



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JANETE BENJAMIN

**INCLUSÃO NO TRABALHO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DA
APAE DE BARCARENA-PA**

BELÉM
2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JANETE BENJAMIN

**INCLUSÃO NO TRABALHO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DA
APAE DE BARCARENA-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, Mestrado em Educação, vinculada à Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Sociedade, do Instituto de Ciências da Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Gilmar Pereira da Silva.

BELÉM
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Biblioteca Central - UFPA – Belém - PA

B468i Benjamin, Janete

Inclusão no trabalho de pessoas com deficiência: um estudo da APAE de Barcarena-PA /
Janete Benjamin; Orientador: Gilmar Pereira da Silva - Belém, 2013.

129 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

1. Educação inclusiva 2. Políticas públicas 3. Saberes e práticas da inclusão I. Silva,
Gilmar Pereira da. (Orient.) III. Título.

CDD 21^a ed.: 371.9

JANETE BENJAMIN

INCLUSÃO NO TRABALHO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO A PARTIR
DA APAE DE BARCARENA-PA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará, Mestrado em Educação, vinculada à Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Sociedade, do Instituto de Ciências da Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva – Orientador
Universidade Federal do Pará

Prof^a. Dr^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira – 1º Examinadora
Universidade do Estado do Pará

Prof^a. Dr^a. Terezinha Fátima A. Monteiro dos Santos – 2ª Examinadora
Universidade Federal do Pará

Conceito: _____

Aprovado em: ____/____/____

A minha mãe, Maria Rita de Lourdes Benjamin, significado de luta, perseverança, amor e
dedicação.

Aos meus filhos, Wagner, Madson Antonio e Esdras Benjamin Freitas, sentido de amor,
caminhada, incentivo e sonho. Ao meu neto Enzo que está chegando, expectativa de alegria, de
esperança, amor, compreensão e paciência

A minha filha do coração, Clarissa Manuelle, e minhas noras, Vanessa, Juliana e Liane, símbolo de
união, aceitação e compreensão.

Ao meu esposo, Claudio De Paula, expressão de amor, parceria e companheirismo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela energia, inteligência e sabedoria traduzidas em palavras ou ações a pessoas que compartilharam de minha existência e trajetória de vida para que eu chegasse até aqui.

Aos professores Gilmar Pereira da Silva e Ivanilde Apoluceno de Oliveira, que me acompanharam nestes dois anos de estudo e que me ajudaram a compreender a relação trabalho-educação-inclusão-deficiência e a construção metodológica deste estudo.

A minha mãe, maior e mais precioso patrimônio que Deus me deu, e que, mesmo sem entender o sentido de uma graduação e pós-graduação, incentivou-me, por acreditar que seria de grande relevância para minha vida.

Aos meus amados e valiosos filhos, Wagner, Madson Antonio e Esdras, que colaboraram direta e indiretamente em meus momentos difíceis na família e com a pesquisa. Ao meu esposo Claudio, pelo amor, compreensão e apoio durante todo o percurso deste estudo.

Aos meus primos, Mario e Jesus Benjamin, que me incentivaram a prosseguir academicamente.

Ao PPGED/UFPA, que me proporcionou o ingresso e permanência neste programa.

Ao GEPTTE, pela valiosa colaboração em me fazer encontrar e compreender meu objeto de estudo.

A UEPA, que me auxiliou ao liberar 50% da minha carga horária de trabalho, tempo “disponibilizado” que aproveitei ao máximo.

Ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - NEP/UEPA, que me proporcionou aproximação com a pesquisa em Educação Inclusiva.

A APAE-Barcarena, através dos gestores, professores e alunos que me permitiram realizar este estudo e colaborar com as informações necessárias para a construção desta pesquisa.

A todos que contribuíram direta e indiretamente com este trabalho.

RESUMO

A Pesquisa Inclusão no trabalho de pessoas com deficiência: Um estudo da APAE de Barcarena-PA, **objetivo:** Diagnosticar políticas públicas de formação para inclusão no trabalho das pessoas com deficiência, **sujeitos:** 2 gestores, 3 professores e 3 alunos=8. **Pesquisa qualitativa, estudo de caso, coleta de dados:** entrevistas, observatório e registros iconográficos. **Abordagem teórica:** materialismo histórico dialético, **técnica de análise dos conteúdos:** Bardin. **Resultados:** A instituição em estudo possui 3 programas de formação profissional mantidos por doações da comunidade, funcionários e empresas; um programa de formação em serviço da empresa ALUBAR, não detectamos nenhuma política pública governamental e ações do poder público para os programas de formação em estudo, além da Lei 8213/91, outras Leis, Decretos e Resoluções determinam a existência de políticas públicas de formação profissional para as pessoas com deficiência. Os programas atendem em parte a necessidade do trabalho formal do município, os alunos incluídos exercem atividades de serviços gerais por possuírem baixa escolaridade e nenhuma experiência no trabalho formal, os programas de formação possibilitam Inclusão Social das pessoas com deficiência por meio do trabalho informal e formal. **Conclusão:** Os programas de formação profissional em estudo funcionam com precariedade devido a insuficiência de recursos para sua execução.

Palavras-chave: Inclusão/deficiência/trabalho

ABSTRACT

Research Inclusion in the work of people with disabilities: A study of APAE Barcarena-PA, goal: Diagnosing public training policies for inclusion in the work of persons with disabilities, subject: 2 managers, 3 teachers and 3 students = 8. Qualitative research, case study, data collection: interviews, observatory and iconographic records. Theoretical approach: historical materialism dialectical technique of content analysis: Bardin. Results: The study institution has three vocational programs maintained by donations from the community, employees and businesses, a program of in-service training company ALUBAR, we detect no government policy and actions of government for training programs under study in addition to the Law 8213/91, other laws, decrees and resolutions determine the existence of public policies for vocational training for people with disabilities. The programs meet the need in part of the formal work of the municipality, including students perform activities of general services by having low education and no formal work experience, training programs enable social inclusion of people with disabilities through the informal and formal . Conclusion: The training programs under study work with insecurity due to lack of resources for their execution.

Keywords: Inclusion, Disability and Work

LISTA DE IMAGENS

Imagem1-Programa horta e jardinagem	93
Imagem 2 – Feira dos apaixonados pela natureza	95
Imagem 3 – Parceria ALUBAR/APAE	97
Imagem 4– Imagem externa dos programas de formação	98
Imagem 5 – Projeto Japiim e Programa De Mãos Dadas	100
Imagem 6– Atividades desenvolvidas pelos alunos nos programas	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Política de Integração e de Inclusão	18
Quadro 2 - Perfil dos professores e gestores	33
Quadro 3 – Perfil dos alunos.....	35
Quadro 4 – Tipologias das fases do estudo.....	35
Quadro 5 – Programa de formação para o trabalho: um olhar a partir dos gestores e professores dos programas	36
Quadro 6 – Entrevistas/observatório com alunos dos programas	36
Quadro 7 – Cruzamento dos dados.....	37
Quadro 8 – Sistema de análise dos programas de formação.....	38
Quadro 9 – Categorias e unidades temáticas.....	39
Quadro 10 – Demonstrativo dos países que possuem a lei de cotas.....	66
Quadro 11 - Pessoas com Deficiência Incluídos no Trabalho em 2010.....	69
Quadro 12 – Fluxograma do programa de formação para o trabalho da APAE.....	92
Quadro 13 – Atividades desenvolvidas nos programas de formação.....	103
Quadro 14 – Observatório dos programas de formação.....	112

LISTA DE SIGLAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado

AFT – Auditor Fiscal do Trabalho

APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ABNT- Associação Brasileira de Normas Técnicas

ALBRAS- Alumínio Brasileiro

ALUNORTE- Alumínio do Norte

ALUBAR- Alumínio de Barcarena

ASSEMB – Associações e Sindicatos

BPC – Benefício de Prestação Continuada

CNE- Conselho Nacional de Educação

CEB- Câmara de Educação Básica

CEE- Conselho Estadual de Educação

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CIPA – Comissão Interna de Prevenção de Acidentes

COEES- Coordenadoria de Educação Especial

CORDE – Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

CONADE – Conselho Nacional de Direito da Pessoa com Deficiência

CME- Conselho Municipal de Educação

CCQ- Círculo de Controle de Qualidade

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

DM- Deficiência Mental

DRT – Delegacia Regional do Trabalho

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

FENAPAEs- Federação Nacional das APAEs

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação

FUNDEB- Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEPAM- Instituto de Educação Permanente da Amazônia

IFET – Instituto Federal de Educação Tecnológica

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MTE- Ministério do Trabalho e Emprego

MEC- Ministério de Educação e Cultura

ONU- Organização das Nações Unidas

OIT- Organização Internacional do Trabalho

ONG- Organização Não Governamental

PIB- Produto Interno Bruto

PARFOR- Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica

PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola

PAED- Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado

PLANFOR – Plano Nacional de Educação Profissional

PNQ – Plano Nacional de Qualificação

PPP- Projeto Político Pedagógico

PROGER – Programa de Geração de Trabalho e Renda

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PROUNI – Universidade para Todos

PTA – Plano de Trabalho

REGAF – Montagem Industrial

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SEDUC- Secretaria de Estado de Educação

SEFOR – Secretaria de Formação de Desenvolvimento Profissional

SEMAGRI – Secretaria Municipal de Agricultura

SEMEC- Secretaria Municipal de Educação

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI – Serviço Social da Indústria

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SESC – Serviço Social do Comércio

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola

SENAT – Serviço Nacional Aprendizagem e Transporte

SEST – Serviço Social em Transporte

SENTEC – Secretaria de Ensino Técnico

SEMTEC – Secretaria de Educação Médio e Tecnológica

SEFOR – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional

SIT- Secretaria de Fiscalização do Trabalho

SINTEPP- Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Estado do Pará

SUS- Sistema Único de Saúde

SEESP- Secretaria de Educação Especial

TAC – Termo de Ajustamento de Conduta

UAB- Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
SEÇÃO I.....	23
CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	23
1.1 CARACTERIZAÇÃO DO <i>LOCUS</i> DA PESQUISA	23
1.1.1 O município de Barcarena-PA.....	23
1.1.2 Da Federação às APAEs e suas origens: O Centro Educacional Especializado Japiim da APAE de Barcarena-PA.....	26
1.2 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	31
1.3 ESCOLHA DOS SUJEITOS	32
1.3.1 Perfil dos sujeitos	33
1.3.1.1 Sujeitos da amostra deste estudo: professores e gestores	33
1.3.1.2 Sujeitos da amostra deste estudo: alunos.....	34
1.3.1.3 Conversando com os sujeitos: Programa de Educação Profissional para as Pessoas com Deficiência	35
SEÇÃO II	43
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A IN/EXCLUSÃO A PARTIR DO TRABALHO	43
2.1 O TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA	43
2.1.1 Sistema de produção capitalista e a relação do trabalhador com os modelos fordista-taylorista-toyotista.....	44
2.1.2 As transformações no mundo do trabalho na era do conhecimento técnico e científico	48
2.2 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	51
2.2.1 O trabalho como princípio educativo.....	52
2.2.2 Relação Trabalho/Educação/pessoas com deficiência: o que diz a legislação brasileira.	59
2.3 AMPARO LEGAL PARA <i>INCLUSÃO</i> NO TRABALHO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A LEI Nº 8213/91.....	65
2.3.1 Lei nº 8213/91 como processo de in/exclusão no trabalho das pessoas com deficiência	66
2.4. HISTÓRICO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO E A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO-DEFICIÊNCIA	73
2.4.1 Educação Profissional das pessoas com deficiência e sua trajetória histórica..	79

SEÇÃO III.....	91
O PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DA APAE DE BARCARENA-PA E A “INCLUSÃO NO TRABALHO” DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	91
3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DO CENTRO EDUCACIONAL JAPIIM DA APAE DE BARCARENA-PA	91
3.2 RECURSOS DESTINADOS AOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DA APAE.....	98
3.2.1 Parcerias firmadas para realização do Programa	101
3.2.2 Formação para o trabalho das pessoas com deficiência na APAE.....	102
3.2.3 Perfil profissional exigido por determinadas empresas para ingresso no trabalho	105
3.2.4 Inclusão no trabalho dos alunos participantes dos Programas de Formação da APAE.....	106
3.2.5 Conhecimento dos sujeitos sobre a Lei nº 8213/91.....	107
3.2.6 Habilidades profissionais desenvolvidas pelos Programas de Formação para o trabalho da APAE.....	108
3.3 CONVERSANDO COM OS SUJEITOS DEFICIENTES E O PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DA APAE.....	110
3.3.1 Como se dá o aprendizado dos alunos com deficiência no Programa de Formação da APAE	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICES	124
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	125
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	127
APÊNDICE C - OBSERVATÓRIO COM OS ALUNOS.....	128

INTRODUÇÃO

A trajetória da Educação Especial no Brasil ocorre somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta, do século XX (MAZZOTA,1999). No estado do Pará, o atendimento começa no mesmo período, por meio da iniciativa privada, sobretudo, com as pessoas com cegueira (PARÁ, 1996). Esta trajetória foi historicamente marcada pelo modelo integracionista, onde pessoas com deficiência eram atendidas em Classes Especiais. Após serem avaliadas pelos professores do Ensino Especial e técnicos educacionais, eram consideradas aptas a estudar em Classes Regulares e integradas em turmas correspondentes ao seu nível de escolaridade, sendo moldadas aos padrões de normalidade solicitados pelas escolas. Neste modelo, as pessoas com deficiência passavam por um processo de escolarização segregacionista (SASSAKI, 1997).

O movimento pela Educação Inclusiva se inicia na década de 1990 em Jontien, na Tailândia, a partir da Declaração de Dakar (Declaração Mundial sobre Educação para Todos), porém seu marco histórico se dá na cidade de Salamanca, na Espanha, no período de 7 a 10 de junho de 1994, na “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade” realizada por representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia, os quais reafirmaram o compromisso com a Educação para Todos, onde asseguram acesso à educação das Pessoas com Deficiência e o direito à educação como parte integrante do sistema educacional.

A Conferência culminou em um documento das Nações Unidas denominado de Declaração de Salamanca, a qual afirma que:

1. Nós os delegados [...], reafirmamos o nosso compromisso para com a educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a estrutura de Ação em educação especial.[...]2.acreditamos e proclamamos que:- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,[...] - aquelas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-las dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,- escolas regulares [...] mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos [...].3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos, a incluírem todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma. Desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.- estabeleçam mecanismos participativos e descentralizados para planejamento[...]- garantam que, no contexto

de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluem a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.[...] (BRASIL, 2013, p.1).

O movimento em prol da sociedade inclusiva teve início na segunda metade da década de 1980, nos países desenvolvidos, e tomou impulso nos países em desenvolvimento, na década de 1990, estendendo-se para todos os países nos primeiros dez anos do século XXI, o qual “tem como objetivo a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios,[...]: celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humana, [...] e cidadania com qualidade de vida” (SASSAKI, 1997, p.17). Este olhar do Ensino Especial exige da sociedade governamental e não-governamental uma série de modificações, tais como a eliminação de barreiras arquitetônicas, formação continuada de professores, valorização dos profissionais do magistério e outros.

A política de inclusão requer políticas públicas de acesso e permanência para todas as pessoas sem discriminação. Entenda-se por políticas públicas a participação e incentivos governamental em todas as esferas públicas, tais como, princípios legais para legitimar as políticas, financiamento e acompanhamento na área da saúde, educação e outros. Oliveira(2012, p.2) conceitua políticas públicas ao dizer que “políticas públicas são coisas para o governo, mas o povo faz políticas públicas através de sua participação popular nos debates políticos, porém, é o governo quem busca o financiamento para realização das políticas públicas”. Neste sentido, percebe-se que o poder público, através do governo federal e do Ministério de Educação e Cultura – MEC, institui ações que venham a promover o acesso das pessoas com deficiência nas escolas e locais públicos. Na área de educação, são implementadas algumas propostas de mudanças como o acesso a um sistema educacional inclusivo, o qual foi discutido e aprovado em 2006 na Organização das Nações Unidas-ONU. Na convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, em 2009, o Brasil promulga o Decreto N° 6949, que assegura o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo (MEC, 2010).

Em 2008, o MEC cria a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que define a Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. No mesmo ano, é aprovado o Decreto N° 6571/08 que institui no âmbito do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica a

Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB o duplo compute da matrícula do aluno público alvo da Educação Especial: uma em classe comum da rede pública de ensino e a outra no Atendimento Educacional Especializado-AEE. Por meio deste decreto, são implantadas Salas de Recursos Multifuncionais dotadas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para oferta de atendimento educacional especializado que deve dar suporte aos alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino.

No ano de 2009, o Conselho Nacional de Educação, por meio da resolução CNE/CEB Nº 04/2009, estabelece Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, cujo artigo 5º diz que o AEE deve ser realizado, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes regulares de ensino, cujo atendimento pode ser realizado em instituições especializadas ou na própria escola. .

Segundo Werneck (1999), a Educação Inclusiva no modelo da Declaração de Salamanca parece utópica, portanto, se é utopia pensar numa “Sociedade Para Todos, faz bem continuar sonhando uma sociedade inclusiva, onde TODOS, mas TODOS mesmos sejam incluídos” (p. 213). Para que este sonho se concretize, faz-se necessário buscar um ensino público de qualidade. Lima (2006, p. 44-45) diz que:

A qualidade social da educação [...], preconiza a necessidade básica de aprendizagem que são o domínio do código lingüístico e lógico-matemático, propondo uma ampliação das oportunidades educacionais para todos os cidadãos, cuja qualidade vai além das habilidades e competências exigidas para o trabalho, envolvendo a formação do ser humano de modo mais global, em sua dimensão ética, afetiva, espiritual, técnica, cognitiva, política, enfim, numa perspectiva que favoreça a inclusão de todos na dinâmica da vida social, como construtores da sociedade, sendo garantido o pleno direito a todos os cidadãos de participar das conquistas da sociedade, em igualdade de condições.

É importante que as políticas públicas de formação profissional estejam voltadas para inclusão não somente de pessoas com deficiência, mas de toda a sociedade, pois um dos questionamentos a ser feito é: o que define se uma pessoa tem ou não possibilidade de escolarização ou trabalho, visto que há milhares de pessoas desempregadas e à procura de emprego?

A partir de 1996, o modelo integração/inclusão foi modificado para inclusão/integração, conforme propôs a Declaração de Salamanca, em 1994. O ministério da educação criou a Política Nacional de Educação Especial e foi implementada a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96. Desde

então, as pessoas com deficiência são amparadas a ter uma escolarização em Classes Regulares, desde a Educação Infantil aos demais níveis e modalidades de ensino à terminalidade da escolarização e Inclusão no Trabalho.

Para melhor entendimento sobre inclusão/integração, faz-se necessário que se diferencie os dois modelos diante desta trajetória histórica. Oliveira (2004), ao diferenciar tais modelos, diz que a Política de Integração como modelo terapêutico constitui-se em integrar as pessoas com deficiência no Ensino Regular, através de classes especiais e atendimento especializado, baseado em diagnóstico clínico e psicopedagógico do aluno/a. Neste modelo, não se problematizam as estruturas das instituições educacionais. A escola, segundo Oliveira (2004), não considera as diferenças individuais dos alunos/as em sua organização social, transferindo para as pessoas com deficiência adaptação ao modelo escolar existente.

Ao se referir Política de Inclusão, Oliveira (2004) afirma que apesar das duas políticas terem o mesmo objetivo, que seria inserir as crianças com deficiência no ensino regular, seus conceitos são diferenciados, pois a Educação Inclusiva, segundo a autora, desloca o enfoque individual, centrado no/a aluno/a, para a escola, reconhecendo no interior da escola a diversidade de diferenças individuais, físicas, culturais e sociais, e a educação especial passa a ser inserida na educação geral. Neste sentido, todos passam a aprender juntos ao conviver com as diferenças, porém, cabe neste momento uma mudança na estrutura educacional vigente, o que remete a uma nova política educacional, à educação inclusiva.

No Brasil, segundo Oliveira (2004, 71):

a educação inclusiva está presente como política educacional, no Documento Política Nacional de Educação Especial, de 1994, e em outros textos oficiais, inclusive nos Documentos dos Fóruns de Educação Especial das Instituições do Ensino Superior, promovidos pela Secretaria de Educação Especial do MEC. Essa concepção inclusiva presente na Política Nacional de Educação Especial no Brasil é influenciada por documentos nacionais – a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Plano Decenal de Educação para Todos(MEC) e o Estatuto da Criança e do Adolescente – e documentos produzidos em encontros internacionais, nos quais a educação especial constituiu-se em tema de debate como a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” que busca garantir a igualdade de acesso à educação a pessoas com qualquer tipo de “limitação”, e a “Declaração de Salamanca” , que mostra a necessidade de sua inclusão ao sistema comum de ensino. A inclusão destas pessoas em classes regulares comuns é vista, neste documento, como uma forma de democratização das oportunidades educacionais, na medida em que não apresentam, em sua maioria, características intrínsecas que impossibilitem a sua inclusão.

Para melhor clareza destes dois modelos, serão ilustradas, no quadro a seguir, as principais características das duas políticas segundo Oliveira (2004):

Quadro 1 – Políticas de Integração e de Inclusão:

Política de integração	Política de inclusão
<p>Características da integração:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Enfoque individual; *Depende de condições pessoais do/a aluno/a; *Base: diagnóstico e avaliação do/a aluno/a; *Adaptação do/a aluno/a à escola; *Problematiza a questão da diferença e da diversidade. <p>Princípio de normalização da integração:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Acesso (seletivo) ao ensino regular às pessoas com deficiência, consideradas psicopedagógicamente “educáveis”. <p>Metáfora da integração:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Sistema de Cascata: Todos seguem o mesmo fluxo das águas do sistema. Oferece ao/a aluno/a, em todas as etapas de integração, a possibilidade de transitar no “sistema” da classe regular ao ensino especial 	<p>Características da inclusão:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Enfoque institucional; *Depende de mudanças estruturais na escola; *Base: prática escolar de convivência com a diversidade cultural e com as diferenças individuais; *Adaptação da escola ao/a aluno/a; *Problematiza a questão da diferença. <p>Princípio da normalização da inclusão:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Oferece as pessoas com deficiência as mesmas condições e oportunidade sociais, educacionais e profissionais a que outras pessoas tem acesso; 2) Respeito as características pessoais dos indivíduos, aceitando a maneira de viverem, com direitos e deveres. <p>Metáfora da inclusão:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Calidoscópio: <p>Precisa de todos os pedaços que compõe. Quando se retira alguns de seus componentes, o desenho torna-se menos complexo e menos rico. Pressupõe que as pessoas se desenvolvam, aprendam e evoluam melhor em um ambiente rico e variável.</p>

Fonte: Oliveira (2004).

Como se pode perceber nos dois modelos de políticas educacionais referentes ao atendimento educacional de pessoas com deficiência, há uma grande diferença. Contudo, passa-se a investigar as práticas pedagógicas atuais que contemplam o paradigma vigente, bem como a Inclusão no Trabalho, visto que a LDBEN 9394/96 assegura em seus artigos 58, 59 e 60 a Educação Especial como modalidade de educação escolar e diz em seu art. 59, inciso IV que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência:

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, 2002, p.25).

Para que a Política da Educação Inclusiva e da Educação para o Trabalho ficasse mais clara, o Conselho Nacional de Educação - CNE criou e estabeleceu resoluções que exigem de todas as esferas da sociedade o compromisso com esta modalidade da educação, tais como a resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e dispõe em seu artigo 17 que:

Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender a alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilidade e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

§1º. As escolas de educação profissional podem realizar parcerias com escolas especiais, públicas ou privadas, tanto para construir competências necessárias à inclusão de alunos em seus cursos quanto para prestar assistência técnica e convalidar cursos profissionalizantes realizados por essas escolas especiais.

§2º. As escolas das redes de educação profissional podem avaliar e certificar competências laborais de pessoas com necessidades especiais não matriculadas em seus cursos, encaminhando-as, a partir desses procedimentos, para o mundo do trabalho (BRASIL, 2001, p.76).

Como as escolas profissionalizantes e as escolas especializadas procedem diante desta política? O que se pode perceber diante das consultas realizadas nas escolas especializadas referentes ao programa de formação destas instituições é que algumas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE e a Fundação Pestalozzi já possuem seu programa, outras ainda estão em fase de implantação. Quanto às escolas de Educação Profissional, a Coordenadoria de Educação Especial do Estado do Pará- COEES é a responsável pela Educação Especial Inclusiva no estado do Pará na Secretaria de Estado de Educação-SEDUC, que oferece vagas no programa de formação desde que solicitada por este órgão, no qual o aluno é encaminhado por este departamento.

Apesar do movimento pela inclusão ter iniciado na década de 90, a inclusão das pessoas com deficiência no trabalho passa a ser vista com maior compromisso e seriedade a partir da aprovação da lei nº 8213/91, lei de cotas para inclusão no trabalho das pessoas com

deficiência, pois o que se observa na lei é que não somente estas pessoas ganham com a inclusão, mas as empresas também ganham incentivos fiscais. Segundo a Secretaria de Fiscalização do Trabalho – SIT, as empresas ganham a Social Account Ability 8000 – SA8000, que é a primeira certificação internacional de responsabilidade social, a qual é baseada nas normas da Organização Internacional do Trabalho – OIT, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Declaração dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas – ONU (BRASIL, 2011).

Em se tratando do termo responsabilidade social empresarial, alguns autores como Silva(2001), Cherques(2003), conceituam responsabilidade social como comprometimento permanente dos empresários em adotar um comportamento ético com a sociedade, porém, Cherques ao se referir a responsabilidade social das empresas diz que não há limites de responsabilidade das empresas com a sociedade diante de responsabilidades por possíveis danos causados à sociedade pelas empresas, pois os impactos sociais e ambientais causados por estas são irreparáveis diante dos projetos pilotos que elas realizam com a sociedade para se justificar dos danos que causam que, na maioria das vezes, não se equipara aos impactos causados à comunidade onde se localizam.

De acordo com a SIT, no Brasil foi criada a norma 16001 pela Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, que visa atender à sociedade com temas associados à ética, à cidadania, aos direitos humanos, ao desenvolvimento econômico e à Inclusão Social. Segundo esta secretaria:

Para a empresa socialmente responsável, a contratação das pessoas com deficiência não é vista apenas como uma obrigação legal. A inclusão para essas empresas passa a ser um compromisso e um dos itens de sua política de responsabilidade social. Para tanto, desenvolve um programa amplo, estruturado, de capacitação, recrutamento, seleção, contratação e desenvolvimento das pessoas portadoras de deficiência [...]. (BRASIL, 2007, p.54).

Como se pode perceber, na sociedade inclusiva ninguém é “bonzinho” (WERNECK, 2000), tudo passa por questões de políticas públicas e direito à cidadania.

Assim, o tema desta pesquisa é a formação profissional das pessoas com deficiência na APAE de Barcarena-PA para inclusão no trabalho, por meio da qual se buscam respostas para as seguintes questões norteadoras:

O objeto de pesquisa é o programa de formação profissional às pessoas com

deficiência da APAE, no entanto a questão que leva à pesquisa é: As políticas públicas de formação profissional para as pessoas com deficiência implementadas na APAE de Barcarena-PA e como está sendo realizada a formação profissional das pessoas com deficiência pelo programa de formação profissional da APAE de Barcarena-PA. A escolha se deu por se entender que o mundo do trabalho exige formação e qualificação à competitividade. É necessário que sejam analisadas as exigências expostas pela lei nº 8213/91 e a legislação educacional diante das questões a serem investigadas.

Analisa-se diante destes questionamentos não somente a formação profissional das pessoas com deficiência, como também a aplicabilidade da lei que estabelece as cotas nº 8213/91 que afirma em seu art.93, nos seguintes incisos, tais percentuais: “I- de 100 a 200 empregados 2%, II- De 201 a 300 empregados 3% , III- de 501 a 1000 empregados 4% IV- de 1001 em diante 5%” (BRASIL/MTE, p.20, 2007), pois de acordo com as estatísticas de 2007 do Ministério do Trabalho e Emprego, do total de 37,6 milhões de empregos formais no Brasil, 348,8 mil foram declarados como pessoas com deficiência, que representa menos de 1% do contingente de empregos formais no Brasil. Destes, 50,28% são deficientes físicos, 28,16% auditivos, 2,95% visuais, 2,41% mentais e 1,67% portadores de deficiências múltiplas e 14,02% estão na situação de reabilitados.

Vale observar que uma das formas encontradas para forçar a inclusão das pessoas com deficiência no trabalho fora através da lei de cotas, pois o que se observa historicamente, desde a idade antiga na Grécia, é que só eram consideradas aptas a qualquer atividade, as pessoas de inteira condição física. Hoje com a exigência de mão de obra qualificada, torna-se cada vez mais difícil a aceitação de mão de obra com pouca ou nenhuma qualificação na área da tecnologia, quando até mesmo para serviços braçais são encontrados recursos de alta tecnologia. Neste sentido, Arroyo (2008, p. 165) afirma que:

[...] A teoria pedagógica e a relação trabalho-educação se empobrecem quando seu foco deixa de ser as pessoas, as relações sociais e passam a privilegiar as técnicas, as tecnologias, os métodos, os conteúdos inculcados. [...] a pedagogia escolar se empobrece quando secundariza o peso da materialidade em que se produz a exigência e se reproduz os seres humanos. A teoria pedagógica e a relação trabalho-educação se enriquecem quando incorporam todas essas dimensões.

A relação trabalho-educação deve ser algo que complete o ser humano de forma prazerosa e não de forma que o escravize. Assim, a educação para o trabalho deverá se fazer

presente como aperfeiçoamento e esclarecimento de suas ações para e no trabalho.

A pesquisa foi realizada na APAE de Barcarena-PA e teve como objetivo geral diagnosticar quais políticas públicas de formação profissional para inclusão no trabalho das pessoas com deficiência do Centro Educacional Especializado Japiim da APAE de Barcarena-PA estão sendo aplicadas, assim como a formação das pessoas com deficiência para o trabalho. Os objetivos específicos foram: analisar como está sendo realizada a formação profissional às pessoas com deficiência pelo Programa de Formação Profissional da APAE de Barcarena-PA, verificar se o Programa de Formação Profissional da APAE de Barcarena-PA atende à necessidade do trabalho formal do município e analisar se o programa de formação profissional da APAE de Barcarena-PA possibilita a Inclusão Social de pessoas com deficiência.

É importante frisar que a contribuição social da pesquisa se dará por meio da divulgação de informações esclarecedoras às instituições especializadas, bem como para as pessoas com deficiência e a sociedade de modo geral.

A fim de mostrar melhor compreensão teórico/metodológico deste estudo, desenvolveu-se esta dissertação nas seguintes seções: introdução em que se apresentam o objeto e os objetivos do estudo; na segunda seção construiu-se a contextualização do *locus* da pesquisa e a metodologia a ser desenvolvida no decorrer do estudo realizado; na terceira seção abordou-se a Educação Profissional das pessoas com deficiência e sua Inclusão Social a partir do trabalho e na quarta seção, considerada a mais importante, realizou-se a análise e discussão dos dados da pesquisa. Partiu-se de uma análise a partir do trabalho como princípio educativo e o amparo legal, considerando a lei nº8213/91 que estabelece a cota de inclusão no trabalho das pessoas com deficiência. Nas considerações finais, apresentou-se análise crítica referente aos resultados da pesquisa, traçaram-se comentários e foram apresentadas possíveis propostas de intervenções, assim como a relevância da pesquisa para as políticas públicas de formação profissional às pessoas com deficiência.

Na pesquisa, passaram-se por várias fases, entre as quais, a trajetória metodológica da pesquisa, que será exposta no próximo item.

SEÇÃO I CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O *locus* da pesquisa é a APAE de Barcarena Pará, localizada no município de Barcarena-PA e o objeto de estudo é o programa de formação profissional às pessoas com deficiência da APAE de Barcarena-PA. A escolha deste local se deu por se entender que o mundo do trabalho exige formação e qualificação para o trabalho, porém é necessário analisar as exigências expostas pela lei nº 8213/91, que estabelece a cota de inclusão de deficientes no trabalho, bem como a condição que o programa de formação oferecido por esta instituição a essas pessoas para o processo de Inclusão Social.

Para melhor localização do leitor no que se refere ao objeto da pesquisa, será feita, no item seguinte a caracterização do *locus* da pesquisa, com a finalidade de causar um entendimento do Programa de Formação para o Trabalho da APAE de Barcarena-PA e sua contextualização local.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DO *LOCUS* DA PESQUISA

1.1.1 O município de Barcarena-PA

O município de Barcarena está localizado na mesorregião metropolitana de Belém-PA, com uma área de 1.310,325 km² (IDESP 2000 apud BENJAMIN 2011) e uma população de 99.859 habitantes, um PIB – Produto Interno Bruto- de R\$ 35.502,33 e uma renda per capita de R\$ 35.573,48 (IBGE 2010). A história do município diz que:

Barcarena foi inicialmente habitada pelos índios Aruãs que foram catequizados pelos padres jesuítas, onde se instalaram e fundaram a fazenda denominada Gibirié, conhecida por “Missão Gibirié”, erguendo na mesma localidade a Igreja Matriz de São Francisco Xavier. Em janeiro de 1897 foi elevado à categoria de Vila São Francisco através do Decreto Estadual Nº 494, instalando-se definitivamente em dezembro do mesmo ano pelo Decreto Estadual Nº 513. Em 1938, foi caracterizado e denominado município de Barcarena pelo decreto-lei de Nº 4.505.

[...], Barcarena foi palco de importantes acontecimentos durante os agitados anos da Cabanagem. Na localidade morreu Cônego Batista Campos, líder revolucionário paraense que editou o jornal *O Paraense*. Outro líder cabano sepultado em Barcarena foi Eduardo Angelin.

Barcarena foi reconhecida como município do estado do Pará, em 1943, fixando seus limites e sua localização geográfica. Em 1956, foram reconhecidos como seus distritos Barcarena e Murucupí – Vila dos Cabanos, os quais configuram seu território até hoje [...], seus limites geográficos estão em fronteira ao Norte com a Baía do Guajará e município de Belém, ao Sul município de Mojú e Abaetetuba, a Leste Baía do Guajará e município do Acará, e a Oeste Baía do Marajó, seu clima é equatorial super úmido com fortes pancadas de chuvas ao final da tarde e nos meses de dezembro a junho chuvas frequentes, a temperatura média é de 27° C [...] (IDESP

(2000) apud BENJAMIN, 2012, p.140/141).

