

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Suelen Tavares Godim ¹

RESUMO

O presente trabalho, intitulado “A inclusão na Educação Profissional de Pessoas com Deficiência”, teve por objetivo analisar como se processa a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional, a partir das relações dicotômicas inclusão x exclusão. Para tal intento, elencou-se a seguinte questão problematizadora: como se processa a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional historicamente situado? No intuito de respondê-la, a pesquisa fez uso da abordagem qualitativa apoiada na análise quantitativa dos dados coletados, uma vez que essas análises não se excluem, mas se complementam, sendo sua utilização concomitante, um procedimento que enriquece o processo de investigação. Aproximações do materialismo histórico-dialético também foram utilizadas como base dessa investigação. A pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental realizadas durante toda a revisão bibliográfica e teórica, subsidiaram a análise da realidade brasileira em correlação com o campo internacional. Após a pesquisa, verificou-se que, as pessoas com deficiência estão submetidas a um processo multifatorial de exclusão, pela deficiência (inata ou adquirida ao longo da vida), e por sua condição de classe (pobreza), subjugados a lógica capitalista excludente da venda da sua força de trabalho sob a volubilidade de ações de políticas inclusivas educacionais e profissionais pontuais e ineficazes. A educação profissional nesse sentido, configura-se como uma importante modalidade educacional no campo brasileiro, todavia, corrobora com o desenrolamento condicional e histórico dos processos de toda a trajetória da educação brasileira, onde a inclusão encontra-se à margem das políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Inclusão, Educação Profissional, Pessoas com deficiência.

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional, em sua trajetória histórica, assumiu, desde o princípio, um caráter assistencialista que tem marcado toda a sua existência. Esse assistencialismo, caracteriza-se por um ensino voltado para os menos favorecidos socialmente por suas deficitárias atribuições financeiras, físicas, estruturais ou familiares. Transformações ocorridas no cenário nacional e internacional, entretanto, vêm modificando consideravelmente essa realidade. Também contribuem para a mudança desse cenário, ações pontuais de particulares, de familiares, de instituições públicas, privadas e de instâncias governamentais.

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará-PA, na linha Políticas Públicas Educacionais. Docente da Educação Inclusiva da Escola de Aplicação da UFPA. Pesquisadora do grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação -GEPTE/UFPA, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagens e Práticas Pedagógicas Inclusivas - GEPAPPI, suelengodim@gmail.com;

Um aspecto importante a ressaltar quanto ao perfil da Educação Profissional diz respeito às modificações dos interesses do capital, os quais proporcionaram alterações nos mecanismos relacionados à formação de trabalhadores para o mercado de trabalho, priorizando políticas e públicos-alvo distintos com base nos interesses delineados pelo cenário econômico.

O histórico da Educação Profissional brasileira, neste sentido, pode ser caracterizado por intensas mudanças nas políticas educacionais voltadas para essa modalidade de ensino. A análise dessas mudanças, que ora se inicia, permitirá que se compreenda como elas se processaram e como essas políticas se vincularam aos interesses e às necessidades do mercado e das classes dominantes.

Segundo Saviani (1997, p.17), “[...] o direito de todos à educação decorre do tipo de sociedade correspondente aos interesses da classe que se consolida no poder [...]”. Esta afirmativa perpassa a realidade da construção histórica da Educação Profissional no Brasil, haja vista que a escola forma para um determinado fim, dependendo do momento histórico e das necessidades imediatas impostas pelas classes detentoras do capital e do mercado.

Os anos 90, período de significativas transformações na política brasileira, foram marcados pela entrada do Brasil na nova divisão internacional da economia mundial, via abertura econômica, privatizações etc. A sociedade brasileira foi submetida a orientações neoliberais promotoras de uma “redemocratização” do país. Esta nova política do Estado brasileiro resulta uma série de problemas em diversos setores sociais.

Diante do modelo econômico adotado pelo Estado brasileiro e da crise que se impôs à sociedade, fez-se necessário propor a definição de outros setores adjacentes ao cenário econômico, entre eles o setor da Educação, que, como todos os outros, foi influenciado pelas designações das políticas financeiras.

O projeto educacional brasileiro, como fator subjacente, passa a ser concebido sob a perspectiva econômica em torno do ideário neoliberal. As propostas neoliberais quanto à política educacional direcionam-se à lógica de mercado, restringindo a ação do Estado à garantia da educação básica e deixando os outros níveis de ensino sujeitos às leis da oferta e da procura.

O Estado perde, assim, a sua capacidade de definidor das políticas que direcionam o país, passando a ser coautor das agências multilaterais que regem as políticas e as ações governamentais de países do terceiro mundo. E a educação, que deveria ser pensada como um elemento componente da formação da cidadania, passa a ser um instrumento a serviço do desenvolvimento econômico.

[...] historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder as demandas do capital (FRIGOTTO, 2010, p.26).

Nesse sentido, o papel social da educação, ou especificadamente da relação entre o processo de produção e os processos educativos ou de formação humana, vem sendo marcado historicamente por concepções conflitantes, e, sobretudo, antagônicas, cujas bases são os interesses do capital. E, atualmente percebe-se uma supervalorização dessa modalidade de educação novamente, todavia, em sua extensão tem sido desconsiderados as especificidades necessária à inclusão da pessoa com deficiência, não modificando-se os parâmetros excludentes anteriores.

METODOLOGIA

A escolha da metodologia de pesquisa é etapa primordial de um estudo, pois nela se considera o problema da pesquisa e propõem-se os objetivos desta. Deve realizar-se segundo planejamento minucioso, haja vista que engloba um conjunto de abordagens, de técnicas e de processos que, utilizados no decorrer da investigação, visam a resolver problemas de aquisição objetiva do conhecimento, de maneira sistemática.

