial são datados do século XVI, sendo que as pessoas com deficiência nesse período eram deixadas nos asilos ou viviam às custas da caridade pública, em fins do século XVIII, em razão do surgimento das primeiras instituições especializadas para surdos e cegos na Europa essa situação começou a mudar.

Particularmente no Brasil as primeiras experiências educacionais para as pessoas com deficiência ocorreram no século XIX, seguindo uma tendência mundial (Europa e EUA) de atendimento para essas pessoas. As primeiras iniciativas, entre os anos de 1854 até 1956 foram isoladas, advindas das comunidades organizadas. As iniciativas do governo, que tiveram alcance nacional, resultaram da instituição de três Campanhas Nacionais de Educação voltadas para o atendimento das pessoas com deficiência, sendo a dos surdos, em 1957, dos cegos, em 1958, e das pessoas com deficiência intelectual, em 1960.

Nessa perspectiva, as Campanhas Nacionais de Educação foram fundamentais para a criação de diversos institutos de educação e de assistência para as pessoas com deficiência, como a Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Essas iniciativas contribuíram para que a educação das pessoas com deficiência ou a Educação Especial estivesse contemplada pela primeira vez na política educacional brasileira, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61.

De maneira geral, a elaboração da legislação brasileira seguiu a esteira mundial e colocou em evidência a preocupação educacional e social da pessoa com deficiência na década de 1990. Se os primeiros programas de treinamento vocacional e Educação Profissional surgiram na década de 1950 e não tinham a preocupação de inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, na década de 1990 o foco dos debates foi para o processo de reestruturação da

Educação Profissional também para esse público, visando a sua inserção no mercado de trabalho.

Nesse sentido, as mudanças que ocorreram na esfera da produção capitalista conferiram novas perspectivas e demandas para a reestruturação do ensino médio e profissional, ocorrido na segunda metade dos anos de 1990. A partir da referida década a Educação Profissional para a pessoa com deficiência foi redefinida a partir do discurso da valorização da qualificação, ou seja, seria preciso formar indivíduos com autonomia, criatividade, cooperação e responsabilidade necessárias às “novas formas de organização capitalista da produção” (DEITOS, 2005, p.131).

Nesse contexto, as APAES do Brasil incluíram “serviços e programas no campo da Educação Profissional, para iniciar, qualificar e incluir a pessoa com deficiência no mercado de trabalho” (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 09). Destaca-se o ano de 1997, com a publicação do livro *Educação Profissional e Colocação no Trabalho: uma nova proposta de trabalho Junto à Pessoa Portadora de Deficiência*, o qual se transformou num manual para auxílio teórico-prático do Processo de Educação Profissional e Colocação no Trabalho (PECT), com objetivo de planejar, executar e unificar a terminologia da Educação Profissional em todas as APAES do Brasil.

A formação do trabalhador, circunscrita aos novos requisitos de qualificação, exigiria a aquisição de novas competências e habilidades que lhe possibilitassem uma qualificação adequada e suficiente para competir em igualdade de condições no mercado de trabalho, incluindo o trabalhador com deficiência. Nessa perspectiva, seria preciso preparar a pessoa com deficiência não apenas “para o trabalho produtivo, mas também para disputar, em situação de igualdade, postos de trabalho ocupados por outros trabalhadores” (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 2007, p. 118).

Constatou-se, desse modo, que a partir da década de 1990, os programas de Educação Profissional para a pessoa com deficiência, ao estarem inseridos na dinâmica do processo de reestruturação produtiva refletiram, em certa medida, as competências e habilidades básicas exigidas para o trabalhador na referida década. Essa condição incluiria, por exemplo, os conhecimentos e competências específicas necessários para a profissão, a aquisição de atitudes e comportamentos desejáveis

em qualquer trabalhador e as habilidades de gestão (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, 1997, p. 29).