O município desde 1985 passa por grandes transformações sociais, políticas econômicas, culturais e ambientais em função do fluxo migratório que ocorre devido à implantação do complexo industrial. A partir desta data se configura como um dos maiores polos industriais da América Latina, onde se encontra instalado o projeto ALBRAS (Alumínio Brasileiro), que transforma a alumina em lingotes de alumínio, e ALUNORTE (Alumínio do Norte) que transforma a bauxita em alumina. O município industrializa, comercializa, beneficia e exporta o caulim, a alumina, o alumínio e os cabos para transmissão de energia elétrica, os quais são exportados para alguns países da Europa, Ásia e América do Norte. Além disso, encontra-se implantado o maior porto do estado do Pará: PORTOBRAS, localizado na Vila do Conde, onde futuramente será instalado um dos maiores porto graneleiro do estado: TERFRON. Portanto, é possível afirmar através de observações empíricas, que o município passa por um processo intensivo de urbanização, com o número significativo de pessoas sem emprego.

A transformação sócio-econômica por que passa o município fez com que surgissem outros bairros conforme demonstra Martins (2010, p. 102), ao dizer que:

As alterações que foram intensificadas a partir da instalação desse complexo trouxe, dentre outras conseqüências, o crescimento populacional impulsionado pela expectativa de emprego tanto na fase de implantação quanto na fase de operação do complexo e o surgimento de várias ocupações espontâneas no município, tais como, Novo Paraíso, Foguetão, Novo Horizonte, Beira Rio, Paulo Fonteles e Laranjal, todas localizadas nas proximidades da PA-481.

É importante ressaltar, a partir dos dados de Mônica Martins, que o Bairro do Laranjal não se caracteriza como ocupação por ter sido criado pelo poder público municipal em parceria com ALBRAS/ALUNORTE em função do assentamento da população nativa que fora remanejada da localidade Burajuba/Murucupí, mas sim em função da criação de Vila dos Cabanos a qual serviria na época como núcleo urbano às famílias dos trabalhadores das referidas empresas da Vale, conforme esclarece Vasconcelos (1996, P. 36), ao dizer que “o bairro do Laranjal foi estabelecido a partir da política de assentamento do município na década de 80”.

A educação no município se dá de acordo com os níveis e modalidade de ensino Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, conforme determina a LDBEN: N° 9394/96 nas redes públicas e privadas de ensino. No que se refere ao Ensino Superior, o município conta com um campus

da UEPA – Universidade do Estado do Pará e os programas de formação do governo federal através do PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (UFPA) e UAB – Universidade Aberta do Brasil (UEPA), bem como com cursos profissionalizantes oferecidos pela unidade do SENAI e um curso privado do IEPAN – Instituto de Educação Profissional.

O município não possui CME- Conselho Municipal de Educação, sendo regulamentado e normatizado pelo CEE – Conselho Estadual de Educação, assim como também não aderiu à municipalização do ensino. Segundo SEDUC apud Martins (2010, p. 120), “municipalização é o convênio de cooperação técnica firmada entre o estado e o município, onde o governo estadual transfere ao governo municipal a responsabilidade pelo gerenciamento das atividades educacionais de sua competência, originalmente desenvolvida pelo estado”.

No final da década de 1990 e início dos anos 2000, a municipalização do ensino ocorreu em vários municípios do Brasil, porém, Barcarena-PA resistiu a esta política por considerar que naquele momento não era viável para o município. Neste sentido, Gutierrez se refere à municipalização dizendo que “a municipalização do ensino enquanto fenômeno material social é permeado por uma ampla teia de relações, e a análise de tal fenômeno implica a consideração dessa condição de autonomia apenas relativa” (GUTIERRES, 2010, p.33). Com base nesta autonomia relativa que autoridades municipal juntamente com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará - SINTEPP, avaliaram que não seria uma política benéfica para o município. A municipalização traria sérios problemas político-financeiro, pois diante da avaliação do SINTEPP, no que diz respeito aos professores da rede estadual, teriam dificuldades no período do pagamento de seus salários, visto que com o atraso do repasse financeiro, causaria automaticamente problemas no pagamento dos trabalhadores, sem contar que as escolas que tem Ensino Fundamental e Médio funcionariam com dois gestores. Assim, estes e outros fatores levaram a educação municipal a passar por um longo período de discussões.

Segundo os dados do IBGE(2010), o município de Barcarena possuía até 2010 um total de 37.371 alunos matriculados na rede pública e privada de ensino, distribuídos entre as 210 escolas das redes públicas e privadas. Deste alunado, 259 estão matriculados na Educação Especial. A educação no município de Barcarena passa por grandes modificações a partir do ano 2000, quando foi implantado na rede municipal o programa de Inclusão Educacional, inicialmente em cinco (05) escolas pilotos, como processo experimental. Entre as escolas municipais estão: Wandick Gutierrez localizada na Vila do Conde, Cônego Francisco da Silva

Cravo no bairro do Laranjal, Aloízio da Costa Chaves e Centro de Oficinas Pedagógicas Santa Joana na sede do município e o Centro Educacional Especializado Japiim-APAE-Barcarena localizado na Vila dos Cabanos.

Diante deste contexto da Educação Especial e Inclusiva, será feito, no próximo item, uma breve abordagem a respeito do movimento Apeano (termo denominado pelas APAEs), a fim de que possa haver compreensão da estrutura organizacional da APAE de Barcarena e onde está situado o Programa de formação para o trabalho que é o objeto deste estudo.

1.1.2 Da Federação às APAEs e suas origens: O Centro Educacional Especializado Japiim da APAE de Barcarena-PA

O Movimento Apeano no Brasil congrega uma rede de voluntários composta por pais, amigos, pessoas com deficiência, profissionais, órgãos públicos e privados, que buscam promoção e defesa em função das pessoas com deficiência e a sua inclusão social.

O movimento congrega a FENAPAEs – Federação Nacional das APAEs que está constituída de 23 federações das APAEs – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais nos estados e mais de duas mil APAEs distribuídas em todo país, tem como missão institucional promover e articular ações de defesa do direito das pessoas com deficiência e representar o movimento perante os organismos nacional e internacional, para melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas APAEs aos seus usuários na perspectiva da inclusão social (FENAPAEs, 2012).

O Movimento Apeano entra no Brasil por um grupo de pais e amigos de pessoas que necessitam de atendimento especial na área de educação, saúde e assistência social. A mobilização parte das pessoas que prestam serviços nessas áreas. Este movimento, denominado de Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, constitui uma rede de promoção e defesa de direitos de pessoas com deficiência mental e múltipla, que conta com duzentas e cinquenta mil pessoas com deficiência.

As APAEs estão organizadas em mais de duas mil unidades municipais em todo território brasileiro e vinte e três federações (FENAPAEs, 2012).

De acordo com Federação Nacional das APAEs, a FENAPAEs (2012, p. 12) 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 entidades congêneres, que compõe 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.

A APAE chega ao Brasil no dia 11 de dezembro de 1954 na cidade do Rio de Janeiro (MAZZOTTA, 1999). Caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência. A estrutura organizacional da APAE se dá por meio de uma diretoria que é constituída de presidente, vice-presidente, diretor secretário, diretor financeiro, diretor de patrimônio, diretor social, diretor para assuntos internacionais e conselho fiscal.

A APAE pioneira no Estado do Pará foi APAE de Belém, que fora fundada no dia 30 de novembro de 1962. A APAE de Barcarena foi fundada em 23 de janeiro de 1989 e está situada na Travessa 09 de março, quadra 364, nº01, CEP. 68447000, na Vila dos Cabanos-Barcarena-PA, CNPJ nº 22.941.553/0001-8. Possui registro municipal de nº 5.400.294, registro no Conselho Municipal de Assistência Social nº 001/2003, registro no Conselho Nacional de Assistência Social nº 23.021.001.400/92 e registro na Federação Nacional das APAEs nº 779. (APAE, 2009).

Apesar da APAE de Barcarena ser fundada em 1989, o movimento apaeano iniciou seus contatos e primeiras reuniões no ano de 1987, quando um grupo de pais e amigos sensíveis à causa dos deficientes, juntam-se com a finalidade de colaborar com assistência social das pessoas com deficiência.

Em 2000, após quatro anos da aprovação e promulgação da LDBEN nº 9394/96, o município como forma de cumprimento a lei que em seu capítulo V, artigos 58 a 60 regulamenta a Educação Especial Inclusiva, implanta o programa de inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, porém a APAE realiza a inclusão inversa, ou seja, ao invés das pessoas com deficiência irem para o ensino regular, os alunos ditos normais é quem vem para APAE se matricular na Educação Infantil, experimento que precisou ser extinto devido exigências burocráticas do poder público que a instituição não pode cumprir.

A partir do ano de 2009, a APAE-Barcarena implanta o Programa de Apoio Educacional Especializado que visa atender alunos com necessidades educacionais incluídos em escolas inclusivas, porém, o Centro Educacional oferece outros projetos de escolarização, socialização e oficinas de preparação para o trabalho (o qual serve de objeto de estudo para esta pesquisa).

O Programa de Formação para o Trabalho da APAE de Barcarena está distribuído em quatro oficinas que se caracterizam da seguinte forma: (1) Informática educativa, por meio do qual os alunos são instruídos a ligar o computador e o curso básico de informática e manutenção de micro computador; (2) artesanato, em que são ofertadas atividades de pintura

bordado e confecção de produtos a partir de material alternativo; (3) horta e jardinagem, além de plantar e manter o ambiente organizado, são vendidos os produtos hortigranjeiro para a comunidade; (4) Projeto Japiim e Programa de Mãos Dadas: este projeto, segundo a coordenadora, foi criado pela empresa ALUBAR e dá suporte aos deficientes que são incluídos pela empresa e que visa atender o Programa de mãos dadas, composto por alunos da APAE que foram incluídos na referida empresa e mães de alunos com deficiência. O projeto Japiim, atualmente, confecciona uniformes para a empresa Alumínio de Barcarena - ALUBAR.

No Programa de Mãos Dadas, o funcionário com deficiência que a empresa denomina de colaborador, após ser admitido com todos os direitos trabalhistas, exerce a função na APAE no projeto Japiim, onde executa atividades de serigrafia, corte dos tecidos dos uniformes, prega botões e realiza atividades de serviços gerais tanto no projeto Japiim como na APAE. Neste projeto, o funcionário colaborador, além de cumprir a sua jornada de trabalho, é orientado a como se relacionar na empresa e aprende a manusear as máquinas de costura e fazer manutenção nestas.

Em 2009, a APAE passa a realizar inclusão no trabalho através da empresa ALUBAR que juntamente com os profissionais do centro selecionam, a pedido da empresa, cinco (05) alunos para exercerem a função de serviços gerais dentro da própria instituição sob a responsabilidade e fiscalização de uma professora cedida pela Secretaria Municipal de Educação-SEMEC à APAE.

A APAE-Barcarena, através do Centro Educacional Especializado Japiim, tem como finalidade:

[...] realizar atendimento especializado e de apoio à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola comum, no mundo do trabalho e conseqüentemente na sociedade, bem como atendimento de habilitação e reabilitação, assim como atendimento educacional as pessoas que requerem atenção individualizada nas atividades de vida autônoma e social [...]. Oferta e promove [...] programas complementares e acompanhamento aos alunos incluídos na escola comum, nas áreas de saúde, assistência social, educação, orientação à família, educação profissionalizante, inclusão no mundo do trabalho dos jovens e adultos, esporte, cultura e lazer [...] (APAE-BARCARENA, 2010, p.05)

A APAE-Barcarena-PA atende atualmente cento e sessenta e três (163) pessoas com necessidades especiais na faixa etária de zero a sessenta (0 a 60) anos. Dentre esses, quatro (04) estão incluídos no trabalho, na empresa ALUBAR-Alumínio de Barcarena Aços e Cabos/AS, e doze (12) encontram-se em processo de “profissionalização” atendidos no

programa de oficinas profissionalizantes na própria instituição.

A APAE-Barcarena-PA se mantém através de doações de empresas e da comunidade, assim como convênios com órgãos governamentais: governo federal sob o Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE, governo do estado do Pará via Secretaria de Estado de Educação-SEDUC, Prefeitura de Barcarena-PA por meio do repasse do Fundo Municipal de Assistência Social e empresa ALUBAR com os projetos “Japiim” e “De Mãos Dadas”.

No que diz respeito aos recursos financeiros repassados para as APAEs, Vera Peroni (2011) afirma que estes são repassados para as instituições do terceiro setor com característica de filantropia através do Programa de complementação ao Atendimento Educacional Especializado-PAED, que foi criado em 2004, em cumprimento ao exposto no inciso III do art.208 da Constituição Federal, com objetivo de garantir o atendimento educacional especializado. A autora esclarece, também, que os artigos 1º e 2º desta lei explicitam que a união repassará diretamente às unidades executoras constituídas na forma de entidades privadas sem fins lucrativos e que prestam serviços gratuitos na modalidade da educação especial. Neste sentido, o PAED garante o repasse destes recursos ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE.

Segundo Peroni (2011), “atualmente, a educação especial, assim como as creches e pré escolas filantrópicas, confessionais ou comunitárias, pode ser incorporada a matrículas consideradas públicas para receber recursos do FUNDEB”(p.52). Através deste recurso, amplia-se também para o Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE, cuja principal fonte de recursos é o salário-educação. A autora afirma que em uma de suas pesquisas realizadas em escolas públicas e APAE, concluiu-se que as escolas privadas que atendem a Educação Especial, recebem mais recursos do PDDE do que as escolas públicas.

Entenda-se por terceiro setor, segundo Peroni, a transferência de responsabilidades da questão social do Estado para o indivíduo, onde o Estado trata serviços como mercadoria, as políticas sociais passam a ser focalizadas, com a descentralização administrativa. Segundo a autora, as políticas passam a ser mais precarizadas. Neste contexto, o foco passa a ser “o cidadão cliente e não o sujeito de direitos”(p.45). Baseada nesta concepção de terceiro setor, a autora relata que:

Historicamente, a educação especial foi considerada mais filantropia do que direito. A partir da década de 1980, porém, ela entra para a pauta da universalização do direito a educação. Mas se as políticas educacionais devem proporcionar educação de qualidade para todos, garantindo as especificidades dos sujeitos para realmente ser de qualidade e para todos, quem deve garantir esse direito? (PERONI, 2011, p. 48)

Percebe-se, diante das observações das práticas educativas da APAE de Barcarena, que os funcionários, a comunidade e os pais dos alunos com deficiência, realizam um enorme esforço para garantia dos direitos sociais das pessoas com deficiência, seja nos serviços prestados à instituição, seja na captação de recursos. Isso demonstra claramente a transferência do Estado para o terceiro setor, conforme o exposto por Peroni. Neste contexto, a autora faz análise crítica da situação do terceiro setor ao dizer que “No que se refere a transferência da execução de políticas para o terceiro setor, destacamos duas consequências para as políticas educacionais, universalização do direito e a gestão democrática. As duas referem-se à democratização da educação e da sociedade”(Idem, p.55). No entanto, o que se pretende com estes resultados da pesquisa é esclarecer à sociedade sobre o papel do Estado e do terceiro Setor diante das Políticas de Inclusão no Trabalho das pessoas com deficiência.

É importante ressaltar que as ações do terceiro setor, mais especificamente da filantropia desenvolvida pela APAE, incentiva cada vez mais a transferência de responsabilidade do Estado para a sociedade, a medida que a instituição capta recursos para os programas de formação para o trabalho através ações assistencialistas por parte da sociedade civil por meio de voluntariado. Contudo, o que se observa no contexto da instituição, é uma satisfação por parte dos atores que fazem este serviço, onde estes apresentam os resultados de suas ações com transparência, responsabilidade e seriedade. Neste sentido, Peroni apresenta preocupação com esse tipo de parceria do Estado com a filantropia ao dizer que

Assim, as duas principais questões apontadas como consequência das parcerias com o terceiro setor, o direito universal e a gestão democrática, referem-se ao mesmo foco, a democracia. Assim como os direitos sociais materializados em políticas universais acabam cedendo lugar a políticas fragmentadas e focalizadas, também a participação e a ideia da democracia como pedagógica para a construção de uma sociedade democrática acabam cedendo lugar a naturalização do possível, com políticas filantrópicas, realizadas por cidadãos de boa vontade, mas nem sempre construídas sobre bases democráticas.(Idem, p. 56/67)

Segundo o Plano de Atenção Integral à Pessoa com Deficiência, o Centro Educacional oferece programas de atendimento especializado com a finalidade de facilitar a inclusão social das pessoas com deficiência. Ao ingressar na instituição especializada, as pessoas com deficiência passam por uma avaliação diagnóstica realizada por profissionais qualificados na área, na qual são avaliadas as habilidades básicas, específicas e de gestão, com o objetivo de verificar as habilidades destes nas atividades de vida prática, jardinagem, horta, artesanato e informática. Após o diagnóstico, são encaminhados aos programas de atendimento.

Dentre os programas de atendimento oferecidos pelo Centro Educacional

Especializado Japiim-APAE-Barcarena-PA, o programa que serviu como objeto de nossos estudos foi o de formação profissional. Cabe à pesquisa investigar as políticas públicas de formação profissional aplicadas às pessoas com necessidades especiais desta instituição e em que condições encontram-se no trabalho.

A fundação da APAE-Barcarena-PA, ocorrida no final da década de 1980, surge no período em que a Educação Especial no Brasil passa por mudanças de paradigmas educacionais, onde a Política de Integração é modificada para a Política de Inclusão. Em 2002, a instituição passa a realizar inclusão dos deficientes nas escolas de Ensino Regular por considerar também a Educação Inclusiva uma questão de direito aos deficientes em ter oportunidade de se relacionar com os alunos considerados normais e estes em aprender a respeitar as diferenças.

É importante ressaltar que o paradigma da Inclusão Educacional começa a ser discutido a partir de 1994 na Conferência de Salamanca na Espanha. No Brasil, começa a ser implementado com aprovação da LDBEN 9394/96. No que diz respeito às políticas de Educação Inclusiva, Pacheco diz que:

A educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhorias nos programas. No que tange à justiça social, ela se relaciona aos valores de igualdade e de aceitação. As práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (integração) [...] (2007, p.15).

No que se refere à Educação Inclusiva, é necessário que se compreenda como se dá esse processo, de forma que seja possível entender e interpretar melhor o objeto em estudo. Neste sentido, abordar-se-á no item seguinte como esta pesquisa desenvolveu-se nestes dois anos de estudo.

1.2 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

A pesquisa realizada se caracteriza como qualitativa. No que se refere ao conceito de pesquisa qualitativa, Bogdan Biklen (1982 apud LUDKE; ANDRÉ, 1982) apresentam cinco características básicas para esse tipo de estudo, entre elas estão o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, os dados coletados são predominantemente descritivos, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, ou seja, o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar

como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas e o significado.

Trata-se também de um estudo de caso. Ludke e André (1986, p. 17) dizem que:

[...]. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se construir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

Ludke e André (1986) dizem que o caso apresenta sete características ou princípios frequentemente associados ao estudo de caso naturalístico, entre as quais se destacam a descoberta, a interpretação em contexto, retrata a realidade de forma completa e profunda, a variedade de fontes de informação, revelam experiências vicárias e permitem generalizações naturalísticas, procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, por fim, os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Os sujeitos investigados neste estudo são: dois gestores (um do Centro Educacional Japiim da APAE e outro da diretoria da APAE), três professores do programa de formação do Centro Educacional Japiim da APAE de Barcarena-PA e três alunos pertencentes aos programas de formação, que totalizam um universo de oito sujeitos.

1.3 ESCOLHA DOS SUJEITOS

Para iniciar o diálogo com os sujeitos, julga-se necessário situar o leitor sobre a forma como se procedeu a análise deste estudo, levando em consideração que nestes dois anos de pesquisa, muitas dúvidas e esclarecimentos necessitaram ser investigados, a fim de que se pudesse obter um resultado mais coerente com o que se propôs a estudar. Neste sentido, reafirma-se ter realizado pesquisa qualitativa de um estudo de caso baseada em Ludke e André(1986) e Tim May(2004) apresentados no item 2.2, onde se buscou seguir rigorosamente os passos sugeridos pelos referidos autores, quanto à análise dos dados, considerada a mais importante. Tentou-se aproximação das técnicas de análise do conteúdo de Bardin(1997) e da abordagem teórica do materialismo histórico dialético. Baseado nesta teoria, buscou-se manter um diálogo com os sujeitos a partir da Lei nº 8213/91, exposta e analisada nos capítulos anteriores, de instruções normativas, decretos e resoluções descobertas

no decorrer do estudo, assim como de autores que discutem a temática da In(ex)clusão no Trabalho e outros reputados necessários para esclarecimento do objeto em questão.

1.3.1 Perfil dos sujeitos

1.3.1.1 Sujeitos da amostra deste estudo: professores e gestores

Os sujeitos totalizam 08: 2 gestores, 3 professores e 3 alunos, para melhor compreensão destes e a fim de preservá-los no anonimato, foram utilizados nomes fictícios, denominados por letras: A, B ,C ,D ,E ,F ,G e H. foram distribuídos em dois quadros demonstrativos, onde se separaram gestores e professores no quadro 5 e alunos no quadro 6, por entender que as características são diferenciadas. Devido dificuldade dos alunos em se expressar, além de entrevistas com estes, foi feito observatório das atividades realizadas por eles no momento da coleta. Neste sentido, a idade dos sujeitos deste primeiro quadro varia de 44 e 55 anos. A maioria possui formação em nível de terceiro grau com especialização em Educação Especial e/ou Educação Inclusiva, o tempo de serviço consta entre 7 a 24 anos na área da educação. Desse total na Educação Especial estão de 4 a 16 anos de experiência e na APAE estão colaborando de 4 a 20 anos. Dentre estes, coletaram-se dados com três sujeitos do sexo feminino e dois do sexo masculino, conforme explícito no quadro a seguir todos, sem exceção, foram bastante receptivos.

Quadro 2 – Perfil dos professores e gestores

NOME FICTÍCIO	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO/SERVIÇO-TS EDUCAÇÃO	TS ED.ESPEC.	TS APAE
A	F	55 anos	Pedagogia c/ esp, em educ. especial	20 anos	16 anos	16 anos
B	F	44 anos	Educação física	07 anos	07 anos	07 anos
C	M	54 anos	Médio-técnico em mineração	Voluntário	Voluntário	20 anos
D	F	49 anos	Formação de professores c/ especialização em inclusão	24 anos	12 anos	09 anos
E	M	Ñ declarou	Geografia c/ especialização na área	20 anos	04 anos	04 anos

Fonte: Janete Benjamin, 2013.

1.3.1.2 Sujeitos da amostra deste estudo: alunos

No seguinte, demonstra-se o perfil dos alunos que está composto de dois(02) do sexo masculino e um(01) do sexo feminino. A idade varia de 23 a 37 anos. A escolaridade consta de um na 2ª etapa do Ensino Fundamental, um na 1ª série do Ensino Fundamental e um(01) possui Ensino Médio completo, todos com laudos que confirmam Deficiência Intelectual-DI. Destes, dois fazem parte do Programa De Mãos Dadas e um do Programa de Jardinagem e Horta. Todos fazem parte do programa de Inclusão no Trabalho. O que levou à coleta de dados com alunos incluídos no trabalho foi o fato de que coincidentemente, no momento do sorteio dos sujeitos, todos os alunos presentes estavam incluídos nas empresas. Dentre as empresas que fazem Inclusão no Trabalho e que segundo os dados coletados nas entrevistas procuram APAE para incluir, estão ALUBAR, REGAF, ACIVIL, VILAÇA, PARAPIGMENTOS, IMERYYS, ALBRAS e ALUNORTE.

Os alunos-funcionários sujeitos desta pesquisa encontraram-se com dificuldades ao responder as perguntas, necessitando de auxílio dos professores responsáveis durante a entrevista. Constatou-se que os dois sujeitos incluídos na Empresa ALUBAR realizam formação em serviço no Programa De Mãos Dadas e cumprem sua carga horária de trabalho dentro da instituição APAE, com auxílio da professora coordenadora do Programa, enquanto que o sujeito incluído na Empresa REGAF cumpre na empresa meio expediente e, no horário oposto ao seu turno de trabalho, participa do Programa de Formação Jardinagem e Horta na APAE.

Tanto a Empresa ALUBAR quanto a Empresa REGAF, segundo a pesquisa, admitiram os alunos-funcionários com todos os direitos trabalhistas e com salários compatíveis com suas funções, mesmo as empresas nas quais os alunos-funcionários cumprem meio expediente. Quanto à condição na qual a Empresa REGAF admite os funcionários com deficiência, esta demonstrou encontrar-se adequada ao Decreto nº 3298/99, que, em seu artigo 35, §2º, diz que

§2º. Consideram-se procedimentos especiais os meios utilizados para a contratação de pessoa que, devido ao seu grau de deficiência, transitória ou permanente, exija condições especiais, tais como jornada variável, horário flexível, proporcionalidade de salário, ambiente de trabalho adequado as suas especificidades, entre outros.

É importante frisar que a lei deixa espaço para que as empresas se adaptem à inclusão das pessoas com deficiência. Caso isso não ocorra, cabe à Delegacia Regional do Trabalho

tomar as medidas cabíveis para que a inclusão possa ocorrer de fato e de direito.

Para maior clareza do objeto da pesquisa, apresenta-se um quadro demonstrativo dos sujeitos e no ultimo item serão feitas análise e discussão dos dados coletados.

Quadro 3 – Perfil dos alunos

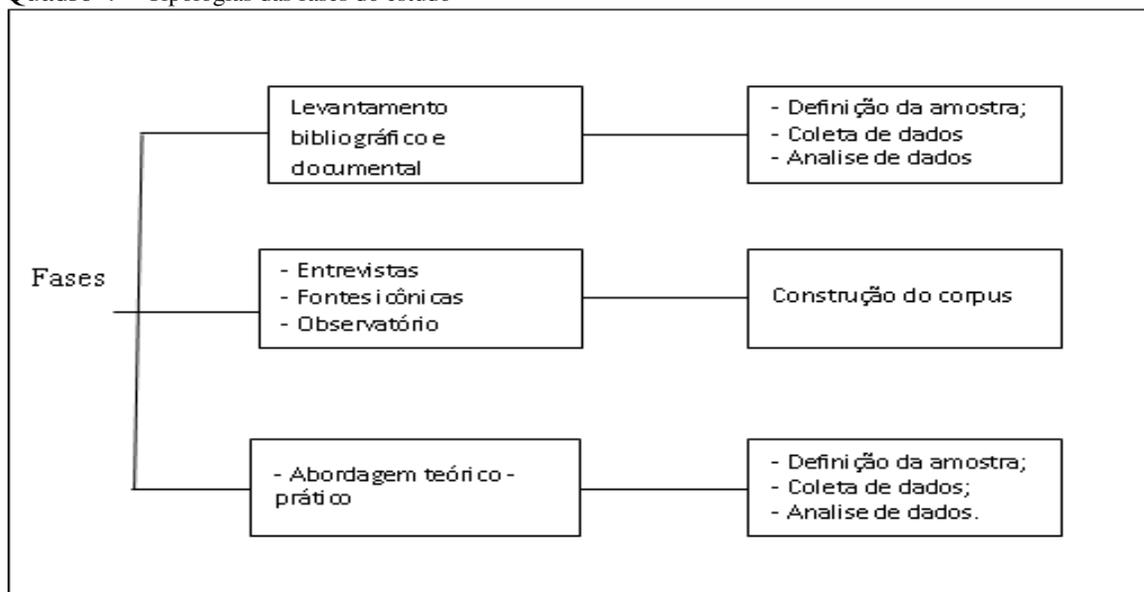
NOME FICTÍCIO	SEXO	IDADE	ESCOLARIDADE	PROGRAMA DE FORMAÇÃO	EMPRESA INCLUÍDO	TEMPO NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO
F	M	25	2ª Etapa	De Mãos Dadas	Alubar	2 Anos
G	M	23	1ª Série EF	Jardinagem/horta	Regaf	3 Anos
H	F	37	Ensino Médio	De Mãos Dadas	Alubar	3 Anos

Fonte: Benjamin. 2013

1.3.1.3 Conversando com os sujeitos: Programa de Educação Profissional para as Pessoas com Deficiência

Buscou-se aplicar o roteiro de entrevista de forma que se pudesse responder cada questão norteadora relacionada ao objeto em estudo. Em cada seção será apresentada a amostra, a coleta e a análise dos dados, conforme descrito na tipologia do estudo a seguir:

Quadro 4 – Tipologias das fases do estudo



Fonte: Benjamin. 2013

Após definição dos instrumentos de coleta de dados, foram realizadas entrevistas seguindo ao seguinte roteiro de questionamentos com gestores e professores da instituição sujeitos desta pesquisa:

Quadro 5 - Programa de formação para o trabalho: um olhar a partir dos gestores e professores dos programas

UNIDADE DE CONTEXTO	INDAGAÇÕES
Políticas públicas aplicadas ao programa de formação para o trabalho	- Existe Programa de Formação Profissional para as pessoas com deficiência na APAE? - Como é feita a captação de recursos para os programas profissionalizantes?
Parcerias existentes para realização do programa	- Quais as parcerias firmadas para a realização dos programas profissionalizantes?
Formação para o trabalho das pessoas com deficiência	- Como está sendo realizada a formação profissional para as pessoas com deficiência na APAE? - Quais oficinas de formação para o trabalho são oferecidas pela APAE as pessoas com deficiência? Na sua opinião, o Programa de Formação oferece capacitação para qual área de trabalho? - Os alunos dos programas estão aptos a exercer quais habilidades profissionais?
Inclusão no trabalho a partir dos programas de formação para o trabalho	- As empresas e órgãos públicos procuram a APAE para solicitação de mão de obra? -Qual o perfil de profissionais exigidos pelas empresas? - Os alunos participantes dos programas participam de atividades profissionais nas empresas? Quais atividades? Em que empresas? - A APAE tem conhecimento dos alunos que exercem atividades no mercado informal? Quais atividades são exercidas por esses alunos no mercado informal? - De que forma é realizada a inclusão no trabalho das pessoas com deficiência? - A APAE tem conhecimento das empresas que realizam a inclusão no trabalho? Quais empresas? - A APAE tem conhecimento da lei 8213/91 que estabelece a cota de inclusão das pessoas com deficiência no trabalho?

Fonte: Benjamin. 2013

Com finalidade de se confirmar informações e se cruzar os dados referentes ao objeto em estudo, realizaram-se entrevistas e observatório com os alunos sujeitos da pesquisa, conforme informações descritas no quadro seguinte:

Quadro 6 – Entrevistas/observatório com alunos dos programas

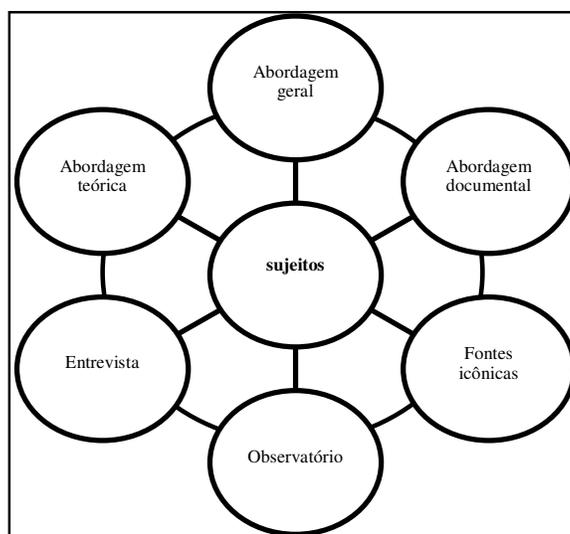
UNIDADES DE CONTEXTO	INDAGAÇÕES	OBSERVATÓRIO
- Formação para o trabalho das pessoas com deficiência	- O que você aprende no programa de formação? - O que você mais gosta de fazer no programa de formação? - Há quanto tempo você faz parte do programa de formação?	- Atividades desenvolvidas - Interação professor/aluno
- Inclusão no trabalho a partir dos programas de formação para o trabalho	-Você exerce atividade profissional? Onde?Há quanto tempo? -Quais atividades desenvolvidas no trabalho? - Você recebe remuneração pelo serviço?	- Comportamento do aluno

Fonte: Benjamin (2013)

Durante o observatório, fizeram-se registros através de fotografias dos espaços onde são realizados os programas de formação, os quais estarão expostos no decorrer da análise. Além de se observar os alunos em atividades nos programas, teve-se a oportunidade de observar todos os sujeitos deste estudo na II Feira dos Apaixonados, durante a exposição dos produtos produzidos nas oficinas. Nela, fizeram-se presentes funcionários, voluntários, pais, alunos, diretoria da instituição, comunidade e representantes das empresas. Durante o evento, houve agradecimentos por parte da diretoria à comunidade e às empresas que “colaboram” com APAE.