Para se compreender a importância da metodologia neste estudo, é necessário pontuar o valor da pesquisa no interior das Ciências Sociais, que, como campo científico, se impõe em meio a conflitos e contradições. Os critérios de cientificidade nesse campo de pesquisa vêm sendo historicamente questionados, entretanto, não se pode esquecer que “a pesquisa social se faz por aproximações, mas ao progredir, elabora critérios de orientação mais precisos” (MINAYO, 2010, p.12). Devido a esta peculiaridade, foram criados critérios para o estabelecimento da metodologia desta pesquisa. Afinal, a metodologia deve estar intrinsecamente ligada aos aspectos teóricos do estudo, disponibilizando “um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática” (*Idem*, p.15).

As investigações bibliográficas em busca de informações referentes à temática do estudo ocorreram em bibliotecas de cunho estadual, federal e particular, assim como em *sites* da Secretaria de Educação e Ministério do Trabalho, entre outros, ambicionando-se, dessa forma,

suprir a carência de material acerca da Educação Profissional de pessoas com deficiência, em especial no que diz respeito à realidade da inclusão no Estado do Pará.

Para Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros, revistas e artigos de cunho científico, sendo o conhecimento do aparato bibliográfico já elaborado acerca do assunto pesquisado imprescindível. A autora propõe uma sucessão de etapas referentes à pesquisa bibliográfica, pois considera a relevância dessa parte da pesquisa como orientação para o desenvolvimento da parte remanescente.

A pesquisa documental foi também utilizada neste trabalho como meio eficaz para o levantamento de dados, haja vista que o uso de documentos na área das Ciências Humanas deve ser apreciado e valorizado, pois, as informações contidas nesses instrumentos possibilitam ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural, [...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais” (CELLARD, 2008, p. 295).

Nesse intento, utilizou-se, como abordagem, a pesquisa qualitativa apoiada na análise quantitativa dos dados coletados, uma vez que se entende que esses dois tipos de abordagem se complementam, contribuindo esse uso concomitante para o enriquecimento da análise dos dados. Segundo Triviños (1987), “Toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa”. Este pressuposto está vinculado ao pensamento marxista, segundo o qual a qualidade do objeto não é passiva, uma vez que as coisas podem realizar a passagem do quantitativo ao qualitativo, e vice-versa.

Na esteira desse pensamento, que entende a pesquisa qualitativa como uma abordagem capaz de investigar situações que as pesquisas quantitativas não podem alcançar, Minayo (2010, p. 21) afirma que a pesquisa qualitativa,

[...] trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas sobre o pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.

Também como aporte de base desta pesquisa, foram utilizadas aproximações com os parâmetros teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, uma vez que discutir os paradigmas de interpretação da realidade e suas contribuições para o processo educacional

exige a localização da relação sujeito-objeto como questão central. Segundo Pires (1997), a dialética, em Marx, surge justamente como uma tentativa de superação da dicotomia entre sujeito e objeto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao se discutir inclusão e, mais precisamente, as políticas públicas que tratam dessa temática, é importante levar em consideração a realidade histórica, social e material na qual a questão está inserida. Nesse contexto, diante de tantas tentativas de inclusão, observa-se ainda uma grande massa de excluídos, indagando-se sobre a possibilidade de inclusão efetiva e de qualidade em uma sociedade que é, por natureza, excludente.

Na realidade brasileira atual, ao observar as multideterminações do processo histórico e social das políticas destinadas às tarefas da inclusão, pode-se inferir que essas ações são caracterizadas pela precariedade com que são processadas nas escolas. Essas políticas públicas que se alinham às propostas de diversas declarações internacionais não chegam a fazer um processo inclusivo eficaz, pois a realidade presente na escola está muito aquém das proposições contidas nessas declarações.

A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), por exemplo, foram provas concretas de que o Brasil se inseriu no contexto da inclusão, comprometendo-se mundialmente a construir escolas de qualidade para todos, garantindo o acesso à educação. Na verdade, esses dois documentos são o marco inicial da inserção do Brasil no contexto da inclusão.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, renovou o direito à educação para todos, independentemente das diferenças individuais. Mas, foi somente com a Declaração de Salamanca, em 1994, que o movimento de inclusão tomou maiores proporções e provocou discussões importantes neste sentido.

Essa Declaração constitui-se um dos inúmeros documentos internacionais dos quais o Brasil é subsidiário. Ela propõe a inclusão em classes de ensino regular para pessoas com “necessidades especiais educacionais” e ressalta a necessidade de qualificação do ensino regular para o acesso de todos à educação de qualidade. Em seu item 2, assinala que, [...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades (BRASIL, 1994, p. 01).

A Declaração reafirma o direito de todas as pessoas à educação, como previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. O documento descreve que a estrutura e o funcionamento da escola, para fins da educação inclusiva, devem se adequar às particularidades dos alunos. Também afirma que as escolas devem propor que a matrícula de todas as crianças seja realizada em escolas comuns. Além disso, assevera que essas instituições possuem o desafio de promover ensino de qualidade, desenvolvendo um planejamento centrado nas necessidades da criança, sejam elas especiais ou não, a fim de educar a todos.

É inegável reconhecer que tais documentos são importantes para construção de novas políticas voltadas à educação, embora não possuam grande êxito na realidade escolar das pessoas com deficiência, uma vez que reproduzem os interesses e as práticas do modelo capitalista vigente na sociedade. Como destaca Gadotti (2003), “a educação sempre foi política, o que precisamos é ter clareza do projeto político que ela defende”.