A APAE de Toledo, filiada a Federação Nacional das APAES, implantou em 1998, o Processo de Educação Profissional e Colocação no Trabalho (PECT), a partir de três etapas. Até então, desde a sua fundação, que ocorreu em 1974, a Educação Profissional era caracterizada por atividades ocupacionais e de certa forma repetitivas, com um caráter muito mais terapêutico, sem a pretensão de qualificação de mão-de-obra para inserção no mercado de trabalho.

Para a inserção do aluno com deficiência no mercado de trabalho era necessário reestruturar a Educação Profissional na APAE de Toledo – PR, conforme ocorreu no ano de 1998. A proposição para essa reestruturação convergiu com a FENAPAES, ao sustentar que a habilitação profissional estaria fundamentada nas competências pessoais, ou seja, a pessoa com deficiência precisaria adquirir competências e habilidades para enfrentar o processo produtivo, o trabalho em equipe e a competição cada vez mais acirrada pelo emprego (APAE DE TOLEDO, Projeto Político-Pedagógico, 2009, p. 111).

Partindo dessa perspectiva, na APAE de Toledo a Educação Profissional compreendeu todas as etapas do PECT, visando a terminalidade específica. Foi possível constatar que no período de 1998 até 2010, 34 alunos, dos 2.198 alunos que passaram pelo Processo de Educação Profissional e Colocação no Trabalho (PECT), foram encaminhados e incluídos no mercado de trabalho, representando um percentual de 1,54%.

Em síntese, é necessário ressaltar os limites deste trabalho, principalmente devido ao relativo aprofundamento no tratamento de algumas questões, embora fundamentais para compreensão das relações inerentes a Educação Profissional para a pessoa com deficiência. Isso nos remete ao desafio de dar continuidade a pesquisa, visando dar transparência aos projetos educacionais para nos organizarmos politicamente, pois

[...] o não-cumprimento da legislação pode ser utilizado pelo movimento das pessoas com deficiência como um importante instrumento político com dois objetivos: denunciar o sistema do capital e o Estado, não só exigindo o cumprimento da lei, como também apontando a contradição entre o que a lei preconiza e a

realidade concreta; e, por meio desta luta política, formar consciência de classe nas pessoas com deficiência engajadas nas mobilizações sociais comprometidas com os interesses da classe trabalhadora (ROSA, 2009, p. 13).

O compromisso com os alunos da APAE de Toledo também perpassa pela necessidade de acesso ao conhecimento científico, sendo que os Programas de Educação Profissional visam o desenvolvimento de todos os aspectos do ser humano: emocionais, cognitivos, físicos, sociais e políticos (APAE DE TOLEDO, Projeto Político-Pedagógico, 2009, p. 111). Sustenta-se, portanto, que “todo ser humano pode aprender, mesmo apresentando condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais diferentes” (ROSSETTO, 2009, p. 33-87).

REFERÊNCIAS

ALOISI, Hilda Maria. A acessibilidade de pessoas com deficiência ao trabalho. In: MANTOAN, M.T.E., OLIVEIRA, J.R., QUEVEDO, A.A.F. **Mobilidade, comunicação e educação**: desafios à acessibilidade. Rio de Janeiro, WVA, 2000.

AMARAL, L. A. **Mercado de trabalho e deficiência**. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. Piracicaba, SP, nº. 2, 1994.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. (Acesso em: 13/11/2010).

APAE EDUCADORA. **A escola que buscamos**: proposta orientadora das ações educacionais / coordenação geral : Ivanilde Maria Tíbola. . Brasília : Federação Nacional das APAEs, 2001.

APAE DE TOLEDO - **Livro Ata**, Toledo - Pr, 1974.

APAE DE TOLEDO - **Livro Ata**, Toledo - Pr, 1976.

APAE DE TOLEDO - **Livro Ata**, Toledo - Pr, 1977.

APAE DE TOLEDO - **Livro Ata**, Toledo - Pr,, 1979.

APAE DE TOLEDO - **Livro Ata**, Toledo - Pr, 1980.

APAE DE TOLEDO - **Livro Ata**, Toledo - Pr, 1988.

APAE DE TOLEDO - **Livro Ata**, Toledo - Pr, 1993.