Para que se fizesse uma análise mais aprofundada, deu-se preferência por cruzamento dos dados entre entrevistas/observatório e fotografias nos questionamentos julgados necessários, entre os quais estão representados no esquema seguinte:

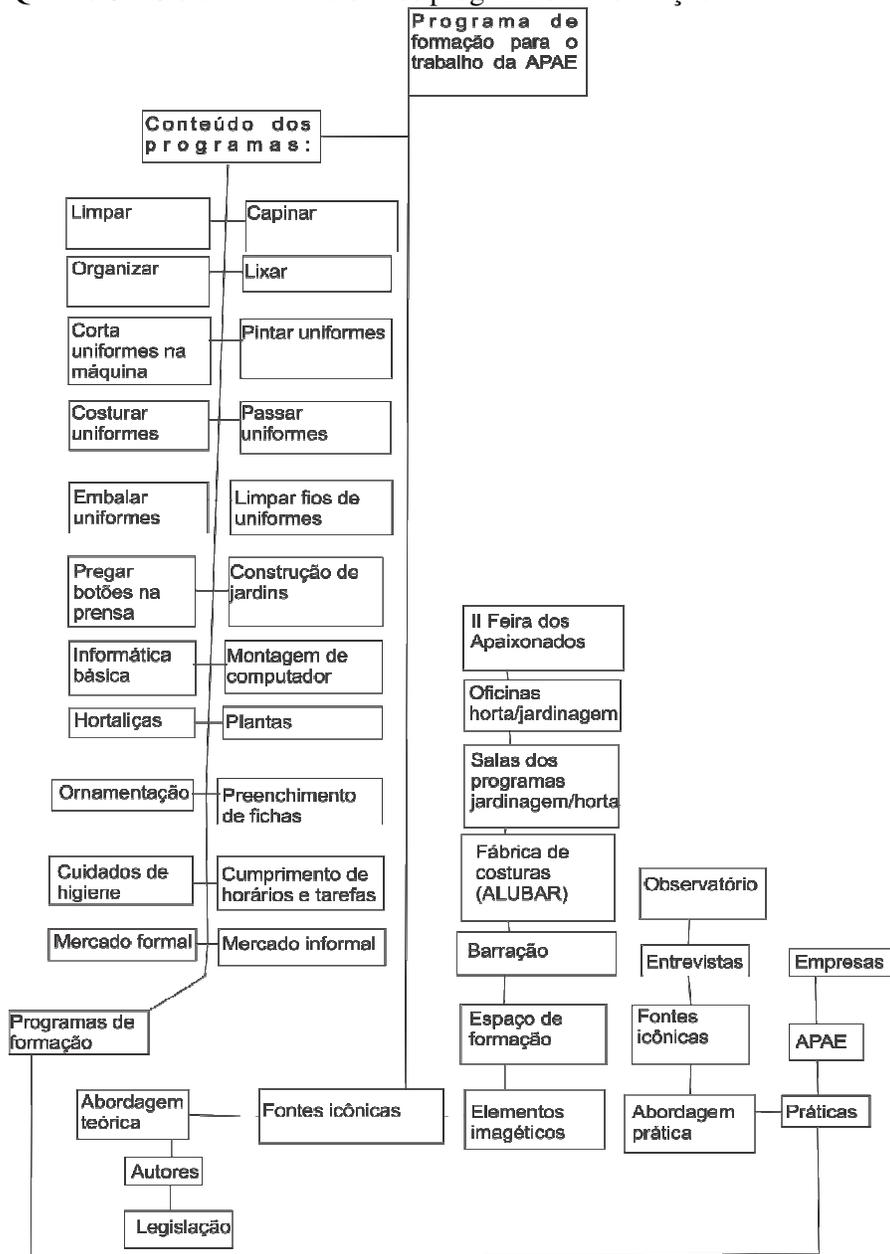
Quadro 7 – Cruzamento dos dados



Fonte: Benjamin. 2013

O *corpus* do trabalho foi constituído por meio de fontes icônicas coletadas por meio de fotografias do espaço onde funcionam as oficinas e registros fotográficos da exposição da II Feira dos Apaixonados, entrevistas realizadas com professores, gestores e alunos, observatório das atividades desenvolvidas nos programas e análise comparativa de documentos e legislação vigente. Após minuciosa comparação entre os elementos levantados, escolheram-se as unidades de contexto e por meio destas, foram analisados os conteúdos detectados que norteiam a formação para o trabalho das pessoas com deficiência por meio dos Programas Profissionalizante da APAE, conforme apresentado a seguir através do esquema do processo de análise deste estudo.

Quadro 8 – Sistema de análise dos programas de formação



Fonte: Benjamin. 2013

Conforme observado no esquema anteriormente exposto, a análise do estudo procedeu-se através de análise do contexto dos programas associados com análise legal, análise dos conteúdos trabalhados nos programas, fundamentada a partir das abordagens teóricas dos autores que colaboraram para o entendimento da construção de conceitos durante a construção deste trabalho para que se chegasse ao entendimento do objeto proposto na pesquisa.

Diante do contexto metodológico apresentado, distribui-se a análise dos dados em categorias e unidades temáticas, a fim de se facilitar a discussão e compreensão dos resultados, conforme o quadro a seguir:

Quadro 9 – Categorias e unidades temáticas

CATEGORIAS TEMÁTICAS	UNIDADES TEMÁTICAS
Doação de funcionários, empresas e comunidade.	Captação de recursos e parcerias
Programas profissionalizantes.	Formação para o trabalho
Saber se comunicar	Perfil profissional exigido pelas empresas
Avaliação pelos técnicos da instituição para inclusão	Inclusão no trabalho dos alunos dos programas
Conhecimento superficial	Conhecimento a respeito da Lei nº8213/91
Habilidades de vida prática que visam autonomia e independência dos alunos	Habilidades profissionais desenvolvidas pelos programas
Habilidades práticas Fazem de tudo	Aprendizado dos alunos nos programas de formação

Fonte: Benjamin. 2013

Mediante estes sujeitos, estabeleceram-se relações em suas percepções a respeito das questões norteadoras, as quais se fizeram inferências para o entendimento e desenvolvimento da dissertação. Para que a pesquisa se constitua de um maior número de informações, a fim de melhor analisar o objeto, foram utilizados os seguintes instrumentos:

1-Análises bibliográfica e documental iniciadas desde março de 2011. Pesquisas de bibliografias e documentos pertinentes ao tema em questão de acordo com os seguintes autores: Ricardo Antunes (2010), Lúcidio Bianchett (1998/ 2011), Blanche Warzée Giordano (2000), Samira Saad Pulchério Lacillotti (2003), Romeu Kasumi Sasaki (1997), Kal Marx (2011), Vera da Silva Telles (1999), Miguel Arroyo (2000), Rosita Carvalho (2004), Ivanilde Apoluceno de Oliveira (2004), Claudia Werneck (1999/2000) e outros que se fizeram necessários e que se encontram mais detalhados no referencial bibliográfico. .

2-Entrevistas semi-estruturadas por serem consideradas de extrema necessidade ouvir os sujeitos para melhor clareza do objeto; neste sentido, utilizou-se um roteiro de entrevistas para que se pudesse direcionar os sujeitos ao objeto de estudo, de forma que estes esclareceram como se dá a formação às pessoas com deficiência no programa de formação para o trabalho da APAE de Barcarena-PA.

3-Observação *in loco*. Julgou-se necessário observar os alunos em atividades no momento da formação que fora realizada no decorrer da coleta dos dados com as entrevistas, a fim de que se pudesse facilitar o cruzamento dos dados.

4- Fotografias que estão servindo como ilustração dos dados no momento da análise e interpretação destes.

Robert Yin (1994 apud TIM MAY 2004, p. 202) sugere que: “há seis fontes de evidência na pesquisa de estudo de caso [...]. São elas documentos, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos.”

5. Análise dos dados.

A abordagem teórica que fundamenta a análise dos dados se dá com base no materialismo histórico dialético. Neto explica que:

Para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento [...]. Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidades: o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. Detenhamo-nos um pouco neste ponto tão importante e complexo, começando pela própria noção de “ideal”(NETO, 2011, P.20/21).

As análises foram realizadas a partir das técnicas de análise do conteúdo de Laurence Bardin (1977, p. 52) que se propõe a esta técnica da seguinte forma:

Para cada palavra indutora e para cada sujeito, obtém-se uma, duas, três ou quatro palavras induzidas numa pequena ficha que são substantivos, adjetivos, expressões e nomes próprios. Uma vez reunida a lista das palavras suscitadas por cada palavra indutora(ou as fichas divididas em pilhas, segundo o estímulo respectivo), sendo este o primeiro trabalho de classificação, encontramos-nos em confronto com um conjunto heterogêneo de unidades semânticas. Face a essa desordem, faz-se necessário introduzir uma ordem. Mas qual a ordem a introduzir, e segundo que critérios? Para que a informação seja acessível e manejável, é preciso tratá-la, de modo a chegarmos a representações condensadas(análise descritiva do conteúdo) e explicativas(análise do conteúdo, veiculando informações suplementares adequadas ao objeto a que nos preparamos: neste caso, o elucidar de certos estereótipos)..

Baseada na teoria de Bardin, busca-se categorizar as falas dos sujeitos a partir de palavras induzidas, classificadas por ordem de frequência para melhor descrever os resultados e, a partir deles, construir-se um diálogo com os autores que discutem deficiência/trabalho/educação a fim de que as discussões fiquem mais coerentes.

É importante destacar que:

[...] Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele

procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p18)

Mediante a diversidade da coleta de informações, esta possibilitará uma visão mais aprofundada da Educação Inclusiva/Educação para o Trabalho no município de Barcarena-PA, mais especificamente na APAE, de modo a apontar elementos potencializadores nas discussões acerca da relação entre políticas públicas de qualificação para o trabalho das pessoas com deficiência e as práticas desenvolvidas no atendimento realizado no programa de formação desta instituição.

A temporalidade da pesquisa se deu de março de 2011 a março de 2013, pois se considerou ter iniciado neste período devido aos levantamentos de dados documental e bibliográfico coletados e guardados no banco de dados. No que diz respeito à pesquisa de campo, esta se realizou no período de outubro a dezembro de 2012. A análise e discussão dos dados se deu durante o período de coleta concomitante com a transcrição e foi encerrada em março de 2013.

Ressalta-se que a pesquisa vem buscar respostas para os questionamentos sobre a possível inclusão no trabalho das pessoas com deficiência e de forma alguma vem subestimar a capacidade dessas pessoas em estar exercendo o trabalho, visto que é legal e essencial à dignidade humana, via trabalho, exercer a cidadania. Lancillotti diz que “Não se trata [...] de negar que o trabalho desempenha papel central na vida do homem, mas de questionar se sob esse modelo é possível pensar e acreditar na possibilidade de auto-realização e de integração efetiva de pessoas com deficiência à sociedade, pela via do trabalho” (2003, p.13). No entanto, pesquisas realizadas pelo Ministério do Trabalho revelam que ainda é insuficiente o número de pessoas com deficiência incluídas no trabalho formal e, quando estes são incluídos, suas remunerações são inferiores aos reabilitados.

A mudança de paradigmas no campo educacional é relevante. O modelo pedagógico baseado nas ideias de “normalização/integração, inclusão/integração” faz com que as escolas passem por um processo de adaptação para receber “alunos deficientes”, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, logo, exige-se melhoria de qualidade na educação geral. A proposta da Educação Inclusiva visa atender não somente a alunos com deficiência, mas todos que dela necessitarem, sejam deficientes ou não (SASSAKI, 1997).

No que diz respeito à inclusão no trabalho, há necessidade das escolas inclusivas estarem alertas para a terminalidade escolar das pessoas com deficiência, a fim de que possam estar encaminhando-as através do Atendimento Educacional Especializado-AEE para as empresas públicas e privadas, visto que se entende que Inclusão Social e respeito pela cidadania também se dão pelo trabalho.

A Educação Inclusiva deve ser para “TODOS” (WERNECK, 1999). A diferença não é defeito e, conseqüentemente, não precisa ser isolada para receber tratamento especializado. O paradigma da inclusão sugere que as pessoas com deficiência sejam incluídas em todas as esferas da sociedade. Contudo, para que a Inclusão Social seja efetivada, é necessário que a Educação para o Trabalho nas escolas especializadas seja executada com mais seriedade, visto que o modelo capitalista exige mão de obra qualificada para o trabalho. Desta forma, não se concebe qualificação profissional que não seja pela educação.

No que se refere à Educação Profissional das pessoas com deficiência, busca-se no capítulo seguinte expor como se procede a dinâmica da Inclusão a partir do trabalho para essas pessoas. Para melhor ilustrar, foram trazidos dados que viessem a colaborar com este processo.

SEÇÃO II

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A IN/EXCLUSÃO A PARTIR DO TRABALHO

2.1 O TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

É interessante se iniciar o diálogo sobre o trabalho a partir de Marx(2011), que conceitua o trabalho como um processo de que participa o ser humano e a natureza em que o próprio homem a controla sobre sua ação. Marx pressupõe o trabalho sob forma exclusivamente humana e faz uma alusão às semelhanças das operações executadas por uma aranha, as abelhas e o homem ao dizer que “uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade”. (Idem, p.211/212).

Esta relação homem-natureza se distingue dos animais referidos por Marx devido ao ato de pensar as atividades de transformação da matéria prima em um determinado fim, onde esta transformação realizada pelo ser humano necessita de uma manifestação adequada através da atenção realizada em determinado curso, onde o homem é atraído por um conteúdo e por um método de execução de suas tarefas que vão além de suas forças físicas e espirituais, porém, para que o ser humano chegue ao seu produto final, é necessário que ele desenvolva todo um processo de trabalho, que Marx vem chamar de elementos componentes desse processo, tais como: “atividade adequada a um fim, isto é o próprio trabalho; a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho e os meios de trabalho.” (2011, p.212) Realiza, de certa forma, a transformação da natureza em sua própria atividade que, para atingir certo nível de desenvolvimento, é necessário que os meios de trabalho sejam pré elaborados, o que a dinâmica atual do trabalho vem chamar de “trabalho planejado”.

Neste contexto, os meios de trabalho, segundo Marx, servem para medir a força humana de trabalho que indicam as condições sociais em que se realiza o trabalho. No que se refere ao processo de trabalho, Marx diz que este se extingue ao concluir o produto que é um valor-de-uso adaptado às necessidades humanas o qual é produto de um trabalho. Marx afirma também que “os produtos destinados a servir de meios de produção, não são apenas resultados, mas também condição do processo de trabalho”(MARX, 2011, p.215).

Para que o processo de trabalho se realize, é necessário que o ser humano se aproprie do objeto de trabalho fornecido pela natureza denominado de matéria prima. Contudo, segundo a concepção marxista, o produto é propriedade do capitalista, não do produtor

imediatamente, o trabalhador. O capitalista paga pelo produto o seu valor diário com a finalidade de adquirir a mais-valia, ou seja, o trabalho não pago, que consiste no lucro, o capital.

Do ponto de vista marxista, o capitalista compra a força de trabalho e incorpora ao trabalho. O processo de trabalho é algo que o capitalista comprou e o produto desse processo lhe pertence do mesmo modo que o produto, transformando de certa forma o capital constante em capital variável, onde o valor da mercadoria varia de acordo com o tempo de trabalho a ser realizado, gerando de certa forma a mais-valia, a qual Marx chama de mais-valia absoluta e mais valia-relativa e se refere aos termos da seguinte forma:

Chamo de mais-valia absoluta a produzida pelo prolongamento do dia de trabalho, e de mais valia-relativa a decorrente da contratação do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração na relação quantitativa entre ambas as partes componentes da jornada de trabalho(MARX, 2011, p.366).

O valor da mercadoria na concepção acima exposta se dá em função da soma da matéria-prima e da mão de obra que mesmo com o aumento da produção e da procura não aumenta o valor da mão de obra para o trabalhador que em nada lucra com o capital, gerando de certa forma a mais-valia para o capitalista.

Nesta relação dialética analisada por Marx, o trabalho é conceituado como relação homem-sociedade-natureza, visto que ao se relacionar com a natureza, o homem a transforma em benefício humano cujo homem que é um ser social. É através desta relação que o homem busca suprir suas necessidades básicas. No entanto, é o capital quem submete o homem a realizar suas tarefas em função da sobrevivência do capital, pois sua força de trabalho passa a ser o seu principal meio de sustento. Portanto, cabe salientar que o trabalho é uma ação exclusivamente humana e que, mesmo com a submissão de sua ação transformadora ao capital, o homem é quem determina esta transformação da natureza, ao modificar a matéria-prima em produto. Diante do exposto, apresenta-se a seguir a relação do trabalhador com o capital.

2.1.1 Sistema de produção capitalista e a relação do trabalhador com os modelos fordista-taylorista-toyotista

Diante da relação social do homem com a natureza em função do capital, é que o processo de industrialização a partir da revolução industrial do século XVIII, se dá de forma acelerada em função da mais-valia, cujo homem é utilizado como forma de exploração de sua mão de obra, em favor do modo de produção capitalista. Neste período, a excessiva jornada

de trabalho, a exploração do trabalho infantil e a mão de obra feminina nas fábricas são um dos principais instrumentos utilizados para o capital (TOMAZI, 2000).

Com a revolução industrial do século XVIII, ocorre o processo da manufatura à indústria mecanizada. A introdução das máquinas nas fábricas faz com que seja produzida a aceleração do capital, onde as máquinas passam a produzir em série e o trabalhador possuidor da força de trabalho, vende sua força humana em troca do salário, os empresários proprietários do capital passam a produzir aceleradamente a partir do sistema fabril e transforma as relações sociais. Neste sentido é que a divisão social do trabalho e a exploração da mão de obra barata fazem com que o homem se organize em classe e realize o seu primeiro movimento em oposição ao capitalismo.

No início do século XX, período da maquinofatura, a produção nas fábricas passa a se organizar em linha de montagem, onde o aperfeiçoamento do sistema de produção dá origem à divisão do trabalho. Essa forma de produção do trabalho é denominada de fordismo, expressão que nasceu a partir da forma como Henry Ford. Ele estruturou a produção em sua fábrica de automóveis e passou a representar uma nova etapa da produção capitalista. Uma das mudanças introduzidas nesse processo de produção é “a redução da jornada de trabalho de oito horas diária. Marca a era do consumismo, estimulando a produção em massa para o consumo em massa, chegando a atingir quase todos os setores produtivos da sociedade industrial.” (TOMAZI, 2000, p.53).

Junto com a proposta de Ford, conforme explicita Antunes (2009), neste mesmo período se desenvolve a proposta de Frederick Taylor utilizando a expressão taylorismo/fordismo, que passa a ser usada para identificar o mesmo processo.

Neste sentido, o que se diferencia o fordismo do taylorismo? O modelo fordista se caracteriza pelo trabalho mecanizado por linha de montagem, produção de carro em série, responsabilidade fragmentada, salários inspirados no modelo produtivo e pagamento de altos salários. O modelo taylorista se apresenta pelas normas, princípios e leis científicas da administração do trabalho, substituição do método empírico pelo método científico, separação entre o momento de planejar e executar o trabalho, incentivo a competição, divisão do trabalho intelectual e trabalho mecânico segundo critérios de inferioridade mental, ou seja, o trabalho intelectual gerencia e planeja, o trabalho mecânico executa, racionalização do trabalho e divisão da função dos trabalhadores.

Neste modelo de produção capitalista, a exigência de mão de obra especializada se acentua de forma que aos trabalhadores cabe a formação específica de sua área de atuação, a qual se realiza nas escolas técnicas e aos filhos da burguesia, cabe a formação ser realizada

nas universidades, a fim de que estes possam realizar, através do método científico, o planejamento das ações que deverão ser executadas pelos operários nas fábricas. No que se refere a este modelo, Antunes (2009, p.39) afirma que:

Uma linha rígida de produção articulava os diferentes trabalhos, tecendo vínculos entre as ações individuais das quais a esteira fazia as interligações, dando o ritmo e o tempo necessário para a realização das tarefas. Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir faire* do trabalho, “suprimindo” a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva.

Esse processo produtivo, transformou a produção industrial capitalista, expandindo-se a princípio para toda a indústria automobilística dos EUA e depois para praticamente todo processo industrial nos principais países capitalistas. Ocorreu também, sua expansão para grande parte do setor de serviços. Implantou-se uma sistemática baseada na acumulação intensiva, uma produção em massa executada por operários predominantemente semiqualeificados, que possibilitou o desenvolvimento do operário-massa [...] (ANTUNES, 2009, P.39).

Ao operário-massa cabia-lhe sua adaptação a este novo modelo de produção, visto que este, ao desapropriar da manufatura, cabia-lhe sua ressocialização ao trabalho homogeneizado, pois segundo a concepção de Antunes, desqualificada das atividades repetitivas, possibilitou um novo proletariado, marcado pela modificação de sua identidade e uma formação de consciência de classe. Diante desse novo proletariado, o taylorismo/fordismo destituiu o operário-massa de qualquer tipo de participação das gerências científicas realizadas pelo quadro administrativo, resumindo-o a atividades repetitivas, mas qualquer erro efetuado pela gerência administrativa, o operário era convocado a corrigi-lo.

No início dos anos 70, viu-se a crise estrutural do capitalismo, que se deu pela queda da taxa de lucro, esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção em resposta ao desemprego estrutural, crise do Estado de bem-estar social, incremento das privatizações (ANTUNES, 2009) e outros aspectos que feriram diretamente a relação de trabalho. O modelo de reestruturação produtiva aparece como forma de tirar o capitalismo da crise de gestão organizacional, promovida pelo avanço da tecnologia, modelo este que foi criado após a Segunda Guerra Mundial para reestruturar o Japão que havia sido destruído pelos EUA e que a partir dos anos 70 se implanta neste país como forma de suprir as necessidades do capitalismo, o qual é denominado de toyotismo.

Mesmo o toyotismo implantado como forma alternativa de reestruturação capitalista, o taylorismo/fordismo não deixaram de existir. Contudo, o que se observa na prática é uma competitividade de produtos produzidos ora pelo modelo japonês, ora pelo modelo americano,

porém, segundo Antunes, os produtos fabricados pelo toyotismo na indústria automobilística são os de maior durabilidade, no entanto a indústria de computadores se diferencia pelo controle de círculo de qualidade que garante a qualidade total do produto com menor tempo de duração, estimulando de certa forma o desperdício, cujos produtos apresentam pouca durabilidade e geram toneladas de lixo que causam danos irreparáveis ao meio ambiente.

Com esta produção excessiva, a lógica é produzir com qualidade com pouca durabilidade. O avanço tecnológico torna obsoleto os produtos industrializados pelo toyotismo, o que se produziu hoje, amanhã pode tornar-se desatualizado. Neste sentido, Antunes (2009) diz que

A indústria de computadores, conforme mencionamos anteriormente, mostra-se, pela importância no mundo produtivo contemporâneo, exemplar dessa tendência depreciativa e decrescente do valor de uso das mercadorias. Um sistema de *software* torna-se obsoleto e desatualizado em tempo bastante reduzido, levando o consumidor a sua substituição, pois os novos sistemas não são compatíveis com os anteriores. As empresas em face da necessidade de reduzir o tempo entre produção e consumo, ditada pela intensa competição existente entre elas, incentivam ao limite essa tendência destrutiva do valor de uso das mercadorias. Precisando acompanhar a competitividade existente em seu setor, cria-se uma lógica que se intensifica, e da qual a “qualidade total” está totalmente prisioneira. Mais que isso, ela se torna mecanismo intrínseco de seu funcionamento e funcionalidade. Com a redução dos ciclos de vida útil dos produtos, os capitais não tem outra opção, para sua sobrevivência, senão inovar ou correr o risco de ser ultrapassado pelas empresas concorrentes[...] (Idem, 53).

O toyotismo segundo Antunes (2009) apresenta as seguintes características: intensificação das condições de exploração da força de trabalho, acompanhamento e inspeção de qualidade, eliminação de postos de trabalho, aumento de produtividade, qualidade total, desregulamentação dos direitos do trabalho, aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora, precarização e terceirização do trabalho humano, destruição do sindicato de classe e conversão no sindicalismo empresarial. Este novo modelo de classe que vive do trabalho traz para a sociedade menos favorecida certo nível de acomodação. Nele, o trabalhador se conforma com a exploração do capital em função de acreditar que terá dificuldade em conseguir outro emprego caso venha a perdê-lo.

Diante dos três modelos de produção capitalista (fordismo/taylorismo/toyotismo), podemos afirmar que o taylorismo/fordismo tem como principal característica a acumulação produtiva que se deu pelo número de operários que nela exerciam sua atividade de trabalho, enquanto que o toyotismo apresenta acumulação flexível. Merece destaque o número reduzido de operários e maiores índices de produtividade. No taylorismo/fordismo, exige-se trabalho especializado. No toyotismo, trabalho qualificado. No tocante a estes dois modelos de

produção, a educação para o trabalho busca se adequar de forma que venha atender à lógica do mercado, contudo, vale salientar que no atual modelo japonês o desemprego estrutural se acelerou em função da substituição do trabalho humano em detrimento da mecanização das indústrias, onde a maioria dos trabalhadores não consegue acompanhar a mudança acelerada causada pelo avanço da ciência e da tecnologia, ou seja, o trabalhador para garantir o trabalho precisa estar em processo de formação constante. Neste sentido, abordaremos no tópico seguinte, a relação do conhecimento técnico e científico e as transformações do mundo do trabalho.

2.1.2 As transformações no mundo do trabalho na era do conhecimento técnico e científico

A partir da década de 1980, após o final da divisão da Alemanha socialista/capitalista e com a queda do muro de Berlim, presenciou-se profundas transformações no mundo do trabalho nos países capitalistas, onde a classe trabalhadora passa a sofrer intensamente o impacto com as exigências de um novo modelo de mão de obra, o mundo do trabalho deixa de exigir a mão de obra especializada para a qualificada e sai do paradigma taylorista/fordista para o técnico e científico toyotista (ANTUNES, 2010).

De acordo com Ricardo Antunes (2010), devido à empresa responder à crise financeira, aumentando a produção sem aumentar o número de trabalhadores, para atender as exigências do mercado é necessário que a produção se sustente num processo produtivo flexível que permita um operário operar várias máquinas, transformando-os em trabalhadores multifuncionais ou polivalentes, com domínio da tecnologia. Com isso, a sociedade do conhecimento modifica quase que por completo os instrumentos de trabalho. As máquinas pesadas são substituídas pela robótica e pelo computador. O trabalhador precisa ser polivalente e ter o domínio da tecnologia.

O modelo de gestão das empresas deve ser mais exigente consigo e com os novos operários a fim de garantir os Círculos do Controle de Qualidade – CCQ. Sobre este modelo japonês, Ricardo Antunes (2010, p. 24) faz refletir ao afirmar que:

[...] Ensaiam-se modalidades de desconcentração industrial, buscam-se novos padrões de gestão da força de trabalho, dos quais os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), a “gestão participativa”, a busca da “qualidade total”, são expressões visíveis não só no mundo japonês, mas em vários países de capitalismo avançado e do Terceiro Mundo industrializado. O *toyotismo* penetra, mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante, em várias partes do capitalismo globalizado. Vivem-se formas transitórias de produção, cujos desdobramentos são também agudos, no que diz respeito aos direitos do trabalho. Estes são

desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capital do instrumental necessário para adequar-se a sua nova fase. Direitos e conquistas históricas dos trabalhadores são substituídos e eliminados do mundo da produção. Diminui-se ou mescla-se, dependendo da intensidade, o despotismo taylorista, pela participação dentro da ordem e do universo da empresa, pelo envolvimento manipulatório, próprio da sociabilidade moldada contemporaneamente pelo sistema produtor de mercadorias.

Com isso, a nova ordem mundial passa a exigir a reestruturação do modelo capitalista e acumulação da mais-valia (MARX, 2011) com a produção acelerada do capital, onde o trabalhador polivalente juntamente com as máquinas superpotentes e a robótica ocupam vagas dos trabalhadores menos qualificados, causando com isso um quadro de reservas para o desemprego estrutural e criando outro modelo de trabalhador para o mercado informal, sem contar com o aumento em massa do índice de violência em função da exclusão social.

O mercado informal é o que mais vem crescendo após a eclosão da era digital e tecnológica e com ele a perda dos direitos sociais. Neste sentido, Telles (2006, p. 95-96) se refere às questões dos direitos fazendo a seguinte reflexão:

Nesse lugar de uma pobreza transformada em condições natural, não existem sujeitos. Nele, homens e mulheres se veem privados de suas identidades, já que homogeneizados na situação estigmatizadora da carência. Sem existência jurídica definida, nem mesmo lhes cabe o recurso legal a que em princípio os (outros) trabalhadores podem recorrer quando se percebem lesados nos seus direitos. A assistência social na verdade traduz no registro da carência esse mundo sem sujeitos que é o chamado mercado informal de trabalho no qual está submergida sua clientela potencial. É esse o mundo que se estrutura nas fronteiras ambíguas entre a legalidade e a ilegalidade, um mundo que parece flutuar ao acaso de circunstâncias sem explicitar sua relação com as estruturas de dominação e poder da sociedade, um mundo que não existe contrato formal de trabalho, direitos sociais e representação profissional, um mundo, portanto, sem a medida por onde necessidades e interesses possam se universalizar como demandas e reivindicações coletivas. Esse é o terreno no qual transita cerca de metade ou mais da população trabalhadora, entre desempregados e trabalhadores do mercado informal, sem contar com as crianças, idosos e todos os que, por razões diversas, estão fora do mercado de trabalho.

O seu argumento é porque a maioria dos trabalhadores quando não se enquadram na exigência das empresas ou ficam fora das vagas oferecidas vão para o quadro de reservas, na busca por alternativas no mercado informal. Cabe ressaltar que no mesmo período há o enfraquecimento dos sindicatos trabalhistas e o fortalecimento dos sindicatos patronais, bem como a perda dos direitos sociais. No Brasil acontece, em 2007, a reforma da previdência que modifica uma série de direitos garantidos através da luta dos trabalhadores.

A superprodução desenfreada de aparelhos digitais e tecnológicos e a utilização excessiva de material descartável são uma nova ameaça para o meio ambiente e ao mesmo tempo uma fonte de emprego e renda para o quadro de reservas. Tem-se os desempregados estrutural ou classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2010) como sinônimo de classe

trabalhadora que inclui todos que vendem sua força de trabalho, exceto os gestores e altos funcionários do capital, pois o número de Organizações Não-Governamental-ONGs que foram criadas em função do meio ambiente e que trabalham com reciclagem de materiais descartáveis vem se intensificando desde a Rio - 92 (GONÇALVES, 2002). Com relação a essa problemática, Antunes (2010, p. 191) se expressa afirmando que:

Duas manifestações são mais virulentas e graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente na relação metabólica voltada prioritariamente para a produção de mercadorias que destrói o meio ambiente.

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

O terceiro setor se fortalece assumindo, de certa forma, a responsabilidade do poder público. Os direitos sociais são ameaçados, visto que a maioria das ONG não garantem os direitos sociais e previdenciários, ameaçando o futuro da classe-que-vive-do-trabalho. É importante ressaltar o que Hannah Arendt expressa ao se referir a história do mundo moderno:

A história do mundo moderno, diz ela, poderia ser descrita como a história da dissolução do espaço público, por onde poderia se expressar “um sentido cidadão de participação” e através do qual os homens poderiam se reconhecer compartilhando de um destino comum. Hannah Arendt tematiza a sociedade moderna, construindo as figuras de uma sociedade despolitizada, marcada pela indiferença em relação às questões públicas, pelo individualismo e atomização, pela competição e por uma instrumentalização de tudo o que diz respeito ao mundo, de tal forma que nele nada permanece como valor e limite para uma ação que transforma tudo em meros fins para seus objetivos. Não se trata, no entanto, de postular uma continuidade necessária e inelutável entre o advento do mundo moderno e a aventura totalitária. As questões -todas as questões – precisam ser qualificadas e diferenciadas, o que significa dizer, repensadas a partir de seus próprios termos, tentando através delas elucidar as experiências vinculadas aos acontecimentos de nosso tempo (apud TELLES, 2006, P.38)

Na era digital, o que se verifica é um processo contínuo de qualificação e desqualificação, pois o trabalhador que antes possuía qualificação em uma área de trabalho, hoje busca outra formação para esta nova dinâmica de trabalho, ou seja, qualifica-se e se desqualifica, configurando no que Antunes (2010, p.198) chama de “processo contraditório que superqualifica em vários ramos produtivos e desqualifica em outros”, o que instiga o trabalhador a estar constantemente atualizado e em contínua formação.

Ainda que o meio de produção capitalista passe a exigir o trabalhador altamente

qualificado em função da tecnologia de ponta, “[...] capital é incapaz de realizar sua autovalorização sem utilizar-se do trabalho humano. Pode diminuir o trabalho vivo, mas não eliminá-lo. Pode precarizá-lo e desempregar parcelas imensas, mas não pode extingui-lo”. (ANTUNES, 2010, p.192). O trabalho humano, ainda que aparentemente fragilizado, continua sendo aquele que no processo de produção capitalista precisa estar atuando e atuante na dinâmica da mais-valia (MARX, 2011). O importante para o capital não é apenas a produção acelerada da mercadoria em menos tempo com o número reduzido de mão de obra, mas principalmente o mercado consumidor.

Toda essa problemática apresentada pelo mundo do trabalho afeta diretamente o movimento social e político dos trabalhadores, em especial o Sindicato dos Trabalhadores que se enfraquece na medida em que os trabalhadores são dispensados e suas contribuições automaticamente deixam de ser repassadas.

Como se pode perceber, o mundo do trabalho neste novo paradigma exige dos trabalhadores mais qualificação profissional e conseqüentemente mais escolaridade. Não se percebe a eliminação da mão de obra humana fora deste novo modelo de produção capitalista, mas sim uma redução de direitos e poucas perspectivas de inclusão no trabalho formal das pessoas que tem menos formação para este novo modelo de trabalhador. A partir desta discussão teórica é que se irá abordar, no item seguinte, a relação trabalho-educação e o trabalho como princípio educativo.

2.2 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Falar do trabalho como princípio educativo, nos remete fazer uma relação trabalho/educação, pois segundo Ciavatta (2005), no que se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora, este deve se dá por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. A autora afirma ainda que o trabalho pode ser ou não educativo depende da condição em que se processa, neste sentido, a fim de que possamos melhor compreender a relação trabalho/educação e as pessoas com deficiência, faremos uma abordagem sobre o trabalho como princípio educativo e como procedem os documentos educacionais que regem os direitos das pessoas com deficiência. Para melhor nos situarmos nas discussões, faremos um diálogo com Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Demerval Saviani, Kal Marx e outros que discutem a temática, assim como a Declaração de Salamanca, LDBEN N° 9394/96, Diretrizes Nacionais

para a Educação Especial na Educação Básica e outros documentos que implementam e regularizam as políticas da Educação Inclusiva.

2.2.1 O trabalho como princípio educativo

Marx(2011) se refere indiretamente ao trabalho como princípio educativo em diversos momentos ao citar em “O capital” da forma de exploração do capital sobre os trabalhadores, no sentido das exigências das jornadas excessivas de trabalho tanto aos homens como das mulheres e a exploração do trabalho infantil. A contradição capital/trabalho se dá no momento em que os trabalhadores para assegurar a sua sobrevivência, são submetidos a vender sua força de trabalho, enquanto isso, sua relação com as máquinas na lógica do capital se dá como processo de aprendizado e aperfeiçoamento de sua capacidade de produzir.