Apesar de declarações, conferências, discussões, fóruns, correntes teóricas, e publicações acerca da inclusão, ainda não se estabeleceu uma coerência nas políticas e nas práticas no que se refere às pessoas com deficiência. Necessita-se propor uma leitura minuciosa e crítica da realidade da inclusão, considerando-se o contexto histórico, social, econômico e político para se ter uma dimensão das políticas a serem implementadas na condução do processo inclusivo.

Incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas. Portanto, o “aluno-padrão” não existe: cada integrante deste cenário deve ser valorizado como é, e todo o processo de ensino-aprendizagem, deve levar em consideração as diferenças (SANTOS, 2006, p.12).

Neste sentido, discutir sobre a inclusão nos contextos supracitados é importante. Entretanto, esse fenômeno não se restringe apenas a esses fatores, posto que, ao interpretá-lo sem levar em consideração uma realidade materialista, a totalidade do ser em sua formação, como fazem as interpretações idealistas, acaba-se acreditando na falácia de se estar vivendo em plenitude uma era de inclusão e de que esta se encontra amplamente alicerçada na educação brasileira.

Não se pode esquecer que a inclusão é alvo de diferentes concepções teóricas e que estas, na maioria das vezes, não correspondem à realidade concreta vivenciada pelos sujeitos envolvidos no processo inclusivo. A escola não tem respondido positivamente ao desafio de elaborar programas que levem em conta a diversidade existente em todo esse processo,

principalmente com relação às pessoas com deficiência, as quais necessitam de planejamentos elaborados que levem em conta suas especificidades e limitações.

Considerando mais amplamente essa questão, compreende-se que as políticas educacionais de inclusão precisam, ainda, criar mecanismos para combater os efeitos do sistema capitalista, que, dialeticamente, mantém a inclusão e a exclusão, permitindo, por exemplo, o acesso de pessoas com deficiência à educação, mas não disponibilizando um ensino de qualidade para que ocorra não somente o acesso, mas a permanência desse indivíduo na escola, assegurando-lhe o direito constitucional de uma educação de qualidade.

A educação brasileira aparece como instrumento, desejado consciente ou inconscientemente pelas classes dominantes de reprodução das relações sociais através da reprodução ideológica de sua concepção de mundo e de defesa dos seus interesses. Sendo a formação capitalista predominante na história da sociedade brasileira, a educação se adequou às exigências, respondendo pela sua reprodução (SEVERINO, 1986, p. 95).

Essas modificações requeridas pela educação brasileira, com vistas a um processo inclusivo efetivo, permeiam uma série de fatores que demandam desde a formulação de novas políticas educacionais e financeiras até a mudança de mentalidade da sociedade, que reproduz os interesses incutidos na base do sistema capitalista.

Essa reflexão, que se realiza com base em uma leitura real da sociedade, visa a contribuir para que os próprios excluídos consigam perceber a sua realidade e se entendam como classe excluída, lutando por seus direitos. Ou seja, visa a levar essa classe a compreender a sua própria realidade, proporcionando condições para uma luta por mudanças a fim de que consigam, como diria Hegel (1997), “sair do estado de negação”.

Compreende-se, nessa perspectiva, que a atividade humana possui um indelével caráter sócio-histórico e que o homem não pode ser visto como um ser individual senão quando em relação com os outros homens, do mesmo modo que não há ato humano singular fora da totalidade social-histórica. Nesse sentido, Silva (2000, p. 41) assinala que, “[...] a história não pode ser compreendida como abstração que tenha existência independente dos homens, considerando que são esses em suas relações entre si [...], que se configuram como portadores da objetividade sócio-histórica”.

Não se pode, portanto, descartar a importância da relação sócio-histórica no processo de inclusão das pessoas no meio social e escolar, as quais recebem influências da concepção ideológica dominante, historicamente situada, que, por sua vez, exercerá influência nas políticas que definem o processo exclusivo-inclusivo. Depreende-se daí que, para se compreender as

políticas educacionais na sociedade atual, e até mesmo analisá-las, necessita-se também compreender as práticas realizadas nos espaços em que tais políticas são desenvolvidas.

A mesma importância deve ser atribuída ao aspecto material, uma vez que, em uma sociedade capitalista, as pessoas com deficiência são excluídas por serem consideradas improdutivas para o sistema. Como afirma Martins (1997), o capitalismo segue uma lógica de que só é útil aquilo que é absorvido pelo mercado. Quando as pessoas não fazem parte desta “lógica”, elas são excluídas, visto que a sociedade capitalista

[...] tem como lógica própria tudo desenraizar e a todos excluir porque tudo deve ser lançado no mercado [...] Ela desenraiza e exclui para depois incluir segundo as suas próprias regras. É justamente aqui que reside o problema: nessa inclusão precária, marginal e instável (MARTINS, 1997, p. 30-32).

A lógica do capital segue, assim, suas próprias determinações, promovendo uma exclusão em massa e a inclusão seletiva, tal como ocorre no interior da escola atual, que recebe pessoas com deficiência, porém, como expõe o autor supracitado de forma “precária, marginal e instável”, uma vez que o trabalho pedagógico educacional é insuficiente ou inexistente.

A discussão da inclusão na sociedade atual requer, portanto, uma análise atenta sobre os parâmetros de como ocorre essa inclusão, uma vez que, na lógica capitalista, exclui-se e inclui-se, evidenciando-se o processo dialético presente na realidade. O maior problema, porém, reside no fato de que se discute a exclusão, esquecendo-se de discutir as formas pobres e insuficientes de inclusão presentes nas políticas inclusivas educacionais.