APAE DE TOLEDO - **Livro Ata**, Toledo - Pr, 1996.

APAE DE TOLEDO - **Livro Ata**, Toledo - Pr, 1998.

APAE DE TOLEDO. **Projeto do Curso de Cestaria para alunos e pais**. Toledo –Pr, 1997.

APAE DE TOLEDO. **Projeto do Curso de embalagens de presentes e sacolas para alunos e pais.** Toledo – Pr, 1997b.

APAE DE TOLEDO. **Projeto do Curso de tecelagem para pais e alunos.** Toledo - Pr, 1998.

APAE DE TOLEDO. **Projeto do curso de Auxiliar de Serviços gerais.** Toledo – Pr, 1999.

APAE DE TOLEDO. **Projeto do curso de empacotador de supermercado.** Toledo – Pr, 2000.

APAE DE TOLEDO. **Relatórios anuais.** Toledo – Pr (1998 – 2010).

APAE DE TOLEDO. **Projeto Político-Pedagógico.** Toledo – Pr, 2009.

APAE DE TOLEDO. **Ofício nº 01** de 23 de novembro de 2010.

APAE DE TOLEDO. **Relatório Anual do PECT.** Toledo – Pr, 2010.

APAE DE TOLEDO. **Revisitando a inclusão no mercado de trabalho.** Toledo – Pr, 2010.

ARAÚJO, Edgilson Tavares de. Inclusão como missão: reflexões sobre as mudanças na gestão da educação profissional em instituições especializadas. In: **Trabalho e deficiência mental: Perspectivas atuais.** APAE, Dupligráfica editora, Brasília, 2003.

BANCO MUNDIAL. **World development report.** Wasginton D.C., 1990.

BATISTA, Cristina A. Mota. Educação profissional e inclusão no trabalho: entraves e possibilidades. In: **Trabalho e deficiência mental: perspectivas atuais.** APAE, Dupligráfica editora, Brasília, 2003.

BERNARDES, Telma Meire. **Oficina de confecção de estopas.** Toledo, PR, 2010.

BIANCHETTI. Lucídio. **Um olhar sobre a diferença:** Interação, Trabalho e Cidadania. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BORBA, Jose Cândido Maes. As APAES e sua Federação nacional. In: **Mensagem da APAE.** Ano 8, n 23, Edmetec, São Paulo, 1981.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** LDB 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 23 de abril 2010.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 23 de abril 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Rio de Janeiro, FAE, 1988.

_____. **Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 23 de abril 2010.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente no Brasil.** Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei Federal nº 8.112 de 1990.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 30 de outubro de 2010.

_____. **Lei Federal nº 8.213 de 1991.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 30 de outubro de 2010.

_____. **Lei nº. 8.859 de 23 de março de 1994.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 23 de abril 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Educação Especial no Brasil.** MEC/SEESP. Brasília, 1994b.

_____. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** LDB 9.394 de 23 de dezembro de 1996.

_____. **Decreto n.º 2.208** de 17 de ABRIL de 1997. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.crprj.org.br/legislacao/documentos/decreto1997-2208.pdf Acesso em 27 de outubro de 2010.

_____. **Decreto nº 3.298 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso em 27 de outubro de 2010.

_____. **Decreto nº. 3.956 de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Convenção de Guatemala, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

BUENO, Carmelita C. de Oliveira; KASSAR, Mônica de C. Magalhães. **Público e privado:** a educação especial na dança de responsabilidades. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (orgs). **O público e o privado na educação.** São Paulo, Xamã, 2005.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial Brasileira**. Integração /segregação do aluno diferente. 2.ed. rev. São Paulo, EDUC, 2004.

CANZIANI, Maria de Lourdes. **A educação especial no Paraná**. In: Mensagem da APAE. Ano 11, n 31, Edmetec, São Paulo, 1983.

CARVALHO, Alfredo Roberto de. **A Educação das Pessoas com Deficiência no Capitalismo**: A Segregação dos Elementos Perturbadores da Ordem Burguesa. Campinas, 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art1_12.htm. Acesso em 22 de abril de 2010.