Partindo desta lógica, o princípio educativo para o operário segundo Marx se dá a partir do momento em que este toma consciência de classe e passa a criar grupos que possibilitam desenvolver e compartilhar experiências que aperfeiçoam suas vivências de mundo, eis que surge entre os operários a necessidade de se criar partidos políticos que venham atender as necessidades dos trabalhadores, bem como sindicatos e outros movimentos sociais.

No que se refere ao Programa Marxiano de Educação, Justino de Souza Júnior(2011, p.119) inicia o debate com o seguinte questionamento: que tipo de interesse tem os trabalhadores por educação? Em seguida justifica que:

De imediato, os trabalhadores lutam por educação por acreditarem que ela poderá torná-los uma mercadoria mais atraente e valorizada no mercado, ou seja, lutam por seu aperfeiçoamento meramente como força de trabalho. Aqui educação poderia ser instrução, treinamento, capacitação, qualificação, tudo o que puder adequar os trabalhadores a uma determinada condição de trabalho ou ao mundo do trabalho do/no qual são instrumento. Neste caso, de tal maneira se mostra imediatista a preocupação com educação que os próprios trabalhadores rechaçam todas as propostas ou contradições de educação que pareçam rivalizar com ou atrapalhar a realização mais eficiente do propósito citado (JÚNIOR, 2011, p.119).

Como se pode perceber, diante das exigências atuais do mundo do trabalho, os trabalhadores sentem a necessidade de se aperfeiçoar/qualificar para melhorar sua mercadoria que seria no caso sua força de trabalho. Neste sentido, Saviani (1989 apud Frigotto, Ciavatta e Ramos 2005, p.19) afirmam que:

O trabalho pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos diversos, mas articulados entre si. Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na

medida em que determina o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. Num segundo sentido, trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.

Segundo Ciavatta (2005), o trabalho não é necessariamente educativo. Depende de suas condições de realizações e dos fins a que ele se destina, de quem se apropria do produto do trabalho e do conhecimento que se gera. Na visão da autora, no campo da saúde e da educação, o que era direito passa a ser mercadoria uma atividade sujeita ao mercado.

Diante do exposto, o que se percebe na área da saúde e da educação são serviços oferecidos de forma melhorada daquele que supostamente apresentam mais condições financeiras para comprar uma mercadoria com qualidade, enquanto que os demais que deveriam tê-la como direito, submetem-se a atendimentos precários e a filas de espera do Sistema Único de Saúde - SUS. A educação como mercadoria é oferecida em melhor qualidade aos que se submetem a pagar aos seus filhos um espaço em que possa no futuro oferecer a eles melhor condições de ocupar as vagas no mundo do trabalho.

No que diz respeito ao trabalho como princípio educativo para Gramsci, traz-se aqui Paolo Nosella (2010, p. 118) para ajudar nesta discussão. O autor afirma que Gramsci, ao expor sua experiência nos Cadernos do Cárcere, revela sua rejeição a qualquer profissionalização antes dos 16-18 anos de idade que induza ao trabalho industrial ao dizer que:

[...]não se trata de qualquer trabalho ou atividade; trata-se do trabalho industrial, moderno, avançado, que representa a forma produtiva hegemônica entre os homens de hoje, descartando assim (como princípio educativo geral da escola) formas arcaicas e assistencialistas de trabalho[...]

Nosella revela que Gramsci, para tratar de trabalho como princípio educativo, traz para ilustrar o mecano (uma caixa cheia de pequenas peças metálicas e outros instrumentos mecânicos) que utilizou com seus filhos no brincar ao construir seus próprios brinquedos, onde Gramsci convenceu de que o brinquedo materializa um princípio e valores educativos correspondentes a um momento histórico determinado. Nosella diz que hoje para Gramsci o mecano poderia ser substituído por um computador de brinquedo, a partir dele (do brincar), a criança estaria construindo com sua família seus próprios valores.

Neste sentido, Gramsci não aplica o princípio educativo ao processo pedagógico de

forma mecânica, imediatista, reducionista e profissionalizante. Segundo Nosella, ao se referir a Gramsci, diz que este censura os adultos por serem omissos à educação de seus filhos e que os pais devem dar aos seus filhos especial atenção no período em que ele chama de pré-adolescência, pois nesta fase a família está mais próxima das crianças devido estas não precisarem de tanta disciplina e que é através da evolução psicológica do homem que deve ser estabelecido os princípios educativos metodológicos diferenciados para o ensino que ele classifica como de 1º, 2º e 3º graus, pois considera o trabalho intelectual um esforço muscular e nervoso.

Para Gramsci, é na educação formal (escola) que se dá a formação de intelectuais. Ele vê a escola de forma mais ampla, onde esta se apropria de toda forma de produção cultural para formação de intelectuais. Segundo Nosella (2010), Gramsci insiste na ideia de cultura geral, não do tipo abstrata e enciclopédica, e, sim, histórica e metodologicamente orientada. Defende um método que parte da experiência concreta de todos a partir dele. Gramsci defende a escola unitária, a qual classifica como escola desinteressada atribuída à Educação Básica, antes dividida em ensino de primeiro e segundo graus. Cabe à escola desinteressada oferecer educação formal às crianças e adolescentes de seis a dezoito anos de idade, quando o jovem estaria terminando o Ensino Básico e passaria a escola interessada.

A escola interessada, segundo Gramsci, é que ofereceria a educação profissionalizante ou especializada, sem desaparecer o princípio da cultura oferecido pela escola desinteressada e em favor do princípio da cultura imediatamente produtiva. Com relação a esta concepção de escola desinteressada/escola interessada, é que Gramsci apresenta sua tese de trabalho como princípio educativo. “Nesse sentido, o trabalho se torna princípio educativo universal, tanto na fase da formação desinteressada (escola unitária) quanto na formação especializada (escola profissional)”. (NOSELLA, 2010, p.168).

Na concepção de Gramsci, a escola unitária é o começo de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, “a proposta da escola unitária de Gramsci é um amplo projeto político coordenado pelo estado” (Idem). Diante do exposto, o que se percebe é que o trabalho como princípio educativo em Gramsci não deve se dar a partir das fábricas, do trabalho industrial e sim nas escolas a partir dos seis anos de idade. A partir do momento em que o aluno concluir a educação básica é que deve ocorrer a educação para o trabalho, seja ela desenvolvida nas universidades ou em escolas profissionalizantes, porém, o que Gramsci deixa claro em seus escritos é que na escola unitária não deve ser discriminada a educação dos filhos dos proletários dos filhos da burguesia e que de preferência a educação profissional deve se dar nas universidades, onde se ensinará as profissões intelectuais.

Segundo Nosella (2010, p. 169), Gramsci defende didaticamente o princípio da escola ativa mesma para o ensino do primeiro grau, onde o ensino dos conteúdos deve estar interligado diretamente “ao princípio pedagógico do trabalho industrial obviamente de forma desinteressada”.

Diante do atual contexto, o que se percebe é que a educação para o trabalho foge desta perspectiva de Gramsci, onde o Estado a cada momento remete à Educação Básica (escola desinteressada) para a exclusão do trabalho, onde não se tem conseguido acompanhar a evolução técnico-científica, pois as políticas de financiamento estão longe das realidades locais. A maioria dos jovens que conseguem alcançar o Ensino Médio não chegam a ingressar em cursos profissionalizantes e nem mesmo nas universidades (escola interessada), ou seja, não conseguem sair do ensino desinteressado e ingressar no ensino interessado, causando um volume significativo de excluídos na sociedade.

Segundo Nosella (2010), o objetivo da escola unitária de Gramsci é ensinar a ser livre (escola da liberdade), que é a liberdade forjada no e pelo trabalho moderno, administrado pelo próprio trabalhador, que produz e define a política de produção e de distribuição, nesta escola onde os trabalhadores possam discutir a produção e reprodução histórica do capitalismo e a exploração do proletariado, uma escola que deixe o aluno dialogar com as ferramentas no sentido de questionar a dinâmica do trabalho.

Marx (2011, p. 211), ao falar do processo de trabalho, relaciona o trabalho como meio de subsistência para sobrevivência humana e a relação homem/natureza. Neste sentido afirma que:

A utilização da força de trabalho é o próprio trabalho. O comprador da força de trabalho consome-a, fazendo o vendedor dela trabalhar. Este ao trabalhar, torna-se realmente no que antes era apenas potencialmente: força de trabalho em ação, trabalhador. Para o trabalho reaparecer em mercadorias, tem de ser empregado em valores-de-uso, em coisas que sirvam para satisfazer necessidades de qualquer natureza. O que o capitalista determina ao trabalhador produzir é, portanto, um valor de uso particular, um artigo específico. A produção de valores-de-uso não muda sua natureza geral por ser levada a cabo em benefício do capitalista ou estar sob seu controle. Por isso temos inicialmente de considerar o processo de trabalho à parte de qualquer estrutura social determinada.

Neste sentido, cabe salientar que o trabalho como princípio educativo para o capital não se configura como princípio educativo para o trabalhador, pois, para o capital, o trabalhador aparece apenas como “valor-de-uso” (MARX, 2011), executando o que o capitalista determina, enquanto que, para Marx, o trabalho é um processo de que participa o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula

e controla seu intercambio material com a natureza. Cabe ilustrar a relação homem/natureza que era mantida na sociedade primitiva, cujo homem sobrevivia de coleta de frutos, caça e pesca, o que hoje, com a era da revolução tecno-científica ou modelo toyotista (ANTUNES, 2009), o que se aplica é a forte concorrência no mundo do trabalho e a busca desenfreada de qualificação e requalificação para o trabalho. O que antes era produzido sem tantas exigências de escolaridade, hoje é necessário conhecimento técnico e científico para produção em larga escala de produtos altamente qualificados, exigindo do trabalhador mais aperfeiçoamento naquilo que faz. No que se refere ao progresso técnico e ao avanço do conhecimento, Frigotto (2003) justifica esta questão ao dizer que:

[...] a questão não é de se negar o progresso técnico, o avanço do conhecimento, os processos educativos e de qualificação ou simplesmente fixar-se no plano das perspectivas da resistência, nem de se identificar nas novas demandas dos homens de negócio uma postura predominantemente maquiavélica ou, então, efetivamente uma preocupação humanitária, mas de disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas. O eixo aqui não é a supervalorização da competitividade, da liberdade, da qualidade e da eficiência para poucos e a exclusão das maiorias, mas a da solidariedade, da igualdade e da democracia (FRIGOTTO, 2003, p. 139).

Cabe ressaltar que nesse novo modelo de trabalho/educação, a busca por qualificação para o trabalho torna-se algo de grande preocupação para os trabalhadores que antes eram considerados profissionais para desenvolverem determinadas competências. Atualmente, seus conhecimentos tornam-se obsoletos, excluindo-lhes do trabalho enquanto fonte geradora de sobrevivência humana. A substituição do trabalho humano pelas máquinas submete a uma reflexão sobre o desemprego estrutural¹, onde o mercado informal cresce a cada momento, fazendo com que homens, mulheres e crianças se desloquem às ruas em busca de sobrevivência. Neste aspecto, Machado (2010) remete a pensar na força de trabalho e reprodução ampliada e intensiva do capital, ao dizer que

As atuais transformações tecnológicas vêm incrementar enormemente a composição técnica do capital, com a redução relativa da força de trabalho empregada. Trazem no entanto, novos elementos à tendência contraditória do desenvolvimento do capitalismo, pois se exige elevação dos gastos com capital constante, também se tornam mais elevadas as despesas com capital variável, haja vista a necessidade de utilização de uma força de trabalho mais qualificada. Além disso, importantes alterações ocorrem no âmbito do trabalhador coletivo, ou seja, na combinação social

¹ Johnson (1997, p. 68) ocorre quando a estrutura ocupacional muda, tornando obsoleta algumas qualificações e deixando pessoas sem trabalho, ocorre por grandes variedades de razões, incluindo inovações tecnológicas ou empresas fecharem ou realizarem suas operações em outros estados ou países

das forças de trabalho individuais, com as mudanças no conteúdo do trabalho e nas relações entre os membros das unidades produtivas, trazendo novos contornos para a relação capital e trabalho (MACHADO, 2010, P.176).

A relação trabalho e educação mediante o exposto por Machado (2010) traz uma reflexão sobre o tipo de educação que se vem propor ao filho do trabalhador, pois o novo advento da ciência e da tecnologia voltados para a produção capitalista mais acelerada exige mão de obra mais qualificada, onde o conhecimento é a principal matéria prima para a produção do capital. Neste sentido, o que se observa é a negação do direito à escola para a classe operária, uma escola que seja de fato o local de discussões de direitos e não apenas local de adestramento, onde cabe aos futuros operários ler, escrever, contar e dominar os recursos tecnológicos e onde se encontram as relações democráticas e as discussões de direitos da sociedade.

O que se observa na atual geração que frequenta a escola é uma desmotivação em discutir direitos sociais e, de certa forma, a criação de um exército de alienados das relações sociais, onde equipamentos tecnológicos são suas principais fontes de interesse. Neste sentido, Arroyo (2012) afirma que:

A qualidade que encontramos no tratamento do velho problema da democratização da instrução é que esta é enfatizada como *direito*. E mais, se integra ao direito do povo à instrução no direito mais total à educação. Julgamos que defender o direito dos trabalhadores à educação é uma proposta mais radical do que apenas defender escola para todos. A distinção entre educação, entendida enquanto instrução, e educação entendida enquanto produção-formação de homens, construção da identidade de uma classe, é uma velha distinção que vai além de uma pura diferença nominal e encontra uma longa e tensa tradição teórica e prática. Entre nós a negação da escola ao povo faz parte não apenas de uma negação dos instrumentos básicos transmitido pela escola, mas da negação do direito das classes trabalhadoras à educação e a formação da cultura e da identidade enquanto classe. Se integramos a democratização da instrução ao direito básico à educação terá maior sentido político a luta por mais escolas, melhores escolas, material didático bom e farto, profissionais com melhores condições para exercer um trabalho competente. (ARROYO, 2012, p.106)

Contudo, subentende-se a contradição do poder público pelas escolas democratizadas, pois estaríamos educando cidadãos críticos e questionadores, então neste sentido o que se percebe é o *slogan* do governo federal em criar escolas para todos, não importa de que forma estão sendo implantadas, afinal este modelo de escolas está sendo criado para quê e para quem? Visto que, encontram-se nas escolas laboratório de informática e outros recursos tecnológicos sem funcionamento devido à falta de recursos humanos e em outros momentos equipamentos para instalação dos computadores, cabe observar que a relação trabalho/educação se dá desde os primeiros anos de acesso à escola por meio dos contatos

imediatos com recursos midiáticos que são proporcionados aos alunos.

Diante desta relação trabalho/educação, Saviani (2010) contextualiza a educação entre as classes diferenciando educação da classe dominante e educação da classe trabalhadora, onde a escola na idade antiga era lugar do ócio, a qual tinha acesso a classe ociosa que era destinada à classe dominante, dos proprietários, tinham educação diferenciada que é a educação escolar, nela eram educados para ocupar o tempo através do esporte e lazer que eram desenvolvidos nos ginásios para ocupar o ócio, ocupar o ócio com os estudos significava dizer que não precisava trabalhar, enquanto que a educação da maioria era o próprio trabalho. “Era o aprender fazendo. Aprendia lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a” (SAVIANI, p153, 2010).

Com o advento da sociedade capitalista, as escolas passam a ser o local onde os filhos da classe dominante são educados para administrar o capital. Aos filhos da classe trabalhadora, a educação escolar é vista de forma secundária que se contrapõe ao modo de educação dominante determinada pelo trabalho. Na atualidade, segundo Saviani (2010), a educação escolar está ligada diretamente ao progresso, às necessidades de hábitos civilizatórios que correspondem à vida nas cidades. Neste sentido, as escolas tomam um caráter que está ligado também ao papel político da educação escolar enquanto formação do cidadão para a cidadania.

O interessante é que hoje toda forma de educação é pensada a partir da escola, porém, se esquece de que a educação na atualidade se dá através da educação formal (escola), não formal (ONG, sindicatos, partidos políticos, centros comunitários, igrejas, etc) e educação informal (mídia). Com essa confusão sobre o real e verdadeiro papel da escola, esta cuida de tudo, diz Saviani, menos de ensinar, de instruir. É neste sentido que se questiona qual o papel da escola afinal? Saviani (2010, p. 159) faz refletir sobre esta questão ao dizer que:

A contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola. Quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória, porque a sociedade burguesa preconizou a generalização da educação escolar básica. Sobre esta base comum, ela reconstituiu a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente a formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais.

É importante ressaltar que esta contradição entre as classes da sociedade capitalista em relação às escolas se dá desde as origens da sociedade capitalista. No entanto, na atualidade, o papel da informação tem se tornado cada vez mais importante.

Lucília Machado (2010, p. 186) ao se referir ao trabalho como princípio educativo, diz que:

Este novo princípio pressupõe a realização do conceito de trabalho através do conhecimento da ordem legal que regula organicamente a vida recíproca dos homens. O trabalho é o fundamento do equilíbrio destas duas ordens: a natural e a social estatal. Pelas características politécnicas, que assume na atualidade, com as transformações tecnológicas, pede uma formação. Orientada pelo princípio da relação entre ciência e aplicação tecnológica, a politecnia vai ao encontro das necessidades objetivas do desenvolvimento da base técnico-material, na direção dos atuais desafios. A politecnia pressupõe sólida formação básica que contribua para superar a dualidade tradicionalmente existente entre formação técnica e geral, na perspectiva de uma qualificação ampla, integrada, flexível e crítica.

A dificuldade das escolas básicas em se adequar ao modelo atual de educação fez com que a educação profissional fosse delegada às instituições específicas de formação para o trabalho. Diante deste modelo, apesar dos termos terem evoluído bastante desde a idade antiga até os dias atuais, a escola básica se encontra dividida em classes, onde a educação profissional está delegada aos filhos dos trabalhadores e a educação superior aos filhos das classes dominantes. Mesmo com este preconceito, as pesquisas apontam que o ingresso dos filhos dos trabalhadores nas universidades públicas e privadas têm sido significativo, porém, ainda há um número considerável de alunos que saem da Educação Básica e não se integram em nenhum curso superior ou técnico profissionalizante.

Diante deste modelo, cabe um questionamento a respeito do assunto quando se trata de relacionar deficiente/trabalho/educação, pois se para as pessoas ditas normais já se torna difícil sua inclusão no mundo do trabalho, como as leis educacionais brasileiras concebem as pessoas com deficiência e sua relação com trabalho/educação? A partir do exposto, far-se-á uma abordagem do trabalho como princípio educativo na perspectiva da legislação brasileira e sua relação com a inclusão no trabalho das pessoas com deficiência.

2.2.2 Relação Trabalho/Educação/pessoas com deficiência: o que diz a legislação brasileira.

A relação trabalho/educação na perspectiva das políticas públicas de educação inclusiva para o mundo do trabalho, em nível nacional, aparece como direito às pessoas com deficiência a partir das primeiras Constituições Federal com o direito à educação. Em nível internacional, a Declaração Universal de Direitos Humanos aprovada em 1948 na Conferência das Nações Unidas, promovida pela Organização das Nações Unidas – ONU. No que se refere a trabalho/educação, os princípios legais se dão a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional e de Declarações e Conferencias internacionais, tais como Conferencia das Nações Unidas, Conferencia de Tibilisi, Conferencia de Salamanca, Conferencia de Dakar, Conferencia dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conferencia da Organização Internacional do Trabalho.

Quanto às leis nacionais, os direitos à educação e ao trabalho às pessoas com deficiência estão contidos na LDBEN Nº 4024/61, LDBEN Nº 5540/68, LDBEN Nº 5692/71 e LDBEN Nº 9394/96. Outros decretos e resoluções aprovados pelo Conselho Nacional de Educação e do Conselho Estadual de Educação surgiram em função dos direitos às pessoas com deficiência. No que diz respeito às legislações trabalhistas no Brasil, passam a ser incluídos desde a Lei Nº 5452/1943 a partir da aprovação da Consolidação das Leis do Trabalho e da Previdência e Assistência Social e, conseqüentemente, surgem: a Lei Nº 8112/90, Lei Nº 8160/91, Lei Nº 8312/91, Lei Nº 8742/93, Lei Nº 10.172/2001, Decreto Nº 129/91, Decreto Nº 2536/98, Decreto Nº 3298/99 e as resoluções do Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará, tais como Resolução Nº 400/2005 e Resolução Nº 01/2010.

Inicialmente, apontar-se-á na legislação educacional brasileira onde se dá a relação trabalho/educação para as pessoas com deficiência e, posteriormente, como se efetiva esta relação a partir da Lei Nº 8213/91. A lei da educação nacional em vigor que se refere às pessoas com deficiência sofreu adaptações de acordo com a Declaração de Salamanca que se deu na Espanha em 1994 e rege a Educação Inclusiva para todos os países. Este modelo educacional deve se dar segundo a declaração como Política Educacional, onde a educação a partir da inclusão das pessoas com deficiência deve ser de qualidade a todos os alunos sem distinção de credo e raça de forma que seja aplicada como políticas de direitos e que a sociedade se beneficie das políticas de acessibilidade, onde possa atender as pessoas com deficiência, os idosos, os pobres, negros, índios, mulheres e crianças.

Quanto à formação profissional para o trabalho, Maria Ciavatta Franco (2005) faz uma análise da incerteza do trabalho, a partir de um estudo sobre a formação profissional dos trabalhadores em três países: Brasil, México e Itália. A autora, ao realizar a discussão, faz uma relação do emprego e da formação para o trabalho na visão do Estado, empresa e trabalhadores, ao dizer que, para os trabalhadores, a formação profissional é vista como aquisição de novas habilidades e conhecimentos, para a valorização de sua força de trabalho; para os empresários, a formação profissional é um endereço claro para aumentar a produtividade do trabalho, a qualidade e a competitividade dos produtos, a fim de gerar riqueza, enquanto que para o Estado, este deve levar em consideração seu papel regulador, a correlação de forças políticas e os setores sociais hegemônicos. Conforme as orientações das

políticas neoliberais, as conquistas são consolidadas em leis. Diante desta relação, a autora diz que o que há em comum entre os organismos internacionais é que o papel do Estado, dos empresários e do trabalhador é uma questão específica entre os três países, com relação ao Brasil em uma visão mais geral da formação profissional, Franco afirma que:

[...]a dificuldade das opções técnicas que resulta da incerteza do trabalho e dos aspectos políticos envolvidos. Do ponto de vista empresarial e das políticas governamentais, as soluções caminham no sentido de atender as exigências da preparação de mão-de-obra para os novos processos produtivos[...].(2005, P.126/127)

Se tratando de políticas de formação para o trabalho de pessoas com deficiência, a partir do ponto de vista de se atender as exigências do capital, o que se percebe é que diante das legislações educacionais, a ênfase é a escolarização em função do trabalho, porém, ao se referir às pessoas com deficiência, a LDBEN Nº 9394/96, no artigo 59, estabelece aos sistemas de ensino terminalidade específica aos educandos com necessidades especiais que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em função de suas deficiências, bem como educação especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo. Já o Plano Nacional de Educação em vigor Lei Nº 10.172/2001, apresenta diretrizes para Educação Especial Inclusiva, afirmando que as autoridades educacionais devem valorizar a permanência dos alunos nas classes regulares e apresenta metas para os primeiros cinco anos de vigência para este plano, no sentido de que possam ser estabelecidos programas para equipar as escolas de Educação Básica e, em dez anos, a educação superior, prioritariamente as classes especiais e salas de recursos, de forma que possa facilitar a aprendizagem das pessoas com deficiência.

Para que se pudesse dar melhor suporte à Educação Inclusiva, o governo brasileiro instala a partir de 2009, por meio do Decreto nº 6949/2009, que promulga a convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência (ONU, 2006), as salas multifuncionais e, junto com elas, assume o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades da educação, onde as pessoas com deficiência recebem atendimento especializado em turno contrário, de forma que este sirva como suporte para garantir a permanência das pessoas com deficiência no ensino regular. As salas multifuncionais foram equipadas com equipamentos que viessem a “atender” as necessidades especiais daqueles que são matriculados tanto no ensino regular quanto no Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Em 2008, o Ministério da Educação e Cultura - MEC, elabora o documento que institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e define a Educação Especial como modalidade do ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades que disponibiliza recursos, serviços e atendimentos educacional especializado, complementar ou suplementar aos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD e altas habilidades/superdotação no ensino regular, porém, este documento reduz o conceito de inclusão educacional ao diminuir a clientela a ser atendida pelo AEE.

De acordo com o MEC (2010), em 2008, o Decreto nº 6571/2010 institui no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB o duplo computo da matrícula dos alunos público alvo da educação especial, uma em classe comum da rede pública de ensino e a outra no AEE. O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 04/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica e define, em seu artigo 5º, o AEE como prioridade nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado em centro educacional especializado de instituições especializadas da rede pública ou de instituição especializada comunitária, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, desde que conveniadas. Segundo a referida portaria, o Projeto Político Pedagógico-PPP da escola do ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE.

De acordo com a Portaria Ministerial MEC/SEESP nº 13/2007, o programa de implantação de sala de recursos multifuncionais, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE, que destina apoios técnico e financeiro aos sistemas de recursos para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE a esses alunos. Conforme rege o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010), o MEC adquire as salas de recursos multifuncionais por meio de processo licitatório realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE que após a certificação do recebimento, montagem de móveis, instalação dos equipamentos nas escolas e a finalização dos contratos, inicia o processo de doação.

Para melhor suporte à acessibilidade, de acordo com o Manual da Escola Acessível, instituído em 2007 no âmbito do PDE via Decreto nº6094/2007 e da Resolução FNDE/CD nº 26/2007, são estabelecidas orientações e diretrizes para assistência financeira suplementar a projetos educacionais da educação especial, tendo como uma das ações dar apoio aos sistemas de ensino, adequação de escolas para acessibilidade física, por meio da apresentação de

Planos de Trabalho- PTA. A partir de 2008, o Programa Escola Acessível passa a integrar o Programa de desenvolvimento da escola, por meio do “Compromisso Todos Pela Educação” e do Plano de Ações Articuladas-PAR que, em 2011, passa a contemplar escolas de educação básica com salas de recursos multifuncionais implantadas em 2009, legitimada pela resolução MEC/FNDE nº 10/2010 e resolução FNDE/CD nº 03/2010. Como se percebe, o governo brasileiro está na busca por alternativas no sentido de garantia do direito à educação das pessoas com deficiência, o qual não deixa de ser o seu papel enquanto órgão regulador de políticas públicas para inclusão social.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) rege também que os governos articulem ações de Educação Especial e estabeleçam mecanismo de cooperação com política de educação para o trabalho em parceria com organizações governamentais e não governamentais, para o desenvolvimento de programas de qualificação profissional para alunos especiais, a fim de promover sua colocação no mercado de trabalho.

O Decreto Nº 3298/99 relaciona trabalho/educação ao dizer em seu Artigo 28 que o aluno com deficiência matriculado ou egresso do Ensino Fundamental e Médio terá acesso à Educação Profissional, de forma em que possa obter habilitação profissional, que lhe proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho. Afirma, ainda, neste mesmo artigo nos parágrafos 1º e 2º que a Educação Profissional para as pessoas com deficiência será oferecida nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho e as instituições públicas e privadas que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico às pessoas com deficiência, condicionando a matrícula a sua capacidade de aproveitamento e não a seu nível de escolaridade.

É importante ressaltar que tanto a LDBEN de 96 em seus Artigos 24, 26 e 32, as Resoluções Nº 02/2001 do CNE, em seus Artigos 16 e 17, e a Resolução Nº 01/2010 do CEE, em seus Artigos 90, 91, 92, 93, 94 e 95, garantem que após serem esgotadas todas as possibilidades de progressão regular na Educação Básica, ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla que não apresentar os resultados de escolarização mínima, deverá a instituição educacional viabilizar histórico escolar, acompanhado de certificação das competências e habilidades adquiridas ao longo do processo educativo e encaminhamento para novas alternativas educacionais, bem como: Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e/ou a inserção no mundo do trabalho. As legislações citadas se referem às escolas de Educação Profissional ao responsabilizá-las quando acionadas em avaliar e certificar quanto às competências laborais de pessoas com deficiência não matriculadas em

seus cursos, encaminhando-as ao mundo do trabalho.

Arroyo (2008) ressalta que a tradição epistemológica que destaca os vínculos entre trabalho/educação tem contribuições sérias tanto em defesa da escola básica universal quanto do trabalho como princípio educativo. Diz que ambas se amarram na mesma concepção moderna humanista, de educação como humanização. O autor afirma que:

[...] O objetivo da defesa da educação básica e da escola universal quanto do trabalho como educativo não foi outro do que a defesa, desde ângulos diferentes, por vezes tensos, de uma concepção pedagógica que tinha como horizonte o ideal de emancipação plena. A pedagogia moderna se configura como ciência que se propõe entender e ajudar na maturação para o desenvolvimento omnidimensional ou politécnico, para a autonomia racional, ética, política e prática, para a liberdade, a emancipação, a igualdade, a inclusão, enfim o direito a sermos humanos (ARROYO, 2008, p.156).

No que se refere às leis trabalhistas, o Decreto Nº 5452/43, em seu Artigo 461, parágrafo 4º, assegura às pessoas com deficiência os direitos trabalhistas. Já o Regime Jurídico Único da União Lei Nº 8112/90, em seu artigo 66, diz que é assegurado aos adolescentes com deficiência trabalho protegido. Este mesmo critério está assegurado nas leis educacionais citadas anteriormente, assim como no Decreto Nº 129/91 que promulga a convenção Nº 159 da Organização Internacional do Trabalho- OIT e na Lei Nº 8213/91 da Assistência Social que garante as cotas de Inclusão no Trabalho para as pessoas com deficiência.

As leis que instituem a inclusão no trabalho e as cotas de inclusão das pessoas com deficiência são claras ao afirmar que os critérios para inclusão no sistema de cotas não serão a formação profissional das pessoas com deficiência, mas deverão ser apresentadas as habilidades que estes podem desenvolver e que a formação profissional deve se dar em serviço e pode ser oferecida pelas empresas que favorecem a inserção destas pessoas no trabalho. Contudo, com relação a esta situação, Frigotto (2003) diz que há uma relação conflitante e antagônica, por confrontar de um lado as necessidades de produção do capital e de outro, as múltiplas necessidades humanas e que o progresso técnico tem o poder de dilatar o grau de satisfação das necessidades humanas, da liberdade humana e tem estado sob a lógica férrea do lucro privado, ampliando a exclusão social, não como uma predestinação natural, mas como algo produzido historicamente.

Cabe ressaltar que diante desta perspectiva de inclusão, a Lei Nº 8213/91, que regulamenta as cotas de inclusão das pessoas com deficiência no trabalho, trata o deficiente como uma questão de solidariedade e ao mesmo tempo de fazer com que as empresas

assumam sua parcela de responsabilidade social com estes. Em relação a isto, Frigotto afirma que:

Neste sentido, a questão não é de se negar o progresso técnico, o avanço do conhecimento, os processos educativos e de qualificação ou simplesmente fixar-se no plano das perspectivas da resistência, nem de se identificar nas novas demandas dos homens de negócio uma postura dominante maquiavélica ou, então efetivamente uma preocupação humanitária, mas de disputa concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas. O eixo aqui não é a supervalorização da competitividade, da liberdade, da qualidade e da eficiência para poucos e a exclusão das maiorias, mas a da solidariedade, da igualdade e da democracia (FRIGOTTO, 2003, p.139).

Nessa lógica e exigências do capitalismo, cabe ressaltar que tanto as pessoas com deficiência quanto as empresas que empregam os deficientes ganham com a Inclusão no Trabalho, pois, segundo a lei de cotas, as empresas, de certa forma, ganham certificação de qualidade total de seus produtos em níveis nacional e internacional, o que facilita a exportação da mercadoria e os incentivos fiscais, porém, a mídia divulga que as empresas estão sendo solidárias com os deficientes. Apesar da lei não exigir formação profissional das pessoas com deficiência, é importante que o poder público em todas as esferas pense a formação para o trabalho dessas pessoas para que, no futuro, as pessoas com deficiência possam ser respeitadas, não pela sua deficiência, mas pelo seu potencial de acordo com suas limitações.

No sentido de compreender a Lei Nº 8213/91 que estabelece as Cotas e esclarecer as instituições especializadas, as pessoas com deficiência e a quem interessar que o paradigma da Inclusão no Trabalho às pessoas com deficiência se dá por uma questão de direitos e não porque as empresas são “boazinhas” com estas pessoas, é que se aborda, no item seguinte como esta lei realiza a dinâmica da inclusão, bem como a aborda a qualificação para o trabalho e de que forma a lei se relaciona com a formação desses trabalhadores.

2.3 AMPARO LEGAL PARA *INCLUSÃO* NO TRABALHO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A LEI Nº 8213/91

Falar de inclusão no trabalho das pessoas com deficiência na era do conhecimento, da ciência e da tecnologia remete a falar em exclusão. Por este motivo, escolheu-se este tema que busca respaldo na Lei nº 8213/91 que garante a inserção das pessoas com deficiência no trabalho. Contudo, o que se propõe neste item é discutir como se efetiva o que o Ministério do Trabalho Emprego e Renda chama de “Inclusão no Trabalho”. Neste sentido, falando de

in(ex)clusão no trabalho de Pessoas com Deficiência, é proposta uma discussão nesta temática com os autores que discutem deficiência e trabalho, bem como discutem onde e como se configura a inclusão no trabalho dessas pessoas a partir da Lei nº 8213/91, que estabelece as cotas para inclusão no trabalho das pessoas com deficiência, que será nossa discussão no próximo tópico.

2.3.1 Lei nº 8213/91 como processo de in/exclusão no trabalho das pessoas com deficiência

Falar em Inclusão no Trabalho das pessoas com deficiência remete a um comentário mais criterioso sobre a Lei nº 8213/91, que diz respeito à inclusão dessas pessoas no trabalho. Antes de abordar diretamente esta lei, é necessário esclarecer que, anterior a ela, foram realizadas conferências e convenções internacionais que trataram diretamente da inclusão de pessoas com deficiência no trabalho, dentre elas a conferência de Genebra, ocorrida em 1º de junho de 1983 pela Organização Internacional do Trabalho e a Convenção Internacional de Direito das Pessoas com Deficiência, realizada pela Organização das Nações Unidas-ONU em 13 de dezembro de 2006.