Observa-se, então, na dialética exclusão-inclusão que, embora se inclua de forma seletiva e precária uma parte da massa sobrando na esfera econômica, exclui-se essa parcela na esfera social. Dentro da lógica distorcida do capitalismo, a inclusão só poderia ser realizada no âmbito econômico e não no aspecto social e político, como deveria acontecer.

Há de se ressaltar que, mesmo no âmbito econômico, essa “inclusão” não é realizada de fato, pois as pessoas são incluídas precariamente para beneficiar os interesses do capital, como é o caso dos trabalhadores em geral, que vendem sua força de trabalho em troca de baixos salários para continuarem enraizados na lógica capitalista sem ter o conhecimento crítico da realidade, conforme explica Martins (1997, p. 53):

Qual o sentido de falar em duas ordens de realidade, dos “incluídos” e dos “excluídos”, se ambas são produzidas por um mesmo processo econômico que, de um lado, produz riqueza e, de outro, miséria? [...] Inclusive, nas condições brasileiras, esse “lumpenproletariado” gerado pelo capitalismo,

além de funcional ao sistema enquanto exército de reserva é utilizado pelos segmentos integrados ao mercado de consumo como mão-de-obra barata [...].

Entende-se, portanto, que a exclusão é o processo realizado pela sociedade capitalista que produz uma “massa sobrando” com poucas chances de se desenvolver em uma sociedade criada para indivíduos considerados “normais” fisicamente, cognitivamente e educacionalmente, com capacidade de produção nesse sistema, conforme afirma Martins (2002, p. 45-46):

Basicamente, exclusão é uma concepção [...] que nega a práxis e que nega à vítima a possibilidade de construir historicamente seu próprio destino, a partir de sua própria vivência e não a partir da vivência privilegiada de outrem. [...] A ideia de exclusão pressupõe uma sociedade acabada, cujo acabamento não é por inteiro acessível a todos. Os que sofrem essa privação seriam os “excluídos”.

Paralelamente a essa perspectiva de que a exclusão pressupõe a não inclusão de todos, surge a perspectiva de que é possível reverter o processo excludente mediante ações que garantam a efetiva inclusão dos sujeitos sociais. Nessa perspectiva, a inclusão é considerada como uma solução ao processo excludente social e viabiliza ao indivíduo sua inserção na sociedade como um sujeito histórico, capaz de decidir criticamente, além de refletir sobre a sua realidade. É nesse contexto que se encontram os “incluídos” na escola.

É com base nessa concepção, defendida ao longo desse trabalho, que a inclusão, por meio de uma análise dialética, deve ser abordada, propiciando aos indivíduos se perceberem concretamente no contexto do capital, de modo a se tornarem sujeitos críticos e participativos, sejam deficientes ou não.

A escola, nessa perspectiva, deve possibilitar o desvelamento do real e contribuir para a construção de um novo cenário em que a educação e a socialização dos sujeitos possam se constituir concretamente para que estes possam, de fato, inserir-se política e economicamente na sociedade, deixando de ser apenas objeto de ações filantrópicas, paternalistas e assistencialistas.

Historicamente, a educação das pessoas com algum tipo de deficiência (física, econômica, social ou política) tem servido à formação e à reprodução de práticas neoliberais, segundo as quais o sujeito deve se tornar útil à sociedade, “[...] dotado de habilidades manuais de natureza não qualificada e repetitiva, baseadas em um modelo taylorista/fordista de produção [...]” (SILVA, 2000, p. 97), o qual permite a esse sujeito uma “inclusão”. Esta, porém, é

considerada parcial e precária, pois é fruto de uma formação/educação que visa ao exercício de atividades pseudoinclusivas, mecanizadas e repetitivas.

Essa realidade pode ser observada ao se analisar a discussão referente à inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, discutida por Silva (2000). A autora assinala que, apesar de diversos autores defenderem os direitos dessa parcela da sociedade tendo em vista o combate à exclusão desse grupo social, a maioria esquece que essa exclusão se dá no contexto da sociedade capitalista de produção, isto é, depende da demanda e da oferta regida nesse tipo de sistema, o qual promove exclusão em massa e inclusão seletiva.

Entende-se que a formação, pautada no modelo taylorista/fordista de produção, em que a repetição de atividades manuais é basilar, não contribui para uma formação crítica dos sujeitos, pois visa somente à reprodução de ações direcionadas ao trabalho mecanizado e repetitivo, apartado da produção intelectual. Não pode, portanto, ser esse tipo de formação considerado como um processo inclusivo, visto serem os indivíduos, nesse caso, apenas reprodutores tarefeiros que, quando selecionados, reproduzem os interesses do capital sem o discernimento de estarem servindo a esse fim, permanecendo, dessa forma, marginalizados e excluídos do processo de inclusão.

O que se percebe é que nas escolas, em geral, o conhecimento é repassado com fins de atender às exigências de um mercado de repetição de tarefas, numa perspectiva prática, amparada no modelo neoliberal de um conhecimento sistematizado, o qual tem como base a repetição e a memorização dos conteúdos, o que contribui para uma alienação que viabiliza mais a exclusão do que a inclusão.

Em uma sociedade mediada pelo valor de troca, em que o trabalhador se constitui como mercadoria para o capitalista e como responsável pela produção do lucro, o conhecimento requerido equivale ao mínimo de conteúdo prático, pois basta que o indivíduo reproduza um aprender que, regido pelo capital, requer basicamente a instrumentação técnica desse indivíduo para atendimento às necessidades do mercado.

Seria ingênuo pensar que a pessoa com deficiência não se constitui também como vendedora de sua força de trabalho, isto é, como mercadoria para o capital. Resulta disso que, diante da necessidade de ser inserida no mercado de trabalho para se tornar útil ao capital, essa pessoa também demandará uma formação para atingir esse fim. Segundo Saviani (1997, p.17), “[...] o direito de todos à educação decorre do tipo de sociedade correspondente aos interesses da classe que se consolida no poder [...]”.

Embora se compreenda que as pessoas com deficiência são produtivas e que precisam se inserir no mercado de trabalho como garantia de sua sobrevivência, isso não quer dizer que educação precise apenas estar direcionada à reprodução do interesse do capital, formando sujeitos para o mercado de trabalho numa perspectiva neoliberal. À semelhança dos autores supracitados, e como já ressaltada, entende-se que a educação deve ser ampliada, com vista à formação de um trabalhador emancipado e crítico, ao qual se estará propiciando a assimilação de instrumentos que expressem os interesses de sua classe de forma organizada e coerente, viabilizando a construção de uma escola, de fato, inclusiva. Conforme salienta Patto (2008 p. 34),

A escola de fato inclusiva é a [...] que esclarece, a partir da própria experiência dos dominados. Numa sociedade dividida, essa consciência é dividida: nem inteiramente lúcida, nem inteiramente alienada, ela é contraditória, o que deixa espaço para a reflexão que se nutre da própria contradição.

É nessa ótica que a educação inclusiva deve ser trabalhada nas escolas de Educação Profissional, de modo a possibilitar que os indivíduos, por meio da reflexão, se desenvolvam criticamente como sujeitos históricos, participativos e como parte integrante da sociedade, tanto nos aspectos educacionais como nos aspectos sociais, econômicos e políticos.

Promover uma educação verdadeiramente inclusiva é, no entanto, um processo complexo, haja vista que essa educação ocorre dentro de uma sociedade capitalista excludente. Somente alterando-se os mecanismos do sistema vigente se terá condições de propiciar uma práxis que viabilize uma educação de fato inclusiva, ou pelo menos, não tão excludente.

Diante do exposto, e levando-se em consideração um contexto socioeconômico excludente, compreende-se que as políticas de inclusão não foram elaboradas visando a atender efetivamente àquela parcela da sociedade que, excluída e marginalizada, não correspondem diretamente ao interesse do capital. Sustentadas em um sistema capitalista de produção, essas políticas visam apenas a minimizar a pressão social contra o sistema, atendendo muito mais aos interesses do capital do que aos interesses daqueles a quem elas se destinam. Na verdade, o que se observa na realidade do sistema educacional brasileiro é que os objetivos da educação ocultam, na sua formulação, uma formação direcionada ao trabalho, beneficiando-se, desta maneira, os interesses do capital.

Dentro dessa perspectiva, as Escolas de Educação Profissional formam o indivíduo para a inserção imediata no mercado de trabalho, sendo essa uma formação técnica que visa ao

aspecto prático, deixando-se de lado a formação social do indivíduo como ser crítico, capaz de pensar-se como classe oprimida e produto de um processo.

O seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela “imersão” em que se acham na realidade opressora. “Reconhecerem-se”, a este nível, contrário ao outro, não significa ainda lutar pela superação da contradição (FREIRE, 2005, p. 35).

A concretização desse “reconhecer-se como sujeito do processo” ainda está distante da realidade do Brasil, uma vez que, no país, a educação “inclusiva”, pensada historicamente pelas elites, reflete os interesses da classe burguesa, ou seja, mesmo quando o governo apresenta propostas dirigidas à massa trabalhadora, essas propostas não visam efetivamente a resolver as mazelas da sociedade capitalista, mas a escamotear a realidade. Assim sendo, projetos e ações voltados à classe trabalhadora atendem, apenas em parte, à demanda da massa populacional, uma vez que o objetivo da classe dominante é manter-se no controle. Por isso a inclusão vivenciada inclui seletivamente e de maneira precária e marginal.

A história denuncia que o Brasil é influenciado pelas políticas públicas de inclusão desenvolvidas nos países de primeiro mundo. Disso, resulta que as políticas brasileiras seguem a lógica econômica de elite, com o agravante de que o Brasil, considerado como país em desenvolvimento, obedece às orientações provenientes dos organismos internacionais que elaboram as políticas públicas sociais homogeneizantes para todos os países da América Latina, visando a instrumentalizar a política econômica mediante financiamento do “capital humano”, sem alterar sua condição de mão de obra de baixo custo, flexível e parcialmente qualificada, capacitada a servir aos interesses do sistema capitalista, neoliberal e globalizante. Segundo Bueno (1993, p.21),

A educação brasileira segue basicamente a mesma trajetória ocorrida na Europa e nos Estados Unidos: expansão da rede de atendimento, absorção de crianças com problemas antes não incorporados a ela, diversificação dos serviços oferecidos e organização no plano nacional, mas, como sistema capitalista periférico e devido as suas próprias especificidades econômicas, políticas e culturais, apresenta um percurso que, embora tenha como base a expansão da sociedade capitalista, responde a essas peculiaridades.

Apesar de os aparatos legais brasileiros serem muito ricos e amplos, se comparados aos documentos internacionais de outros países considerados desenvolvidos, eles não promovem, efetivamente, aquilo que intentam, isto é, a inclusão de todos. Ou seja, embora os documentos oficiais afiançarem a intenção de promover a “inclusão” educacional, e de as intenções dos

profissionais da educação revelarem uma preocupação com os sujeitos excluídos do processo, observa-se que o sistema educacional, como aparelho ideológico, não consegue promover um efetivo processo inclusivo. Nesse sentido, compreende-se que há uma reprodução dos interesses do Estado neoliberal, em que, mediante a defesa de uma política educacional includente, se preserva o processo de segregação e exclusão.

O exame dessa realidade pode ser corroborado pelos documentos que subsidiam a inclusão brasileira, nos quais se podem inferir parcelas de ambiguidade e, porque não dizer, de dissimulações, conforme explica Laplane (2004),

O discurso educacional em diversos momentos da história tem se caracterizado por difundir ideologia, camuflado e mistificando a realidade. Por exemplo, décadas atrás se repetia sistematicamente que na escola todos são iguais, as oportunidades são as mesmas para todos e o acesso à educação é garantido a todos os cidadãos (p. 12).

Esse discurso não condiz com a prática inclusiva da maioria das instituições educacionais onde existem pessoas com deficiência regularmente matriculadas, não havendo investimento suficiente para que se conduza um processo efetivo de inclusão. As escolas, muitas vezes, desconhecem a existência do aluno com deficiência no interior da sala de aula, ou então, não possuem sala de apoio pedagógico, formação continuada para os professores, estrutura física adequada, dentre outros fatores que comprometem a existência de um processo inclusivo.

O problema, portanto, não se restringe apenas aos aparatos legais. Estes, assim como as declarações em defesa das pessoas que apresentam limitações nos mais diversos aspectos, não são, por si só, suficientes para afiançar o acesso a direitos sociais constitucionalmente garantidos. Há que se considerar, também, os problemas relacionados à realidade vivenciada na escola pública, inclusive nas de Educação Profissional.

As ações inclusivas têm exigindo um envolvimento crescente da escola regular, que acaba por assumir o papel de viabilizar o processo de inclusão, uma vez que o sistema, fundamentado base nos aparatos legais, apenas as obriga a proporcionar a todos o acesso à escola. A mera inserção do aluno, portanto, não configura a inclusão. Nesse sentido, a escola passa a se responsabilizar pelas modificações necessárias à ocorrência efetiva dessa inclusão, o que pressupõe inovação pedagógica, reorganização das estruturas escolares, formação dos professores, reestruturação do projeto pedagógico, consideração com a diversidade da clientela e estabelecimento de formas de abranger e de lidar com as diferenças.

Com relação à figura do professor, é importante ressaltar que este, na maioria das vezes, acaba sendo responsabilizado por não conseguir abranger satisfatoriamente a todos os alunos presentes em sala de aula. Não se pode esquecer, em sua defesa, de seu baixo salário, das condições precárias em que muitas vezes desenvolve seu trabalho, das salas abarrotadas de alunos, da falta de estrutura física mínima necessária, da ausência de formação continuada, dentre inúmeros outros fatores que favorecem uma prática educacional inadequada até mesmo junto a alunos considerados “normais” – e muito mais junto àqueles que necessitam de atribuições especiais do professor, e da escola como um todo, como no caso dos alunos que possuem algum tipo de deficiência.

A escola pública, assumida atualmente como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo no Brasil, inexoravelmente um espaço de exclusão, não só das pessoas com deficiência, mas de todos aqueles que não se enquadram no padrão imaginário do aluno “normal” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 108).

O que deve ser entendido é que a inclusão não é só uma questão de lei, de declarações, de decretos ou de estatutos, e nem depende apenas da qualificação dos profissionais da educação. A inclusão efetiva pressupõe mudança sociopolítica ideológica, visto que, no contexto capitalista, os interesses da elite divergem dos interesses da massa populacional, ou seja, os interesses das classes são antagônicos, ficando a inclusão à margem das políticas educacionais.

Com relação ao processo educacional, tem-se a formação de uma massa “sobrante”, com poucas chances de ser incluída dignamente e de se desenvolver criticamente em uma sociedade marcada pela competitividade. Dentro dessa lógica de competição, poucos serão beneficiados em detrimento de muitos, o que se agrava ainda mais quando se trata de pessoas com deficiência.

Percebe-se, com isso, a fragilidade do discurso e das políticas que defendem a inclusão, uma vez que incluir, em uma sociedade capitalista, é, na realidade, um desafio na medida em que o capitalismo segue a lógica da utilidade, segundo a qual só é útil aquilo que pode ser absorvido pelo mercado, fato que se reflete na educação, que, reproduzindo a ideologia do capital, não desenvolve junto ao aluno um trabalho educativo crítico que o leve à consciência de si mesmo e do seu entorno.

Ao examinar essa realidade, entende-se que, no processo educacional, a formação não crítica de sujeitos sociais, deficientes ou não, não pode ser entendida como uma formação completa. Parafraseando Patto (2008), acredita-se na possibilidade de se promover uma

educação crítica que, contrariamente às políticas de controle do conflito social, mediante promessas engodativas e falaciosas, viabilize, por meio de estratégias dialógicas, a práxis como instrumento de luta e combate da massa populacional marginalizada.

Embora se constate que, na sociedade atual, promover uma educação que considere as diferenças é um desafio à escola pública, compreende-se, a partir do conhecimento do real, que os educadores podem promover uma educação crítica, que se configura como uma alternativa para driblar as exclusões produzidas pela reprodução de políticas amparadas em ações neoliberais. Essa formação crítica possibilitará aos sujeitos sociais intervirem na realidade como produtores desta, tendo os seus direitos respeitados de fato, e não somente por meio de práticas filantrópicas e assistencialistas que, ideologicamente, defendem um discurso falacioso, o qual serve apenas para reproduzir os interesses do próprio sistema, separado da realidade concreta.

O que se percebe nas escolas, em geral, é a propagação de um conhecimento sistematizado, baseado na repetição e memorização de conteúdos, contribuindo para uma alienação que viabiliza cada vez mais a exclusão em vez da “inclusão”, ou ainda, inclui de maneira precarizada, ratificando que a deficiência do processo inclusivo não se dá apenas pela falta de comprometimento dos atores educacionais, mas também pela forma que são desenvolvidas as políticas públicas de inclusão, que reproduzem uma ideologia capitalista.

Deve-se reconhecer que essas constatações e críticas têm contribuído para se dar maior atenção a alguns problemas das políticas inclusivas no Brasil. Vale ressaltar, porém, que ainda persiste um quadro geral de iniciativas que infiro dizer insatisfatórias, pois não atendem as necessidades das pessoas com deficiência recebidas nas instituições públicas de ensino.

A educação inclusiva, neste emaranhado de relações dialéticas, significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência. Implica, ainda, reformular o sistema de ensino para propor uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independente de suas diferenças ou necessidades. Não basta, assim, apenas criticar o sistema, é necessário promover práticas na escola que se diferenciem da reprodução excludente e competitiva reforçada pelo capital. “Construir e cultivar políticas de inclusão pressupõe planejar novas formas de atuação, com intencionalidade e ousadia” (SALGADO, 2006, p.62).

A concepção de inclusão defendida neste trabalho refere-se à efetivação de uma educação para todos dentro de um contexto educacional amplo, que leve em consideração as singularidades dos alunos, especialmente no que se refere à Educação Profissional, na qual os

alunos são confrontados com realidades diferenciadas das vivenciadas até então no aspecto escolar. A estrutura educacional para inclusão nesses espaços deve, dessa forma, ser mais atenciosa e cuidadosa, no sentido de garantir a efetiva inclusão do aluno.

O desenvolvimento da proposta da inclusão da educação profissional aponta pra a necessidade de garantir a capacitação continuada dos professores e técnicos, bem como da importância de dar atenção a outras questões, como adaptação das instalações físicas e mobiliário; garantir o mais amplo conhecimento, pelas comunidades escolares [...] da política de inclusão empreendida (FOGLI; FILHO; OLIVEIRA, 2006, p.118).

Conforme analisado anteriormente, as pessoas com deficiência, ao longo do processo histórico, foram sendo excluídas dos processos educacionais, sendo segregadas inicialmente em classes especiais e, posteriormente, no interior da classe regular, em um processo exclusivo que se estende ao acesso ao mercado de trabalho, o qual abarca, preferencialmente, os indivíduos capazes de gerar lucro pela venda da sua força de trabalho.

Pelo fato de não possuírem a mesma trajetória escolar dos indivíduos considerados “normais”, as pessoas com deficiência, na maioria das vezes, optam por abandonar os estudos, o que resulta em alto índice, entre elas, de não alfabetizados, e, conseqüentemente, de excluídos socialmente do acesso ao mercado de trabalho, já que não se adequam aos padrões mínimos exigidos do trabalhador.

Para se compreender melhor a gravidade do problema, trazem-se dados fornecidos pelo censo realizado no Brasil em 2000, cujo objetivo foi conhecer um pouco mais a realidade das pessoas com deficiência. Conforme Neruda (2011), verificou-se que 14,5% da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência, o que representa cerca de 24,5 milhões de pessoas em todo o território nacional. Desse montante, 54% são consideradas inaptas para o trabalho, ou seja, não possuem condições de exercer atividades laborais; e 46% possuem renda média de R\$ 250,00.

Diante dessa realidade, entende-se imperiosa a necessidade de formação escolar profissional desses sujeitos sociais com vistas a um engajamento correto e digno no mercado de trabalho, sem favorecimento de oportunidades de formação e de trabalho para determinados tipos de deficiência, como tem acontecidos em algumas instâncias formativas e empregatícias. É com base em todo o exposto que se enfrenta, aqui, o desafio de um estudo no setor da Educação Profissional acerca das práticas inclusivas de pessoas com deficiência. É certo que o tema “inclusão” vem sendo discutido e analisado recorrentemente nos textos educacionais referentes às escolas de ensino regular. Porém, referentemente à Educação Profissional, ainda

é ínfima a produção bibliográfica, o que transforma o presente estudo em um desafio bem maior, mas não desencorajador, posto que instigante e de extrema importância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o contexto que emerge da análise da pesquisa, considera-se que a inclusão de TCD no mercado de trabalho caminha a passos lentos na realidade brasileira. Longe ainda se está de se obterem respostas imediatas para a problemática excludente disposta na atualidade, em que a condição humana é posta como componente descartável e facilmente substituível.

Falar em inclusão em um sistema que, na sua essência, é excludente torna-se muitas vezes contraditório, uma vez que, ao propor às empresas a obrigatoriedade de uma estrutura especializada e capacitada com processos administrativos diferenciados e ações inclusivas, estabelece-se uma filosofia fundamentada em princípios democráticos e igualitários, nos quais os cidadãos possuem direitos e deveres iguais. Entretanto, no sistema capitalista, isso não existe, uma vez que as relações são desiguais e degradantes, próprias da atual política organizativa socioeconômica.

A exclusão, na verdade, dispõe-se como produto das relações capitalistas, está contida na lógica do capital e é parte inerente do seu funcionamento e desenvolvimento. Logo, as políticas de inclusão funcionam como paliativo do sistema capitalista a fim de mediar outras proposições do capital, abstraindo de toda e qualquer forma a mais-valia como produto da exploração dos trabalhadores, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, psicológicas e econômicas. A inclusão, como política ideológica disposta pelo capital, é a reunião de indivíduos em torno de uma sociedade desigual.

Ressalta-se que a dinâmica in/exclusão de TCD tem como condição central o antagonismo de classe. É a relação da complexidade das situações históricas concretas e suas contradições que permite a compreensão do funcionamento de coerção da classe dominante, a qual gera uma demanda de excluídos socialmente. A condição de pobreza e a venda de sua força produtiva produzem uma demanda imensurável de indivíduos submetidos às mais diversas condições de exploração, precarização e degradação.

É nesse sentido que se estabeleceu durante todo desenvolvimento deste trabalho, a compreensão de que as pessoas com deficiência são submetidas a uma dupla exclusão: a exclusão pela condição de classe (a classe trabalhadora que vive da venda de sua força

produtiva); e a exclusão pela condição de deficiência (inerente à sua condição física, mental, cognitiva e/ou psicológica). Diante disso, as PCD são submetidas a políticas inclusivas das mais diversas naturezas – políticas de inclusão social, inclusão escolar, inclusão no mercado de trabalho, dentre tantas outras designações.

Em suma, as PCD são submetidas ao que se pode definir como inclusão instável, precária e marginal, e, ainda, imposta e subordinada, uma vez que são submetidas a políticas públicas insuficientes baseadas em uma inclusão cada vez mais degradada, que gera, tanto na mentalidade das PCD, como no âmbito da sociedade em geral, uma condição utópica da emancipação humana sob novas formas de relações sociais. Essas políticas, no entanto, caracterizam-se, na maioria dos contextos em que são implementadas, como políticas focais compensatórias, de assistência ou caridade social, que funcionam como alívio à pobreza e à manutenção do status quo. Quando não, caracterizam-se pela exploração desmedida e desumana das condições remanescentes de indivíduos sociais que já possuem uma série de outras limitações, mas que se submetem ao trabalho degradante para sobreviver na estrutura organizativa da sociedade capitalista.

Entende-se que a relação entre trabalho e educação possibilita o caráter formativo do ser humano como ação humanizadora, e que, por meio do desenvolvimento de atividades laborativas, pode-se conduzir ao pleno desenvolvimento de muitas outras potencialidades objetivas e subjetivas do ser humano, haja vista que é por meio do trabalho que o homem se constitui como ser. Decorre daí a importância de se possibilitar às PCD o direito ao trabalho, ao engajamento em funções que lhe permitam, ao menos, o sentimento de pertencimento social, uma vez que, ao assumir uma atividade dentro dessa sociedade, apesar de ser intrínseca a submissão às condições de exploração, há a possibilidade de se oferecer a educação por meio do trabalho.

Diante de toda a experiência filosófica, bibliográfica, de vida e de formação desenvolvida no decorrer da elaboração deste trabalho, foi possível reunir alguns elementos, ao longo de sua exposição, que se mostram promissores para a articulação sob a forma de ideias catalizadoras para a promoção de novos debates.

Dessa forma, estas considerações finais não assumem, em momento algum, caráter conclusivo. Ao contrário, intenta-se que a disposição de seu conteúdo possa ensejar novas problematizações da temática em questão, sempre na busca pelo entendimento e confronto da sociedade a fim de que, com base na análise realizada, busque-se ultrapassar

os feitos teóricos e se chegue a uma sociedade menos excludente, menos segregatória, e de fato inclusiva.

Para Mészáros (2005, p. 76-77), essa transformação somente poderá ser efetivada mediante uma proposta social, ampla e libertadora, em que a educação em seu sentido amplo esteja “articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso”.

Nesse sentido, embora diante de uma sociedade impelida por uma lógica excludente, faz-se necessária a resistência da classe trabalhadora no intuito de viabilizar a consolidação das políticas públicas includentes que sejam implementadas para além do interesse restritivo do capital e que, de fato, promovam a materialidade do princípio de alteridade, dignidade, autonomia, emancipação humana e o direito ao trabalho, independente da condição do sujeito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BUENO, J.G.S. **Educação Especial Brasileira:** integração/segregação do aluno deficiente. São Paulo: EDUC, 1993.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

FERREIRA, M. E.C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva.** São Paulo: DP&A, 2003.

FOGLI, B. F. S.; FILHO, L. F.; OLIVEIRA, M. M. N. S. Inclusão na educação: uma reflexão crítica da prática. In: SANTOS, M. P; PAULINO, M. M. (orgs.). **Inclusão em Educação:** culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do Capitalismo real.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação:** um estudo introdutório. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HEGEL, G.W.F. **Princípios da filosofia do direito.** Tradução de Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LAPLANE, A. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. F.(orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associado, 2004.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. **A sociedade vista do abismo**. Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Bomtempo, 2005.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.(orgs.). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Fio Cruz, 2002.

_____. (org.); DESLANDES, S.F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

NERUDA, J. N. O escasso e confuso conhecimento. In: RIBAS, J. **Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A (Orgs.). **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

SALGADO S. S. Inclusão e processos de formação. In: SANTOS, M. P; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, J. M. Dimensões e Diálogos de Exclusão. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. (Org.). **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SEVERINO. A. J. **Educação, Ideologia e Contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA. A. G. **A educação profissional de pessoas com deficiência mental: a história da relação educação especial/Trabalho na APAE/SP**. Tese de Doutorado em Educação na área de Metodologia de ensino. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.