CARVALHO, Alfredo Roberto de; ROCHA, Jomar Vieira; SILVA, Vera Lucia da. Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão (pg. 15 – 56). In: **Pessoa com deficiência**: aspectos teóricos e práticos/ Organização do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE – Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

CARVALHO, Alfredo Roberto de; ORSO, P. José. As pessoas com deficiência e a lógica da organização do trabalho na sociedade capitalista (pg. 155 – 180). In: **Pessoa com deficiência na sociedade contemporânea**: problematizando o debate. PEE – Cascavel, EDUNIOESTE, 2006.

CARVALHO, Rosita Édler de. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CASAGRANDE, Ieda M. Kleinert; DEITOS, Roberto Antonio. As políticas educacionais para alunos com necessidades educativas especiais. IN: **Políticas educacionais dos anos 80 e 90**: fundamentos e perspectivas. Organização de Antonio Bosco de Lima, Edaguimar Orquizas Viriato e Suze Scalcon. Cascavel – EDUNIOESTE, 2004.

CÊA, Geórgia S. dos Santos. A qualificação profissional como instrumento de regulação social: do PLANFOR ao PNQ (187 – 226). In: CÊA, Geórgia S. dos Santos (Org.). **O Estado da arte da formação do trabalhador no Brasil**: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 90. Cascavel, Edunioeste, 2007c.

_____. A formação do ser social trabalhador no Brasil: Ethos, Modus e Sapere (pg. 33 – 80). In: CÊA, Georgia S. dos Santos (Org.). **O Estado da arte da formação do trabalhador no Brasil**: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 90. Cascavel, EDUNIOESTE, 2007a.

_____. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: perspectivas, tendências e riscos (pg. 161 – 186). In: CÊA, Georgia S. dos Santos (Org.). **O Estado da arte da formação do trabalhador no Brasil**: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 90. Cascavel, EDUNIOESTE, 2007b.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, CORDE, 1994.

DEITOS, Roberto Antonio. **Ensino médio e profissional e seus vínculos com o BID/BIRD: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional.** Cascavel, EDUNIOESTE, 2000.

DEITOS, Roberto Antonio. **O capital financeiro e a educação no Brasil.** Campinas, SP: UNICAMP, 2005. (Tese de Doutorado).

DEITOS, Maria Lucia M. de Souza. **As políticas públicas de qualificação de trabalhadores e suas relações com a inovação tecnológica na indústria brasileira.** Campinas, SP: UNICAMP, 2006 (Tese de Doutorado).

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 4 ed., São Paulo, Cortez; Brasília, MEC, UNESCO, 2001

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação.** Campinas, SP, Autores Associados, 2003 (Coleção polêmicas do Nosso Tempo).

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. **Educação profissional e colocação no trabalho: Uma nova proposta de trabalho junto à pessoa portadora de deficiência. Um manual para profissionais e dirigentes.** Brasília, FENAPAES, 1997.

_____. **Projeto águia.** Vol. 3. Brasília, Federação das APAES, 1999.

_____. **Educação Profissional.** Competencias e estratégias para implantação e/ou implementação das etapas de preparação, qualificação e colocação de pessoa portadora de deficiência no mundo do trabalho. Coordenadoria de Educação Profissional. Brasília, 2000.

_____. **Projeto político pedagógico: subsídios orientadores.** Coleção Educação e Ação. Brasília, Federação das APAES, 2001.

_____. **Metodologias aplicadas na educação profissional de pessoas com deficiência mental e múltipla.** FENAPAES, Brasília, 2005.

_____. **Educação profissional e trabalho para pessoas com deficiências intelectual e múltipla.** Plano orientador para gestores e profissionais. FENAPAES, Brasília, 2007.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. A reforma do Estado e a descentralização na área da educação. In: ZANARDINI, Isaura M. Souza; ORSO, Paulino Jose (Orgs). **Estado educação e sociedade capitalista.** Cascavel, EDUNIOESTE, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria. Educar o cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria (Orgs). **A**

formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

GOYOS, A. C. **A profissionalização de deficientes mentais: estudo de verbalizações de professores acerca dessa questão.** São Paulo, 1986. (Tese de Doutorado).