No que se refere à Conferência de Genebra, é aprovada a Recomendação nº 168, que trata da reabilitação profissional e do emprego das pessoas com deficiência. Neste sentido, apresenta políticas internacionais de incentivo ao trabalho das pessoas com deficiência que envolve providências que vão desde a reserva obrigatória de vagas até incentivos fiscais e contribuições empresariais em favor de fundos públicos, destinado ao custeio de programas de formação profissional na esfera pública e privada. Assim sendo, será feita uma demonstração de como se procede à lei que estabelece as cotas em alguns países no sentido de inserir estas pessoas no mundo do trabalho.

Quadro 10 – Demonstrativo de países que possuem a lei de cotas

PAÍS	LEI Nº	% COTAS	INIC. PRIVADA	ADM PÚBLICA	Nº TRABALHADORES
Portugal	38/04	-----	Até 2%	5%	100% do total
Espanha	66/97	-----	2%	-----	Empresa com mais de 50 trabalhadores fixos ²
FRANÇA	Código do trabalho francês	-----	6%	-----	Acima de 20

² De acordo com a SIT, a lei nº66/97 ratificou o artigo 4º do decreto real nº1451/83, o qual assegura o percentual mínimo de 2% para as empresas com mais de 50 trabalhadores fixos. Já a lei nº63/97, concede uma gama de incentivos fiscais, com a redução de 50% das cotas patronais da seguridade social.

Itália	68/99	7%	----- 2 pessoas 1 pessoa	----- 2 pessoas 1 pessoa	Acima de 50 De 36 a 50 De 15 a 35
Alemanha	³	6%	-----	-----	Do total
Áustria	Lei federal	⁴	4%	-----	Acima de 25
Bélgica	⁵	-----	-----	-----	-----
Holanda	Negociação coletiva	É negociado por sindicatos e representantes patronais para cada ramo da economia	-----	-----	-----
Irlanda	Não especificada	-----	-----	3%	Total
Reino Unido	DDA/95	⁶	-----	-----	-----
Argentina	25.687/98	-----	⁷	Mínimo 45%	Total
Colombia	361/97	⁸	10%	-----	Total
El Salvador	Decreto Legislativo nº888	-----	Uma pessoa	-----	25
Honduras	Decreto nº17/91	1 pessoa 2 pessoas 3 pessoas 4 pessoas	-----	-----	20 a 40 50 a 74 75 a 99 Mais de 100
Nicarágua	185	Uma pessoa	-----	-----	A cada 50
Panamá	42/99	2%	⁹	-----	Mis de 50
Peru	Lei geral da pessoa com deficiência	¹⁰	-----	-----	-----
Uruguai	16.095	-----	¹¹	4%	Total
Venezuela	Lei orgânica do trabalho/1997	Uma	-----	-----	Para 50 empregados
EUA	Inexiste	Decorre de decisões jurídicas	-----	-----	-----

³ O autor não especifica a lei, porém, diz que a lei incentiva uma contribuição empresarial para um fundo de formação profissional de pessoas com deficiência.

⁴ Para empresas que possuam mais de 25 trabalhadores ou que admite a contribuição para o fundo de uma formação profissional

⁵ Existe sistema de cota, porém, não há um percentual legal para a iniciativa privada. Este é negociado por sindicatos e representantes patronais para cada ramo da economia.

⁶ Disability Discrimination-DDA, diz que o poder judiciário pode fixar cotas, desde que provocado e de que se constate falta de correspondência entre o percentual de empregados com deficiência existente na empresa e no local onde a mesma se situa.

⁷ Estendem-se alguns incentivos para que as empresas privadas que contratem pessoas com deficiência.

⁸ Concede benefícios de isenção de tributos nacionais e taxas de importação para empresas que obedecem esse percentual.

⁹ O decreto executivo nº88/93 estabelece os incentivos em favor de empregadores que contratem pessoas com deficiência

¹⁰ Não define as cotas, no entanto, estabelece a concessão de benefícios tanto para pessoas com deficiência, tanto para pessoas que contratem.

¹¹ A lei não estabelece o percentual para empresas privadas, porém, exige que para concessão de bens ou serviços públicos à particulares que estes contratem pessoas com deficiência.

Japão	Lei de promoção e emprego para portadores de deficiência	-----	1,8	-----	Mais de 56
China	-----	1,5 a 2%	-----	-----	Total
Brasil	8213/91	2% 3% 4% 5%	----- ----- ----- -----	----- ----- ----- -----	100 a 200 201 a 500 501 a 1000 1000 em diante

Fonte: Secretaria de Fiscalização do Trabalho, Brasília 2007.

Ao se analisar o quadro da página anterior, no qual se refere as cotas de inclusão no trabalho para as pessoas com deficiência, dos países que possuem leis que estabelecem as cotas, apenas o Brasil apresenta como obrigatoriedade inclusão no trabalho por empresas que possuem de cem ou mais funcionários, os demais países exigem um número inferior a este quantitativo. Para as empresas de modo geral, é vantajoso realizar a inclusão, pois são isentas de impostos para o Estado e ganham incentivos fiscais por parte do poder público. Neste sentido, Bianchetti (2011, p. 19-20) afirma que:

Na construção de conceito de inclusão e exclusão, como um epifenômeno, [...], será possível perceber elementos de pronto e neodarwinismo, presentes na tessitura do conceito destes tempos imemoriais. Para essa construção, desde os primórdios e estendendo-se até recentemente, não se conhecia ou não se fez uso das armas e estratégias da ideologia, com seu poder mascarador. A inclusão e a exclusão eram praticadas de acordo com os interesses e com as justificativas hegemônicas, sem que questionamentos éticos, legais ou ações efetivas se interpusessem como impecilhos. No contexto atual, a realidade é bem diversa, embora nem sempre os resultados sejam os projetados. Hoje, é considerado politicamente correto e economicamente vantajoso incluir, legalmente certo colocar o princípio da igualdade acima de interesses, preconceitos, etc, humanamente desejável que a diferença de qualquer matriz seja ignorada ou superada.

No entanto, esse discurso e essa legislação, que podem ser considerados avançados, não deixam de ser, aos olhos de quem procura estar epistemologicamente vigilante, um nódulo denso de questões teóricas e empíricas, que desafia aqueles que fazem análises que visem a superação das aparências e que se pretendem seres da práxis. Tendo presente que o modo de produção dominante é o capitalista, é imprescindível compreendê-lo para além da sua manifestação econômica.

O autor de certa forma faz refletir no sentido de que historicamente as pessoas com deficiência eram tidas como inválidas para sociedade sem que fossem questionadas sobre suas competências e habilidades, porém, atualmente ao que se refere à inclusão no trabalho, faz-se necessário atentar aos interesses do capitalismo, pois este de forma alguma se manifestaria em favor destas pessoas sem que com isso viessem a ter lucratividade, visto que, a lei de cotas brasileira se constitui de um farto benefício às empresas privadas, com a qual oferta “benefícios” aos que são incluídos marginalmente, como se refere Bianchetti (2011).

No que diz respeito à inclusão no trabalho, o Ministério do Trabalho e Emprego -

MTE expressa que o número de pessoas com deficiência cresceu no mercado de trabalho no ano de 2010, pois 17,4 mil novos empregos formais foram ocupados por pessoas com deficiência constituindo um acréscimo que chega a um total de 306 mil trabalhadores com deficiência em atividade no Brasil. Crescimento de 6,2% em relação a 2009 que foi de 288,6 mil. Em relação a esses dados, apresenta-se, a seguir, o percentual das categorias de deficiência que se beneficiaram com a inclusão.

Quadro 11 - Pessoas com deficiência incluídas no trabalho em 2010

DEFICIENTE	%	MULHER	HOMEM	RENDIMENTO MÉDIO R\$	ESCOLARIDADE
Pessoas Normais	-----	-----	-----	1.742,00	-----
Pessoas Deficientes	-----	-----	-----	1.922,90	-----
Reabilitado	10,90	-----	-----	2.107,27	-----
Deficiente Físico	54,47	-----	-----	2.025,96	-----
Deficiente Auditivo	22,49	-----	-----	1.925,67	-----
Deficiente Mental	5,10	-----	-----	772,20	-----
Deficiente Visual	5,79	-----	-----	-----	-----
Deficiências Múltiplas	1,25	-----	-----	-----	-----
Ensino Fundamental	-----	-----	-----	-----	41 mil
Ensino Médio	-----	-----	-----	-----	121 mil
Ensino Superior	-----	-----	-----	-----	37 mil
RENDIMENTO MÉDIO %	-----	1.282,27	2.255,51	-----	-----
TOTAL	100%	-----	65,42	-----	-----

Fonte: Jornal Diário do Pará.

Como se observa no quadro acima, o rendimento médio das pessoas com deficiência varia de R\$722,20 a R\$2.107,27, sendo que o menor salário está atribuído aos Deficientes Mentais - DM e o maior aos reabilitados. Atribuiu-se ao nível de escolaridade dos DM, visto que estes, segundo González (2007), possuem um Quociente de Inteligência - QI abaixo da média normal e são caracterizados como Déficit de Inteligência, com possibilidades mínimas ou praticamente nulas de ocuparem cargos de maior rentabilidade. Um dado importante é que o número de pessoas com deficiência que possuem o Ensino Médio completo é significativo, podendo no futuro melhorar sua formação em níveis superior ou técnico profissionalizante.

O número de Deficientes Físicos supera o das demais deficiências, o que significa dizer que estes possuem apenas uma limitação física sem comprometimento intelectual. Neste

sentido, supõe-se que este número contribua com o percentual das pessoas com deficiência que possuem o Ensino Médio e o Ensino Superior.

Atribui-se que o aumento de pessoas com deficiência incluídas no trabalho é referente à Lei nº 8213/91, que exige que as empresas que possuem um quadro funcional acima de cem funcionários cumpra com sua responsabilidade social de incluir no seu quadro funcional de 2% a 5% do total de seus funcionários pessoas com algum tipo de deficiência.

O que se percebe na lei que estabelece as cotas é que a exigência de escolaridade e de formação profissional para as pessoas com deficiência é praticamente nula, porém a Lei nº 3298/99 cita as empresas como uma das responsáveis pela formação do profissional em serviço, o que remete ao questionamento de como é possível a exigência de formação profissional e nível de escolaridade com Ensino Médio para pessoas ditas normais que se encontram fora do trabalho formal, enquanto que para as pessoas com deficiência as leis brasileiras se comportam de outra forma? É preciso deixar bem claro que o posicionamento com relação ao assunto não significa a descrença no potencial das pessoas com deficiência, mas que a inclusão seja realizada de fato e de direito no sentido em que essas pessoas possam se sentir bem no trabalho, onde sejam reconhecidas pelo seu potencial e não por caridade ou pena como foram tratadas secularmente. Com relação a esta situação, Bianchetti (2011, p. 45-46) diz que:

[...] o não enquadramento num padrão previamente estabelecido ainda causa muito sofrimento àqueles que não se encaixam na considerada normalidade; os portadores de necessidades educativas especiais ainda estão na espera do efetivo respeito e atendimento às suas especiais necessidades e lutando por isso, a diferença em muitos aspectos, ainda é concebida e tratada com deficiência [...]. (2011, p. 45/46)

O não respeito à diferença é tratado como sinônimo de incapacitados por parte dos que se encontram fora do mundo do trabalho, onde o desemprego estrutural contribui com a não inserção neste meio. Com relação a esse fator, Bianchetti (2011) diz que o diferencial entre os desempregados em geral e as pessoas com deficiência é, sem dúvida, uma legislação recente de cunho cotista na qual se deve verificar quem é beneficiado, de fato, com essas iniciativas incentivadas pelas políticas públicas e quem mais se beneficia delas ou com elas.

Para que as pessoas com deficiência passem a ser respeitadas e verdadeiramente incluídas, não basta que somente as empresas se modifiquem, mas principalmente que as escolas inclusivas e as instituições especializadas reestruturem sua forma de valorizar as pessoas com deficiência pela educação, no sentido de rever seus métodos educacionais e suas formações, se de fato estão cabíveis e a altura de favorecer atendimento de uma escola

inteiramente inclusiva, de forma que as pessoas com deficiência frequentem as escolas não somente para serem incluídos socialmente, mas que sejam atendidas no sentido pleno da inclusão. Desta forma, as instituições especializadas precisam implantar programas de formação profissional destinados a esse tipo de clientela.

Quanto à educação profissional, o decreto nº3298/99 na seção II, que fala do acesso à educação em seus artigos 28 e 29, diz que:

Art.28 O aluno portador de deficiência matriculado ou egresso do Ensino Fundamental e Médio de instituições públicas ou privadas, terá acesso à Educação Profissional, a fim de obter habilitação profissional que lhe proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho.

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

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

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

§ 4º Os diplomas e certificados de cursos de educação profissional expedidos por instituições credenciadas pelo ministério da educação ou órgão equivalente terão validade em todo território nacional.

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

I- Adaptações dos recursos institucionais: material pedagógico, equipamento e currículo;

II-Capacitação de recursos humanos: professores instrutores e profissionais especializados; e

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

O que se percebe é que a habilitação profissional, a qual se refere o § 3º do artigo 28 da lei acima citada, não é a mesma que se aplica à Educação Profissional destinada a pessoas ditas normais, deixando em aberto a formação das pessoas com deficiência e uma lacuna com relação ao cargo ou função que as pessoas com deficiência deverão ocupar nas empresas mais especializadas, cabendo à empresa definir onde colocar esse empregado do qual “precisa”.

Faz-se necessário ressaltar que a exclusão das pessoas com deficiência não se dá apenas com as barreiras atitudinais, mas também pelas barreiras arquitetônicas e tecnológicas, pois apesar da inclusão digital já estar alcançando a população mundial, parte dos brasileiros não tem acesso, inclusive as pessoas com deficiência de baixa renda, pois, para muitos, é um recurso caro, o que lhes impede o acesso às redes sociais.

Falar em Inclusão no Trabalho sem falar de Inclusão Educacional é um tanto quanto incoerente visto que se está na era dos conhecimentos técnico e científico, na qual as pessoas vão em busca de novos conhecimentos para melhoria de sua formação profissional. Neste sentido, como falar em inclusão no mundo do trabalho que não seja pela educação? Faz-se necessário que os educadores repensem novos métodos e metodologias, a fim de que facilitem o currículo aos deficientes sem que no momento de suas devidas adaptações estes venham a ser eliminados, impedindo, de certa forma, o acesso ao currículo dessas pessoas. É importante pensar o currículo de modo que contemple as necessidades de uma educação para o futuro e não o mínimo necessário.

A educação deve ser pensada com seriedade e como peça fundamental para inclusão no trabalho. É importante que o poder público implante políticas de formação profissional no sentido de garantir não apenas o acesso das pessoas com deficiência ao trabalho, mas também a permanência.

Pesquisas realizadas sobre deficiência e trabalho revelam que um dos impasses para inclusão das pessoas com deficiência no trabalho é a falta de escolaridade e a formação profissional. Neste sentido, vale pensar programas de formação profissional às pessoas com deficiência que estejam voltados à realidade local de cada estado e município, de forma que se garanta o respeito às diferenças não somente pela inserção no mundo do trabalho, mas à inclusão de fato e de direito, a fim de que as pessoas com deficiência possam se sentir plenas de cidadania.

Segundo o Decreto 3298/99 apud Giordano (2000), em seus artigos de 32 a 35, diz que este trata especificamente dos locais de inclusão às pessoas com deficiência e os classifica como: i) trabalho plenamente integrado - não precisa de alteração no ambiente; ii) integrado-existem algumas alterações no ambiente; iii) semi-integrado - é admitido na empresa fazendo trabalho diferenciado; iv) oficina obrigada - a instituição especializada é responsável pelo processo de inserção e caracteriza-se pela venda de mão de obra às empresas, sendo a instituição especializada inteiramente responsável por esse processo e trabalho domiciliar - é realizado em sua própria casa.

Em relação a esta classificação, Giordano (2000) afirma que o tipo de atuação profissional das pessoas com deficiência tem sido numa sequência diretamente relacionada ao modelo de integração/segregação, de forma que vem se dando de caráter inteiramente segregacionista (SASSACK, 1997), que respalda as empresas em um modelo disfarçado de inclusão no trabalho.

Nas leis de acessibilidade estão garantidos os direitos das pessoas com deficiência,

porém se fazem necessárias fiscalizações dos órgãos competentes como MTE, Ministério Público -MP e sociedade de modo geral, a fim de que se comprove na prática de que forma estão sendo implementadas, para que não sejam apenas técnicas de disfarce de responsabilidade social das empresas, mas que sejam ações cabíveis e aplicáveis conforme determina a Lei nº 11.180/2005, que é destinada ao trabalho e a formação em serviço de todos os trabalhadores como responsabilidade por parte do contratante, seja ele público ou privado.

Para chegar com mais clareza na tabulação, análise e discussão dos dados coletados no decorrer da pesquisa, julgou-se necessária a contextualização histórica dos programas de formação para o trabalho do nacional (Brasil) ao local (APAE-Barcarena-PA) e suas relação com o trabalho-educação-deficiência, bem como se desenvolveu no contexto histórico a formação para o trabalho das pessoas com deficiência. Neste sentido, será abordado, no item seguinte, o histórico do programa de formação para o trabalho e a relação trabalho-educação-deficiência.

2.4. HISTÓRICO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO E A RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO-DEFICIÊNCIA

A relação trabalho-educação no Brasil se dá a partir da colonização portuguesa, através da catequese indígena realizada pelos padres jesuítas. No que se refere ao assunto, Manfredi (2002, p.69) afirma que “os jesuítas além de desempenharem um papel importante na catequese e na educação dos índios, também construíram escolas para os colonizadores, particularmente para os setores da elite”. De acordo com Junior (1963 apud MANFREDI 2002), no século XVIII foram abertas manufaturas têxteis e metalúrgicas, que fabricavam ferraduras para animais de carga e instrumento de trabalho para mineração. Nesta lógica, Manfredi diz que toda mão de obra escrava para execução de atividades artesanais e manufatura criou uma representação de que todo trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um “trabalho desqualificado”.

No estado do Pará-Brasil, esta ação não poderia ser diferente da maior parte do país, visto que, a concentração da maioria das tribos indígenas localizava-se na região amazônica, porém, assim como Araujo (2007, p. 50), concorda-se que os méritos da educação não-formal atribuí-se “aos primeiros educadores de artes e ofícios no Brasil e também no Pará foram os nativos da terra, ou seja, os indígenas”.

Entende-se que no Brasil, a busca pela “qualificação para o trabalho” se dá a partir do momento em que a elite colonizadora (portugueses) sente a necessidade em aperfeiçoamento

de seus produtos para exportação, com isso, envia seus filhos para Europa em busca de conhecimentos e informações, a fim de aperfeiçoarem suas produções, enquanto aos escravos cabia-lhes o aprendizado através do ofício por meio das instruções dos capitães, ou seja, a apreensão dos ofícios, tanto para os escravos como para os homens livres, acontecia no próprio local de trabalho (ARAÚJO, 2007).

No que se refere à Educação Profissional, Manfredi (2002, p 74) diz que os jesuítas no Brasil adotavam em suas escolas “pedagogia, modelos institucionais e currículos próprios” e que com a expulsão da Companhia de Jesus em 1759, houve uma desorganização no sistema de educação escolar existente. As primeiras medidas em direção à constituição de um novo Sistema Educacional Estatal vai ocorrer após a transferência do reino português para o Brasil em 1808. Neste sentido, aponta-se uma retrospectiva histórica do modelo de Educação Profissional estatal da seguinte forma:

As primeiras instituições públicas a ser fundadas foram as de ensino superior, destinadas a formar as pessoas para exercer funções qualificadas no Exército e na administração do Estado. No Rio de Janeiro, foi criada a Academia de Marinha e as cadeiras de Anatomia e Cirurgia(1808); a Academia Real Militar(1810); o curso de Agricultura(1814); o curso de Desenho Técnico(1818); a Academia de Artes(1820). Na Bahia, foram criadas as cadeiras de Cirurgia e de Economia Política(1808); o curso de Agricultura(1812); o curso de Química(1817). Outras cidades abrigaram, também, instituições de ensino superior, como a cadeira de matemática superior, criada em Recife ou Olinda, em 1809, e as cadeiras de história e de desenho em Vila Rica, em 1817 (CUNHA, 2000, p. 69 apud MANFREDI, 2002, p. 74).

O que se percebe é que a educação para o trabalho no Brasil apresenta sua primeira característica em caráter de qualificação por meio dos cursos de Educação Superior e as prioridades se dão aos cursos voltados à administração pública, saúde e agricultura, atividades que eram desenvolvidas no momento. Contudo, segundo Manfredi (2002, p. 75), “a educação primária e secundária- servia como cursos propedêuticos, preparatórios a universidade.” Quanto às iniciativas de Educação Profissional, em determinados momentos, surgia de associações civis sejam elas religiosas e/ou filantrópicas em certos momentos das esferas estatais e em outros segundo o autor do entrecruzamento de ambas. “Assim, A Educação Profissional, como preparação para os ofícios manufactureiros, era ministrada nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios.” (Idem, p. 76)

Em detrimento da modernização tecnológica do período da primeira república (período republicano aos anos de 1930), foram geradas outras necessidades de qualificação profissional, onde o sistema educacional escolar e a Educação Profissional ganham novas

configurações. A questão do ensino profissional público se efetiva para transformar as escolas de aprendizes em um único sistema. Diante deste contexto, Manfredi afirma que o governo de Nilo Peçanha como resposta a desafios de ordem econômica e política vivenciada pela implantação de fortes movimentos operários sindicais instituídos por migrantes resolve criar, através do Decreto nº 7.566, dezenove escolas de aprendizes em cada uma das unidades federativas, com exceção no Distrito Federal e no Rio Grande do Sul, com a “finalidade de formar operários e contra-mestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da Federação em que a escola funcionasse”(Idem, p.83). Os ofícios oferecidos por estas escolas eram os de marcenaria, de alfaiataria e de sapataria.

Características idênticas às escolas de aprendizes criadas pelo Estado foi a iniciativa privada e confessional as escolas Salesianas, as quais foram organizadas e mantidas pela ordem dos padres Salesianos, criada por João Bosco na Itália e trazidas para o Brasil.

Compreende-se este modelo de formação profissional das escolas Salesianas de caráter assistencialista, pois as vagas disponibilizadas pela rede pública de ensino eram insuficientes ao número de pessoas que desejavam adquirir formação para o trabalho e/ou não possuíam o nível de exigências das escolas profissionalizantes. Contudo, ao que se refere ao ensino técnico-profissional, Nagler (1974 apud ARAUJO 2007) diz que:

[...], o ensino técnico profissional, até os primeiros anos da Primeira República, era menos um programa propriamente educacional e mais um plano assistencial aos necessitados de misericórdia pública. O objetivo era regeneração pelo trabalho, ou seja, mais que aprendizagem de técnicas de trabalho, urgia formar hábitos de trabalho disciplinado, afastando os jovens da ociosidade ignorante, do vício e do crime.(p.53-53).

Durante as duas primeiras décadas do século XX, paralelo ao modelo instituído à classe dominante, no âmbito da sociedade civil, surgem projetos de educação profissional com propostas diferentes do setor dominante, onde os trabalhadores montam seus projetos de educação para o trabalho conforme suas necessidades de acesso e permanência no mercado formal e informal. Seus projetos educativos, segundo Manfredi, destinavam-se tanto aos trabalhadores adultos quanto aos seus familiares e eram realizados por meio de palestras e conferências. O que se observa é que as escolas de aprendizes estão bem distantes das atividades desenvolvidas pelas indústrias, cujas funções estão mais para artesanais do que para manufatura.

Naquele momento histórico, o que ficou evidente foi a forte intriga política entre o Estado e a classe operária e não a necessidade econômica dos distritos onde foram

implantadas estas escolas, visto que neste período se vivenciava no Brasil a implantação de indústrias automobilísticas em função do taylorismo/fordismo, bem como instalação de indústrias metalúrgicas e mineradoras. Entende-se esta ação como forma de repressão ao movimento operário existente no momento, cujo Estado reduzia os trabalhadores a desenvolver atividades manuais que viessem a garantir a geração de renda autônoma.

Em 1942, com a reforma de Gustavo Capanema, foi criada a Lei orgânica do Ensino Industrial Lei nº 4073, o Decreto-Lei nº 4244 para o Ensino Médio e o Decreto-Lei nº 8529 que instituiu o Ensino Primário. O Ensino Primário era considerado comum a todas as áreas, havendo diferenciação de conteúdos entre as escolas públicas e as escolas privadas. O Ensino Superior permaneceu com a mesma estrutura conforme citada anteriormente. No que se refere ao Ensino Médio, este sofreu as seguintes modificações, conforme Manfredi (2002, p. 99):

O ensino médio, para jovens de 12 anos ou mais, compreendia cinco ramos. O ensino secundário (Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942) tinha por objetivo formar os dirigentes, pelo próprio ensino ministrado e pela preparação para o superior. Os demais ramos do ensino médio tinham a finalidade de formar uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia: o ensino agrícola para o setor primário; o ensino industrial para o setor secundário; o ensino comercial para o setor terciário; o ensino normal para a formação de professores para o ensino primário. Cada ramo de ensino estava dividido em dois ciclos, o primeiro propedêutico ao segundo. O 1º Ciclo do ensino secundário, o ginásio, era propedêutico ao 2º Ciclo respectivo, o colégio, e também aos segundos ciclos dos demais ramos. O mesmo não se dava, entretanto, com os primeiros ciclos dos ramos profissionais, preparatórios apenas para os seus respectivos segundos ciclos.

Como se pode observar, o Ensino Médio neste período ganha uma configuração diferenciada, onde o Estado procura se adequar às necessidades conjunturais do momento. Manfredi (2002) coloca que no período da década de 40 a 70, os mecanismos legais e as estruturas formativas formataram concepções e práticas escolares dualistas. De um lado, educação escolar acadêmico-generalista. De outro, a Educação Profissional. Neste período, mais especificamente a partir da década de 40, são criados os sistemas S na rede privada de ensino com apoio governamental; no setor industrial, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial-SENAI e Serviço Social da Indústria- SESI; no setor do comércio e serviço, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial- SENAC e o Serviço Social do Comércio- SESC; no setor agrícola, Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola- SENAR; no setor de transporte, Serviço Nacional de Aprendizagem de Transporte-SENAT e Serviço Social em Transportes- SEST, os quais são criados com a finalidade de atender as demandas criadas pelo taylorismo-fordismo.

O sistema “S”, segundo Araujo (2007, p. 4), possui financiamento público e gestão privada. A forma de captação de recursos se dá da seguinte forma:

As unidades do sistema “S” desde sua origem são financiadas por contribuições compulsórias cobradas sobre o total da folha de pagamento das empresas, e arrecadadas pelo Instituto Nacional de Seguridade Social-INSS, além de contarem com outros recursos arrecadados com a venda de seus produtos e serviços.

No Pará, de acordo com Bastos (1988 apud ARAUJO, 2007), as Escolas de Aprendizizes e Artífices foram implantadas em 1910 e, posteriormente, se constituíram em redes de Escolas Técnicas Federais assim como as demais escolas de todo o país, as quais hoje, em sua maioria, são denominadas de Centros Federais de Educação Tecnológica.

Com a reforma do Ensino Fundamental e Médio através da LDB nº 5692/71, a Educação Profissional toma um novo sentido. Essa lei institui a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, estabelecendo formalmente a equiparação entre o ensino secundário e os cursos técnicos. Da LDB de 71 até a LDB de 96, o Ensino Profissionalizante adquiriu outra configuração. O aluno que cursava o Ensino Médio em formação profissional saia apto a ingressar no mercado de trabalho e não na universidade, enquanto que o aluno que optava por ingressar na universidade o conteúdo ministrado se diferenciava.

A partir da década de 90, o Ensino Profissionalizante passa a ser responsabilidade não apenas do Ministério de Educação e Cultura (MEC), mas também do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), do MEC, por meio da Secretaria do Ensino Técnico- SENTEC (hoje Secretaria de Educação Média e Tecnológica- SEMTEC) e do MTE por meio da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional-SEFOR.

O Ministério do Trabalho concebe a Educação Profissional como políticas públicas que devem ser administradas com a finalidade de incluir os jovens e adultos no emprego formal e/ou informal. Neste sentido, MTE (1998 apud MANFREDI, 2002, p. 116) realiza ações de

integração dos programas de qualificação e requalificação ao Programa de Geração de Trabalho e Renda- PROGER, ao seguro-desemprego e a intermediação de mão-de-obra, a focalização do PLANFOR (Plano Nacional de Educação Profissional) nos grupos em situação de risco de perda de emprego nos segmentos desempregados da força de trabalho; e criação de bolsas de qualificação a ser percebida pelo trabalhador por ocasião da suspensão temporária do contrato de trabalho.

A partir da promulgação da LDB nº 9394/96, o Ensino Médio, após passar por mais uma reformulação, passa a ser estruturado em duas características: um Ensino Médio normal, sendo ele de caráter normal ou concomitante com o Ensino Técnico, outro Ensino Técnico, podendo este também ser de caráter normal ou sequencial. Tanto em um quanto no outro o

aluno poderá ingressar diretamente na universidade e/ou no mercado de trabalho.

É importante ressaltar que neste modelo de Ensino Médio, o aluno quando não egresso do Ensino Médio Profissional o conclui sem habilitação profissional, porém, busca ingressar em uma universidade ou em um curso profissionalizante com a finalidade de adquirir formação para o mercado de trabalho.

De acordo com dados da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, os Institutos Federais de Educação Tecnológica, criados em 1909 como escolas de aprendizes de artifícios, passaram por uma série de modificações. Em 1942, estas escolas são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, a partir daí passam a oferecer formação profissional e técnica em nível equivalente ao secundário. Inicia-se o ensino voltado para o processo de industrialização.

Para Otranto (2010), no ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram a categoria de autarquias e foram denominadas Escolas Técnicas Federais. Em 1978, três delas se transformam em Centros Federais de Educação Tecnológica-CEFETs. Somente em 1999, as demais escolas técnicas são transformadas em CEFETs, com a finalidade de formar engenheiros de operação e tecnólogos. O autor afirma que, em 2008, com:

a Lei nº 11.892/08, criou 38 Institutos Federais de Educação Tecnológica-IFETs, com a finalidade de ofertar Educação Profissional e Tecnológica a todos os níveis e modalidades e promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a Educação Básica até a Educação Superior (OTRANTO, 2010, p. 91).

Com a promulgação da LDB nº 9394/96, são implantadas políticas públicas voltadas para Educação profissional e com elas a criação do Fundo de Desenvolvimento para Educação Básica- FUNDEB, onde são destinados R\$ 4 bilhões para Educação Básica. Outros programas foram adotados, tais quais: no Ensino Superior o programa Universidade para Todos - ProUni, Universidade Aberta do Brasil - UAB, programas de cursos superiores a distância, instalação de 214 Escolas de Educação Profissional e Tecnológica, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos- Proeja, Programas escolas de Fábrica, Educação em Ambiente de Trabalho, e o Programa Nacional de inclusão de Jovens- Projovem. (OTRANTO, 2010)

De acordo com dados do Ministério da Educação, atualmente 38 Institutos de Educação Tecnológica estão instalados em todo país, com 314 campi atuando em cursos técnicos em sua maioria na forma integral com o Ensino Médio, licenciaturas e graduação tecnológica.

Apesar de se considerar algumas destas políticas como o PROJOVEM de cunho assistencialista, o que se percebe é que com o advento da tecnologia é necessário à mudança nos programas de formação para o trabalho, visto que estes devem estar adequados com a realidade do mercado, pois o que se observa no processo histórico, a educação formal, desde o período colonial, foi criada com objetivo de atender aos interesses capitalistas. Com a inadequação dos programas de formação das instituições voltadas para os cursos técnicos profissionalizantes ao mercado de trabalho, aumenta-se a exclusão social. Neste sentido, o Projovem tenta buscar alternativas de formação para aqueles jovens que não conseguiram ingressar nos cursos técnicos profissionalizantes e que são oriundos de famílias de baixa renda.

A inclusão dos jovens e adultos não considerados normais nos cursos de formação para o trabalho é um tanto quanto difícil, visto que são necessários processos seletivos para o ingresso em programas e cursos profissionalizantes. Nesta lógica, cabe salientar que para as pessoas com deficiência é muito mais excludente, pois a maioria não consegue alcançar o Ensino Médio e com isso ficam submetidos a programas reducionistas oferecidos por instituições segregacionistas que funcionam com precariedade de recursos financeiros, materiais e de pessoal. No que diz respeito ao Programa de Formação Profissional oferecido às pessoas com deficiência, será abordado no tópico seguinte a história da educação profissional dessas pessoas.

2.4.1 Educação Profissional das pessoas com deficiência e sua trajetória histórica

A fim de situar o leitor sobre a forma como se desenvolve o programa de educação profissional para as pessoas com deficiência, far-se-á neste tópico um breve histórico sobre o assunto, percorrendo a respeito dos marcos históricos da Educação Especial em nível nacional até o local (Barcarena-PA), de forma que se possa localizar com clareza o objeto deste estudo.

Na idade média, as pessoas com deficiência eram vistas como pessoas inválidas e que dependiam diretamente da família. Com isso, criou-se historicamente um conceito reducionista de que deficiência seria sinônimo de incapacidade, doença, etc. Neste sentido, o atendimento a essas pessoas caberia aos setores ligados diretamente à saúde e à assistência social (MAZZOTTA,1999). A educação seria algo de último plano, pois não era concebida sua capacidade intelectual.

A Educação para as pessoas com deficiência, segundo Mazzotta, inicia na Europa e

posteriormente se expande aos Estados Unidos, Canadá e outros países como o Brasil. O atendimento educacional se dá a partir do século XIX, com expressões diferenciadas aos atendimentos, tais como explicita Mazzotta (1999, p. 17) ao dizer que:

Uma investigação sobre estas medidas mostra que até o final do século XIX diversas expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional aos portadores de deficiência: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa. Algumas dessas expressões, ainda hoje, são utilizadas, [...].

Sob o título de Educação de Deficientes encontram-se registros de atendimentos ou atenção com vários sentidos: abrigo, assistência, terapia, etc. Daí, dever revestir-se de extremo cuidado a seleção das medidas e ações educacionais destinadas aos deficientes.

O que se observa é que o atendimento se dava de cunho assistencialista e segregacionista, conforme já exposto no capítulo I deste trabalho. A educação formal para deficientes no Brasil vem ocorrer no final da década de cinquenta e início da década de sessenta do século XIX, através de iniciativas particulares e privadas, porém, a formação para o trabalho inicia em 1840 no âmbito das instituições assistencialistas, onde são criadas

Casas de Educandos de Artífices, com a finalidade de acolher e ensinar um ofício aos meninos desvalidos, dentre eles, órfãos maiores de sete anos que residiam na casa de expostos, considerando que esta casa recebia crianças com anomalias (CUNHA, 2000 apud SILVA, 2011, p.25-26).

De acordo com Silva, aquelas crianças que não apresentavam nenhuma limitação física frequentavam as escolas de artífices juntamente com outras, enquanto que as mais comprometidas permaneciam com os adultos nas Santas Casas de Misericórdia, a fim de serem tratadas, uma vez que a faixa etária para frequentar a escola de artífices era de onze a treze anos.

Apesar da existência do ensino primário nas escolas de ofício, a matrícula dos alunos com deficiência era praticamente nula, pois, a capacidade intelectual das pessoas com deficiência era subestimada e a essas pessoas caberia apenas serem treinadas a um ofício.

A educação formal para as pessoas com deficiência se inicia, segundo Mazzotta (1999), em 1854, em instituições especializadas para cegos no Rio de Janeiro por José Alvares de Azevedo, estudante do Instituto de Jovens Cegos de Paris que criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant- IBC e em 1857 a criação do Imperial Instituto dos Meninos Surdos, atualmente denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES que foi criado por intervenção de um educador Francês Edouard

Hüet e apoio do Marques Abrantes. A educação para deficiente mental, segundo Silva, foi implantada no final do império, anexa ao hospital psiquiátrico Juliano Moreira no ano de 1874, na cidade de Salvador-Bahia, e, em 1887, no Rio de Janeiro é criada a escola México, que atendia também deficientes físico e visual, ambas sob a dependência administrativa do Estado.

No que diz respeito ao Instituto Imperial de Meninos Cegos, Silva diz que este além de promover a educação formal, tinha como objetivo:

preparar os alunos segundo suas capacidades individuais, para o exercício de uma arte, de um ofício, de uma profissão liberal, o instituto oferecia oficinas de treinamento em atividades profissionais elementares, voltadas basicamente para o adestramento manual, envolvendo a confecção de vassouras, objetos de vime, elem de empalhação e colchoaria, estofaria, encadernação e afiação de Piano. Já o Instituto de Meninos Surdos, tinha como finalidade a educação literária e o aprendizado profissional, principalmente de cunho manual, tais como encadernação e sapataria (SILVA,1987, VOGEL, 1999 apud SILVA, 2011, p.27).

De acordo com Silva (2011), as vagas destes institutos eram destinadas preferencialmente aos meninos carentes a fim de que estes desenvolvessem atividade manual de cunho assistencialista e gratuito. Atualmente, estes institutos ainda oferecem atendimento a pessoas com deficiência não somente a pessoas carentes, mas a todos que delas procuram formação. Os Programas de Formação para o trabalho destas instituições citadas buscaram se aperfeiçoar de acordo com as exigências do mercado e as necessidades de formação das pessoas com deficiência e aos profissionais que lidam diretamente com esses alunos. Os dois institutos apresentam atualmente Programas de Formação continuada para professores, cursos de graduação e pós-graduação voltados diretamente para educação de surdos, cegos e surdocegos, bem como cursos de Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, sistema Braille, informática educativa e outros cursos que venham promover a integração social das pessoas com as deficiências citadas.

Para Silva (2011), no início do século XX, o governo estabeleceu através do Decreto nº7566/1909, regulamentado posteriormente pelos Decretos nº 9070/1911 e nº 13.064/1918, que as escolas de artifícios e aprendizes fossem destinadas preferencialmente às pessoas desfavorecidas da sociedade, desde que comprovada que não apresentassem defeitos que inabilitassem para o aprendizado do ofício. Essa condição deveria ser comprovada por certidões e atestados emitidos por autoridades competentes. Médicos e psicólogos contribuíam para com esta seleção.

A partir de 1917, segundo Jannuzzi (2004 apud SILVA, 2011, p. 31), quando comprovada alguma anormalidade nas seleções, essas pessoas eram encaminhadas a escolas

especializadas ou classes especiais. De acordo com Silva, neste mesmo período são criadas, em nível mundial, de “cunho assistencialista e por iniciativa de organizações assistenciais de caráter privado e filantrópico oficinas protegidas. Posteriormente, muitos desses serviços foram incorporados por instituições vinculadas ao Estado”.

Silva afirma que Helena Antipoff (integrante do Instituto Jean Jacques Rousseau, sediado na Suíça) organizou as classes de ensino em A, B, C, D e E, cujos alunos foram distribuídos de acordo com o coeficiente intelectual e com o período industrial (taylorismo/fordismo), a fim de facilitar a seleção das turmas. Os alunos das turmas D e E eram considerados Classes Especiais devido seu coeficiente de inteligência ser considerado abaixo do normal, sendo incluídos na categoria de excepcionais. Em 1932, Helena Antipoff, juntamente com um grupo de intelectuais e pedagogos, organizou em Belo Horizonte-MG a Sociedade Pestalozzi destinada a proteger crianças anormais. Em 1935, esta mesma instituição passou a categoria de instituto, distribuindo em toda sua unidade classes de Educação Especial. Dentre as turmas, foi implantada a de formação para o trabalho e junto com ela orientação profissional para as pessoas consideradas anormais e deficientes. Com relação ao trabalho para as pessoas com deficiência, Silva (2011, p. 36) mostra a concepção de Antipoff a esse respeito ao dizer que

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

O manifesto dos pioneiros em 1932, segundo Silva (2011), já previa tratamento especial aos anormais e subnormais. Os cursos oferecidos pelas instituições especializadas e filantrópicas não foram equiparados aos cursos do sistema regular de ensino e a Educação Especial vai se dando de forma paralela ao Ensino Regular e se organiza sob a responsabilidade da sociedade civil e através delas são fundadas Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE em todo Brasil, com a finalidade de atender alunos com deficiência mental, como eram denominados naquela época.

Na década de 50 do século XX, as APAEs se expandiram pelo Brasil e com elas a Federação Nacional das APAEs – FENAPAEs. Segundo Silva (2011), em 1958, a APAE funda o centro de aprendizagem ocupacional na escola experimental Professor Lafayette Cortes no Rio de Janeiro, com objetivo de desenvolver atividades de carpintaria com cinco adolescentes excepcionais, de educar para o trabalho e garantir emprego por meio de seu programa de colocação profissional.

Silva (2011) refere-se à Organização Internacional do Trabalho-OIT ao dizer que, em 1955, esta publica a recomendação sobre adaptação e readaptação profissional dos inválidos, onde apresenta seus princípios e métodos vocacionais, treinamento profissional e sua colocação no mercado de trabalho e criação de oficinas de trabalho protegido como meio de formação para o trabalho até quando fosse possível a transferência dessa pessoa ao ambiente de trabalho regular.

Em 1974, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial-CENESP, com a finalidade de desenvolver políticas na área de Educação Especial para todo Brasil (MAZZOTTA, 1999). Até o final da década de 1980, poucas instituições estatais existiam no país, pois a maioria era de caráter filantrópico. Em 1986, foi implantada a Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE. Silva afirma que a primeira política de integração realizada pela CORDE se deu quando esta se encontrava vinculada ao Ministério do Bem Estar Social, em 1993, e a segunda, em 1999, quando esta já se encontrava vinculada ao Ministério da Justiça. Em 1999, foi criado através do Decreto 3298/99 o Conselho Nacional de Direito das Pessoas com Deficiência-CONADE, com finalidade de acompanhar e avaliar a política nacional de inclusão às pessoas com deficiência.

Em 1995, o ministério do trabalho cria, através do Decreto nº 1643/95, a Secretaria de Formação de Desenvolvimento Profissional - SEFOR, com a competência de promover e executar um Programa de Educação Profissional, de acordo com as exigências do mercado de trabalho e com recursos alocados do Fundo de Apoio ao Trabalhador-FAT. Segundo Manfredi (2002 apud Silva, 2011), a SEFOR implanta, neste mesmo ano, o Plano Nacional de Educação Profissional - PLANFOR, atualmente denominado de Plano Nacional de Qualificação - PNQ, que visa atender diretamente às demandas de grupos discriminados da Inclusão Social, entre eles as pessoas com deficiência. Silva (2011) esclarece que as instituições de caráter filantrópico como APAE e outras podem buscar recursos do PNQ para cursos de formação profissional.

Em 2001, a Secretaria de Educação Especial - SEESP institui a Resolução nº 02/01 do CNE, como norteadora das ações para Educação Especial. Por meio desta Resolução, propõe a Educação Profissional às pessoas com deficiência. A SEESP, instituída no ano de 1986, com a finalidade de desenvolver políticas para alunos público alvo da Educação Inclusiva, determina que a clientela da Educação Especial são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação.

No ano de 2012, através do Decreto nº 7690/12 artigo 20, incisos I, II e IV, a SEESP se transforma em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão -

SECADI, a qual compete orientar e planejar ações e políticas destinadas à Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola, Educação em Direitos Humanos, Educação Ambiental e Educação Especial.

Compreende-se que quando esta secretaria era específica para Educação Especial, as políticas eram mínimas para as pessoas com deficiência. Hoje, apesar de estar desenvolvendo ações e incentivos por meio de liberação de recursos materiais e financeiros ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais e Escola Acessível, possui políticas restritas à área de Educação Profissional das pessoas com deficiência, pois segundo a pesquisa cujas análises serão mostradas no capítulo seguinte, os programas de formação existentes em escolas especializadas, sejam elas filantrópicas ou da rede pública, funcionam com precariedade de recursos materiais e com funcionários com pouca ou nenhuma formação nesta área.

Observa-se que o acesso às pessoas com deficiência ao ensino público se dá de fato e de direito a partir do século XIX, tanto por iniciativas privadas e filantrópicas, através de serviços voluntários e doações, quanto pelo poder público. Desta forma, é muito cômodo para o poder público aplicar políticas públicas para essas pessoas em doses homeopáticas (BIANCHETTI, 2011), visto que os serviços voluntários na maioria das vezes buscam suprir a necessidade das instituições com doações da comunidade, seja de recursos humanos e/ou pedagógicos. Quanto aos programas de formação para o trabalho às pessoas com deficiência, estes, até o presente momento, dão-se de forma precária e com pouco incentivo do poder público.

Percebe-se que a forma como os alunos eram selecionados para os cursos de formação profissional tornava excludente aqueles que apresentavam alguma limitação física ou intelectual, pois, conforme Silva (2011), a lei orgânica do Ensino Industrial e do Ensino Agrícola exigia comprovação por meio de exames de aptidão para ingresso nesses cursos, cabendo às pessoas com deficiência os cursos oferecidos por instituições especializadas que viessem a exigir escolaridade, desenvolvendo apenas aptidões práticas.

Em 1991, é implantada a Lei 8213/91, que estabelece as Cotas para a inclusão no trabalho às pessoas com deficiência que toma uma nova configuração, visto que às empresas torna-se obrigatório o cumprimento do percentual de 2% a 5% do quadro de seus profissionais serem compostos por pessoas com deficiência. Com relação a esta situação, o Ministério do Trabalho, através das Delegacias Regionais do Trabalho, fiscalizam nas empresas o cumprimento da lei e, através de notificações, exigem que as empresas abram vagas para acesso a essas pessoas no mercado de trabalho.

De acordo com a FENAPAEs (2007 apud SILVA 2011), os Programas de Formação para o Trabalho das APAEs são instituídos, em 1997, através da parceria entre FENAPAEs e MTE, com objetivo de formar profissionais multiplicadores para todo o país, a fim de lidar com o atual modelo de Educação Profissional e do Trabalho de pessoas com deficiências intelectual e múltiplas. O programa tem o suporte do PNQ, PROJOVEM, PROEJA, da Secretaria de Educação do Estado.

Silva (2011, p. 104) afirma que o Programa de Educação Profissional Especializada das APAEs é organizado em três etapas: avaliação e iniciação para o trabalho, qualificação profissional e colocação no trabalho, além destes a autora destaca que:

O programa de educação profissional especializada também contempla as oficinas pedagógicas. Na etapa de colocação no trabalho, propõe o apoio e o acompanhamento do estudante com deficiência no processo de transição da escola para o mundo do trabalho, seja por meio de estágio, seja através de sua inserção na empresa ou ainda na organização de cooperativas.

Além das APAEs, as instituições do sistema S como o SENAI e SENAC desenvolvem ações de Formação Profissional para inclusão no trabalho às pessoas com deficiência em parceria com o MEC e MTE.

É importante que as políticas de Educação Especial e de formação para o trabalho sejam vistas como questão de direitos às pessoas com deficiência e não como “favores” prestados de forma precária, que reduz a capacidade das pessoas que física-intelectual e sensorial já possuem uma limitação. A deficiência não é um fator excludente, mas as atitudes impostas pelos seres humanos é que limitam as habilidades e competências dessas pessoas historicamente discriminadas.

De acordo com a proposta para Educação Especial no estado do Pará da Secretaria de Estado de Educação-SEDUC (1997), a Educação Especial tem sua origem histórica a partir da segunda metade da década de 50 do século XX, quando a ação do governo volta-se inicialmente à educação de cegos, com a criação da Escola de Cegos do Pará através do Decreto-Lei nº 1.300/53, começando o atendimento em 1955. Em 1956, através da Lei nº 1400/56, é denominada de Escola José Alvares de Azevedo. Em 1960, amplia-se o atendimento à educação de surdos através da Escola Professor Astério de Campos. Em 1965, por meio da Lei nº3583/65, as escolas de surdos e cegos passam a ser chamadas de institutos.

O atendimento por parte da iniciativa privada se inicia em 1956, por meio da Fundação Pestalozzi do Pará e se amplia, em 1962, com a fundação da Associação de Pais e amigos dos Excepcionais- APAE. As duas instituições surgem com objetivo de atender as

peças com deficiência intelectual e deficiências múltiplas. Em 1972, é instalado em Belém do Pará o Instituto Felippo Smaldone, uma escola religiosa de caráter filantrópico que visa atender alunos surdos e com deficiências múltiplas.

Com aprovação da LDB nº 4024/61, que contempla a Educação Especial em seu artigo 88, tem-se suporte para que os alunos com deficiência sejam integrados à rede regular de ensino. Em 1963, são implantadas as classes especiais em algumas escolas de Belém-PA.

O Programa de Formação para o Trabalho às pessoas com deficiência iniciou em 1979, com a estruturação da Unidade Técnica de habilitação profissional Yolanda Martins e Silva, autorizada a funcionar através da Resolução nº 305/93 do Conselho Estadual de Educação, com a finalidade de assegurar a terminalidade do processo educacional para os deficientes intelectuais, através de treinamento e colocação profissional. Segundo Oliveira (2012), atualmente esta unidade oferece aos deficientes as oficinas de jardinagem, orientação profissional e assessoramento no mercado de trabalho, assim como Atendimento Educacional Especializado e outros.

Devido não ser encontrados dados atualizados da Coordenadoria da Educação Especial-COEES, houve necessidade de realizar entrevista com este setor que é ligado diretamente à Secretaria de Estado de Educação-SEDUC. Em entrevista com a coordenadora do programa de colocação profissional da COEES em fevereiro de 2013, esta relatou que o programa realiza atividades de inserção no mercado de trabalho, acompanhamento e monitoramento nas empresas em parceria com a Delegacia Regional do Trabalho-DRT. Relatou, também, que a equipe do programa age com frequência sob a convocação da DRT e que a maioria das empresas procuram a COEES para indicar as pessoas a serem incluídas geralmente após a visita da DRT. Em função disso, segundo ela, a Coordenadoria da Educação Especial criou um cadastro de emprego e quando as empresas procuram e apresentam o perfil do profissional em que estão precisando e dessa forma são encaminhados para o mercado de trabalho.

A coordenadora afirmou que a formação para o trabalho se dá através da Unidade Especializada Yolanda Martins e através de programas e projetos do governo federal em parceria com o governo do Estado. O último curso que houve foi para atender 58 alunos com deficiência na área de informática com recursos do Benefício Prestação Contínua - BPC, sob a fiscalização da COEES. A coordenadora relatou também que este órgão mantém parceria com o Sindicato dos Comerciantes, SENAI, SENAC, algumas instituições governamental e não-governamental para formação e qualificação profissional.

Não se identificou na fala da COEES alocação de recursos financeiros por parte do

governo do estado do Pará para formação profissional ou em serviço. Quanto aos Programas de Formação para o trabalho realizado pela Unidade Especializada Yolanda Martins, este, até o final da década de 90, funcionava sob regime de Oficinas Protegidas (DECRETO 3298/99, artigo 35), com equipamentos de grande porte industrial como serra, lixadeira e outros equipamentos, porém, com a implantação do Palácio da Justiça no local onde funcionava a escola, a coordenadora do programa da COEES não soube informar para onde foram alocados os recursos materiais das oficinas, visto que hoje, devido o alto custo de se manter as oficinas protegidas e à falta de alocação de recursos financeiro do governo do estado para este programa, ficou insustentável manter essas oficinas, além de que, com os paradigmas da Educação Inclusiva, a Unidade Especializada citada precisou modificar seu Projeto Político Pedagógico - PPP.

Entende-se por Oficinas protegidas, segundo o Decreto nº 3298/99:

§4º Considera-se oficina protegida de produção a unidade que funciona em relação de dependência com entidade pública ou beneficiária de assistência social, que tem por objetivo desenvolver programa de habilitação profissional para adolescente e adulto portador de deficiência, provendo-o com trabalho remunerado, com vista a emancipação econômica e pessoal relativa.

§5º Considera-se oficina protegida terapêutica a unidade que funciona em relação de dependência com entidade pública ou beneficiária de assistência social, que tem por objetivo a integração social por meio de atividades de adaptação e capacitação para o trabalho de adolescentes e adultos que devido ao seu grau de deficiência, transitória ou permanente, não possa desempenhar atividade laboral no mercado competitivo de trabalho ou em oficina protegida de produção.

§6º O período de adaptação e capacitação para o trabalho de adolescente e adulto portador de deficiência em oficina protegida terapêutica não caracteriza vínculo empregatício e está condicionado a processo de avaliação individual que considere o desenvolvimento biopsicossocial da pessoa. (DECRETO Nº 3298/99, ART. 35, § 4º-5º-6º)

A Educação Especial no município de Barcarena inicia seu marco histórico no ano de 1981 com a implantação das Classes Especiais na Escola Sede da SEDUC Cônego Batista Campos e se expandiu para a rede municipal em 1989 na rede municipal (BENJAMIN, 2011, p. 92). Em 1994, é implantado no município o Centro de oficinas pedagógicas Santa Joana com a finalidade de atender aos alunos com deficiência com os Programas de Habilitação e Reabilitação, bem como oficinas de formação para o trabalho. No ano de 1989, é fundada a APAE com finalidade de realizar atendimento educacional e terapêutico para pessoas com deficiências intelectual e múltiplas. Quanto aos Programas de Formação Profissional, a instituição passa a oferecer a partir do ano de 2009 (APAE, 2010), cujo este foi estabelecido como objeto deste estudo a ser abordado detalhadamente no capítulo seguinte.

Em 2010, segundo o relatório dos dois eventos cedidos pela Defensoria Pública do

Estado com sua representação em Barcarena-PA, esta realiza seu primeiro seminário de Educação Inclusiva com o tema: “Inclusão, Participação e desenvolvimento: um novo jeito de avançar”. Em 2012, o segundo seminário com a temática: Empregabilidade da pessoa com deficiência no município de Barcarena”. Ambos tiveram como público alvo representantes das instituições escolares pública e privada, escolas especializadas Santa Joana e APAE e empresas instaladas no município.

O primeiro seminário buscou garantir o exercício pleno da cidadania das pessoas com deficiência, bem como a divulgação do atendimento da Defensoria aos direitos dessas pessoas. Já o segundo seminário se propôs a discutir e encaminhar diretrizes que garantam as pessoas com deficiência no mercado de trabalho local.

Em entrevista no mês de dezembro com a responsável em encaminhar assuntos relacionados a pessoas com deficiência da Defensoria, esta relatou que

após o segundo seminário, a Defensoria ficou sabendo que 99% das empresas de Barcarena respondem ao Termo de Ajustamento de Conduta-TAC, documento este que não conseguimos ter acesso, as empresas alegam não cumprir a cota devido não ter pessoas com deficiência formada, um outro fator é o problema do risco de acidente de trabalho devido a empresa estar lidando com risco, mas todas elas tem pessoas com deficiência a Defensoria chamou também o Instituto de Educação permanente da Amazonia-IEPAN e o SENAI para verificar com eles a parte de formação e estes se comprometeram em formar de forma gratuita. As empresas querem pessoas que tenham no mínimo o Ensino Fundamental completo, que saibam se comunicar e tenham uma boa oralidade e os alunos de educação especial em sua maioria não saber assinar o nome (MANGA).

O que chamou atenção na fala da entrevistada acima, representante da Defensoria Pública do município de Barcarena foi: Primeiro, as empresas admitirem o não cumprimento das cotas conforme estabelecido na lei 8213/91 e na lei 7853/89; segundo, a formação para o trabalho das pessoas com deficiência; terceiro, a problemática do risco de acidente de trabalho em que as empresas se situam, pois no contatado nas referidas leis, estas deixam várias alternativas de adaptações para as empresas se fazerem acessíveis a Inclusão no Trabalho ao estabelecerem além do percentual explícito no item 3.3 desta dissertação, a seguinte redação:

§2º Considera-se pessoa portadora de deficiência habilitada aquela que concluiu curso de educação profissional de nível básico, técnico ou tecnológico, ou curso superior, com certificação ou diplomação expedida por instituição pública ou privada, legalmente credenciada pelo Ministério da Educação ou órgão equivalente, ou aquela com certificado de conclusão de processo de habilitação ou reabilitação profissional fornecido pelo Instituto Nacional de Seguro Social-INSS.

§3º Considera-se, também, pessoa portadora de deficiência habilitada aquela que, não tendo se submetido a processo de habilitação ou reabilitação, esteja capacitado para o exercício da função.

§4º A pessoa portadora de deficiência habilitada nos termos dos §§ 2º e 3º deste

artigo poderá recorrer a intermediação de órgão integrante do sistema público de emprego, para fins de inclusão laboral na forma deste artigo. (LEI Nº 7853/89, ART.36)

No que se refere ao contexto das empresas relacionadas à situação de risco em que estas se encontram, a Lei nº 7853/89, em seu art. 35, § 4º, diz que estas podem incluir os deficientes em oficinas protegidas de produção. Não foram constatados, nos estudos, como é realizada a inspeção do MTE através da Delegacia Regional do Trabalho em Barcarena, visto que a Lei 8213/91, art. 93, § 2º, atribui a este ministério a função de fiscalizador. No entanto, a Instrução Normativa do MTE/SIT nº 98 de 15 de agosto de 2012, publicada no Diário Oficial da União-DOU de 16 de agosto de 2012 em seu artigo 5º, atribui ao Auditor Fiscal do Trabalho-AFT verificar se as empresas enquadradas na lei que estabelece as Cotas para pessoas com deficiência estão cumprindo rigorosamente a Lei 8213/91. No artigo 10º da Instrução Normativa nº 98/2012, o MTE autoriza o AFT a exigir a regularização das empresas, caso seja identificado erro ou omissão quanto às informações. Ainda sobre o não preenchimento das cotas pelas empresas, a Instrução Normativa, a qual se referiu em seu artigo 14, inciso I afirma que:

Art. 14. Havendo lavratura de autos de infração por desrespeito as normas protetivas do trabalho das pessoas com deficiência ou reabilitadas, o AFT deve:
I- Consignar no histórico do auto de infração na hipótese de não preenchimento integral da reserva legal prevista no caput do art. 93 da Lei nº 8213, de 1991, o montante de pessoas com deficiência ou reabilitadas que deixaram de ser contratadas e o número de empregados que serviu de base para a aplicação do percentual legal, conforme previsto no artigo 5º, (INSTRUÇÃO NORMATIVA MTE/SIT Nº98/2012, ART. 14, INCISO I)

Quanto à situação de risco no qual as empresas se localizam, o Decreto 3298/99, em seus artigos 34 e 35, determina que as empresas se adaptem sob o regime de Oficinas Protegidas de Produção. O que se percebe é que as empresas possuem várias alternativas para realizar a Inclusão no Trabalho e cumprir as cotas determinadas em lei, porém, analisou-se a partir da fala da Defensoria que estas buscam justificativas para não cumprimento da lei.

Outra questão colocada pela representante da Defensoria que despertou atenção foi o fato das empresas alegarem a falta de formação das pessoas com deficiência para ocupar as vagas oferecidas pela empresa, cuja Defensoria através do II Seminário chamou as empresas e escolas profissionalizantes como o SENAI e o IEPAN, com a finalidade de solicitar a estas oferta de vagas para formação de deficientes. Este é outro fator que não está explícito na lei 8213/91, mas em outras leis, decretos e instruções normativas. A escolaridade do deficiente não é determinante para Inclusão no Trabalho, mas sim sua competência laboral para as

funções oferecidas pelas empresas.

O Programa de Formação para o Trabalho até 2007 desenvolveu-se no Centro de Oficinas Pedagógicas Santa Joana. A partir desta data, o referido centro passou a atender programas específicos de apoio à Inclusão Educacional e o município ficou sem o Programa de Formação para o trabalho até 2009, quando a APAE, segundo os dados da pesquisa, passa a assumir de forma precária o atendimento. No que se refere ao Programa de formação da APAE, este será abordado mais detalhadamente no capítulo seguinte, onde se fará análise dos resultados coletados.

Após este longo processo de estudo, serão abordadas, no capítulo seguinte, questões relacionadas com o objeto deste estudo, que é o Programa de Formação para o Trabalho da APAE de Barcarena e a Inclusão no Trabalho das pessoas com deficiência.

SEÇÃO III

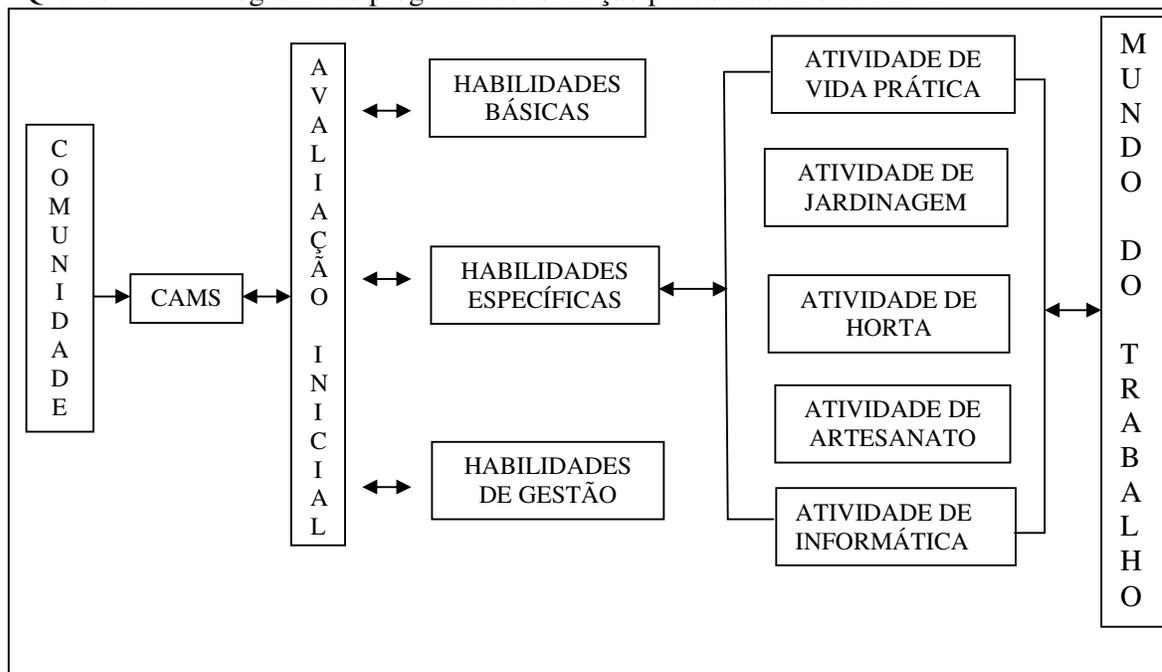
O PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DA APAE DE BARCARENA-PA E A “INCLUSÃO NO TRABALHO” DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DO CENTRO EDUCACIONAL JAPIIM DA APAE DE BARCARENA-PA

O Programa de Formação para o Trabalho da APAE está constituído por três (03) sub-programas, sendo que a empresa ALUBAR, por realizar “Inclusão no Trabalho” dentro da instituição, implantou o seu Programa próprio, totalizado em quatro Programas, porém, esta pesquisa mostrará os resultados de apenas três, visto que no momento da coleta não se conseguiu contato com a professora responsável pelo programa de artesanato.

Dentre os Programas de Formação para o Trabalho desenvolvidos na APAE estão: Jardinagem/horta, artesanato e informática Básica (APAE, 2010) e o Programa de Formação desenvolvido pela empresa ALUBAR que é o “Programa De Mãos Dadas” que faz parte do Projeto Japiim da referida empresa. Os programas investigados foram os “De Mãos Dadas”, Jardinagem/horta e Informática. Para melhor compreensão do objeto da pesquisa, conforme o quadro 5, para ingressar no Programa de formação profissionalizante da APAE, o aluno precisa passar pelo seguinte processo:

Quadro 12 – Fluxograma do programa de formação para o trabalho da APAE



Fonte: APAE, 2010, p. 13

Para ingressar no Programa de formação para o trabalho da APAE, o aluno inicialmente ao vir da comunidade é necessário que passe pela avaliação inicial com os técnicos especializados (psicólogo, assistente social e pedagogo). Posteriormente, é encaminhado aos programas que apresentam maior afinidade, a fim de desenvolver habilidades para possível competência profissional.

A instituição também é responsável pela Inclusão no Trabalho, porém, os alunos de todos os Programas necessariamente precisam passar pelo Programa de Atividades de Vida Prática, para que possam desenvolver ações que proporcionem os cuidados pessoais e comportamentais. Para desenvolvimento das habilidades, o Programa é planejado, segundo APAE (2010), “através de currículo aberto, flexível e avaliação processual com espaço para discussão e reflexão coletiva” (p.14). Tanto a gestão quanto a equipe técnica são responsáveis pela organização, estruturação e funcionamento do trabalho, desde a avaliação inicial, matrícula, montagem de horários para atendimento, encaminhamento à Rede Regular de Ensino, acompanhamento dos alunos através do Ensino Itinerante e encaminhamento ao Mundo do Trabalho. As atividades da APAE se desenvolvem da seguinte forma:

Os aprendizes inseridos na profissionalização, participam de Programas de Habilidades Educacionais Básicas e Programas de Habilidades Educacionais Alternativas, nos turnos da manhã e da tarde ou podendo estar regularmente matriculados no Ensino Comum, e em turno contrário participam das atividades na

instituição, considerando-se que a maioria é necessária a vivência das atividades de vida prática, contemplando, portanto as Atividades de Jardinagem/Horta, Atividades de Artesanato e Atividades de Informática Básica.(APAE, 2010, p14)

Os programas de Formação Para o Trabalho oferecidos pela APAE funcionam de forma precária, visto que não possuem recursos destinados para esta formação. Cabe salientar que a Federação Nacional das APAEs - FENAPAEs firmou convênio com o MTE/SPPE/CODEFAT, através do termo aditivo nº 002/2005, convenio Nº 124/2004, para qualificação e gestão da Educação Profissional e trabalho para pessoas com deficiência. Os dados revelaram que APAE de Barcarena participou em 2010 de um seminário promovido pela Federação Estadual das APAEs:

em 2010 houve um seminário na APAE-Belém, aí nós participamos e algumas APAEs apresentaram o seu programa profissionalizante e nós resolvemos ampliar, resolvemos entrar em contato com grandes empresas[...], em 2011, resolvemos separar os alunos em programas do artesanato e aí foi construído esse espaço pela Alunorte, a proposta foi começar com os alunos a produção de hortaliças para os alunos não ficarem apenas na dependência das empresas em contratar (SUJEITO D).

Durante o observatório realizado com os alunos, constatou-se, na prática, as oficinas do Programa Horta e Jardinagem, ambiente bastante agradável construído pelos alunos e professores do programa, conforme imagem a seguir:



Fotografia 1: Programa Horta e Jardinagem

Analisou-se na fala do sujeito D que a instituição participou apenas em 2010 de uma formação promovida pela APAE-Belém. No entanto, não se constatou nenhuma formação direcionada às pessoas com deficiência promovida pela FENAPAEs e nem tão pouco recursos

destinados de qualquer convênio público ou privado para os Programas de Formação. O que se conseguiu identificar foram doações voluntárias tanto da sociedade civil quanto de funcionários e empresas, onde os próprios professores dos Programas de Formação realizam campanhas de arrecadação para manter a formação dos alunos pertencentes aos mesmos. Com relação a esta situação, Peroni (2011, p. 41) diz que:

[...]O neoliberalismo propõe o estado mínimo e restrições à democracia, já que ela atrapalha o livre andamento do mercado ao fazer redistribuição de renda através das políticas sociais. A proposta da Terceira Via é reformar o Estado e “radicalizar” na democracia, mas como tem o mesmo diagnóstico de que a crise está no Estado, tanto a sua reforma terá como parâmetro a administração gerencial com os parâmetros de mercado, quanto a execução das políticas não ficará mais sob responsabilidade do Estado que vai fazer parceria com a sociedade civil.(PERONI, 2008 apud PERONI, 2011, p. 41)

Diante do exposto por Peroni e as falas dos sujeitos desta pesquisa, percebe-se há falta de responsabilidade do Estado com as pessoas deficientes. Apesar de se constatar políticas voltadas para formação das pessoas com deficiência, detectam-se poucos recursos destinados para esta área, o que comprova a ineficiência do Estado e a transferência de suas responsabilidades para o que Peroni classifica de terceiro setor.