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 11^o edição, 2002.

HECH, Ari, **Oficina de preenedores de roupas.** Toledo, PR, 2010.

HOTZ, Karina Griggio. **Avaliação da implementação do PROEJA em municípios do oeste do Paraná (2008 – 2009).** Cascavel, Unioeste, 2010. (Dissertação de Mestrado).

HOTZ, Karina Griggio; ZANARDINI, Isaura M. Souza. **Implicações do processo de reestruturação produtiva no Brasil para os trabalhadores e a educação:** algumas considerações. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.4, n.2, p.131-138, jul.-dez. 2009. Disponível em <http://www.periodicos.uepg.br> Acesso em 02/11/2010.

IÁCONO, Jane Peruzo. **Deficiência mental e terminalidade específica:** novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada. Maringá - Pr, UEM, 2003. (Dissertação de Mestrado).

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1985.

_____. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, Marcos Cezar (org). **História social da infância no Brasil.** São Paulo, Cortez, 1997.

_____. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP, Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de C. Magalhães. **Liberalismo, neoliberalismo e educação especial:** algumas implicações. Caderno CEDES, vol. 19, n^o 46, Campinas, 1998.

_____. **Deficiência múltipla e educação no Brasil:** discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 1999.

KIRT, Samuel A. e GALLAGHER, James J. **Educação da criança excepcional.** São Paulo, Martins Fontes, 1987.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRETTI, Celso J.; JUNIOR, João dos R. S.; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Orgs). **Trabalho Formação e Currículo.** Para onde vai a escola? São Paulo, Xamã, 1999.

LARROYO, F. **Historia geral da pedagogia.** São Paulo, Mestre Jou, 1970.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “Alívio” da pobreza.** São Paulo: USP, 1998. (Tese de Doutorado).

LOPES, I. da Cunha. **Higiene Mental.** Rio de Janeiro, irmãos Pongetti, 1954.

MAÇANEIRO, Ailton Eccel. A formação profissional e a inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. In: **APAE Ciência: Revista Científica.** Campo Grande MS, Vol. 1, 2002.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo, Cortez, 2002.

MANZINI, Eduardo José. **Profissionalização de indivíduos portadores de deficiência mental:** visão do agente institucional e visão do egresso. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 1989.

MARQUES, Carlos Alberto. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In: MANTOAN, Maria T.E. **A integração da pessoa com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo, Senac, 1997.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas.** São Paulo, Cortez, 1996.

MONTILHA, Rita de Cássia I. **Deficiência Visual e Inclusão Escolar.** IN: PALHARES, Marina S; MARINS, Simone C. **Escola Inclusiva.** São Paulo, EduFsCar, 2002.

NAGEL, Lizia Helena. **Condições de educabilidade para uma nova sociedade: reflexões básicas.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 2, n. 2, p. 54-68; ago. 2010.

NERI, M.; CARVALHO, A.P.; COSTILHA, H.G. Políticas de cotas e inclusão trabalhista de pessoas com deficiência. In: **Ensaios Econômicos da EPGE/FGV,** Rio de Janeiro, v. 462, 2002. Disponível em: <http://www.epge.fgv.br/portal/arquivo/1310.pdf> . Acesso em: 05 de março de 2010.

NIEDERAUER, Ondy Helio. **Toledo no Paraná: a historia de um latifúndio improdutivo, sua reforma agrária, sua colonização, seu progresso.** 2 Ed. Toledo, Telegraf, 2004.

OLIVEIRA, Emerson. **Oficina de confecção de sacolas.** Toledo, PR, 2010.

OLIVEIRA, Maria Helena Alcântara de. Trabalho e deficiência mental: Perspectivas atuais. In: **Trabalho e deficiência mental: perspectivas atuais.** APAE, Dupligráfica editora, Brasília, 2003.

OZÓRIO, Antonio Carlos do Nascimento. **Uma Política do movimento social**. In: APAE Ciência: Revista Científica. Campo Grande MS, Vol. 1, 2002.

PARANÁ. **Deficientes, ao trabalho**. Programa de educação profissional para pessoas portadoras de deficiência. Paraná, 1997.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos**. Documento preliminar. SEED, 2006.

PARANÁ. Decreto Estadual nº 3.528 de 02 de junho de 1977. Autoriza o funcionamento da Escola Especial Bem Me Quer. SEED, 1977.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo, T.A. Queiroz, Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PLANO NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO. Ministério do Trabalho e Emprego. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/pnq/proesq.pdf>. Acesso em 18 de maio de 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. O público e o privado na educação profissional: as políticas do MEC. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs). **O público e o privado na educação: interfaces entre estado e sociedade**. São Paulo, Xamã, 2005.

ROMERO, Ana Paula Hamerski. **Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990: configuração do atendimento e atuação no terceiro setor**. UEM, Maringá, PR [s.n.], 2006. (Dissertação de Mestrado)

ROSA, Enio Rodrigues da. **O trabalho das pessoas com deficiência e as relações sociais de produção capitalista: uma análise crítica da política de cotas no Brasil**. UNIOESTE, Cascavel, PR: [s.n.], 2009. (Dissertação de Mestrado).

ROSA, E. Rodrigues; ANDRÉ, M. Filomena. Aspectos políticos e jurídicos da educação especial brasileira. In: **Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos**. Organização do programa institucional de ações relativas às pessoas com necessidades especiais – PEE: Cascavel, Edunioeste, 2006.

ROSSETTO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados**. Universidade Federal do Rio grande do Sul. Porto Alegre, 2009. (Tese de Doutorado).

SASSAKI, Romeu Kazumi. Educação profissional e emprego de pessoas com deficiência mental pelo paradigma da inclusão. In: **Trabalho e deficiência mental: perspectivas atuais**. APAE, Dupligráfica editora, Brasília, 2003.

SHIROMA, Eneida, CAMPOS, Roselane F. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, nº 61, p. 13-35, dez, 1997.

SHIROMA, E. O., MORAES, M. C. M. de e EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Adriane Giugni. **O movimento apaeano no Brasil: um estudo documental (1954 – 1994)**. São Paulo, PUC, 1995. (Dissertação de mestrado).

_____. **A educação profissional de pessoas com deficiência mental: a história da relação educação especial/trabalho na APAE – SP**. Universidade Estadual de Campinas, 2000. (Tese de doutorado).

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

SILVA, Oscar. **Toledo e sua história**. Toledo, Prefeitura Municipal, 1998.

SOUSA, Sandra Zákia Lian; PRIETO, Rosângela Gavioli. A educação especial. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Thereza (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002.

TOLEDO 50 ANOS. **Cinco décadas de histórias**. Toledo, Sul Gráfica Editora, 2002.

TUMOLO, Paulo Sérgio. **Da contestação à conformação: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2002.

TURECK, Lucia Terezinha Zanato. **Deficiência, Educação e possibilidades de sucesso escolar: um estudo de alunos com deficiência visual**. UEM, Maringá – PR, 2003 (Dissertação de Mestrado).

ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. **A ideologia da pós modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. UNICAMP, Campinas, SP, 2006. (Tese de Doutorado).

ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. A reforma do Estado Brasileiro no contexto da globalização e da pós modernidade. In: ZANARDINI, Isaura M. Souza; ORSO, Paulino Jose (Orgs). **Estado educação e sociedade capitalista**. Cascavel, EDUNIOESTE, 2008.

Sites na Internet consultados:

<http://www.brasilecola.com/portugues/braille.htm>

<http://www.intervox.nce.ufrj.br/dosvox/>

[http://www.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=2.](http://www.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=2)

www.previdencia.gov.br/conteudoDinamico.ph

www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=412770

www.previdencia.gov.br/conteudoDinamico.php