Constatou-se a contradição do Estado no que se refere às políticas criadas para fundamentar o princípio da inclusão, conforme determina a Declaração de Salamanca versus instituições filantrópicas. O Decreto nº 3298/99, que regulamenta a Lei nº 7853/89, reafirma em seus artigos 5º (incisos I e III) e 6º(incisos V e VI) a Política Nacional para a integração da pessoa com deficiência ao dizer que:

Art. 5º A política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência em consonância com a Política Nacional de Direitos Humanos, obedecerá os seguintes princípios;
I-Desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto sócio-econômico e cultural;
III- Respeito as pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidade na sociedade por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégio ou paternalismo.
Art. 6º São Diretrizes da Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência:
V- Ampliar as alternativas de inserção econômica da pessoa portadora de deficiência, proporcionando a ela qualificação profissional e incorporação no mercado de trabalho;
VI- Garantir o efetivo atendimento das necessidades da pessoa portadora de deficiência, sem o cunho assistencialista. (DECRETO Nº 3298/99, ARTIGOS 5º-6º).

Torna-se difícil para a instituição desenvolver políticas sem recursos financeiros que não seja por assistencialismo, conforme se constatou na prática através da II Feira dos

Apaixonados pela Natureza que teve como Tema: Transformando objetos em seres para uma vida sustentável, ocorrida no dia 30 de novembro de 2012, com a exposição dos produtos confeccionados pelos alunos dos programas. As pessoas visitavam as exposições com a finalidade de colaborar com a instituição e, conforme relatou o sujeito D, “é a única forma que encontramos para sobreviver e captar recursos para os nossos programas, levando em consideração que não temos ajuda nenhuma”. São estas e outras situações presenciadas nas empresas oportunistas que se aproveitam da situação para dizerem-se “boazinhas” e ganharem incentivos governamentais ao disfarçarem a responsabilidade social.

A seguir, mostram-se os produtos expostos para captação de recursos na II Feira dos Apaixonados pela Natureza. Nela, os Programas de Formação para o Trabalho da APAE colocam em exposição seus produtos confeccionados no decorrer do ano letivo, os quais se tornam vendáveis e através da renda arrecadada e da boa vontade dos profissionais da instituição, os programas tentam sobreviver.



Fotografia 2: II Feira Dos Apaixonados Pela Natureza

A maioria dos produtos confeccionados são produzidos com material alternativo e os vasos utilizados para as plantas são arrecadados por meio de doações da comunidade. “Recentemente realizamos uma campanha no SENAI para arrecadação de vasos”, diz o Sujeito D.

O Programa de Formação desenvolvido pela empresa ALUBAR na APAE, segundo dados coletados na entrevista com a coordenadora do Programa, desenvolve-se através do Projeto Japiim que foi criado com a finalidade de atender primeiramente as mães de alunos

dos programas de reabilitação da APAE. Inicialmente, a proposta foi desenvolvida com a confecção de produtos artesanais e, após a formação com as mães, passaram a desenvolver atividades de corte e costura com a confecção de uniformes às empresas instaladas no município.

O Projeto Japiim é desenvolvido há cinco anos pelo Grupo ALUBAR, produtor de vergalhões e cabos elétricos de alumínio, presente há treze anos em Barcarena. Segundo Araujo (2012), o projeto foi instalado na APAE pela ALUBAR desde 2006. A idéia inicial era de oferecer ocupação para mães de crianças e adolescentes atendidos pela APAE local. A autora afirma que “o carro chefe do Projeto é a confecção de uniformes para o Polo Industrial de Vila do Conde. Houve um aumento de 15% na produção de 2011 em relação a 2010, a meta para 2012 é de conseguir um crescimento de cerca de 20%.

Segundo a coordenadora do Projeto Japiim, este não está ligado diretamente à APAE. Ele apenas atende as mães da instituição. O Projeto trabalha por produção, de acordo com o capital gerado pelas encomendas de uniformes da empresa ou qualquer outro produto do ramo. Retira-se os 5% da APAE e o restante do lucro é dividido entre as mães que prestam serviço para o Projeto. Posteriormente, com a Inclusão no Trabalho dos alunos da APAE na empresa citada, cria-se o Programa de Formação para o Trabalho denominado “De Mãos Dadas”. Como se pode observar na fala de Araujo (2012) e da coordenadora do projeto, este visa trabalhar não somente a formação dos alunos, mas também o excedente do capital, o que Marx chamaria de mais valia.

O Programa “De Mãos Dadas” é idealizado e é executado pela Empresa Alubar com a finalidade de realizar formação em serviço aos alunos da APAE que se encontram admitidos pela empresa. No Programa, os funcionários aprendizes (termo utilizado pela empresa), segundo a entrevistada, aprendem a cumprir horário, utilização de uniformes da empresa, botas, luvas e capacete, cumprir tarefas, organizar, limpar, ou seja, desenvolvem atividades de serviços gerais acompanhados com a coordenadora ou com uma das mães, pois estes executam atividades através de comandos. Segundo a coordenadora do Programa e do Projeto, “no Programa de Mãos Dadas eles (alunos) são colaboradores da APAE”.

Não ficou claro durante a coleta o contrato ou convênio realizado pela empresa com APAE, pois o que se detectou através do relato dos sujeitos B e C é que a empresa não fixou nenhum contrato com a instituição e que

a empresa comunicou em reunião com a diretoria que estaria realizando suas atividades com as mães dos alunos da APAE e que iria incluir os alunos no trabalho, e a gente achou uma boa ideia, mas o projeto Japiim é independente da APAE, ele é

de responsabilidade da ALUBAR e aí é melhor procurar a pessoa responsável pelo projeto que ela explica melhor (SUJEITO B).

Insistiu-se em perguntar se havia documento na instituição que legitimasse esta parceria e a pessoa entrevistada disse não ter conhecimento de nada. Por este motivo, não se teve acesso ao contrato formal da empresa com a instituição, se é que existe um contrato.

Devido o fato de não se ter acesso aos documentos de parceria da empresa com a instituição, não se pode afirmar se o que a empresa realiza na APAE está caracterizado como oficina protegida de produção, conforme regulamenta o Decreto nº3298/99, em seu artigo 35, §4º. Contudo, se não há existência formal de parceria entre ALUBAR e APAE, é importante que a instituição se posicione diante da empresa para que esta firme o convênio mesmo não havendo obrigatoriedade formal entre ambas, devido APAE ser uma instituição particular visto que em todos os boletins informativos da empresa, esta não cita o Projeto Japiim como responsabilidade social da empresa. Em nenhuma das reportagens que se teve acesso aparece APAE como parceira, mas é fato que o Projeto se localiza dentro da instituição. Conforme se comprova através do observatório, apenas uma placa de parceria existente em frente da instituição, divulgando a parceria entre APAE e a empresa citada assim descrito na imagem a seguir:



Fotografia 3: Parceria ALUBAR/APAE

3.2 RECURSOS DESTINADOS AOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DA APAE

Os Programas de Formação para o Trabalho da APAE existem desde 2009 e funcionam sem recursos públicos, contando com recursos de doação de empresas, funcionários e comunidade. De acordo com o sujeito C, ao se perguntar como é feita a captação de recursos para o Programa, este respondeu que por meio de “doações voluntárias, carne APAE, doação de empresas diretamente na conta da instituição, APAE energia e Prefeitura” (SUJEITO C).

Além da fala do sujeito C, os demais sujeitos foram unânimes ao dizer que o programa funciona com dificuldades por falta de recursos próprios, porém ainda conseguem sobreviver sob a colaboração das empresas e dos funcionários, “todo material da horta foi doado por uma empresa que se solidarizou conosco e isso contribuiu muito para que hoje nós pudéssemos estar vendendo as hortaliças e arrecadando um dinheirinho para nos mantermos vivos” (SUJEITO D). Para melhor ilustrar as falas dos sujeitos, apresentam-se, a seguir, imagens dos espaços onde ocorrem os programas de formação:



Fotografia 4: Imagens externas dos espaços dos Programas de Formação

As imagens apresentadas mostram os espaços onde funcionam os Programas de Formação para o Trabalho na APAE. À esquerda, imagem do que a instituição denomina de barracão, local em que a instituição guarda as ferramentas de trabalho para as oficinas desenvolvidas no Programa, horta e o local em que funciona o Projeto Japiim e o programa De Mãos Dadas. Na foto ao centro, jardinagem; e, à direita, as salas destinadas aos Programas de Artesanato, Jardinagem e Horta. Quanto ao Programa de Informática Básica, este funciona em uma sala climatizada dentro do prédio da instituição.

Diante da situação de recursos exposta pelos sujeitos, analisou-se a ausência tanto do poder público quanto da FENAPAEs na instituição em estudo. Conforme apresentado no início deste capítulo, a FENAPAEs firmou convênio com o Ministério do Trabalho e

Emprego-MTE em 2007, com a finalidade de desenvolver formação para possível Inclusão no Trabalho. Em nenhum momento, os sujeitos em estudo apresentaram ações da FENAPAEs dentro da instituição. Quanto à ação do poder público municipal relacionada aos Programas de Formação, o sujeito C apresenta em sua fala a presença deste através da Secretaria Municipal de Agricultura-SEMAGRI em uma das formações dos professores promovida pela instituição, avaliada como insuficiente diante da necessidade de formação, visto que os professores em suas falas apontaram dificuldades em desenvolver os Programas por falta de formação “as formações oferecidas aos professores são inexistentes, tudo o que se tem é mérito deles, eles é quem vão atrás para poder ajudar o aluno” (SUJEITO C).

Mesmo com as políticas presentes nas leis, decretos, resoluções e instruções normativas, presenciou-se a contradição entre documentos (legislação) analisados e práticas governamentais relacionadas aos programas de formação da APAE em estudo, no que diz respeito a esta ausência tanto da FENAPAEs quanto do poder público nos Programas de formação. Com relação a isso, Peroni (2011, p. 42) afirma que “a igualdade dos direitos sociais são substituídos por filantropia e a focalização em grupos restritos”. Ou seja, há uma transferência de responsabilidade às instituições filantrópicas como APAE, que por sua vez não possui recursos próprios, cabendo à sociedade civil, através de solidariedade, assumir o dever do Estado de forma ineficiente e precária.

Durante a coleta, detectaram-se programas diferenciados, porém, o Programa De Mãos Dadas, possui uma realidade completamente avessa a dos demais programas da instituição, por se tratar de um programa direcionado à formação em serviço dos funcionários deficientes admitidos pela Empresa ALUBAR. Este é desenvolvido através do apoio, assessoramento e financiamento da empresa, conforme imagem do programa e relato de sua coordenadora a seguir:

A capitação para o Japiim e De Mãos Dadas, a Empresa ALUBAR dá todo o suporte, não temos outro parceiro é o projeto que dá um pouco para APAE, ex: nós recebemos encomendas de 90 sacolas[...]nós tiramos desse lucro 5% do valor da nota do uniforme que é destinado para APAE[...], no De Mãos Dadas a empresa dá todo o suporte e o que nós vendemos é a mão de obra[...], o Japiim é outra capitação de recursos, ela não só montou o projeto com uma estrutura, pagam segurança e todo o sistema de segurança, dá todo o suporte em capacitação e o que precisamos ela está pronta para nos atender[...] (SUJEITO A)



Fotografia 5: Projeto Japiim e Programa De Mãos

De acordo com as falas dos sujeitos A e C e com as imagens, é possível observar que os programas são diferenciados. Em se tratando do Programa De Mãos Dadas, acredita-se que este se caracteriza como formação em serviço através das oficinas protegidas de produção, conforme explícito no artigo 34 e 35 do decreto 3298/99, que se dá a partir da competência laboral. Contudo, dentro da concepção marxista de educação, este tipo de relação trabalho/educação não se caracteriza com o trabalho como princípio educativo, visto que dentro do Programa de Mãos Dadas não se identifica a existência de formação de um cidadão crítico, estando este distante de uma relação científica com o trabalho direcionado ao sistema de produção taylorista/fordista, longe de se aproximar do toyotismo. Neste sentido, diante da pedagogia de fábrica Kuenzer (2011, p. 48) diz que:

Para a maioria da força de trabalho, ligada às tarefas de execução, a pedagogia do trabalho assume as características de um ensino “prático” e parcial de uma tarefa fragmentada, ministrada no próprio trabalho ou em instituições especializadas de formação profissional. Este aprendizado, pelo seu próprio caráter fragmentário, não possibilita ao trabalhador a elaboração científica de sua prática, reproduzindo as condições de sua dominação pela ciência a serviço do capital.

Dentro do Programa de Formação De Mãos Dadas e dos demais programas oferecidos pela APAE, todos desenvolvem atividades práticas, devido os alunos não estarem alfabetizados. Por sua vez, são trabalhadas as teorias das inteligências múltiplas (GARDNER 1994 apud NOGUEIRA, 2001), onde são realizadas atividades de acordo com as competências e habilidades em que os alunos poderão apreender “determinadas tarefas, mesmo que o aluno execute repetidas vezes eles não conseguem fazer sozinhos sem a presença do professor para orientar” (SUJEITO A).

3.2.1 Parcerias firmadas para realização do Programa

Ao se perguntar quais parcerias firmadas para realização dos programas de formação desenvolvidos pela APAE, percebe-se que cada sujeito respondeu empresas diferenciadas e, por este motivo, decidiu-se elencar os parceiros citados por estes: IEPAN, VILAÇA, ALUBAR, REGAF, ASSEMB, ALBRAS, ALUNORTE, PARAPIGMENTOS, IMERYS, SEMAGRI, SENAI, porém o que ficou claro nas falas dos sujeitos é que a colaboração das empresas é momentânea através de campanhas realizadas pelos programas, nada documentado e nem com aquele compromisso frequente. Portanto, diante da concepção de parceria, este tipo de colaboração não se caracteriza como tal, visto que as empresas citadas através destas ações não firmam compromisso com a instituição, caracterizando-se como ações paternalistas e momentâneas.

No que diz respeito às ações de solidariedade em que as instituições filantrópicas como a APAE se submetem para sobreviver, até que ponto esta se torna benéfica para as pessoas que dela necessitam? Em que situação ela se caracteriza como respeito à cidadania? Leva-se em consideração os constrangimentos que os profissionais que se submetem a solicitar “ajuda” para manter as instituições passam em nome da valorização de pessoas que historicamente foram excluídas pela sociedade. A respeito desta situação, Demo (2002) faz refletir ao dizer que:

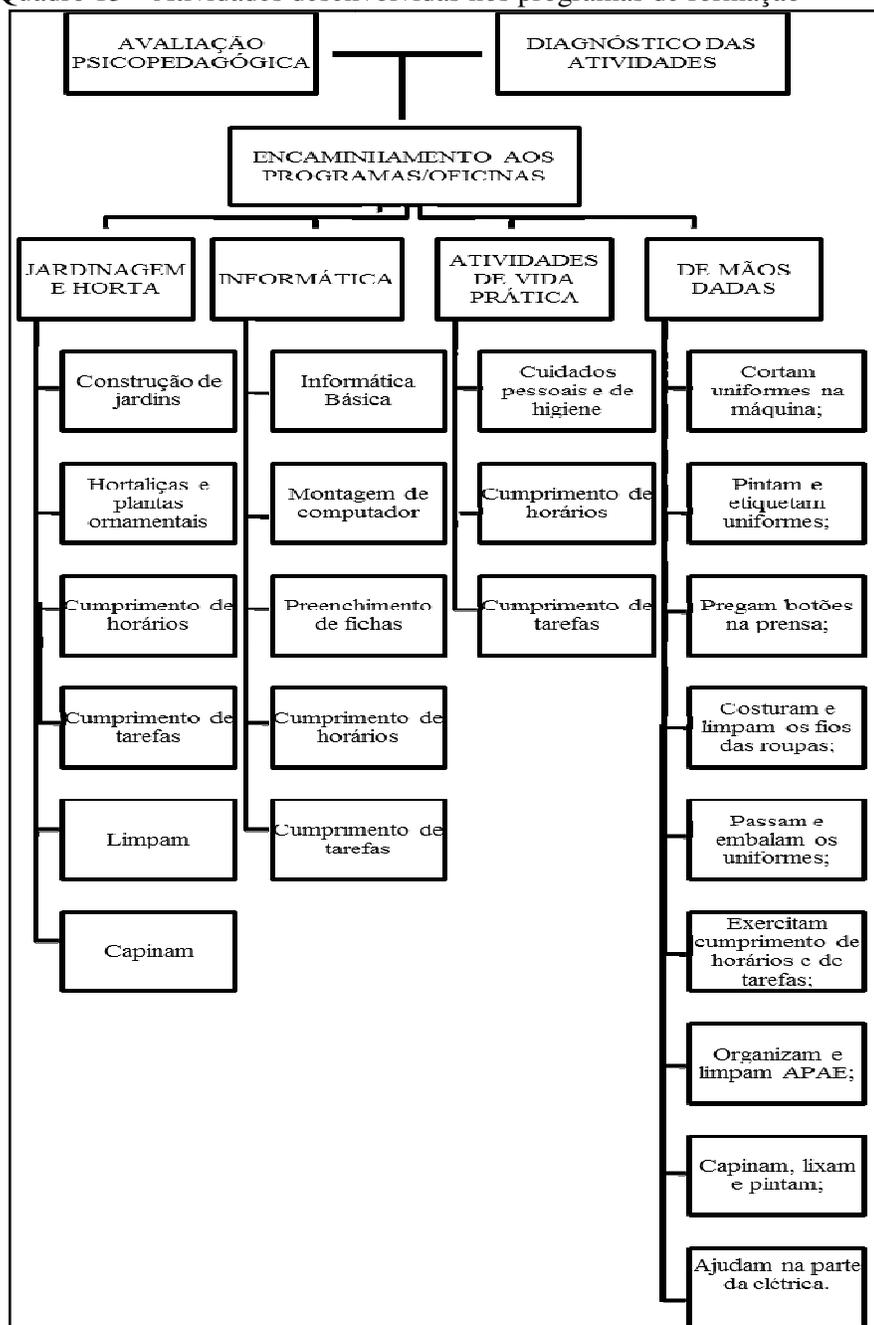
[...] A solidariedade tem sido um discurso contraditório ao extremo, quando analisado na trama de poder: pode ser algo honesto e desonesto, bem como pode ter, em posturas que se querem honestas, efeito contrário a revelia, à medida que provoca subalternidades imperceptíveis e não menos eficazes. O cúmulo desse efeito é esperar que o excluído seja solidário com os agentes da exclusão, ou, na linguagem de Paulo Freire, que o oprimido espere sua libertação do opressor (Freire, 1993,1997). Evangelicamente, algo maravilhoso. Historicamente, porém, algo perverso. A solidariedade precisa, dialéticamente, compor-se com a noção de confronto que o excluído precisa elaborar e praticar, sem que isso necessariamente desande em violência física, mas inclui, sempre, pelo menos a violência da práxis alternativa (DEMO, 2002, p. 12-13).

Diante desta relação dialética de solidariedade apresentada por Demo, o que se observou na prática durante a II feira da APAE foram agradecimentos constantes às pessoas e empresas que colaboraram com a instituição, assim como grupo de funcionários e voluntários que se dispuseram a trabalhar no evento com a finalidade de expor os resultados dos produtos produzidos pelos alunos e arrecadar mais renda para investimento nos programas de formação.

3.2.2 Formação para o trabalho das pessoas com deficiência na APAE

A formação para o trabalho das pessoas com deficiência realizada pela APAE dá-se através de três Programas que a instituição denomina de Formação Profissionalizante, que são: Programa de Jardinagem e Horta, Programa de Informática Básica e Programa de Artesanato, porém, devido o Projeto Japiim encontrar-se instalado dentro do espaço da APAE, este possui o Programa De Mãos Dadas que visa realizar formação em serviço aos alunos-funcionários da Empresa ALUBAR, os quais são denominados pela empresa de funcionário-colaborador. Neste sentido, ao se realizar a coleta, sentiu-se a necessidade de entrevistar sujeitos do Programa De Mãos Dadas, devido este além de estar com Programa de Formação, atender diretamente a “Inclusão no trabalho”. Apresenta-se, a seguir, o organograma dos Programas de Formação pesquisados na instituição, os quais se transformaram no objeto de estudo deste trabalho:

Quadro 13 – Atividades desenvolvidas nos programas de formação



Conforme exposto no organograma, os alunos antes de serem encaminhados aos Programas de Formação passam por uma avaliação psico-social e pedagógica, com a finalidade de diagnosticar quais afinidades eles apresentam e posteriormente são colocados no programa em que se sentem mais à vontade para serem incluídos. É visível que cada Programa possui suas especificidades, porém é indispensável a participação de todos os

alunos no Programa de Vida Autônoma, pois os hábitos comportamentais e de higiene são desenvolvidos com frequência.

A formação para o trabalho na APAE é voltada especificamente para alunos com deficiência intelectual e, com isso, os alunos apresentam baixa escolaridade. Ainda assim, estes fazem parte dos programas das escolas inclusivas localizadas no entorno da APAE. Os alunos-sujeitos desta pesquisa são matriculados na Educação de Jovens e Adultos das escolas da rede regular de ensino, sendo que um aluno trabalha meio expediente na empresa (tarde) e no contra turno a empresa o libera para participar das atividades da APAE. Um trabalha em período integral e, como realiza o trabalho dentro da instituição, realiza a formação em serviço promovida pela empresa. O terceiro, devido ter concluído o Ensino Médio, trabalha em período integral e participa do programa de formação ambos dentro da própria instituição.

Analisou-se diante das atividades desenvolvidas dentro dos programas de formação, que estas são realizadas de acordo com as habilidades dos alunos e as empresas, segundo a entrevistada D, “procuram admitir os alunos dentro daquelas habilidades e competência que eles desenvolvem com segurança”. No que se refere a esta situação, a Instrução Normativa MTE/SIT Nº 98/2012 reafirma o que determina o Decreto nº 3298/99 em seu § 2º do artigo 28 ao dizer que:

Art. 15. O FAT deve incentivar as empresas e outras instituições para que promovam a participação das pessoas com deficiência nos programas de atividades profissional, inclusive os beneficiários do Benefício de Prestação Continuada-BPC da Lei Orgânica da Assistência Social-LOAS, com o objetivo de sua posterior contratação por prazo indeterminado, observando que:

III. Para o aprendiz com deficiência devem ser consideradas, sobretudo, as habilidades e as competências relacionadas com a profissionalização e não a sua escolaridade; (INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 98/2012, ARTIGO 15, INCISO III).

Esta Instrução normativa no mesmo artigo, nos incisos I, II, IV e V, versa sobre a Educação Profissional das pessoas com deficiência. No que diz respeito ao assunto, Giordano (2000) ressalta que:

[...] na área da Deficiência Mental, a profissionalização geralmente é entendida como um preparo desses indivíduos para o exercício de uma ocupação remunerada, seja em ambiente protegido(oficina obrigada) ou no mercado competitivo. A *preparação/capacitação para o trabalho* visa a sondagem de aptidões, a oferta de informações sobre o mundo do trabalho e a aquisição de hábitos, habilidades e atitudes adequadas ao trabalho, tendo início, geralmente, ao termino da programação escolar (GIORDANO, 2000, p.57).

É neste sentido que a instituição em estudo, a partir dos dados coletados, diz-se

trabalhar para desenvolver habilidades e competências de forma que os alunos possam incluir-se tanto no emprego formal quanto informal. “Queremos que nossos alunos estejam aptos não somente para trabalhar em empresas, porque não existe emprego para toda essa gente, então desenvolvemos tarefas com eles de forma que estejam aptos para trabalhar também de forma autônoma.” (SUJEITO D).

3.2.3 Perfil profissional exigido por determinadas empresas para ingresso no trabalho

Os resultados revelaram que as empresas não exigem perfil profissional e nem escolaridade para admitir pessoas com deficiência, mas que as empresas dão preferência por serviços gerais, porém, os sujeitos foram unânimes ao dizer que as empresas procuram a APAE para incluir no trabalho e uma das exigências é que essas pessoas saibam se comunicar. Detecta-se na fala do sujeito a contradição quando este diz que as empresas não exigem perfil profissional das pessoas com deficiência e nem escolaridade, mas dão preferência por pessoas que saibam se comunicar. Diante desta situação, como ficariam os surdos não oralizados que se comunicam através de sinais e os deficientes que tem dificuldades de comunicação? Com relação a esta situação, o sujeito D afirma que

Hoje nós temos três deficientes contratados como ajudantes de mecânica na ACIVIL, TRÊS NA REGAF, sendo que um trabalha na área de serviços gerais e trabalha na empresa mesmo ajudando na área do almoxarifado, na mecânica, temos quatro contratados da ALUBAR, só que eles não estão em empresa, estão aqui na APAE vinculados ao projeto Japiim, está dentro da responsabilidade social da ALUBAR, desenvolvido a serviço da APAE. As empresas procuram APAE para contratar funcionários constantemente. Geralmente as empresas chegam dizendo “nós sabemos que os alunos da APAE têm dificuldade intelectual, mas nós gostaríamos de dá uma oportunidade para eles”. A partir do momento que eles conhecem os candidatos, surge uma série de situação, eles querem que participem de reuniões, em fim, que tomem decisões e a nossa clientela dificilmente vai dá essa resposta, a maioria é muito comprometida (SUJEITO D).

Após coletar os dados dos sujeitos durante a pesquisa de campo, verificou-se que em suas falas citavam os seminários realizados pela Defensoria Pública de Barcarena em 2011 e 2012, que trataram de temas específicos sobre as pessoas com deficiência, onde se detectou nas falas e nos documentos da Defensoria a realização de um termo de compromisso firmado entre Empresas/Defensoria/DRT/Escolas Profissionalizantes, onde a representante da Defensoria exige que cada parte assuma a sua responsabilidade diante da lei com as pessoas deficientes.

Acredita-se que o fato das empresas procurarem APAE para incluir deve estar relacionado com os resultados obtidos através dos seminários realizados pela Defensoria e ação da DRT. No que diz respeito a não participação dos alunos do programa e funcionários das empresas em reuniões, de acordo com a fala do sujeito D, isto se atribui ao fato de que estes possuem sérios comprometimentos intelectuais. Conforme se observou na entrevista, estes apresentaram dificuldades em responder às perguntas, necessitando de auxílio das professoras.

Diante do atual modelo de produção capitalista (toyotismo) e da exigência de mão de obra para o mercado, conforme exposto no capítulo anterior fundamentado em Antunes, os alunos da APAE fogem desse novo perfil de trabalhador, onde o modelo de produção flexível exige mão de obra qualificada e o conhecimento científico é o principal ator diante deste processo, porém, conforme afirmado pelo sujeito em questão, os alunos da instituição dificilmente darão esta resposta, pois além da dificuldade de se expressar, possuem baixa escolaridade e ausência de conhecimento científico na área da indústria e principalmente em se tratando das empresas da Vale que trabalha com tecnologia de ponta. No mais, devido às questões legais, as empresas precisam adaptar-se para receber estes alunos e tratá-los com dignidade, com respeito às individualidades e às diferenças.

3.2.4 Inclusão no trabalho dos alunos participantes dos Programas de Formação da APAE

Os dados revelaram que após avaliação com os técnicos, antes de enviar os alunos para o mercado de trabalho, a instituição chama a família para esclarecimento da situação e para escolher se quer trabalhar ou continuar recebendo o Benefício de Formação Continuada. O sujeito B relatou que todas as empresas realizam Inclusão no Trabalho, mas que “algumas empresas dizem o tipo de deficiência que preferem incluir, a maioria delas procuram APAE para incluir, a pioneira foi a ALUBAR” (SUJEITO B)..

De acordo com a legislação destinada às pessoas com deficiência, considera-se ato discriminatório escolher o tipo de deficiente que se prefere incluir, cabendo à Comissão Interna de Prevenção de Acidentes - CIPA acompanhar a inclusão desses trabalhadores (INSTRUÇÃO NORMATIVA MTE/SIT Nº 98/2012, ARTIGO 12). Além do acompanhamento da CIPA diante do processo de Inclusão no Trabalho nas empresas, a Instrução Normativa diz que:

Art. 13. Caberá ao AFT verificar se no processo de inclusão da pessoa com deficiência ou reabilitada a empresa promoveu as adaptações dos postos de trabalho, da organização do trabalho e as condições ambientais, em conformidade com as necessidades do trabalhador, com a garantia desde a acessibilidade arquitetônica até adaptações específicas de mobiliários, máquinas e equipamentos, dispositivos de segurança, utilização de tecnologias assistivas, ajudas técnicas, facilitação de comunicação, apoios e capacitação específica, dentre outros, de modo a eliminar as barreiras porventura existentes.

Parágrafo único. O AFT deve verificar a adaptação das condições de trabalho às características psicofisiológicas dos trabalhadores, de modo a proporcionar o máximo de conforto, segurança e desempenho eficiente, conforme estabelece a Norma Regulamentadora 17- Ergonomia. (INSTRUÇÃO NORMATIVA MTE/SIT Nº 98/2012, ARTIGO. 13)

Dos cinco sujeitos entrevistados, quatro afirmaram que os alunos participantes dos programas de formação da APAE e que estão incluídos no trabalho participam de formação em serviço oferecida pelas empresas e que entre as atividades desenvolvidas estão mapeamento de risco, incêndio, segurança no trabalho, jardinagem, como organizar o almoxarifado e outras atividades, de acordo com a área em que estão trabalhando.

Cabe ressaltar que a norma regulamentadora 17 é de uso exclusivo das empresas para efetivar as devidas adaptações. Portanto, acredita-se que as empresas são conhecedoras de como se processam as normas trabalhistas até porque estas possuem o setor jurídico que é o setor responsável pelas questões legais da empresa. Se a Inclusão no Trabalho não ocorre de fato e de direito como determina a legislação, as empresas que negligenciam os direitos das pessoas com deficiência devem ser notificadas e multadas pelos seus atos.

3.2.5 Conhecimento dos sujeitos sobre a Lei nº 8213/91

Os resultados mostraram que dos cinco sujeitos entre gestores e professores, apenas um afirmou não ter conhecimento da lei que estabelece as cotas. Os demais disseram ter conhecimento superficial. O sujeito D relatou que:

Vemos a lei de cotas como oportunidade para os alunos, mas nos deparamos com as dificuldades dos alunos devido o seu comprometimento. Aí surge a lei de cotas que a partir da necessidade das empresas é preciso desenvolver melhor o aluno pra gente não dizer assim, tem pessoas deficientes na APAE e vocês tem que contratar, a gente sabe que é uma relação profissional, não é, e resolvemos montar um grupo para desenvolver com os alunos formação para o trabalho. (SUJEITO D).

O sujeito A afirmou ter conhecimento da lei, mas deixou dúvidas ao dizer que “foi essa lei que inclusive quando o advogado da empresa fez um estudo aqui ele (advogado) tem conhecimento da lei”. Observou-se nas falas dos sujeitos que estes sabem que existe a lei, mas

desconhecem o conteúdo desta. É como se estivesse respondendo que o advogado conhece a lei e o sujeito. Analisou-se que o Sujeito sabe que existe a lei, mas desconhece o conteúdo. Quando se fez a mesma pergunta ao Sujeito B, este respondeu “não conheço a lei, mas os outros professores conhecem”.

Atribuiu-se algumas atitudes de determinados sujeitos como a de acreditar que as empresas são boazinhas e que estão solidárias com os deficientes ao desconhecimento da legislação que dá o direito às pessoas com deficiência ao mercado de trabalho. Mesmo com a maioria dos entrevistados se dizerem conhecedores da lei, quando se insistiu em argumentar sobre esta, estes desviavam as respostas e não respondiam ao que lhes fora perguntado. No que se refere à Lei nº 8213/91, Bianchetti (2011, p. 107) faz refletir ao dizer que:

Do ponto de vista da legislação, no contexto da chamada “discriminação positiva”, a exigência de que as empresas com um determinado número de funcionários reservem um percentual de vagas para “portadores de necessidades especiais” tem contribuído para que pessoas sejam incluídas, sem dúvida. Melhoram sua autoestima, suprem mais facilmente suas necessidades básicas. Mas não há como deixar de levantar a questão: quem tem mais vantagens com esse tipo de contratação? Sem desconhecer os aspectos positivos da inclusão de pessoas, os retornos que as empresas ganham em dedução de impostos, de cobertura para novas e sofisticadas formas de trabalho (semi) informal e, principalmente a melhoria da imagem da empresa diante do público e sua inclusão na lista daqueles que se destacam nos relatórios da “responsabilidade social” não podem ser considerados detalhes secundários. O incentivo para que as empresas cumpram a legislação tem se mostrado superior ao investimento, garantindo adesões cada vez mais alargadas e entusiastas dos “mecenas” da atual fase do modo de produção vigente.

O que se observa na frente da instituição foi uma placa do projeto Japiim com a logomarca da empresa, apresentando-se como responsabilidade social da empresa. Conforme imagem fotográfica apresentada no início deste capítulo, isto demonstra a incoerência entre a empresa e a instituição, quando na fala dos sujeitos estes desconhecem a existência do acordo realizado entre as partes conforme já explanado no início deste capítulo. Esta ação vem reforçar a citação anterior de Bianchetti. Entende-se responsabilidade social como via de mão dupla, pois mesmo com as empresas sendo as maiores beneficiadas, as pessoas que por ela são atendidas sentem-se honradas pelos “benefícios” que momentaneamente estão lhes causando.

3.2.6 Habilidades profissionais desenvolvidas pelos Programas de Formação para o trabalho da APAE

De acordo com os resultados da pesquisa, o Programa de Formação para o trabalho da APAE desenvolve habilidades específicas de seus programas e da vida prática em que julgam necessárias para autonomia e independência dos alunos, dentre elas estão: jardinagem, horta,

boas maneiras, como recepcionar as pessoas, serviços gerais, informática educativa, manutenção, montagem e desenvolvimento de programas de computador e entrega de mercadoria, porém, há preocupação por parte dos professores entrevistados quanto aos alunos que não forem “incluídos” pelas empresas, pois a ideia é que estes possam desenvolver renda autônoma. Com relação a isso, o sujeito D sinalizou que:

Nosso programa precisa ter direção de renda autônoma, colocamos para ele que a geração de renda não é apenas a partir de uma contratação profissional, que ele pode ter uma alternativa, sempre tivemos a preocupação de que ele passasse por uma seleção e não ser aceito, orientamos para o trabalho formal e desenvolvemos capacitação para atividades autônomas, não temos estrutura para desenvolver outros cursos na área das indústrias, mas fazemos parcerias com escolas profissionalizantes como o SENAI e o IEPAN que desenvolveu o projeto de hortaliças e plantas medicinais, a partir dessa formação é que percebemos que precisamos e muito de recursos para desenvolver o nosso programa. Estamos tentando inserção no SENAI alguns alunos, só que esbarramos em uma série de coisas, entre uma delas é que o curso básico do SENAI exige escolaridade mínima e os nossos alunos estagnaram na primeira etapa do supletivo, temos muitos alunos que estão há anos mudando de escolas e não passam de escolaridade e nem o desenvolvimento da leitura e escrita, no curso profissionalizante eles vão precisar ler apostilas e textos, pois as atividades não são apenas práticas, tem a fundamentação teórica (SUJEITO D).

Com relação aos cursos profissionalizantes oferecidos pelas escolas de educação profissional, o Decreto Nº 3298/99 estabelece que

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

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

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

§3º. Entende-se por habilitação profissional o processo destinado a propiciar à pessoa portadora de deficiência, em nível formal e sistematizado, aquisição de conhecimento e habilidades especificamente associados a determinada profissão ou ocupação (DECRETO Nº 3298/99, ARTIGO 28).

Diante da fala do Sujeito D e do Decreto nº 3298/99, é evidente por parte dos sujeitos o desconhecimento dos direitos garantidos pelas pessoas com deficiência, pois o que se percebe é a falta de argumentos com as escolas profissionalizantes em realizar adaptações cabíveis para realização de cursos para as pessoas com deficiência, tendo em vista que o mesmo decreto, em seu artigo 29, trata de adaptação de recurso e capacitação de recursos humanos para receber alunos com deficiência.

Considerando que os cursos de formação das escolas profissionalizantes são emergenciais e com exigência de escolarização entre Ensino Fundamental e Médio, não vê alternativa de formação para o trabalho das pessoas com Deficiência Intelectual que não seja por estas instituições ou dentro da própria APAE, visto que os cursos oferecidos em nível técnico do Instituto Federal de Educação são cursos que exigem muitos cálculos matemáticos e a alta concorrência no processo seletivo.

3.3 CONVERSANDO COM OS SUJEITOS DEFICIENTES E O PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DA APAE

Devido o instrumento de coleta de dados destinado aos alunos com deficiência ser diferenciado dos demais sujeitos, deduziu-se que, para melhor clareza dos resultados, seria melhor apresentar os dados de forma separada. Com isso, além das entrevistas, realizou-se observatório, pois no momento da coleta se percebeu a dificuldade destes sujeitos em responder às perguntas a eles direcionadas, necessitando de ajuda dos professores responsáveis pelo programa para responder perguntas julgadas simples como idade, data de nascimento, e outras. Neste sentido, cada seção apresentará além do resultado das entrevistas o observatório e nas considerações finais, apresentaremos a síntese das duas análises dos sujeitos (gestores, professores e alunos).

3.3.1 Como se dá o aprendizado dos alunos com deficiência no Programa de Formação da APAE

O aprendizado dos alunos da APAE nos programas de formação para o trabalho dá-se através de atividades práticas, segundo as professoras sujeitos deste estudo. Devido os alunos não estarem escolarizados, ou seja, não saberem ler e nem escrever, o Programa desenvolve habilidades práticas de forma que possam aprender na prática as competências voltadas para o mercado formal e informal. No que se refere às habilidades desenvolvidas pelos alunos, buscou-se verificar com estes o que aprendem nos programas e em que mais se identificam diante das atividades desenvolvidas nos mesmos.

Ao perguntar o que os alunos aprendem nos programas de formação e o que eles mais gostam de fazer, todos responderam que aprendem a fazer de tudo. No entanto, os resultados frequentes nas falas foram: pregar botão, passar, cortar bolsos, embalar, fazer presilhas na máquina, molhar planta, capinar, ancinhar folhas, ajudar a tirar linhas das camisas, passar

roupa, no computador “aprendeu a ligar e desligar o computador, desenha com mouse e pinta” (SUJEITO H). “A professora no ensina bucado de coisa, gostar de plantar, de culhi, planta cupuaçu, cacau.” (SUJEITO F).



Fotografia 6: Atividades desenvolvidas pelos alunos nos programas

Durante o observatório, percebeu-se a satisfação dos alunos participantes dos Programas em desenvolver as atividades propostas pelas professoras. Constantemente estes perguntavam às professoras sobre as atividades, se estavam corretas. “Pronto fessora. E agora?” (SUJEITO F) e as professoras, com muita paciência e satisfação, atribuíam a eles as tarefas seguintes. Percebe-se neste aspecto a falta de autonomia dos alunos em executar as atividades, necessitando constantemente de auxílio para cumprimento destas.

Quando se perguntou aos alunos o que eles mais gostam de fazer nos Programas de Formação, estes responderam que molhar as plantas e ajudar os professores, “a planta cuidar, ajuda a professora que trabalha sozinha na horta” (SUJEITO H). Percebe-se a satisfação nos alunos em se fazer úteis nas atividades desenvolvidas e em determinados momentos se disponibilizavam em colaborar com os professores.

No que diz respeito ao tempo de permanência no Programa, dois dos sujeitos estão no Programa há três anos e um a dois anos. O tempo de atendimento nos Programas de Jardinagem/Horta e Informática Básica é três vezes por semana de duas a três horas. Nos demais dias e horários, estes participam de outros programas oferecidos pela instituição. No Programa De Mãos Dadas, as atividades são desenvolvidas de forma integral, pois os “funcionários colaboradores” cumprem a carga horária de trabalho (8 horas) no Programa. “Aqui no Programa eles são funcionários-colaboradores da APAE.” (SUJEITO A).

Para melhor clareza do observatório, está se expondo a seguir o quadro demonstrativo do Programa de Formação realizado com os alunos durante a coleta dos dados, no qual se analisa o tempo de permanência nos programas, as atividades desenvolvidas, o

comportamento dos alunos no decorrer das atividades e a interação professor/aluno. Estas informações foram discutidas no decorrer da análise.

Quadro 14 – Observatório dos programas de formação

OBJETO DE COMPARAÇÃO	PROGRAMA DE FORMAÇÃO	TEMPO DE PERMANÊNCIA NO PROGRAMA	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	COMPORTAMENTO DO ALUNO	INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO
ALUNO 1	Jardinagem/Horta	Há mais ou menos dois anos	Horta, molha as plantas, serviços gerais, capina, organiza o ambiente. No momento do observatório estava selecionando pimentas.	O aluno se manteve o tempo todo calmo, responsável em suas tarefas, muito tranquilo; Solicitou da professora ajuda para informar dados referentes a idade, nome completo e empresa que trabalha.	Boa, o aluno busca obedecer a professora e o que não sabe fazer, solicita ajuda a ela.
ALUNO 2	De Mãos Dadas	Três anos	Etiquetagem e embalagem das roupas, lavou louça, fez café e organizou o ambiente, cortou fio das roupas e embalou-as.	Normal, desenvolveu suas atividades profissionais tranquila, calma e sorridente.	Professora determinava a tarefa e a aluna/funcionária executava, ao terminar, a aluna perguntava sobre a tarefa seguinte, após expor a tarefa executada.
ALUNO 3	De Mãos Dadas	Três anos	O aluno selecionou pimenta, limpou a área externa da instituição: juntou as folhas, capinou e organizou o depósito	Tranquilo e obediente, a cada tarefa executada, mostrava para a professora que lhe atribuía outro comando.	Naturalmente, o aluno sempre atento aos comandos da professora

Fonte: Benjamin. 2013

Ao se relacionar as falas dos sujeitos/observatório/imagens fotográficas, confirma-se as informações prestadas através das entrevistas com os sujeitos, pois se teve o privilégio de visitar momentos da instituição e observar a prática das atividades realizadas nos Programas de Formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se finalizar este estudo, constatou-se que os Programas de Formação Profissional da APAE são realizados por meio de iniciativas dos professores que desenvolvem o programa e a capitação de recursos parte dos esforços dos funcionários, a partir da necessidade do programa. Não se detectou nenhuma política pública voltada aos programas de formação em estudo, apesar de que existem políticas públicas a serem aplicadas, conforme determina a legislação voltada para as pessoas com deficiência, porém acredita-se que devido APAE ser uma organização social, o Estado não apresenta obrigatoriedade com a mesma.

No decorrer da pesquisa, detectou-se que além da Lei 8213/91 (Lei que estabelece as Cotas), outras Leis, Decretos, Resoluções e Instruções Normativas existem e determinam a existência de políticas públicas de formação profissional para as pessoas com deficiência. No entanto, as aplicações destas políticas são realizadas com precariedade na APAE de Barcarena. Encontrou-se um termo aditivo de convênio firmado entre o Ministério do Trabalho e a Federação Nacional das APAEs em documentos retirados de endereço eletrônico do MTE, mas não se conseguiu, na instituição, nada que comprovasse o repasse financeiro para execução destes programas.

Acredita-se que ao finalizar o estudo, conseguiu-se responder às questões norteadoras e aos objetivos propostos. Foi possível detectar que o Programa de Formação Profissional é realizado de forma precária por falta de recursos financeiros para a instituição aplicar a estes programas. Tais Programas atendem em parte o trabalho formal no município, visto que os alunos são incluídos nas empresas para desenvolverem atividades de serviços gerais. Analisaram-se que estes Programas de Formação possibilitam a Inclusão Social das pessoas com deficiência através da Inclusão no Trabalho de forma reduzida, pois, conforme detectado via Ministério Público Municipal as empresas de modo geral instaladas no município, não cumprem a cota destinada a inclusão no trabalho conforme estabelece a Lei 8213/91.

Os Programas de Formação Profissional da APAE, destinados às pessoas com deficiência, poderia ser desenvolvido com melhor qualidade se tivessem ações conjuntas entre Estado e sociedade civil, conforme prevê o Decreto nº 3298/99, que dispõe sobre a Política Nacional para integração da pessoa com deficiência, visto que o referido decreto não deixa claro se estas políticas são destinadas para escolas públicas ou privadas, neste sentido acredita-se que o referido decreto aplica-se a clientela da APAE. No entanto, não se constatou a presença do Estado através do poder público de nenhuma esfera na aplicação das políticas de formação para o trabalho. Atribuíram-se os méritos detectados nos programas de formação

à instituição, por meio do apoio e financiamento da comunidade, de empresas e dos funcionários da APAE.

Acredita-se que as empresas poderiam se envolver com mais seriedade visto que estas possuem benefícios fiscais garantidos pela legislação de responsabilidade fiscal.

Partindo da análise do trabalho como princípio educativo em Gramsci, da legislação e da realidade vivenciada através desta pesquisa, compreende-se esta relação dos Programas de Formação para o Trabalho da APAE/Inclusão no Trabalho das pessoas com deficiência. Concebe-se as cotas como algo necessário aos deficientes, levando em consideração que estes foram historicamente excluídos pela sociedade e subestimados pelas suas capacidades intelectuais e físicas.

As cotas para deficientes fazem com que o respeito às diferenças e as individualidades apresentem-se obrigatórios numa sociedade competitiva, preconceituosa e discriminatória, onde milhares de pessoas encontram-se excluídas do trabalho formal e buscam sobrevivências subumanas, onde escolas públicas apresentam-se sucateadas e com professores desmotivados pela falta de valorização pelo seu trabalho. Como se pode pensar Inclusão no Trabalho para alunos pobres, quando o modelo de trabalho toyotista exige do trabalhador mais conhecimento científico e menos conhecimento prático?

É importante frisar que a metodologia utilizada pela APAE em seus Programas de Formação para o Trabalho, busca trabalhar nos alunos dos programas as habilidades e competências de acordo com suas limitações e não o conhecimento científico, levando em consideração o seu saber fazer, pois, conforme revelou a pesquisa, a maioria deles levam anos mudando de professores e não conseguem avançar nas séries.

Com base nesta reflexão, apresenta-se, a seguir, a contradição teórica de Gramsci, legislação e a realidade diagnosticada pela pesquisa. Gramsci apresenta-se contrário não ao trabalho ou atividade, mas ao trabalho industrial moderno. É contra as formas arcaicas e assistencialistas de trabalho. É a favor da escola unitária, cujo trabalho como princípio educativo deve se dá nas universidades, onde se ensinará as profissões intelectuais. Para Gramsci, o trabalho como princípio educativo deverá iniciar a partir dos 16-18 anos de idade, após a trajetória do aluno na Educação Básica. Contudo, a Instrução Normativa do MTE/SIT nº 98/2012 diz que “não há previsão de idade máxima para contratação da pessoa com deficiência como aprendiz, apenas o limite mínimo de quatorze anos, observadas as disposições legais de proteção ao trabalho dos adolescentes.” (ARTIGO15, INCISO IV).

Compreende-se que mesmo com a flexibilidade do MTE, percebemos que para que haja inclusão social de fato e de direito, onde as pessoas com deficiência possam ocupar as

cotas não apenas como trabalhadores braçais ou de serviços gerais nas empresas, é necessário que haja investimentos na Inclusão Educacional, seja nas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM, nos professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE, mas principalmente em formação continuada para os professores do AEE e do Ensino Regular, a fim de que possam ter mais confiança e firmeza no seu saber fazer pedagógico nas salas de aula e favorecer a inclusão destes alunos nos programas de formação para o trabalho.

Apesar de o presente estudo ser favorável à escola unitária defendida por Gramsci, analisa-se que diante da realidade em que se encontram as pessoas com deficiência, ainda não é possível pensar essa trajetória para estas pessoas, pois, conforme constatado neste estudo, a maioria dos alunos da APAE não conseguem ler, escrever e, o que é mais básico, assinar o nome. Acredita-se que caso haja, de fato e de direito, uma escola inclusiva pública e de qualidade para todos, no futuro haverá Inclusão Social não somente para as pessoas com deficiência, mas para todo cidadão, pois não se concebe Inclusão Social que não seja pelo trabalho e como forma de competir neste mercado que não seja pela educação, visto que se vive em um país capitalista.

Outra contradição encontrada na legislação para deficientes e na realidade dos cursos de formação para o trabalho é a exigência de escolaridade para o ingresso em cursos profissionalizantes que ora as legislações estabelecem Ensino Fundamental e Médio para ingresso nos cursos profissionalizantes, ora determinam que aos deficientes não é obrigatório escolarização, e, sim, a competência laboral. Entende-se que os cursos profissionalizantes de escolas especializadas nessa área, como o sistema S e outros de nível fundamental e médio, precisarão passar por rigorosas adaptações, no sentido de proporcionar o ensino compatível às necessidades especiais das pessoas com deficiência conforme exige as leis, resoluções, decretos e instruções normativas expostas no decorrer deste trabalho. Contudo, não concebe-se formação profissional sem escolarização, pois o modelo de formação oferecido pela APAE limita as pessoas com deficiência a trabalho braçal.

Acredita-se que aos alunos que fazem parte do Programa Informática Educativa deve ser oferecido escolarização em escolas do Ensino Regular que favoreçam Inclusão Educacional, de forma que estes alunos possam ocupar cargos em empresas que não sejam de trabalhador braçal.

No que diz respeito à Lei 8213/91, esta não é uma lei específica para Inclusão no Trabalho, mas uma lei ampla de direito previdenciário que dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social. Neste contexto, a lei apresenta apenas o artigo 93 como cota específica de inclusão, que reafirma o estabelecido na Lei nº 7853/89 e deixa em aberto a

formação para o trabalho das pessoas com deficiência, ao abrir precedentes para que a Inclusão no Trabalho ocorra de qualquer forma e sem critérios.

Faz-se necessário que sindicatos, associações e comunidade de modo geral fiscalizem como se dá a Inclusão no Trabalho, mas, para isso, é necessário que estejam fundamentados em outras leis, como: Constituição Federal de 1988- Artigos 3º, 5º, 6º e 7º, Lei nº 7853 de 24 de outubro de 1989, Decreto nº129 de 22 de maio de 1991, Decreto 3298 de 20 de dezembro de 1999, Lei nº8859 de 23 de março de 1994, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, Resolução do CNE nº 02 de 26 de junho de 1997, Instrução Normativa MTE/SIT nº 20 de 19 de janeiro de 2001, Lei nº10172 de 09 de janeiro de 2001, Parecer CNE nº 17 de 15 de agosto de 2001, Resolução CNE/CEB nº 02 de 11 de setembro de 2001, Decreto 3956 de 08 de outubro de 2001, Decreto 5154 de 23 de julho de 2004, Lei nº11.180 de 23 de setembro de 2005, Instrução Normativa MTE/SIT nº 98/2012 e outras destinadas à Inclusão Social das pessoas com deficiência.

Observa-se no processo histórico de formação de direitos das pessoas com deficiência protecionismo relacionado ou confundido com direitos sociais, pois historicamente se construiu representações sociais de sujeitos incapazes de exercer habilidades e competências voltadas para o exercício de uma profissão, mas sim um sujeito submisso a terapias merecedor de “compaixão” e caridade, conceitos estes produzidos por entidades religiosas e que ainda hoje estão submissos à contradição entre direitos/cidadania e caridades, as quais se deixam aceitar determinadas instituições filantrópicas, onde a maioria das empresas que incluem se fazem acreditar que são boazinhas no sentido de se aproveitar dos direitos adquiridos pelas pessoas com deficiência, confundindo-os com responsabilidade social.

Leis que deixam brechas para que empresas se fundamentem e se respaldam no fazer responsabilidade social, que premiam aquelas que exploram com isenção de impostos e certificações de responsabilidade social, que fazem deficientes e sociedade como um todo acreditarem na Inclusão Social. Diante deste preceito legal é que se faz necessário o entendimento de como se dá a relação da pessoa com deficiência e a Inclusão no Trabalho, de forma que a sociedade, de modo geral, não permita que outras pessoas que não sejam deficientes venham se aproveitar dos direitos das pessoas com deficiência se dizendo bem feitor de responsabilidade social.

Chega-se à conclusão de que existem três programas de formação para o trabalho da APAE de Barcarena e um da empresa ALUBAR que funciona na instituição, mas os programas de formação da APAE estão destinados à preparação para o trabalho e o programa de formação da ALUBAR se propõe realizar formação em serviço dos funcionários

colaboradores da empresa com deficiência. Contudo, constata-se, em lócus, que o programa de formação da APAE funciona sem recursos públicos, porém este é mantido por doações da comunidade e dos funcionários, em caráter assistencialista.

Diante do que se detectou no decorrer deste estudo, acreditou-se que APAE de Barcarena-PA pode buscar captação de recursos para os programas de formação para o trabalho, através do governo federal via Plano Nacional de Qualificação, PROJOVEM e PROEJA, assim como a instituição deve verificar na FENAPAEs qual o convênio estabelecido entre a federação e o Ministério Público do Trabalho.

Percebe-se diante dos gestores a necessidade de formação e informação no sentido de incentivá-los a captar recursos para estes programas. É de extrema importância que a FENAPAEs promova formações direcionadas para gestores, no sentido que as instituições busquem meios de sobreviver com recursos públicos, pois se detectou que as políticas existem, porém faltam-lhes financiamento e liberação de verbas que venham a atender instituições que já realizam este trabalho, pois não se detectou no município outra instituição que realize Programas de Formação para o Trabalho destinado a pessoas com deficiência.

A APAE precisa buscar fundamentos para justificar as oficinas protegidas realizadas e mantidas pela empresa ALUBAR, a fim de que possa estabelecer de fato e de direito sistema de parceria. Conforme se apresenta no capítulo inicial, Barcarena é considerado um polo industrial, o que justificaria a instituição estabelecer parcerias com empresas no sentido de instalar dentro da própria instituição Oficinas Protegidas Terapêuticas e dar todo suporte financeiro e técnico para a instituição, pois dentro do município não existe Programa de Formação para o trabalho destinado a pessoas com deficiência.

Este é um trabalho inicial sobre a relação trabalho-educação-trabalho das pessoas com deficiência. Ele indica a necessidade da elaboração de novos estudos de maior fôlego. Contudo, espera-se contribuir para colocar em questão uma temática tão importante para a sociedade, mas principalmente para as pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo : Boi Tempo, 2009.

ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ:Vozes, 2000.

_____. O direito do trabalhador a educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador-* São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Trabalho-educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudencio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final do século-* Petrópolis: Vozes, 2008, p.138.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. *A educação profissional no Pará*. Belém: EDUFPA, 2007.

ARAUJO, R. M. de L. & RODRIGUES, D. S. (org). *Filosofia da práxis e didática da educação profissional*. Campinas: Autores Associados, 2011.

ARAUJO, Thayana. Projeto Japiim vai às comunidades de Barcarena, 2012. Disponível em: <WWW.ocabano.com.br>. Publicado em 18 de janeiro de 2012. Acesso em: 04 mar, 2013.

APAE-BARCARENA. Programa de formação profissionalizante. Centro de Atendimento Educacional Especializado Japiim, APAE Barcarena – PA. Barcarena, PA, 2010.

BARDIN, Laurence. *Análise do Conteúdo*. Trad. PINHEIRO, Augusto e RETO, Luis Antero. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENJAMIN, Janete. Política de Educação Inclusiva no Município de Barcarena Pará, In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. (coord.) *Cadernos de atividades pedagógicas em educação popular: políticas de educação inclusiva em municípios da Amazônia paraense*-Belém: EDUEPA, 2011, p. 91.

BEZERRA, S. S.; VIEIRA, M.M.F. Pessoa com deficiência intelectual: a nova “ralé” das organizações do trabalho. *Revista de Administração de Empresa*. São Paulo v. 52 (2): p. 232-244, 2012.

BIANCHETTI, Lucidio; CORREIA, Jose Alberto. *In/exclusão no trabalho e na educação: aspectos mitológicos, históricos e conceituais*. São Paulo: Papirus, 2011. 187 p.

BIANCHETTI, Lúcidio; FREIRE, Ida Maria. *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas- São Paulo: Papirus, 1998.

BOTONMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº41; nº42 de 31 de dezembro de 2003;

nº47 de 06 de julho de 2005; Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. *Protocolo Facultativo à Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília: Senado Federal, subsecretaria de edições técnicas, 2009.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. A Inclusão das Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho, Convenção nº 159/83 e Recomendação nº168/83, da Organização Internacional do Trabalho (OIT); Lei nº 11.180/83; Lei nº 8213/91; Decreto nº3298/99; Decreto nº 5296/04; Lei nº 7853/89. Brasília, 2007. Disponível em: <www.portal.mte.gov.br> Acesso em: 22 jan, 2008.

_____. Ministério do Trabalho e emprego. Lei nº 9.867/1999. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 mar, 2013.

_____. Instrução normativa MTE/SIT nº98/2012. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br>>. Acesso em: 13 mar, 2013.

_____. Instrução Normativa SIT nº 36/2003. Disponível em: <[HTTP://portal.mte.gov.br](http://portal.mte.gov.br)>. Acesso em: 13 mar, 2013.

_____. Decreto nº 6214/2007. Disponível em: <[HTTP://www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em; 16 mar, 2013.

_____. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em Educação Especial. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 16 jan, 2013.

_____. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. MEC : SEESP,2001.

_____. IBGE: Análise dos Primeiros Resultados do Senso IBGE sobre pessoas com deficiência, 2010. Disponível em: <http://www.usinadainclusao.com.br/blog/?p=157>. Acesso em: 21 jan, 2012.

_____. IBGE. Cidades-Barcarena-Pará. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 24 abr, 2012.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

_____. MEC. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, 2010.

_____. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172/2001. Disponível em: <[WWW.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 28 jan, 2013.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: *Inclusão: Revista da Educação Especial* (edição especial), v. 4, n.1, janeiro/junho, 2008.

CARAVELAS, H.E.R.C. APAE-Barcarena: contexto histórico. Disponível em: <<http://apaebarcarena.blogspot.com.br/2009/07/contexto-historico-primeira-apa.html>> Acesso em: 30 abr, 2012.

- CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CHERQUES, Hermano Roberto Thiry. Responsabilidade moral e identidade empresarial. *Revista de administração contemporânea - RAC*, v. 7, edição especial, 2003.
- CRESWELL, J. W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FENAPAE. Rede APAE e sua história - Movimento apaeano: a maior rede de atenção a pessoa com deficiência- APAE Brasil, 2012. Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br>>. Acesso em: 30 abr, 2012.
- FERRETTI, S. J. et al. (org.). *Nova tecnologias, trabalho e educação: um trabalho multidisciplinar*. 12ª ed. Petrópolis : Vozes: 2010.
- FRANÇA, E. F. F & COSTA, M. J. M. Programa de formação profissionalizante. Centro de Atendimento Educacional Especializado Japiim, APAE Barcarena – PA. Barcarena, PA, 2010.
- FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo : Cortez, 2003.
- _____. (org). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis : Vozes, 2008.
- FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores*. São Paulo: escola sindical CUT, 2005.
- GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira (org.). *Políticas Públicas Educacionais: o governo Lula em questão*. Belém: CEJUP, 2006.
- GIORDANO, Blanche Warzée. *(D)eficiência e trabalho: analisando suas representações*. São Paulo: Fapesp, 2000.
- GONÇALVES. Carlos Walter Porto. *Os (des)caminhos do meio ambiente*. São Paulo: Contexto, 2002.
- GONZÁLEZ, Eugênio. *Necessidades Educacionais Especiais*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- GOMEZ, Carlos Minayo (org.). *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 2012.
- GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães. *Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A municipalização do ensino no município de Altamira Pará e suas implicações para a democratização educacional*. 2010. Tese (Doutorado).
- JOHNSON, A. G. *Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Trad. Rui Jungnann. Rio de Janeiro : Zahar, 1997.

JUNIOR, Justino de Souza. Educação profissional e luta de classes: um debate em torno da centralidade pedagógica do trabalho e do princípio educativo da práxis. In: ARAUJO, Ronaldo m de Lima e RODRIGUES, Doriedson, S Rodrigues. *Filosofia da práxis e didática da educação profissional*. Campinas : Autores Associados, 2011.

KUENZER, Acácia Z. *Pedagogia de fábrica: As relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 2011.

LACILLOTTI, Samira Saad Pulchério. *Deficiência e trabalho: redimensionando o singular no contexto universal*. Campinas : Autores Associados, 2003.

LIMA, Rosangela Novaes. Políticas Educacionais e a lógica neoliberal para a educação básica. IN: GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira (org.). *Políticas Públicas Educacionais: o governo Lula em questão*. Belém: CEJUP, 2006, p. 29.

LIMA, N. *Jornal amazônia*. Ed.: ano XII – nº 4354.

LOUREIRO, V. R. (coord.). *Uma proposta para a Educação Especial no Estado do Pará*. Belém: SEDUC, 1996

LÜDCKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1982, 1986.

MARCONI, M. de A. & LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*- São Paulo: Atlas, 1992.

_____. *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*- São Paulo: Atlas, 2011.

MAY, Tim. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares; Porto Alegre: Artemed, 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1999.

MACHADO, Lucilia Regina de Souza. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis : Vozes, 2010.

MARTINS, Monica Alcantara. Universidade Federal do Pará. O público não-estatal na gestão da educação básica de Barcarena-Pará. 2010. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Belém-PA.

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

MARX, K. *O capital: crítica da economia política: livro I*. Tradução de Regina Santana. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2011.

NAECA. Defensoria Pública do Estado do Pará: Defensoria Pública de Barcarena. *Projeto II seminário de Educação Inclusiva promovido pela Defensoria Pública de Barcarena*. Tema: “Empregabilidade da pessoa com deficiência no município de Barcarena”, 2012.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas Públicas Educacionais: Conceito e contextualização numa perspectiva didática. Disponível em: <WWW.sinprodef.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto04.>

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *Cadernos de atividades pedagógicas em educação popular: políticas de educação inclusiva em municípios da Amazônia paraense-Belém*: EDUEPA, 2011.

_____. *Observatório Nacional de Educação Especial/ONEESP*. Relatório de caracterização de município. Belém : PA: Uneesp, 2012.

OLIVEIRA, Ramon de. *A (des) qualificação da educação profissional brasileira*. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer Pesquisa Qualitativa*. Petrópolis RJ: Vozes, 2010.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia-IFETS. *Revista Retta*. PPGA/UFRRJ, Ano I, nº 1, jan-jun, 2010. p. 89-110.

PACHECO, José. *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PACHECO, Eliezer. Os Institutos Federais: Uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica. In: BRASIL/ MEC/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2008. Disponível em: <portaldoprofessor.mec.gov.br>. Acesso em: 17 fev, 2013.

PARÁ. COEES/DEDIC/SAEN/SEDUC. *Relatório das Ações da Coordenadoria de Educação Especial*. Belém : SEDUC, 2011.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. *Uma proposta para a Educação Especial no Estado do Pará*. Belém: SEDUC, 1996.

PERONI, Vera Maria Vidal. Público/privado na educação especial em tempos de redefinições no papel do estado. In: KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. *Diálogos com a diversidade: sentidos da inclusão*. Campinas : Mercado de letras, 2011.

RODRIGUES, A. de J. *Metodologia científica*. São Paulo: Avercamp, 2006

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

SANTOS, M. P. dos & MOREIRA, P. M. *Inclusão em Educação: Culturas políticas e práticas* - São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*- Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 1996, 2007.

SILVA, Izaura Maria de Andrade da. *Universidade Federal de Minas Gerais: Políticas de educação profissional para pessoas com deficiência*. 2011 Tese (doutorado) – UFMG, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, R. D. da. Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro. O melhor caminho para aquele que deseja trilhar o rumo da responsabilidade social e do marketing social. 2001. Monografia (graduação) - Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de administração, Rio de Janeiro, 2001.

TELLES, V. da . *Direitos sociais afinal do que se trata?* Belo Horizonte: UFMG, 2006.

TOMAZI, Nelson Dacio. *Iniciação à sociologia*. São Paulo: Atual, 2000.

VASCONELOS, A. M. de A. *Transformações sociais e lutas cotidianas no Laranjal em Barcarena: Relatório Final de Pesquisa*. Belém: UNAMA, 1996.

WERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro:WVA, 2000.

_____. *Sociedade Inclusiva: Quem cabe no seu “todos”*. Rio de Janeiro:WVA, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO



PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS
LINHA: POLÍTICAS PÚBLICAS
PESQUISA: INCLUSÃO NO TRABALHO DE PNEE: UM ESTUDO A PARTIR DA APAE
DE BARCARENA-PA
MESTRANDA: JANETE BENJAMIN
ORIENTADOR: GILMAR PEREIRA DA SILVA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A Universidade Federal do Pará – UFPA, através do Programa de Pós Graduação em Educação sob a coordenação do prof^o Dr Paulo Sérgio de Almeida Correia e orientador da pesquisa prof^o Dr Gilmar Pereira da Silva, vem por meio deste solicitar autorização à mestranda Janete Benjamin para possível coleta de dados ao desenvolvimento da referida pesquisa que visa caracterizar a inclusão no trabalho das pessoas com deficiência através do programa de formação profissional desta instituição.

Constitui finalidades desta pesquisa: Diagnosticar quais políticas públicas de formação profissional para inclusão no trabalho das pessoas com deficiência do Centro Educacional Especializado Japiim da APAE de Barcarena-PA estão sendo aplicadas? assim como a formação das pessoas com deficiência para o trabalho. Os objetivos específicos são: identificar quais políticas públicas estão sendo aplicadas a formação profissional das pessoas com deficiência da APAE de Barcarena-PA; analisar como está sendo realizada a formação profissional às pessoas com deficiência pelo programa de formação profissional da APAE de Barcarena-PA; verificar se o programa de formação profissional da APAE de Barcarena-PA atende à necessidade do trabalho formal do município e analisar se o programa de formação profissional da APAE de Barcarena-PA possibilita a inclusão social de pessoas com deficiência.

O que você precisa autorizar a mestranda do PPGED/UFPA é a realização da coleta de dados conforme questionário em anexo. Para evitar a preocupação de que seus dados sejam divulgados, esclarecemos que as informações obtidas tem uma única finalidade que é a pesquisa e que os resultados obtidos serão descritos de forma codificada, não sendo divulgada qualquer informação que possa levar a sua identificação, também se manterá o anonimato dos sujeitos envolvidos.

Belém, 31 de outubro de 2012

PROFª RESPONSÁVEL PELA PESQUISA

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME:

SEXO:

DATA DE NASCIMENTO:

IDADE:

ESCOLARIDADE:

PROFISSÃO:

FUNÇÃO NA INSTITUIÇÃO:

TEMPO DE SERVIÇO:

1. Existe programa de formação profissional para as pessoas com deficiência na APAE?
Como é feita a captação de recursos para este programa?
2. Quais são as parcerias firmadas para a realização deste programa? Quais são os parceiros?
3. Como está sendo realizada a formação profissional para as pessoas com deficiência na APAE?
4. Que oficinas de formação para o trabalho são oferecidas pela APAE às pessoas com deficiência?
5. As empresas e órgão públicos procuram a APAE para solicitação de mão-de-obra? Qual o perfil de profissionais exigidos por elas?
6. Os alunos participantes do programa participam de atividades profissionais nas empresas? Quais atividades? Em quais empresas?
7. A APAE tem conhecimento dos alunos que exercem atividades no mercado informal? Quais atividades são exercidas por esses alunos no mercado informal?
8. De que forma é realizada a inclusão no trabalho das pessoas com deficiência?
9. A APAE tem conhecimento das empresas que realizam a inclusão no trabalho? Quais empresas?
10. A APAE tem conhecimento da lei nº 8213/91 (lei de cotas)?
11. Na sua opinião o programa de atendimento oferece formação para qual área de trabalho?
12. Os alunos do programa estão aptos a exercer quais habilidades profissionais?

APÊNDICE C - OBSERVATÓRIO COM OS ALUNOS

DATA DO OBSERVATÓRIO:

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME:

SEXO:

DATA DE NASCIMENTO:

IDADE:

ESCOLARIDADE:

PROFESSOR:

PROGRAMA DE FORMAÇÃO:

1-EXERCE ATIVIDADE PROFISSIONAL? ONDE?

2-RECEBE REMUNERAÇÃO PELO SERVIÇO? QUANTO?

3-QAL TIPO DE TRABALHO VOCÊ PRATICA?

() TRABALHO FORMAL (CARTEIRA ASSINADA)

() TRABALHO INFORMAL

4-PROGRAMA DE ATENDIMENTO:

5-TEMPO DE ATENDIMENTO:

ATIVIDADE DESENVOLVIDA	COMPORTAMENTO DO ALUNO	INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO