

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
Mestrado em Ciências Sociais – Gestão das Cidades

**AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS PLANOS DE  
QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM BELO HORIZONTE:  
UMA AVALIAÇÃO EM RELAÇÃO ÀS OPORTUNIDADES**

Marcelo José da Mata

Belo Horizonte  
2004

Marcelo José da Mata

**AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS PLANOS DE  
QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM BELO HORIZONTE:  
UMA AVALIAÇÃO EM RELAÇÃO ÀS OPORTUNIDADES.**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Ciências Sociais – Gestão das Cidades, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Trabalho e Cidade.

Professor Orientador: Dr. José Newton Garcia de Araújo  
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC MG.

Belo Horizonte  
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais  
2004

Marcelo José da Mata

**As pessoas com deficiência nos planos de qualificação profissional em Belo Horizonte:**  
uma avaliação em relação às oportunidades

Dissertação submetida ao Curso de Pós-graduação em Ciências Sociais - Gestão das Cidades,  
da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMINAS). Belo Horizonte, 2004.

Aprovada por:

---

Professor Dr. José Newton Garcia Araújo (PUCMINAS)  
Orientador

---

Professora Dra. Maria Tereza Eglér Mantoan (UNICAMP)

---

Professora Dra. Magda Bello de Almeida Neves (PUCMINAS)

Para,  
Jorgelina Pereira da Mata,  
minha mãe que me iniciou na senda do saber.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Newton Garcia Araújo, pelo estímulo, dedicação e questionamentos, que foram indispensáveis no processo de construção desta dissertação.

Aos professores do Mestrado: Antônio Carvalho Neto; Carlos Aurélio Pimenta de Faria; Carlos Alberto Vasconcelos Rocha; Lucília de Almeida Neves; Maria Regina Nabuco; Rômulo Paes de Souza e Tarcísio Rodrigues Botelho, pela contribuição ao meu processo de formação acadêmica. Um especial agradecimento à Prof<sup>a</sup> Magda Bello de Almeida Neves, que, ao aceitar participar da banca, com seu espírito crítico e questionamentos, contribuiu de maneira expressiva para a execução deste trabalho; à Prof<sup>a</sup> Luciana Teixeira de Andrade, que, por meio da sua contribuição e disponibilidade, muito me incentivou de maneira valiosa e também à Prof<sup>a</sup> Léa Guimarães Souki, pelo seu interesse e contribuições durante o curso.

À minha família, pelo apoio e confiança, que muito contribuiu, com a força e energia, ajudando-se a superar os momentos difíceis.

Às pessoas com deficiência, que com o seu depoimento, muito colaboram para a construção desta pesquisa.

Às entidades de e para pessoas com deficiência que, pela disponibilidade e abertura, possibilitaram a realização deste estudo.

A todos os meus colegas de mestrado, pelo companheirismo, amizade e solidariedade.

Aos amigos que estiveram juntos, principalmente Márcio José Ferreira que, com sua experiência e dedicação à causa das pessoas com deficiência, contribuiu de maneira significativa para este trabalho.

A todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para realização deste estudo.

## RESUMO

A presente dissertação busca analisar a qualificação profissional destinada às pessoas com deficiência, a partir das noções de inclusão e exclusão social, tomadas como processo histórico. Ela aborda também questões ligadas à identidade e aos papéis socialmente atribuídos aos sujeitos pesquisados. O estudo analisa a situação em que se encontram as pessoas com deficiência, no âmbito das relações capitalistas de trabalho, além de discutir a noção de empregabilidade, referidas a esses mesmos sujeitos, em sua condição de trabalhadores capazes de se inserir ao mercado de trabalho. Discutimos ainda os conceitos de competência e de qualificação profissional, orientados para as características do trabalhador com deficiência. Tais conceitos foram reexaminados à luz da análise que fizemos da educação profissional implementada pelo Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR. Buscou-se reconstruir alguns elementos da história da educação profissional no Brasil, com o cuidado de localizar a pessoa com deficiência nesse processo. Assim, a substituição da formação por educação profissional seria o novo paradigma que o PLANFOR se propõe a instituir no mundo do trabalho, buscando transformações na educação profissional no Brasil. No entanto, tais transformações seriam apenas incipientes, dadas as lacunas das políticas públicas e das organizações não-governamentais que nelas estão engajadas. Apresentamos os dados da pesquisa de campo, levantados a partir das impressões dos treinandos com deficiência, além de gestores e executores dos programas de formação profissional, de quatro entidades formadoras, durante os anos de 1999 a 2001, em Belo Horizonte.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência – Inclusão e exclusão social – qualificação profissional – empregabilidade – competência – educação profissional.

## ABSTRACT

The present dissertation intends to analyze the professional qualification aimed to people with special needs, from the notions of social inclusion and exclusion in a historical process. It also emerges questions linked to identity and socially roles given to the studied characters. The research analyzes the people who have special needs in the capitalism work relations besides discussing the question of being capable to acquire a job referred to these people (characters), on their condition of workers capable to engage to the working market. We still discuss the concepts of competence and professional qualification following the characteristics of the worker with special needs. These concepts were reexamined in the light of the analysis we did about the professional education implemented on the National Worker Qualification Plan – PLANFOR. We searched to redraw some elements of the professional education history in Brazil, highlighting the person with special needs in this process. Thus, the replacement of the term formation for professional education would be the new paradigm which the PLANFOR intends to institute in the world, searching for transformations in the professional education in Brazil. However, such transformations would be senseless given the gaps of the public policies and of the non-governmental organizations inserted on them. We present the data of the field research emerged from the trainees with special needs, further creators and doers of the professional formation programs, of four building entities, from the years 1999 to 2001, in Belo Horizonte.

Key-words: People with special needs – Social inclusion and exclusion - Professional qualification – Capability to get a job - Competence - Professional education.

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	13
2.	<b>A INCLUSÃO E EXCLUSÃO COMO PROCESSO HISTÓRICO ...</b>	22
2.1	<b>Inclusão e exclusão.....</b>	22
2.1.1	Inadaptação social .....	27
2.1.2	Processos históricos de exclusão .....	30
2.1.3	Exclusão e o capitalismo .....	32
2.2	<b>Inclusão social .....</b>	35
2.2.1	Estigma .....	36
2.2.2	O corpo .....	41
2.2.3	Identidade social .....	42
2.2.4	Identidade pessoal .....	44
3.	<b>QUALIFICAÇÃO, COMPETÊNCIA E EMPREGABILIDADE .....</b>	48
3.1.	<b>Políticas de ação afirmativa .....</b>	51
3.2	<b>Qualificação profissional .....</b>	53
3.2.1	Da qualificação à competência .....	54
3.2.2	Competência .....	63
3.2.3	O saber ser .....	66
3.3.	<b>Empregabilidade .....</b>	69
4	<b>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL .....</b>	75
4.1	<b>Antecedentes da educação profissional .....</b>	75



4.1.1	Início do século XX .....	79
4.1.2	A partir da década de 50 .....	82
4.1.3	A Constituição de 1988 .....	88
4.1.4	Anos 90 .....	89
4.2.	<b>Concepção do PLANFOR</b> .....	92
4.2.1	O paradigma da formação profissional .....	95
4.2.2	A nova institucionalidade .....	97
4.2.3	Além da nova institucionalidade .....	100
5.	<b>RESULTADO.</b> .....	106
5.1	<b>A pesquisa de campo</b> .....	107
5.1.1	Análise das entrevistas com as pessoas com deficiência .....	108
5.1.2	Análise das entrevistas com os gestores e executores .....	114
5.2	<b>Ações do PLANFOR em Minas Gerais, envolvendo pessoas com deficiência</b> .....	117
5.3	<b>Entidades pesquisadas</b> .....	119
5.3.1	Associação Mineira dos Paraplégicos – AMP .....	120
5.3.2	Associação dos amigos do instituto São Rafael – AAISR .....	123
5.3.3	Família Down .....	126
5.3.4	Federação das Entidades de Surdos do Estado de Minas Gerais - FESEM .....	129
5.4	<b>Considerações</b> .....	132
6.	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	134
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.</b> .....	138

## LISTA DE TABELAS

1.	Perfil das pessoas com deficiência. ....	118
2.	Pessoas com deficiência nos PEQ's 2000 e 2001. ....	119
3.	Pessoas com deficiência – AMP. ....	121
4.	Escolaridade – AMP. ....	121
5.	Idade – AMP. ....	122
6	Raça/cor – AMP. ....	122
7	Sexo – AMP. ....	123
8	Situação no mercado de trabalho – AMP. ....	123
9	Pessoas com deficiência – AAISR. ....	124
10	Escolaridade – AAISR. ....	124
11	Idade – AAISR. ....	125
12	Raça/cor – AAISR. ....	125
13	Sexo – AAISR. ....	126
14	Situação no mercado de trabalho – AAISR. ....	126
15	Pessoas com deficiência - Família Down. ....	127
16	Escolaridade – Família Down. ....	127
17	Idade - Família Down. ....	128
18	Raça/cor - Família Down. ....	128
19	Sexo - Família Down. ....	128
20	Desempregados - Família Down. ....	129
21	Pessoas com deficiência – FESEM. ....	130
22	Escolaridade – FESEM. ....	130
23	Idade – FESEM. ....	131
24	Raça/cor – FESEM. ....	131
25	Sexo – FESEM. ....	131
26	Situação no mercado de trabalho – FESEM. ....	132

## ABREVIATURAS E SIGLAS

AAISR	Associação dos Amigos do Instituto São Rafael
ADEVIBEL	Associação dos Deficientes Visuais de Belo Horizonte
AMP	Associação Mineira de Paraplégicos
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAADE	Coordenadoria Estadual de Apoio e Assistência a Pessoa Portadora de Deficiência
CAAPPD	Coordenadoria Municipal de Apoio e Assistência as Pessoas Portadoras de Deficiência
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CIRA	Centro de Integração Rogéria Amato
CETER	Conselho Estadual de Trabalho Emprego e Renda
CMTPE	Comissão Municipal Tripartite e Paritária de Emprego
CODEFAT	Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador
CONAD	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DA	Deficiência Auditiva
DF	Deficiência Física
DM	Deficiência Mental
DMu	Deficiência Múltipla
DV	Deficiência Visual
DQP	Departamento de Qualificação Profissional
EP	Educação Profissional
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FESEM	Federação das Entidades de Surdos do Estado de Minas Gerais
FUMARC	Fundação Mariana Resende Costa
IBC	Instituto Benjamin Constant

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISO	International Standards Organization
LBPS	Lei de Benefícios da Previdência Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PARC	Parcerias Nacionais e Regionais
PD	Pessoa com Deficiência
PEA	População Economicamente Ativa
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PEQ	Plano Estadual de Qualificação
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PUC	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SEDESE	Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Esporte
SEFOR	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SETASCAD	Secretaria de Estado do Trabalho, da Assistência Social, da Criança e do Adolescente
SINE	Sistema Nacional de Emprego
SNPPE	Secretaria Nacional de Políticas Públicas de Emprego

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objeto de estudo a qualificação profissional destinada às pessoas com deficiência via Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR<sup>1</sup> -, procurando fazer uma análise numa dimensão ampla e verificando as possibilidades de inclusão e aumento dos índices de empregabilidade das pessoas com deficiência na cidade de Belo Horizonte, nos anos de 1999 a 2001.

Nesse sentido, buscamos compreender a forma como se deu o processo de implementação do PLANFOR, elaborado pela Secretaria Nacional de Políticas Públicas de Emprego/Departamento de Qualificação Profissional do Ministério do Trabalho e Emprego - SNPPE/DQP/MTE. E, em Minas Gerais, implementado por meio do Plano Estadual de Qualificação Profissional de Minas Gerais - PEQ-MG -, concebido e administrado pela antiga Secretaria de Estado do Trabalho, da Assistência Social, da Criança e do Adolescente - SETASCAD -, hoje denominada Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Esporte - SEDESE. Portanto, procuraremos explicitar, nesta dissertação, os avanços e os eventuais problemas que tenham sido percebidos, com o objetivo fornecer subsídios para assegurar a integração das pessoas com deficiência.

Nos últimos anos, torna-se evidente e perceptível o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, em relação àquelas consideradas não-deficientes; dentre eles, podemos destacar a igualdade de oportunidades de trabalho. Este reconhecimento se deve principalmente à adoção pela Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho - OIT -, Convenção 159, de 1º junho de 1983, que, a respeito das políticas públicas de proteção às pessoas com deficiência, em seu artigo 4.º, diz o seguinte:

*Essa política deverá ter como base o princípio de igualdade de oportunidades entre os trabalhadores deficientes e dos trabalhadores em geral. Dever-se-á respeitar a igualdade de oportunidades e de tratamento para as trabalhadoras deficientes. As medidas positivas especiais com a finalidade de atingir a igualdade efetiva de oportunidades e de*

---

<sup>1</sup> A sigla PLANFOR começou a ser usada no final de 1996, apesar de rejeição de comunicólogos, ela “pegou”. Denominou inicialmente “Plano Nacional de Educação Profissional”, mas para evitar confusões com outros programas do governo, passou, em 1997, a se chamar “Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador”, mas sem mudar a sigla.

*tratamento entre os trabalhadores deficientes e os demais trabalhadores, não devem ser vistas como discriminatórias em relação a estes últimos. (OIT, 1983). Disponível em <[http://www.mpt.gov.br/publicacoes2/outros/manual\\_ppd/159](http://www.mpt.gov.br/publicacoes2/outros/manual_ppd/159)> Acesso em: 23 jul. 2003.*

Essa convenção coloca também em destaque a Assembléia Geral das Nações Unidas, que proclamou 1981 como o ano internacional das pessoas com deficiência, com o tema *participação plena e igualdade*, além de discutir um programa mundial de ações relativo às pessoas com deficiência, que permitiria a adoção de medidas eficazes em nível nacional e intencional, para atingir as metas de *participação plena* dessas pessoas, na vida social e no desenvolvimento, assim como na *igualdade*. (OIT, 1983).

Na verdade, já em 1948, portanto, bem antes deste evento, o direito ao trabalho era reconhecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, sancionada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas - ONU -, que, em seu artigo 23, inciso “I” diz que “todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego”.

No final do milênio, em especial na última década, marcada por profundas transformações na economia mundial, a recessão econômica do início da década e a abertura comercial do País, decorrente da aplicação de conceitos neoliberais, provocaram mudanças na gestão do setor privado, que refletiriam em uma maior competitividade. Os planos nacionais de estabilização econômica e as privatizações repercutiram sobre a situação econômica do Brasil, evidenciando uma redução substancial no número de postos de trabalho, sobretudo da indústria de transformação, proporcionando um aumento significativo nos setores de serviço e comércio. Essas alterações são atribuídas ao grande alcance do avanço tecnológico, o que teria provocado no mercado de trabalho o desaparecimento de ocupações nos setores produtivos e aumento das ocupações no setor de serviços.

As transformações que se processam no mundo do trabalho se expressam, por um lado, na redução dos postos de trabalho, precarização e desregulamentação, com a ampliação do trabalho temporário, ilegal, terceirizado etc, provocando a perda de conquistas históricas dos trabalhadores. A crise de desemprego vem sendo citada como estrutural por diversos autores que debatem a questão (ANTUNES 1995, FRIGOTTO, 1995, 1998, GENTILE, 1998) dentre outros. Nesse contexto, em que o exército de reserva se amplia em dimensão ímpar, às pessoas com deficiência tentam se colocar no mercado de trabalho como todos os outros trabalhadores.

Na sociedade capitalista, o indivíduo é reconhecido na medida em que se insere no circuito de produção e consumo. São considerados desviantes e ameaçam a ordem social aqueles que se localizam fora dessa esfera produtiva. Assim, assistimos à implementação de serviços voltados à profissionalização de pessoas com deficiência e um esforço para encaminhar essas pessoas ao mercado de trabalho, apoiado sobre o discurso da *Integração*. No Brasil, esse movimento ganhou amparo legal desde o marco da Constituição de 1988 e foi gradativamente sendo ampliado.

Na Constituição, é evidente a previsão para assegurar normas que traçam a integração e a participação da pessoa com deficiência na vida social e no mercado de trabalho. A partir desse momento, o respeito ao diferente torna-se lei e, por ordem constitucional, a discriminação passa a ser crime.

*Constituição da República e deficientes: - proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador com deficiência (arts. 5.º, caput, e 7.º, inc. XXXI, da CF/88); - reserva de cargos públicos, a serem preenchidos através de concurso, para pessoas com deficiência física (art. 37, VII, da CF/88); - habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária (art. 203, IV, da CF/88); - adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas com deficiência física (arts. 227, § 2.º, e 244 da CF/88).*

Para definir os tipos de deficiência, optamos por adotar a definição estabelecida no Decreto n. 3.298, de 1999, que regulamenta a Lei Federal n. 7853, de 1989. Esse dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa com deficiência, em seu art. 3.º, inciso I, considera:

*deficiência como toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano (BRASIL, 1989).*

Neste mesmo artigo, no Inciso II, o Decreto vem falar sobre a “deficiência permanente - aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos”.

Já o inciso III desse artigo vem falar sobre a *incapacidade*, que, segundo o decreto, seria

*uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (BRASIL, 1989).*

Muitas foram as definições para incapacidade. Em 1994, a Organização Mundial de Saúde - OMS-, propôs a seguinte definição para incapacidade: “é o resultado de uma interação entre uma pessoa com impedimento ou deficiência e o ambiente social, cultural ou físico” (KEER & PLACEK<sup>2</sup>, 1995 *apud* SASSAKI, 1997, p. 49).

No seu artigo 4.º, o Decreto n. 3.298, estabelece as seguintes categorias para a deficiência:

I - Deficiência Física, (DF) – “alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física”;

II - Deficiência Auditiva, (DA) – “perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis”;

III - Deficiência Visual, (DV) – “Acuidade visual igual ou menor que 20/200 no menor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20º (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações”;

IV - Deficiência Mental, (DM) – “funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas”;

V - Deficiência Múltipla, (DMu) – “associação de duas ou mais deficiências”.

O termo *peessoas com deficiência*, objeto de estudo desta dissertação, necessita ser esclarecido bem no início. Partindo do pressuposto de que todos os indivíduos são diferentes entre si e de que determinados tipos de diferenças são qualificadas desfavoravelmente, encontramos dificuldade em denominar os indivíduos atendidos pelo PLANFOR.

Ao longo da história do atendimento às pessoas com deficiência, cada denominação aplicada foi objeto de repetidas revisões conceituais, na busca não apenas de definições mais acertadas em torno do fenômeno, mas também de designações socialmente mais aceitáveis, para aqueles aos quais os termos se aplicavam. Como nos lembra Batista e Araújo (2003), que as pessoas com deficiência foram desvestidas do nome próprio para se enquadrarem em nomenclaturas ou classificações. Os autores ressaltam que as expressões foram progressivamente se tornando menos agressivas, mais leves, substituindo as anteriores mais hostis e desqualificadoras do sujeito. “No entanto, todos estes significantes, mesmo os atuais, não impedem que a categoria ocupe o lugar do nome da pessoa, ora de maneira pejorativa, ora

<sup>2</sup> KEER, D.W., PLACEK, P.J. The international classification of impairments, disabilities and handicaps: progress report. *International Rehabilitation Review*, Nova York, v. 46, n. 1-2, 1995. p. 17, jan./jun.



lhe atribuindo um estigma” (BATISTA e ARAÚJO, 2003, p. 60).

Apesar de todas as tentativas empreendidas, até hoje, a fim de encontrar a melhor fórmula para definir esse complexo que envolve o homem e as restrições ao seu funcionamento pleno, as denominações comumente adotadas são, ainda, as mais diversas: excepcionais, portadores de deficiência, pessoas deficientes, portadores de necessidades especiais, pessoas portadoras de deficiência ou simplesmente pessoas com deficiência.

Os especialistas da área de educação utilizam a expressão *portador de necessidade especial* em lugar de deficiência, por considerarem menos estigmatizante, por ser um termo mais genérico que abrange toda pessoa que necessita de uma atenção especial, como o idoso, o obeso, o portador de alguma doença crônica dentre outros e não só a pessoa que apresenta alguma deficiência.

*Pessoa portadora de deficiência* é a terminologia utilizada pelos documentos e artigos dos órgãos oficiais. Ela é a nomenclatura adotada pelo PLANFOR e pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE.

Optamos pela utilização de um termo genérico, que se aplica a todas as tipologias de deficiência, sem distinção entre as diversas categorias e suas características específicas. O termo *Pessoa com Deficiência - PD* -, por ser mais simples, caracteriza de forma mais adequada as pessoas que fazem parte deste estudo, em contraposição àqueles indivíduos considerados não-deficientes.

Essa opção foi adotada por sugestão das entidades para pessoas com deficiência e de uma evolução em torno da terminologia. A Prefeitura de Belo Horizonte, na minuta do Projeto de Lei que “*Estabelece a Política da Pessoa com Deficiência para o Município de Belo Horizonte e dá outras providências*”, já utiliza essa nova denominação. A etimologia da palavra *portador*, de acordo com HOUAISS (2002), vem designar no Brasil,

*Que ou aquele que leva alguma coisa (carta, objeto), a mando ou a pedido de alguém, para entregar a outra pessoa [e] que ou aquele que traz ou leva notícias, novidades; mensageiro, [já relacionado à infectologia] que ou aquele que se encontra infectado por germes de doença [e no termo jurídico] diz-se de ou pessoa detentora de cheque ou título não nominativo e pagável a quem o apresenta.*

Como este estudo contempla a inclusão, considerou-se que a expressão *pessoa portadora de deficiência* não seria a melhor denominação para se referir a essas pessoas.

Pretendemos, no decorrer desta dissertação, abordar cinco vertentes de investigação, com a intenção de apreender e compreender os processos de inclusão/exclusão nas relações de

trabalho. Nesse sentido, esta dissertação parte dos seguintes objetivos:

- verificar se os cursos de qualificação oferecidos pelo PLANFOR preparam as pessoas com deficiência para o mercado de trabalho. Se essa qualificação profissional poderá conferir expressão social, tanto no que se refere à melhor remuneração, quanto à possibilidade de obtenção de outras habilidades que proporcionariam uma mudança qualitativa de seu papel social, no âmbito da família e da sociedade;
- analisar se a qualificação profissional seria emancipadora, no sentido de que as pessoas com deficiência possam assumir um papel transformador na atual configuração das relações de trabalho, pois elas vivenciam uma contradição entre a dependência da precarização do trabalho e sua *suposta* capacidade inferior de atender às necessidades exigidas pelo mercado;
- verificar se os cursos de qualificação destinados às pessoas com deficiência estão mais voltados ao mercado informal, mesmo havendo evidências de encaminhamento dessas pessoas ao mercado formal;
- verificar a escolaridade dos trabalhadores com deficiência, se essa influencia na escolha do curso de qualificação;
- analisar o novo papel a ser desempenhado pelas pessoas com deficiência no atual sistema de relações de trabalho, no sentido de contribuir para a proposição de políticas públicas de geração e preservação de emprego, por meio, principalmente, da discussão sobre a questão da perda dos direitos do trabalho e do direito ao trabalho.

Esta dissertação pretende compreender o papel das pessoas com deficiência no atual sistema das relações capitalistas de trabalho, buscando analisar esse segmento social que se encontra em uma situação-limite entre a inclusão e a exclusão. Também, avaliar o grau de influência da qualificação profissional no processo de inclusão dessas pessoas no mercado de trabalho.

No que se refere aos trabalhos de campo, foram levantados dados, não apenas a partir das impressões dos treinandos sobre os vários aspectos da qualificação, mas igualmente das instituições às quais estejam vinculados. Consideraremos que as avaliações das instituições permitem confirmar informações dadas pelos treinandos, aumentando, dessa forma, o grau de confiabilidade da pesquisa.

As opiniões buscadas não serão apenas sobre os cursos em si, mas sobre a qualificação profissional num sentido amplo, frente às possibilidades de inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

A coleta de dados se deu por meio de entrevistas com roteiros preestabelecidos (semi-estruturados), em dois momentos distintos. Primeiro, um roteiro específico para os técnicos e gestores dos órgãos envolvidos na organização do PLANFOR. Depois, um outro roteiro também específico para as pessoas com deficiência, levando em consideração as suas características.

Para termos uma dimensão do PLANFOR em Belo Horizonte, vimos a necessidade de fazer entrevistas nos órgãos envolvidos diretamente no seu planejamento e desenvolvimento. As entrevistas foram realizadas com os técnicos responsáveis pela implementação do PLANFOR, conforme relação abaixo:

- Secretaria de Estado do Trabalho, da Assistência Social, da Criança e do Adolescente de Minas Gerais - SETASCAD/MG;
- LUMEN Instituto de Pesquisas / Fundação Mariana Resende Costa - FUMARC - PUC Minas;
- Coordenadoria Estadual de Apoio e Assistência a Pessoa Portadora de Deficiência - CAADE/ MG;
- Conselho Estadual de Trabalho Emprego e Renda – CETER;
- Comissão Municipal de Emprego de Belo Horizonte;
- Coordenadoria Municipal de Apoio e Assistência às Pessoas Portadoras de Deficiência. – CAAPPD/BH.

Como o universo das entidades executoras do PLANFOR é amplo e o objeto de estudo desta dissertação são as pessoas com deficiência, procuramos escolher entidades ligadas a cada um dos tipos de deficiência, também se elas ministraram cursos durante os anos de 1999 a 2001, quais sejam:

- Associação dos Amigos do Instituto São Rafael – AAISR. (DV);
- Associação Mineira de Paraplégicos – AMP. (DF);
- Família Down – (DM);
- Federação das Entidades de Surdos do Estado de Minas Gerais – FESEM. (DA).

Nessas instituições, foram realizadas entrevistas com técnicos responsáveis pela implementação do PLANFOR e com as pessoas com deficiências treinadas.

Para a construção de uma amostragem, utilizamos os dados da instituição avaliadora LUMEN Instituto de Pesquisas. Por meio dela, pudemos ter uma dimensão do universo de pessoas com deficiências treinadas pelo PLANFOR em Belo Horizonte.

Ao selecionar a amostra, tomamos o cuidado de pegar um número de pessoas com deficiência treinados pelo PLANFOR que representasse de forma proporcional a extensão dos tipos de deficiência física, visual, auditiva e mental.

Para essa pesquisa, foi desenvolvida uma entrevista em blocos de questões, sendo que, no primeiro, são perguntas relacionadas às informações do entrevistado, que consistem no esclarecimento que ele tem sobre o PLANFOR. Num segundo bloco, sobre os possíveis problemas e avanços existentes. No último, a entrevista contém perguntas que dependem da opinião do entrevistado.

O PLANFOR está passando por um profundo processo de reestruturação, inclusive mudança de nome, passando, em 2003, a ser chamado de Plano Nacional de Qualificação - PNQ. Vários gestores mudaram, ou seja, saíram dos seus postos em função de mudanças políticas ou por força do cargo. A estrutura da antiga SETASCAD, hoje denominada SEDESE, vem passando também, por mudanças significativas. Entender essa estrutura é entender as complexas relações que se estabelecem no governo como um todo.

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos, de acordo com a descrição a seguir:

No primeiro capítulo, discutiremos a noção de inclusão e exclusão como processo histórico, destacando as análises sociológicas de desfiliação e desqualificação social, que destacam a noção de exclusão enquanto ruptura social. Também discutiremos os processos históricos e as formas de utilização dos termos exclusão/inclusão. Abordaremos, ainda, as questões de identidade e imagem pessoal, além de questões referentes aos papéis socialmente estabelecidos.

Já, no segundo capítulo, faremos uma análise da situação em que se encontram as pessoas com deficiência, no âmbito das relações capitalistas de trabalho, abordando as políticas públicas de ação afirmativas, além de procurar entender a noção de *empregabilidade*, situando essas pessoas com deficiência como trabalhadores e o que elas têm a oferecer para o

mercado de trabalho. Também iremos abordar o conceito de *competência* e o resultado desta para as características do trabalhador, que, de uma forma ou de outra, está ligado ao conceito de *qualificação profissional*. Procurando entender se a proposta da educação profissional implementada pelo PLANFOR acontece de forma permanente e se permite a compreensão e mobilização dos saberes para o trabalho.

No terceiro capítulo, buscaremos reconstruir alguns elementos da história da educação profissional no Brasil, no sentido de se compreender como ela vem se constituindo, tendo o cuidado de localizar a pessoa com deficiência nesse processo. Iremos ainda abordar a substituição da *formação* por *educação profissional* como sendo o novo paradigma que o PLANFOR se propõe a instituir no mundo do trabalho, o que provoca transformações na educação profissional no Brasil.

No quarto e último capítulo, vamos apresentar os dados obtidos na pesquisa. Os dados terão um tratamento estatístico dentro dos seus limites, utilizando as distribuições de frequência, que sinalizam os fenômenos. Primeiro, vamos apresentar os dados coletados nas entrevistas, bem como as impressões dos treinandos e gestores do PLANFOR. Depois iremos apresentar os dados relativos aos treinandos com deficiência atendidos pelo PLANFOR em Minas Gerais. E, por último, iremos mostrar os dados referentes aos treinandos com deficiência dentro de quatro entidades, durante os anos de 1999 a 2001, sendo que cada uma dessas entidades esta ligada a um tipo de deficiência.

Por fim, vamos identificar as principais conclusões obtidas por meio da pesquisa e apontar novas questões surgidas a partir dessa investigação, procurando indicar as tendências do mercado de trabalho em relação às pessoas com deficiência.

## 2 A INCLUSÃO E A EXCLUSÃO COMO PROCESSO HISTÓRICO

Neste primeiro capítulo, procuraremos introduzir uma discussão sobre questões relacionadas à *inclusão* e *exclusão*. Tentaremos elencar e discutir a noção de inclusão e exclusão, relacionadas à sociedade e ao trabalho, além de outros conceitos que julgamos pertinentes.

Numa abordagem inicial, vamos discutir de forma sucinta a inclusão e a exclusão, relacionando-as à qualificação profissional e ao conceito de diferença.

Este capítulo está estruturado em duas seções distintas. Na primeira, procuraremos discutir a inclusão e exclusão, enquanto diferença num processo histórico de segregação e isolamento, além de situá-las em suas dimensões. Vamos abordar também as questões relacionadas à segregação e exclusão sob a ótica do capital.

A uma linha de orientação que sobressai são as análises sociológicas de desfiliação social de Castel (1998) e de desqualificação social de Paugam (1999), que destacam a idéia de exclusão enquanto ruptura social englobando, assim, dimensões temporais e de processo.

Na segunda seção, chamaremos a atenção para a pessoa com deficiência, abordando a sua difícil trajetória de inclusão na sociedade, tendo como ponto de partida a discussão que Goffman (1988) faz do *estigma*. O *corpo* também é discutido, enquanto representação do ser humano inserido na cultura e sociedade. Ainda como a pessoa com deficiência constrói a *identidade pessoal* a partir do olhar do *outro*.

### 2.1 Inclusão e exclusão

A inclusão e a exclusão fazem parte dos grandes questionamentos que permeiam uma boa parte das discussões políticas, trabalhistas e educacionais na atualidade. Entretanto, a

discussão da inclusão fica resumida, em grande maioria dos casos, apenas à proximidade física entre aqueles que nomeamos como sendo pessoas com deficiência, portanto diferentes, daqueles que estariam dentro dos padrões convencionais e tidos como *normais*. Tal aproximação não pode ser considerada inclusão. A proximidade entre aqueles que julgamos estarem do lado de dentro e aqueles que dizemos estarem do lado de fora exige uma fronteira que consolide e oficialize politicamente a inclusão, tentando criar uma outra ordem social que viabilize a inclusão das pessoas com deficiência, em espaços que até então eram tidos como mais adequados e justos em relação a outros que julgamos serem inadequados. É nesse sentido que estaremos construindo o *outro* no nosso mundo.

A idéia moderna e utópica da inclusão traz no seu interior um princípio que não é necessariamente antagônico ao princípio da exclusão. Tais conceitos fundem-se e anunciam o *medo da diferença*, assim como o aniquilamento de tudo que o possa ser considerado ambíguo e, conseqüentemente, comprometa a clareza de quem ocupa o lado de dentro e de quem ocupa o lado de fora. Existem mulheres e homens, existem crianças e adultos, existem sujeitos qualificados e não qualificados, existe uma infindável lista de ambigüidades e existem as pessoas com deficiência, sujeitos que são colocados e se põem uns em oposição aos outros, uns são o que aqueles outros não são. Nesse sentido, estabelecem-se os espaços, determinando a oposição interior e exterior. “O exterior é negatividade para a positividade interior. O exterior é o que o interior não é” (BAUMAN, 1999, p. 54).

Simplesmente levantar a bandeira daqueles que estão no exterior, para apenas atenuar o seu número e colocá-los no interior, não seria a resposta. Essa fronteira de separação não passa apenas por barreiras físicas, arquitetônicas ou institucionais. Tais barreiras são fáceis de serem transpostas, são materiais e frágeis. Aquelas mais difíceis de serem transpostas são as do olhar do *outro* e as dos *sujeitos* na cultura.

No discurso político, a ambivalência deve ser evitada. Ela faz com que se apresentem dois aspectos ou dois valores sobre a diferença. Isto significaria a proliferação e a falta de controle do que é diferente. No discurso social, a ambivalência torna-se uma ameaça, pois produz a exclusão, com a definição do outro como sujeito menor e, conseqüentemente, inferior. No discurso educacional, a ambivalência deve ser nomeada para que possa ser corrigida e assim por diante. Poderíamos citar uma infindável lista de discursos em que a ambivalência deve ser evitada, punida, registrada, diluída.

Localizamos a qualificação profissional no discurso educacional, sem excluirmos a possibilidade de intervenção dos outros discursos que a constituem. Cada vez mais vemos ser

proclamada a igualdade como o oposto da diferença. Encaramos a diferença como um mero sinal no corpo ou como diferença entre X e Y. Finalmente, banalizamos o conceito para que possamos dominá-lo. Bauman (1999), ao escrever sobre a construção social da ambivalência, mais especificamente quando fala da duplicação dos estranhos e da necessidade moderna de definirmos, diz que a

*diferença é algo com que se pode viver na medida em que se acredita que o mundo diferente é, como o nosso, um “mundo como uma chave”, um mundo ordenado como o nosso, apenas mais um mundo ordenado habitado por amigos e inimigos, sem híbridos para distorcer o quadro e confundir a ação e com regras e divisões que podemos ainda desconhecer mas que podemos aprender se necessário (BAUMAN, 1999, p. 54-55).*

Uma inclusão acontece a partir de nosso olhar sobre os sujeitos que devem ou não ser incluídos, dos sujeitos que podem ou não servir como parâmetro para a classificação dos outros. Garcia (1998), ao conceber a produção do *outro* como problema, escreve.

*Esculpimos o outro traço por traço, num processo social e quotidiano: sobre a base da loucura, construímos dia a dia o louco; sobre a diferença de cor, fabricamos o negro; sobre a diferença de sexos, fazemos da mulher a costela complementar do homem; sobre a diferença de origem geográfica, convertemos o forasteiro – esse que, não tendo podido falar durante séculos na festa popular, [...] e assim de cada um deles fizemos um estranho (GARCIA, 1998, p. 24).*

Para existir a figura do diferente, precisamos, antes de nomeá-lo, colocá-lo *junto* com aqueles que, para determinados grupos e em tempos distintos, são tidos como *normais*, *comuns*. O diferente toma sua forma quando não é possível enquadrá-lo, ou a sua existência perturba a ordem, pois não sabemos o que fazer com o que não conhecemos. O *colocar junto* serve de estratégia de tornar o diferente mais conhecido, além de produzir no espaço um limite entre o conhecido e o desconhecido.

Justamente em função do agravamento das desigualdades e da comprovação crescente de inúmeras formas de discriminação social, por cobrir várias situações e questões diversas, os termos devem ser caracterizados de tal forma que dêem conta efetivamente do que está sendo denominado. Permite, assim, uma caracterização analítica das múltiplas formas de inserção e segregação social, até mesmo, uma reflexão sobre suas transformações. Cada momento histórico se relaciona com experiências sociais diferenciadas, portanto, há uma articulação entre a emergência de determinados problemas e a possibilidade de sua compreensão.

Partindo dos anos 60, podemos verificar uma série de trabalhos que vêm ressaltando formas não diretamente econômicas de segregação, atuando no interior de modelos sociais considerados inclusivos, mesmo no seio das democracias. Tomando como ponto de partida



Deleuze e Foucault (1985), pode-se traçar um imenso panorama sobre formas de expulsão, encarceramento e segregação, praticada de forma aceitável e *naturalizada*, como resultante de uma longa e penosa prática social estabelecida, sobretudo a partir do século XVII.

Se tomarmos como exemplo os problemas diretamente ligados à internação psiquiátrica, vamos verificar que os processos históricos característicos da sociedade moderna demonstraram várias modalidades de segregação, até então encaradas como *normais* ou *naturais*. Essa matéria, extremamente sensível nas décadas de 60 e 70, apontava não apenas as práticas de isolamento e reclusão da doença mental, mas também fazia uma correlação entre a contestação social e a *anormalidade*. O encarceramento psiquiátrico era utilizado como uma dupla segregação por aqueles com maneiras diferentes de viver em sociedade e por aqueles que, de algum modo, contestavam as formas políticas dominantes.

Se analisarmos o sistema hospitalar e penal à época, poderemos constatar que a punição por reclusão ou encarceramento representava uma norma social e não uma exceção. Uma contradição que era reforçada pelo conjunto de idéias e doutrinas que visavam assegurar a liberdade individual no campo da política, da moral, da religião etc., dentro da sociedade. A partir dessa idéia, muitas formas de segregação foram implementadas, a exemplo das mulheres, por muito tempo fora do universo político, do estigma imprimido a alguns grupos sociais em função de suas profissões como as prostitutas, doenças como a loucura, lepra, tuberculose que eram confinados em guetos, ou de outras formas de segregação por um simples pertencimento religioso, étnico ou lingüístico. Nesse sentido, significativa parcela da população era reduzida a uma situação de inferioridade social, mantida nesse lugar, por um discurso de poder que pendia para a hierarquização e reprodução de formas de controle social.

Deleuze e Foucault (1985), ao utilizarem o termo exclusão, juntamente com as expressões como banimento, reclusão, expulsão, procuravam demonstrar os efeitos de sua reflexão, nas formas de exercício de poder, enfatizando a instauração de uma sociedade disciplinar, com modalidades específicas de disseminação e propagação das formas de controle social. Esse sentido foi largamente empregado para designar aspectos específicos, pontuais, culturalmente diversos do exercício de poderes nas diferentes sociedades, caracterizando a circulação do poder e evidenciando a consolidação de pequenos poderes que, atuando na sociedade e perfeitamente disseminados, reproduziam e amplificavam formas *naturalizadas* de segregação social. Portanto, permitia identificar o estabelecimento de múltiplas hierarquias, não necessariamente sincronizadas ou dependentes do poder econômico.

Os autores tentavam ressaltar os *efeitos segregadores das práticas não econômicas*, e desnudar a reprodução e criação de diferentes formas estigmatizantes e hierarquizantes, muito além das divisões clássicas calcadas no aspecto econômico ou situadas na relação capital-trabalho. E evidenciava a construção de uma sociedade disciplinar, em que não houvesse precisamente, uma externalidade.

Como descreve Foucault (1978), em a *História da loucura na Idade Clássica*, a nau dos insensatos, não traçava caminhos, apenas vagava pelos rios e mares, recolhendo os insanos em cada porto, e os forçando a uma viagem infinita. Tudo o que se manifestasse interiormente de forma *diferente*, ao contrário da nau, tinha uma tendência ao controle, ao confinamento, a uma definição e à normatização. Sua crítica tendia a exaltar a diferença, a não aceitação de padrões e a recusa de normas ou fronteiras, como os insensatos que eram passageiros, prisioneiros da liberdade de seus caminhos, mas mesmo assim construiriam o objeto central de seu interesse.

Numa *dimensão interna*, a ênfase dada por Foucault (1978) aponta para as margens, os grupos sociais que permaneciam em situações sociais limites ou aqueles que para ela eram empurrados. Neste sentido, o aspecto da *resistência* era enfatizado como forma de construção e ou preservação de suas identidades frente a uma sociedade envolvente e que segregava.

Já numa *dimensão externa*, o autor procura recuperar as formas específicas de manifestação da sociedade, a sua organização e reflexão, especificidade e diferenças culturais, como também a semelhança entre o poder e a natureza.

Diante da submersão do mundo ocidental em uma lógica perversa e sem perspectivas de alteração, a descoberta e o trabalho com *outro*, apresenta lógicas diversas, estabelecendo sua própria alternativa. Certamente, o alcance dessas alternativas é limitado. O *outro* é mitificado nesse processo, em que a sociedade ocidental o considera depositário de uma *pureza*.

Foucault (1978) observa que a exclusão na sua dimensão interna se mantém de forma evidente, pela não admissão de exterioridades pela sociedade capitalista, isso no cerne dos grupos sociais ocidentais ou ocidentalizados. O autor ressaltava que a sociedade estabelece processos de *inclusão forçada*, com uma imposição de normas, comportamentos, códigos, valores e educação, o que resultaria em várias formas de discriminação, segregação ou reclusão, no interior dessa sociedade, fazendo com que os procedimentos disciplinadores, estigmatizadores e punitivos, que demarcam os limites da *integração possível*, passem a

operar as *exclusões internas*. Sasaki (1997) destaca que integração significa a “inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade” diferente da inclusão, que seria “uma modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com deficiência possa buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania” (SASSAKI, 1997, p. 43).

### 2.1.1 Inadaptação social

No fim dos anos de 70 e, mais precisamente, durante os anos 80, a categoria exclusão passou a designar fenômenos recentes, típicos da sociedade contemporânea avançada, sociedade na qual o mundo do trabalho é parte fundamental, e se intensifica à medida que a crise econômica se manifesta principalmente nos países centrais.

Para Foucault (1978), a idéia de *inadaptação* de alguns grupos sociais às condições de sociabilidade contemporânea não se limitou a analisar a exclusão como fenômenos individuais, situações que atingiam, sobretudo, as camadas mais desfavorecidas socialmente, em comportamentos como o alcoolismo, a delinquência, o suicídio, o consumo de drogas. Para o autor, havia uma tendência de se generalizar esses contextos que atravessavam os diferentes grupos sociais, pois, em muitos casos, ela era acompanhada de uma *dissociação* que não se limitava àqueles grupos socialmente definidos.

O que se pode analisar na emergência dessa questão é que, ao longo da década de 80, a idéia de *inadaptação social* perdia terreno para a constituição de um contingente enorme, cada vez mais dependente dos serviços públicos. Verificamos, então, um crescimento dos índices de desemprego e a expansão do trabalho informal, em que o acesso às formas de proteção social ligadas ao mundo do trabalho, eram restritas. Podemos verificar a constituição de uma *nova pobreza*, que atingia segmentos sociais diferenciados. Incluímos aqui as camadas sociais que até então eram adaptadas à sociedade moderna, que se tornam vítimas da conjuntura econômica. O problema maior era a precariedade do emprego que assolava os segmentos populacionais.

Castel (1995, p. 416), embora tenha evitado o uso direto do termo exclusão, ao fazer o seu trabalho sistemático sobre o assalariamento, vem nos mostrar os limites sociais do

individualismo. Ainda sendo um retorno à questão econômica como a *nova pobreza, desemprego, precarização do trabalho* etc, o autor trata o tema por um viés cultural.

Para Paugam (1999), o termo *exclusão* passaria a designar grupos sociais ou indivíduos para os quais o sentimento de pertencimento estava abalado. Aqui poderíamos recuperar a problematização de Durkheim sobre a *anomia*. Como manter ou restaurar laços sociais em sociedades baseadas na soberania do indivíduo? Deve se tomar cuidado, pois o termo exclusão remete mais a uma percepção ou apreensão social, do que a caracterização de grupos sociais precisos, podendo ser considerando como um *conceito-horizontal*.

Castel (1995), ao traçar os limites da sociedade, procurou verificar uma qualidade que permitisse compreender essa mesma sociedade, dando uma ênfase para o interior das sociedades centrais. Verificou que a dinâmica inclusiva do capitalismo se desfaria com o mundo do trabalho, e o assalariamento desmoronaria. E, ainda, que a coesão social em crise das sociedades modernas daria origem a novas crises. A primeira dessas crises seria a da própria identidade. O autor ressalta, também, que o mundo do trabalho seria o lugar onde não mais haveria solidariedade ou coesão social, adquiriria centralidade apenas como um espaço negativo e terminal.

Durante os anos 90, a noção de exclusão no Brasil passa a ser muito utilizada. Buscava-se uma *definição dinâmica e multidimensional* para o fenômeno, não se limitando a definições estáticas da pobreza, pois as formas de mensuração sociais, monetárias ou culturais são extremamente frágeis. Mesmo com o agravamento das desigualdades econômicas, foi dada uma ênfase maior aos fenômenos de ruptura e da crise de identidade, que consistiam em perda de identidade profissional, angústia, isolamento social, recuo da influência dos sindicatos e também dos espaços de atuação política.

A noção de exclusão atual e generalizada estaria associada a um quase colapso das propostas alternativas de futuro, o que acentua não apenas o sentimento de vazio da existência, mas também as formas de segregação espacial, étnica, cultural, além das desigualdades econômicas. Nesse sentido, o termo aponta muito mais para uma fraqueza, ausência de reivindicações ou coesão social e cada vez menos para uma luta e oposição.

Com o recuo das formas de regulação estatal, a exclusão ganhou grande importância na mídia. As ações implementadas por organizações não governamentais e humanitárias ganharam maior visibilidade, ações essas que procuram minorar os efeitos da precarização do

trabalho, pois a *miséria mundial* está exposta cotidianamente. A sociedade transforma em espetáculo a sua própria miséria.

O termo *exclusão*, no final do milênio, tornou-se como uma espécie de paradigma, sendo aplicado às mais diversas situações e conjunturas. Podemos vê-lo aplicado tanto a grupos sociais, como as pessoas com deficiência; a doentes graves; a encarcerados ou vítimas do fracasso escolar; aos assistidos por políticas públicas como a renda mínima; àqueles atendidos pelo seguro desemprego; pela assistência social e saúde, quanto a categorias completa ou relativamente a margem dos direitos sociais. O termo passa, assim, a ser enquadrado, tanto a situações de extrema fragilidade, quanto a crises ligadas à perda de rendimentos, ou à precariedade e abandono dos grupos que ainda permanecem ligados ao mundo do trabalho.

O termo pode designar, ainda, um temor em relação ao crescimento dos grupos sociais inteiramente à margem dos processos produtivos. Grupos que estariam sendo criados, via revolução tecnológica. Um contingente populacional que seria desnecessário à vida social e, de alguma forma, poderia ser *descartável*. Uma segregação espacial crescente que apontaria para o fim de uma *inclusão forçada*. Esses grupos estariam abandonados à própria sorte.

O termo remete também à grande parte da população que jamais contou com direitos sociais. Engloba uma série de situações, designando, assim, também as populações que não foram integradas ao mercado formal de trabalho. Nesse sentido os grupos sociais atingidos por tal situação vivenciam as várias formas de segregação, seja ela espacial, de gênero, racial ou etária. Além disso, estão à margem dos *direitos* constituídos, do atendimento por políticas públicas e pelo sistema de justiça. Podemos citar, como exemplos, as pessoas com deficiência, as pessoas com alguma doença grave e seus estigmas, os desempregados, os trabalhadores informais e as vítimas das transformações do sistema industrial.

Questionamos se o termo *exclusão* seria capaz de dar conta dessa variedade de situações às quais se aplica? Ou se o seu caráter abrangente não estaria se referindo a processos essencialmente distintos? Poderia estar ocorrendo uma redução significativa das diferenças, por meio da diminuição da ação filantrópica, o que na mesma proporção aumentaria as possibilidades de transformação dessas formas de segregação e exclusão? Um risco seria a construção de uma leitura simplificada dos processos em curso, como a reconstituição de abordagens dualistas - incluídos *versus* excluídos - sendo incapazes de dar conta do processo atual. Castel (1995) aponta para esse risco, preferindo trabalhar com a

categoria de *marginais*, reservando o termo exclusão para situações de procedimentos ritualizados.

Podemos constatar que o termo *exclusão* foi utilizado para dar conta de fenômenos que podem ser compreendidos em uma dupla dinâmica, por decorrer de procedimentos includentes, mesmo que injustos, hierarquizantes e segregadores, como a inclusão forçada e a exclusão interna.

### 2.1.2 Processos históricos de exclusão

Seria interessante e importante lembrar como, na história, o termo *exclusão* passa a ser usado em seu sentido mais forte, chegando, até mesmo, a significar o extermínio do outro. As fronteiras da dimensão *interna*, em oposição à *externa*, levantadas por Foucault (1978), tornam-se cada vez mais rígidas, vindo demarcar um isolamento para tudo que não se propõe a um *universo comum*. Aqui a oposição entre o interno e o externo não nos remete às fronteiras dos Estados-nação, que poderiam ser ou não transpostas.

A exclusão por externalização, que seria simplesmente colocar o outro para fora, se contrapõe à exclusão interna, que implicaria a construção de desigualdades hierarquizadas. Trata-se da definição de fronteiras em que não haveria probabilidade ou a possibilidade de inclusão, nem alguma forma de absorção via inclusão voluntária, como a imigração ou a inclusão forçada como a escravidão ou proletarianização. A partir de alguns exemplos da Época Moderna, vamos ilustrar as diversas formas de exclusão, sem a pretensão, é claro, de construir um quadro exaustivo.

Desde a descoberta da América, convivemos com alguma dessas formas de exclusão, a exemplo da relação entre os colonizadores e os indígenas, em que havia uma extrema ambigüidade em relação às modalidades de inclusão e exclusão. De um lado, a crença em uma humanidade comum, européia, com um fundo religioso e missionário, em que seus projetos poderiam ser traduzidos em uma absorção dos povos *descobertos*. Nunca houve homogeneidade nessa inclusão, que variava entre as formas mais *suaves* às formas mais *extremas*, indo da cristianização à escravidão.

Apesar de pressupostos includentes, era evidente a constatação das diferenças, que não era minimizada e levaria, em muitos casos, a uma absoluta desconsideração pela existência dos povos nativos, conduzindo, inclusive, ao extermínio puro e simples (TODOROV, 1983).

No Brasil, apesar do discurso integrador, religioso e moral, era freqüente a busca e captura de mão-de-obra. Por muito tempo, os indígenas deixaram de pertencer a um universo comum. Foram caçados, muitas vezes, exterminados em batalhas e suas aldeias destruídas. Esses e outros episódios fazem parte da nossa história. Houve também momentos *pacíficos*, quando, ocupados os pontos estratégicos do território, a existência dos índios, mesmo sendo do conhecimento de todos, era ignorada. Uma vez que não tivessem mais utilidade direta como mão-de-obra, ou não eram prioridade na conversão e nem ameaçassem, por sua proximidade, os grupos indígenas na colônia, eram excluídos pela *indiferença*. Não podemos dizer que era a admissão da diferença ou uma coexistência pacífica, mas, sim, um profundo desprezo pela existência do *outro*. Essa exclusão por indiferença não eliminava o embate aberto, mas legitimava a indiferença nas várias modalidades de constrangimento e até mesmo, o perecimento do outro.

Os índios e negros escravizados tinham situação totalmente diferente. Os negros, mesmo sendo cruelmente segregados, eram incluídos compulsoriamente, fazendo parte fundamental da existência daquela sociedade.

Um outro tipo de exclusão mais contemporâneo pode ser verificado com a experiência dramática do nazismo, uma exclusão por extermínio, em que podemos constatar uma outra forma de impenetrabilidade social, quando a solução final é a exclusão absoluta, a eliminação pura e simples do *outro*. Mesmo não tendo sido reproduzida com a mesma intensidade, tais tipos exclusão foram atualizados com as guerras étnicas de Ruanda e da Bósnia. Nesse sentido, podemos verificar um enrijecimento das fronteiras, que vai da expulsão dos *diferentes* até o seu extermínio.

Podemos verificar, a partir dos exemplos, duas modalidades de exclusão por *externalização*. Na primeira, no caso dos índios, há um abandono do outro, uma perfeita indiferença pela sua sobrevivência ou não. Podemos ressaltar que há características de exílio ou banimento do outro, quando as situações de catástrofes que possam abater sobre o *outro*, não fazem parte dos problemas a serem considerados pela sociedade. Na segunda modalidade, no caso do nazismo, podemos constatar que se trata de um extermínio planejado e levado a

termo sistematicamente, a pura e simples existência de *um* poria em risco a integridade do *outro*, transformando-se em ameaça e em luta aberta.

### 2.1.3 Exclusão e o capitalismo

O capitalismo conviveu e convive com as várias formas já mencionadas de segregação e exclusão. Ao generalizar-se e universalizar-se a mercantilização da vida social, consolidou-se um espaço de pertencimento comum, como o próprio mercado. Para a formação desse mercado, contribuíram procedimentos de inclusão forçada e de exclusão interna, que, de alguma forma, tornaram-se *naturalizados*. Em nome de uma lógica superior, os indivíduos naquelas sociedades deveriam ser deixados por conta própria, não devendo ser amparados ou apoiados. Por uma razão *superior*, cujo valor seria mais importante do que a existência dos indivíduos, a chamada lógica da produção justificaria a disciplina do desemprego, considerada como *necessária* para a existência da sociedade como um todo.

As lutas sociais, dos últimos 150 anos, caminharam exatamente no sentido da *desnaturalização* das formas de segregação, hierarquização e discriminação internas. Bobbio (1995), ao definir o que poderia ser *esquerda*, considerou ser o seu eixo norteador justamente a luta pela igualdade social.

As conquistas sociais e políticas ficaram sempre demarcadas no interior dos espaços nacionais, enquanto o desenvolvimento da industrialização e a mercantilização era global. Por esse motivo, as formas de luta contra as exclusões internas e inclusões forçadas, mesmo tendo conseguido avanços na atuação e alteração dos contextos nacionais, sempre tiveram alcance limitado, quando se tratava de processos que ultrapassassem suas fronteiras políticas.

Um aspecto importante do capitalismo deve ser ressaltado. Tudo nos leva a crer que sua tendência principal seja exatamente a reconstituição de novas modalidades de exclusão interna. De um lado, uma dimensão inclusiva do mercado, com a expansão de suas bases produtivas e a mercantilização generalizada. De outro, o seu caráter excludente, como, por exemplo, a reconstituição permanente do desemprego e das exclusões internas. Se o impulso à acumulação ocorresse por um novo tipo de *disciplinarização*, não expulsando do sistema indivíduos, grupos sociais, ou, até mesmo, populações, o sistema deixaria de recompor as



formas de desigualdades sociais, manifestas via segregação, discriminação e outras formas de *apartheid*. O suporte a esse processo de exclusão interna ou inclusão forçada estaria agora desprovido de uma série de garantias, embora atingisse outras situações.

Mesmo com suas manifestações de exclusão interna ou externa, a convivência entre os diferentes grupos sociais é pautada por uma suposição ou possibilidade de uma coexistência possível no mercado, voluntária ou imposta. O mercado convive, tolera e, até mesmo, impulsiona formas duras de exclusão, apesar de seu componente includente.

Com exceções, praticamente todas as populações dependem dos mercados, mesmo que em níveis e graus diferenciados, seja o mercado de bens, o mercado de futuros, o mercado de mercadorias e serviços, o mercado de trabalho, o mercado legal e ilegal e o mercado formal ou informal.

As transformações com que convivemos hoje não nos permitem concluir sobre as fortes tendências ou direções, mas podem apontar alguns caminhos. Podemos estar assistindo à recriação, sob um outro aspecto, de uma exclusão interna, com alguma similaridade com o processo de proletarianização, que, como tal, conserva seu duplo aspecto de inclusão forçada? Nesse sentido, poderemos nos deparar com uma nova etapa de acumulação e concentração de capital, portanto, uma exclusão interna. Também poderemos estar diante de uma recriação das formas de disciplina dos trabalhadores, conseqüentemente, uma inclusão forçada, com dimensões planetárias. Podemos estar lidando com uma competição entre trabalhadores, que ultrapassa os limites impostos pelos estados nacionais, instituindo, sim, abertamente uma dimensão internacional.

A exclusão nos coloca uma interrogação: o mercado e o capitalismo, as instituições sociais, estariam passando por uma transformação, em que as suas fronteiras estabeleceriam uma externalidade impossível de serem transpostas por um grande contingente populacional? O capitalismo na sua dimensão *universalizante* teria atingido seus limites e abandonaria populações à própria sorte?

O conceito de exclusão apela, assim, para três aspectos que devem estar presentes na análise das desvantagens sociais: a *multidimensionalidade* do problema, o caráter cumulativo que essas várias dimensões apresentam, a natureza dinâmica dos processos que determinam essas desvantagens e as faz perpetuar no tempo. É, assim, que se passou a analisar as diferenças, chamando-nos a atenção para os processos de exclusão que existem na sociedade e devem ser objeto de atuação das políticas econômicas e sociais. Os vários mecanismos de

exclusão situados no mercado de trabalho devem merecer uma especial atenção das políticas públicas, pois é este o lugar dos riscos sociais.

A seção seguinte vai tratar de uma questão central para o desenvolvimento desta dissertação. A pessoa com deficiência enquanto ser humano e inserido na sociedade. Tratar dessa questão implica entender como a sociedade percebe a pessoa com deficiência e esta, por sua vez, como se insere nessa sociedade. Para tanto, procuraremos discutir as questões referentes à inclusão social, além dos processos de qualificação e desqualificação da deficiência.

## 2.2 Inclusão social

Nesta segunda seção, procuramos dar ênfase a questões relacionadas à sociedade e à identidade das pessoas com deficiência, com seus respectivos desdobramentos.

Os valores culturais em qualquer sociedade se concretizam pelo modo pelo qual ela se organiza. São valores que refletem uma imagem do e no pensamento do ser humano. Uma das principais características desses valores é a de poderem ser expressos de qualquer forma. Assim, o termo *deficiência* adquire um valor cultural de acordo com as regras, padrões e normas estabelecidas nas relações sociais, constituindo uma categoria capaz de agrupar, numa identidade comum, diferentes tipos de pessoas.

O termo *deficiente* parece sempre nos remeter ao seu oposto *eficiente*. E, portanto, esse termo significa, antes de tudo, *não ser capaz*, *não ser eficiente* e conseqüentemente, a *ineficiência*, numa sociedade capitalista de classes, de consumo e de exploração do trabalho. Sociedade que ainda pensa como um *corpo* faz para dar conta da sua deficiência? O deficiente, com algumas exceções, sempre foi associado à *anormalidade* e os não deficientes à *normalidade*.

O surgimento da noção de normalidade parece ter origem na abordagem médica da humanidade, ou na tendência do Estado em tratar todos como iguais, sob certos aspectos. Quaisquer que sejam suas origens, essa noção fornece uma representação básica por meio da qual os homens se concebem. Para o senso comum, o deficiente é toda pessoa que apresente

algum problema visível no corpo, em sua grande maioria, no aparelho locomotor. Amputação, paralisia, ou um membro torto, cegueira, são vistas como *imperfeições*, e estas pessoas, classificadas visualmente como deficientes.

Quando falamos de algum *problema visível*, é porque o encontro visual entre a pessoa com deficiência e a *outra*, tida como normal, é muito importante, já que é nessa relação com o outro, que se estabelece à identidade dos indivíduos e, conseqüentemente, a construção da sua identidade (GOFFMAN, 1988). No caso das pessoas com deficiência, as conseqüências desse *encontro com o outro* são ainda mais marcantes e, por isso mesmo, elas costumam administrar a seu favor, quando possível, o conhecimento público de sua deficiência.

*Defeitos* não aparentes, como gagueira, daltonismo, hemofilia, esterilidade, mastectomia, colostomia, enfim, aqueles que permitem o que Goffman (1988) chama de *manipulação da informação*, não incluem inicialmente uma pessoa na categoria dos deficientes. As próprias pessoas com deficiência constroem uma espécie de *gradação* de deficiências que coloca alguma dessas pessoas como superiores ou inferiores em referência a outras. O principal critério dessa classificação parece ser, o quanto mais próximo essa pessoa está, ou consegue parecer, da *normalidade*. Quem consegue se passar por *normal* ou tem deficiências ocultáveis ocupa, em geral os *melhores lugares* nessa classificação. Essa categorização é reforçada pelos familiares e demais pessoas com quem o deficiente convive.

Na nossa cultura, a palavra *deficiência* tem um significado muito marcado e estigmatizante, fazendo com que os indivíduos tentem fugir dessa categoria, uma sociedade onde a aparência de *normalidade* ou a invisibilidade do desvio em relação à norma é o principal elemento de exclusão ou inclusão.

Qual é o ideal de beleza e perfeição do ser humano? Onde tal ideal encontra suas raízes na história da humanidade? Vamos notar que esses ideais encontram-se em diferentes localidades, separadas por oceanos e continentes, povos de culturas variadas, que passaram para as gerações seguintes o culto à perfeição física e mental e uma aversão ao que é diferente, que foge ao *normal*, portanto, esse é o lugar da deficiência.

A deficiência vem a partir de um contexto primitivo, como crenças, maldições, castigo dos deuses, significar uma desgraça que marcará para sempre e de forma decisiva aquela família ou aquele povo, por meio de uma *incapacidade* qualquer de um de seus membros. Uma vez desqualificado para o trabalho que é executado por todo o grupo, seja por qualquer forma de *incapacidade*, o indivíduo fica marcado pelo estigma da maldição, permanecendo

como lembrança viva do mal que se abateu sobre aquela família ou povo, sendo um peso eterno para todos. A sua eliminação seria uma das formas de acabar com o problema, não tê-lo por perto exposto aos olhares diminui significativamente o *sofrimento*.

O ser humano, em sua organização social, sempre privilegiou o trabalho de cada um em benefício do grupo. Isso pode ser percebido desde o homem primitivo ao moderno. Estar ou ficar incapacitado de uma hora para outra, por um acidente ou doença, acomete o indivíduo como uma desgraça que se impõe sobre ele, tirando-lhe a liberdade e a capacidade de produzir.

A desqualificação imposta pelo imaginário social em relação à deficiência envolve as pessoas com deficiência numa aura de incapacidade geral, produzindo um alijamento completo, face ao descrédito que lhes é atribuído. Qualquer forma de deficiência amplia-se na concepção das pessoas, e o conceito de inoperância do indivíduo tem, como resultado, uma visão que a sociedade tem da pessoa com deficiência, como sendo um todo inoperante e incapaz.

*A complexidade e a heterogeneidade da sociedade moderno-contemporânea tem como uma de suas características principais, justamente, a existência e a percepção de diferentes visões de mundo e estilos de vida. Uma das questões mais interessante e polêmicas é verificar até que ponto a participação em um estilo de vida e em uma visão de mundo, com algum grau de especificidade, implica uma adesão que seja significativa para a demarcação de fronteiras e elaboração de identidades sociais. É evidente que existe uma básica diferença entre uma identidade, socialmente já dada, seja étnica, familiar etc. e uma adquirida em função de uma trajetória com opções e escolhas mais ou menos dramáticas. (VELHO, 1994, p. 40).*

### 2.2.1 Estigma

Com o intuito de discutir essas concepções de desqualificação geral da deficiência, abordaremos a pessoa com deficiência em sua difícil trajetória de inclusão na sociedade, sob a ótica do estigma da deficiência e sua representação social. Conceitua-se inclusão social como

*o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam em parceria equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 1997, p. 41).*

Os gregos, que tinham muito conhecimento sobre recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais, com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* de quem os apresentava. Atualmente, o termo é amplamente usado de modo semelhante ao sentido original literal, mas tem sido mais usado para designar a própria marca do que à sua evidência física (GOFFMAN, 1988).

No que diz respeito à deficiência, os sinais corporais conotativos da diferença da *normalidade* são particularmente visíveis. Uma perna que falta ou um olho opaco podem levar ao engano de se pensar que a natureza do estigma da pessoa com deficiência é meramente físico. Ao contrário, um estigma pode ser físico, mas também pode ser moral e é sempre uma marca socialmente imposta.

As sociedades geralmente estabelecem uma série de categorias entre as pessoas, e dão os critérios para que a categorização possa ser feita pelo sexo, cor da pele, cor dos cabelos, tipo de cabelo, altura, da religião, classe social etc. Além disso, as sociedades definem as possibilidades de se deparar com cada uma dessas categorias, nos diversos ambientes sociais, além de quais tipos de relacionamentos entre elas é possível acontecer. Qualquer pessoa que não se enquadra nas qualificações previstas, ou que não esteja em lugar predeterminado, torna-se um problema, podendo vir a ser socialmente marcada. Assim sendo, uma pessoa com deficiência não é portador nato de um estigma. O fato de aquele tipo de corpo, com uma *diferença física*, não ser aceito socialmente como normal, torna quem o tem uma pessoa estigmatizada.

Do grego, passando pelo latim até o português, o termo *stigma* tem, contemporaneamente, o mesmo significado sombrio e negativo original. O Dicionário Aurélio traz: "... 5. Fig. Aquilo que marca, que assinala. 6. Fig. Marca infamante, vergonhosa; labéu...". Utilizado, entretanto, muito além de uma categorização de sinal corporal, Goffman (1988) enfatiza dizendo que

*o termo stigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade outrem, portanto ele não é em si mesmo, nem honroso nem desonroso. [...] Um stigma é, então, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereotipo, embora eu proponha a modificação desse conceito, em parte porque há importantes atributos que em quase toda a nossa sociedade levam ao descrédito (GOFFMAN, 1988, p. 13).*

É aplicado à própria desgraça que se abate sobre o indivíduo, conseqüentemente sobre sua família e que tão logo virá a conhecimento público, por meio da exposição desse

indivíduo ao grupo social. Nesse momento, as relações sociais surgirão com uma outra atribuição de *identidade* para o estigmatizado, totalmente diferente daquela desenvolvida pelos *normais*. Goffman (1998) apresenta três tipos diferentes de estigma.

*Em primeiro lugar, há as abominações do corpo – as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião que podem ser transmitidos através da linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família (GOFFMAN, 1988, p. 14).*

O autor reafirma o seu ponto de vista, dizendo que o indivíduo cujas características que lhe atribuam o estigma estejam evidentes, encontra-se socialmente na categoria dos *desacreditados*. Isto é, dos que jamais poderão estar completamente inseridos, sem pré-julgamento, no grupo dos *normais*. Já os que não podem ser identificados imediatamente, no que diz respeito à sua *marca*, esses, quando expostos às interações sociais e forem revelados seus estigmas, (por exemplo: viciado em drogas, ex-presidiário, doente mental etc.) serão considerados *desacreditáveis*. Esta postura de categorização retira dos estigmatizados sua *identidade humana* e lhes confere uma de quase *monstro*.

Tomemos por base a postura daquele que estigmatiza, um olhar transparente de rejeição ou piedade, veremos que o comportamento do estigmatizado pode variar entre ficar envergonhado, com ódio da sua condição, com uma extrema agressividade e hostilidade em relação ao outro, ou buscar superação da deficiência, lançando-se em desafios e empreendendo grandes esforços de auto-superação.

*O indivíduo estigmatizado pode, também, tentar corrigir a sua condição de maneira indireta, dedicando um grande esforço individual ao domínio de áreas de atividade consideradas, geralmente, como fechadas, por motivos físicos e circunstanciais, a pessoas com o seu defeito. Isso é ilustrado pelo aleijado que aprende ou reaprende a nadar, montar, jogar tênis ou pilotar aviões, ou pelo cego que se torna perito em esquiar ou em escalar montanhas (GOFFMAN, 1988, p. 19).*

Conscientes de suas limitações, os estigmatizados também podem desenvolver concepções acerca da perfeição humana. A participação social e sua aceitação em relação aos *normais* faz com que perceba que também entre esses se encontram características que os afastam do padrão social de perfeição, seja por não corresponderem ao *padrão de beleza* (os obesos, os tidos como feios) ou aos *desacreditáveis* (viciados em drogas, alcoólatras, homossexuais, as prostitutas).

Podemos verificar que a produção social do estigma, sobre o estigmatizado, tem uma força propulsora que pode minar suas chances de realizações e sua crença em poder levar uma

*vida normal* e de forma autônoma. A família desempenha papel fundamental nesse momento. O primeiro olhar de nomeação da *marca* que recai sobre o indivíduo, tendo ele adquirido a sua deficiência pelo nascimento, doença ou acidente, revela-se quase como sentença de vida ou morte. Se, na sua trajetória de existência, esses indivíduos têm no olhar do seu primeiro agrupamento social, amor, segurança, aceitação e incentivo para desenvolver-se, dentro de suas possibilidades, possivelmente desenvolverão uma auto-estima mais sólida, de modo a enfrentar melhor todos os outros olhares que a sociedade lançará sobre eles vida afora.

Partindo do pressuposto de que é possível conceber uma idéia acerca de uma situação ou fato, diversa daquela amplamente difundida, que, se refletirmos sobre a ruptura do imaginário social em relação à deficiência, poderíamos propor que não se amplie a incapacidade para alguma área (visual, auditiva, motora etc.), nem estendendo-a para o indivíduo. Romper com a idéia de que a deficiência de uma parte do indivíduo contamina seu *todo* precisa ser rapidamente considerada. Vencer o estereótipo de inutilidade da pessoa com deficiência é um desafio que temos de abraçar. Fomentar um olhar de dignidade, respeito e valorização da vida humana significa perceber que todos têm alguma contribuição a ser dada ao seu semelhante. É no retrato histórico das pessoas com deficiência que a mensagem de contribuição social, amparada na ruptura da ideologia da deficiência, que essa idéia estará sendo combatida.

Se na antigüidade a deficiência era vista como uma punição ou um castigo, que se estendia às gerações futuras da família, a partir da consolidação do cristianismo, as pessoas com deficiência foram tomadas como um projeto divino, imortalizado pela alma.

A tolerância e a aceitação da deficiência deveriam ser as posturas de todos os cristãos dispostos a aceitar a prova enviada por Deus, enquanto desígnio. Estabelecida uma nova mentalidade, o olhar sobre a pessoa com deficiência ou aquele que por algum acidente ou doença tornava-se incapaz ou inválido, era de tolerância, piedade e muita caridade.

À medida em que houve mudanças nas relações de trabalho e dependência econômica entre os homens, com o avanço dos sistemas produtivos e a passagem do feudalismo para o capitalismo, um novo perfil de homem se delineia e rompe com o paradigma anterior, em que o natural, e não mais o divino, passa a ser critério de norma e valor, sendo, desse modo, valorizado ou desvalorizado.

Livre da forma de servidão feudal e dono de suas próprias ações, o corpo humano, enquanto realizador da sobrevivência, iguala os homens na sociedade capitalista, mas

desigualdade na deficiência, uma vez que os homens são naturalmente dados ao trabalho, à propriedade, à acumulação. Enquanto deficiência é sinônimo de ociosidade, dependência e incapacidade, as pessoas com deficiência, como os doentes mentais *incapazes* entre outros, passam a ocupar, na cadeia produtiva, apenas o papel de meros consumidores.

Uma forma de lidar com essa indesejável presença ociosa foi sendo construída pelo pacto social, sob a forma do alijamento das pessoas com deficiência, mesmo que apenas fisicamente. Assim, a sociedade ocidental eximia-se de culpa e da vergonha de produzir pessoas com deficiência, fazendo uso de um procedimento asilar, que só recentemente vem sendo abandonado, com o surgimento do movimento de luta antimanicomial.

Há, entretanto, uma prática de rejeição surda, que se processa por meio da esmola, como alívio de culpa e do não querer ver a pessoa com deficiência, como ressalta Gentes, *apud* Larrosa e Lara (1998): “não é necessário matá-los, basta não vê-los”, ou então, por meio desse movimento social, que parece com a possibilidade de inclusão total. Será que o convite às pessoas com deficiência vai permitir-lhes espaço para estudar e trabalhar em todos os segmentos sociais? Ou essa seria uma forma às avessas de negar novamente a presença das pessoas com deficiência? É impossível conceber uma sociedade inclusiva, na qual, a todo instante, os cidadãos aprendem juntos, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais?

Estas perguntas nos fazem pensar, o quanto fora dessa possibilidade possa estar muitas pessoas com deficiência. Incluir não é simplesmente estar fisicamente presente. O problema da deficiência e sua inclusão perpassam o imaginário social e é este imaginário quem a nomeia. Devemos sempre lembrar que a deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a sua *enfermidade*, mas que é produzida e mantida por um grupo social.

Seria importante, sobretudo, uma educação voltada para o esclarecimento da diferença e um preparo do profissional com a qual irá trabalhar. A partir deste processo educativo, as diferenças estarão minimizadas, por já fazerem parte do espaço social.

Para Mantoan (1998, p. 51),

*De certo que a inclusão se concilia com uma educação para todos [...], mas não se consegue implantar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação, na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a formação do pessoal envolvido com a educação é de fundamental importância, assim como a assistência*



*às famílias, enfim, uma sustentação aos que estarão diretamente implicados com as mudanças é condição necessária para que estas não sejam impostas, mas imponham-se como resultado de uma consciência cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano.*

Se apreendermos os conceitos acerca da realidade na interação social, isto quer dizer que nossas concepções sociais, do imaginário e opiniões são também engendradas neste travar de relações. Certamente construiremos impressões e sentimentos sobre os outros que nos cercam, a partir das interações com o grupo social.

### 2.2.2 O corpo

Todo ser humano em todas as culturas se defronta com uma realidade de mundo que os cerca, portanto, de alguma maneira os dados que se obtêm dessa percepção de realidade são elaborados. Essa percepção se dá por meio dos vários sentidos corporais e, conseqüentemente, o ser humano tem uma consciência corporal.

O corpo, sendo a unidade máxima de representação do ser humano, adquire importância para a vida e a cultura. Para se viver, é necessário uma mediação do corpo, que se torna o primeiro dos objetos culturais, o portador de todos os comportamentos. Toda percepção exterior faz-se refletir imediatamente em uma percepção do corpo e toda percepção do corpo acaba se explicitando em forma de linguagem e percepção exterior (MERLEAU-PONTY, 1971).

A existência de um sistema de representações, que oferece sentido e ordenação ao mundo perceptível, é o que chamamos de cultura, ou seja, é aquilo que assegura a existência de um grupo humano como tal. Tudo que foge à ordenação da cultura, tudo que representa o insólito, o estranho, o anormal, tudo o que é anômalo, tudo o que é desestruturado, pré-estruturado e antiestruturado, tudo o que está a meio caminho entre o que é próximo e previsível, tudo que está longínquo e fora de nossas preocupações, tudo o que está simultaneamente em nossa proximidade imediata e fora de nosso controle torna-se germe de inquietação e terror, convertendo-se, imediatamente, em fonte de perigo. E esse perigo sendo negado na ordenação de mundo, estabelecida pelo grupo, nega-se à experiência do próprio grupo.

Seguindo por esse caminho, podemos perceber por que as pessoas com deficiência são consideradas tão diferentes e são agrupadas como se fossem parte de outra *etnia*, com costumes desconhecidos e, conseqüentemente, até certo ponto, capazes de surpreender os demais. E, ainda, podemos compreender porque se espera que essas pessoas apresentem um comportamento moral fora do comum, seja o de mártir sofredor resignado, espírito elevado pelo sofrimento, seja o de malévolo, amargurado e rancoroso, de espírito torturado pelo sofrimento, invejoso capaz dos piores atos de covardia. Pensa-se dessa forma, porque suas percepções são entendidas como diferentes, já que seu corpo é indubitavelmente diferente.

O corpo deficiente nega, sob vários aspectos, a própria cultura em que se insere. Mas esse corpo deficiente existe e é concebido pelos não-deficientes como um instrumento inadequado para a mediação plena da vida, portanto, incapaz de perceber seu sentido total. Torna-se, assim, suspeito de ser uma pessoa de comportamento capaz de surpreender. É quase como se o corpo da pessoa com deficiência não apreendesse o mundo, ou o apreendesse de modo diferente, o que o impediria de compartilhar códigos de comunicação com os não-deficientes, e suas explicitações fossem resultado de uma percepção distorcida, como um espelho que deforma a imagem.

Baseando-se nessas concepções, a sociedade as transforma em expectativas normativas, em exigências que aparecem de forma sistemática, ainda que ignoremos tal fato, até que se apresente o momento em que tal questão se torna objetiva. Nesse momento, acontece o conflito entre os princípios classificatórios, o imaginário cultural veiculados pelas religiões, literatura, cinema etc., e a concretude da experiência de contato entre aqueles tidos como *normais* e as pessoas com deficiência.

### 2.2.3 Identidade social

Um grande problema social da deficiência pode ser o que ela representa para o projeto de vida do indivíduo.

*O projeto e a memória associam-se e articulam-se ao dar significado à vida e às ações dos indivíduos, em outros termos, à própria identidade. Ou seja, na constituição da identidade social dos indivíduos, com particular ênfase nas sociedades e segmentos individualista, a memória e os projetos individuais são amarras fundamentais. São visões retrospectivas e prospectivas que situam o indivíduo, suas motivações e o significado de suas ações, dentro de uma conjuntura de vida, na sucessão das etapas de sua trajetória (VELHO, 1994, p. 101).*

Espera-se do ser humano *normal* que cumpra com êxito os papéis predeterminados pela sociedade. Um lugar de destaque na profissão, casamento e uma família *bem organizada* servem como exemplo desse *êxito* para o senso comum. A questão é que esse mesmo senso comum pode vetar ou diminuir as chances desse *sucesso*, ou, até mesmo, transformar as pessoas com deficiência em *gênios*, *heróis* ou *exemplo de coragem*, ou ainda, em *complexados*, *fracassados* ou *incapazes*, quando não atingem esse sucesso.

Em nossa sociedade, a visão é um sentido valorizado e privilegiado, conseqüentemente, a aparência pessoal é um dos fatores decisivos nas relações sociais. Para as pessoas com deficiência, as possibilidades de relacionamento são significativamente diminuídas num primeiro momento, pois sua *diferença* é bastante reforçada pela aparência e posturas corporais.

Para as pessoas com deficiência física, a situação é ainda mais complicada que para os demais, já que seu *defeito* é impossível de ocultar. Ao vermos uma pessoa em uma cadeira de rodas, é difícil que não se faça uma associação à condição de *aleijado* e tudo que esse termo significa culturalmente. O mesmo acontece ao estendermos a mão para uma pessoa sem um braço, por exemplo. Essas situações são tensas e desagradáveis para ambos os lados, o que faz com que alguns deficientes tenham uma *piada* a respeito da deficiência para quebrar essa tensão. Isso acontece porque o confronto visual, no caso das pessoas com deficiência física, é imediato.

Para os cegos, é a questão da postura corporal que é mais forte, pois um conjunto de práticas gestuais, ainda que relacionadas às necessidades biológicas, são socialmente aprendidas por meio de imitação, que é um mecanismo basicamente visual. Sentar, andar, falar, segurar, puxar, mastigar, beber, beijar, acariciar etc. são exemplos de práticas do corpo que têm suas formas decodificadas e transmitidas de um modo pouco acessível para os cegos.

A situação dos surdos é bem diferente. Eles não são, num primeiro momento, *identificados* como pessoas com deficiência. Eles podem caminhar pelas ruas tranquilamente, tomar ônibus sem que lhes *cedam o lugar*, sem se tornar objeto de compaixão pública. Sua deficiência só se manifesta quando da exigência da comunicação, mesmo assim, tal comunicação pode ser dissimulada. Como nos casos em que o surdo fala ou consegue se fazer passar por normal. Assumindo um comportamento de alguém que *finge* não ouvir, ou de uma pessoa *desatenta* e ainda de *esnobe*, ou *mal educada*. Só é manifesto o caso em que o surdo usa um aparelho de audição de modo muito visível, o que vem se tornando cada vez mais raro

com a descoberta dos *chips* que permitem reduzi-los cada vez mais. De qualquer modo, a administração da informação para qualquer pessoa com deficiência faz parte da construção de suas relações, portanto de sua identidade cultural, social e pessoal.

#### 2.2.4 Identidade pessoal

Por ser visivelmente manifesta, a diferença das pessoas com deficiência é um elemento absolutamente essencial para a construção do que Goffman (1988) chama de *identidade pessoal*. Ela é construída pelos *outros* e é a imagem que as pessoas têm sobre o indivíduo com alguma deficiência. A imagem criada a partir do *outro*, pode ou não corresponder (em geral não corresponde) à realidade e influi de maneira expressiva no relacionamento entre o estigmatizado e as pessoas com as quais convive. Não são todas as pessoas que o conhecem pessoalmente ou detêm informações suficientes a respeito da deficiência, para tratar um deficiente não em função do estereótipo ou da deficiência.

As próprias pessoas com deficiência também têm uma auto-imagem, nomeada por Goffman (1988) de *identidade do eu*, que é, em geral, construída com elementos que o senso comum utiliza para montar o quadro da identidade pessoal. Nesse sentido, tais elementos podem ser combinados resultando numa elaboração final, mais coerente com a real dimensão da deficiência. Quando na formação dessa auto-imagem houver muita influência do senso comum, corre-se o risco de a pessoa com deficiência introjetar os mesmos preconceitos que a sociedade tem em relação a ela (passando a ter preconceito contra si mesmo) resultando, não raramente, em insegurança e angústia profundas.

A identidade do eu e a identidade pessoal do deficiente, sua auto-imagem enfim, dependem muito do modo pelo qual o indivíduo adquiriu sua deficiência. Segundo Goffman (1988), três modelos que o autor chama de *carreiras morais*, ou tipos básicos de história de vida, podem ser identificadas entre pessoas com deficiência:

- os que têm uma deficiência congênita e são socializados dentro de uma situação de desvantagem;

- os que têm uma deficiência congênita e são socializados dentro de uma situação de proteção (dentro de uma cápsula protetora);
- os que adquirem a deficiência muito tarde (depois da fase de socialização).

De todos esses tipos de história de vida, o primeiro inclui a socialização dentro da deficiência, aquelas em que a família e a educação têm funções essenciais para que a criança possa se inserir no meio social, com um mínimo de tensões.

No segundo modelo, em que há a socialização dentro de uma situação de proteção, é o caso em que a atuação da família e da instituição educativa são nefastos, pois leva a uma *cristalização* da deficiência (o fechamento do deficiente dentro de um mundo irreal) com a possibilidade de tensões máximas quando do contato desse deficiente com o mundo exterior.

Para o terceiro modelo, os que adquirem a deficiência depois de socializados, houve tempo e condições e uma possibilidade de aquisição de preconceitos contra as pessoas com deficiência. Nesse sentido, será preciso superá-los, o que é uma tarefa muito mais difícil, pois há uma tendência de se ver como costumava ver o *outro*. A maior dificuldade parece estar na adaptação à nova condição, processo que exige grande responsabilidade, tanto da família quanto da parte da instituição de reabilitação.

Qualquer que seja a forma pela qual o indivíduo tenha adquirido sua deficiência, essa tem profundas implicações psicológicas. Desde uma rejeição pura e simples até a dificuldade em elaborar a sua própria *diferença* em relação aos outros. O aspecto social, juntamente com o psicológico e o biológico, forma um tripé sobre o qual se apóia a experiência vivida por cada pessoa, com deficiência ou não. Devemos ressaltar que as pessoas com deficiência não necessitam administrar o *estigma* no mesmo nível, a todo instante. Basicamente, o trato com o estigma gera maiores problemas quando acontece na vida pública, no relacionamento com pessoas estranhas ou meras *conhecidas*.

As pessoas com deficiência podem se confrontar com a sua identidade de *desviante*, no momento em que lhes é negado um emprego, quando é negado o acesso a um determinado cargo em área de seu conhecimento ou durante as suas relações amorosas. Tal negativa nem sempre é por causa de sua deficiência, mas sempre será uma interrogação na vida dessa pessoa. Nas relações íntimas, com pessoas mais conhecidas, o estigma não conta decisivamente. Mas nas relações de nível afetivo / amoroso, o estigma tem muito peso, além de acentuar as dificuldades.

A noção de pessoa e sua auto-estima estão intimamente relacionadas com a possibilidade de serem ou não aceitos, como parceiros nas suas relações afetivas. A relação entre noção de pessoa e lógica de conduta é dual, entre físico e psicológico, individual e social, corpo e alma. Essa concepção surge de fora para dentro. A identidade pessoal é aprendida e construída a partir de papéis conflituosos entre sua auto-imagem e sua imagem social.

Poderíamos dizer que o cotidiano de relações de uma pessoa com deficiência, seja ela de qualquer tipo, faz parte de um *continuum* entre dois extremos, ou seja, a relação entre o completo desconhecido, em que o estigma aflora com toda a sua força, até a relação com o conhecido em que a afeição e a compreensão são o que realmente conta.

As pessoas com deficiência não são e nem querem ser vistas como inferiores, incapazes, más ou invejosas, nem como superiores, iluminadas ou santas, suportando na carne o sofrimento que edifica. Não são piores nem melhores que as outras pessoas, em função da sua deficiência (apenas diferentes), são capazes de olhar para a vida incluindo nela sua condição de deficiente. Como a identidade se constrói por meio de contrastes, é em cada relação que os indivíduos se constroem, sendo bons ou não, leais ou não, santos ou malditos.

Nesse sentido, o quadro completo da deficiência e das pessoas com deficiência, não se define apenas por um conjunto de possibilidades dadas pelo corpo, como, por exemplo, a capacidade de os cegos serem digitadores e não poderem ser motoristas de táxi. Evidentemente, o aspecto biológico influi e pode mesmo determinar certas situações na vida de uma pessoa com deficiência. Mas a grande carga simbólica só pode ser dada pelo aspecto cultural. Com o que podemos concluir que, em terra de cego, nem sempre quem tem um olho é rei, pode ser feiticeiro, vidente iluminado ou maldito, depende.

O que se observa é que a questão da identidade da pessoa com deficiência, apesar de ser constantemente justificada pela dimensão biológica, na verdade é fortemente influenciada pela dimensão cultural. Não se deve, evidentemente, confundir essa influência com um determinismo cultural. A questão da deficiência deve ser tratada sob o ponto de vista do *homem total*.

Quando falamos que o social dá uma grande contribuição na definição da identidade da pessoa com deficiência, não estamos querendo colocar nenhum determinismo social e nem dizer que as sociedades são rigidamente organizadas, sem nenhum espaço para qualquer desviante. É claro que qualquer *desviante da normalidade* em qualquer sociedade seja ela

ocidental ou oriental, não é inserido nos grupos e padrões sociais sem tensões, muitas vezes, intensas. É preciso deixar claro que as sociedades são realidades vivas e, conseqüentemente, dinâmicas, sempre sujeitas a tensões e ajustes que tentam dar conta dos problemas concretos e históricos que se apresentam.

Ao encerramos as discussões deste capítulo, estamos cientes de que ainda resta muito a ser debatido sobre os processos de inclusão e exclusão. As pessoas com deficiência ainda são impedidas do convívio em sociedade. Quando incluídas, a sua imagem ganha contornos construídos pelo imaginário do preconceito, reforçando as imagens distorcidas e estereotipadas da realidade.

Tal situação perversa reflete não só os aspectos históricos da prática de discriminação na sociedade brasileira, mas é resultado também de um conjunto de fatores de ordem econômica e política. O reconhecimento dessa realidade coloca em pauta o debate e a reflexão quanto ao papel da sociedade. Aqui se incluem as pessoas com deficiência, no processo de inclusão e exclusão social no Brasil.

Com alguma exceção, em mais 15 anos de *transição* para a democracia, não foi possível perceber no País vontade política por parte de alguns setores da sociedade em realizar ações de mudança neste sentido. Podemos dizer que a mudança começa em nosso próprio mundo, no nosso imaginário, na forma como vemos e percebemos o mundo interno e externo. Praticar o exercício de se colocar no lugar do outro, como forma de ampliar a compreensão de suas atitudes, dentro de sua ótica, seja ela qual for, pode nos possibilitar uma relação de ajuda que tenha como objetivo devolver suas capacidades de decisão, de autonomia e de se sentir responsável por sua própria vida.

A mudança de postura da sociedade, em relação às pessoas com deficiência, começa com o envolvimento da sociedade, que se materializa nas barreiras até então construídas, e se demolirão nessa árdua tarefa de produzir mudanças. Algumas mudanças vão além das nossas capacidades individuais. É por meio da humanização e da derrubada dos estigmas que as pessoas com deficiência terão a possibilidade de construir / reconstruir suas vidas.

No capítulo seguinte, efetuiremos uma apresentação da legislação brasileira de proteção às pessoas com deficiência, especificamente a ligada às questões do trabalho, no período pós-Constituição de 1988. Discutiremos, também, o conceito de qualificação profissional e como tal conceito se articula com os de competência e empregabilidade.

### 3 QUALIFICAÇÃO, COMPETÊNCIA E EMPREGABILIDADE

Este capítulo pretende fazer uma análise da qualificação profissional, estabelecendo uma ponte desse conceito com outros como a competência e a empregabilidade.

Este conceito influi diretamente no processo de inclusão das pessoas com deficiência, pois, mesmo tendo percorrido alguma trajetória de trabalho, são virtual ou efetivamente ameaçadas pela exclusão do mercado de trabalho, por serem consideradas *inaptas* para nele permanecerem. Aqui se incluem também aquelas que sempre estiveram e continuam excluídas desse mercado e que, quando inseridas, geralmente vivenciam uma inclusão excludente de direitos sociais, graças ao crescente e vigente processo de *precarização do trabalho*.

A informalidade do trabalho intensifica-se dramaticamente, tendo como consequência um menor contingente de trabalhadores beneficiados pelas leis da proteção social. Nesse sentido, a pessoa com deficiência tem ficado à mercê da caridade ou tem exercido funções repetitivas ou trabalham em condições desfavoráveis em ambientes institucionais protegidos, em que o trabalho é encarado como terapia. Elas têm sido envolvidas na confecção ou fabricação de produtos, enquanto recebem atendimento na área de qualificação para o trabalho. Nesse tipo de atividade (produção própria na instituição), ela continua desamparada, tanto pela legislação trabalhista, quanto pela legislação tributária vigentes no Brasil.

*Essa oferta de trabalhos, não de empregos, tinha elos com sentimentos paternalistas e também com um certo objetivo de lucro fácil por parte das empresas que assim podiam usar uma mão-de-obra barata e sem vínculos empregatícios. Esta prática ainda persiste em várias partes do mundo, inclusive no Brasil (SASSAKI, 1997, p. 61).*

Da mesma forma, para um entendimento mais amplo do universo das pessoas com deficiência, torna-se imprescindível a discussão de conceitos como a qualificação, a competência e a empregabilidade. No contexto das desigualdades e do discurso dos interesses difusos da sociedade, a complexidade real da vida de uma pessoa com deficiência, qualquer que seja a deficiência, está sendo simplificada e não respeitada.

No desenvolvimento deste capítulo, usaremos como ponto de partida a legislação de



proteção às pessoas com deficiência, principalmente nas questões referente ao trabalho, tentando mostrar que o Brasil dispõe de uma das mais avançadas legislações mundiais de proteção e apoio à pessoa com deficiência. Contudo, ainda há uma lacuna grande na sua aplicação prática. Persistem ainda os preconceitos e barreiras à inclusão no mercado de trabalho, em que a maior parte desses trabalhadores ocupam funções que exigem pouca ou nenhuma qualificação profissional.

Este capítulo está estruturado em três seções. A primeira apresenta a legislação de proteção à pessoa com deficiência no trabalho e os decretos que regulamentam ao que preconiza a constituição de 1988. Mesmo com a implementação das leis de inclusão no trabalho, poucas são as empresas que decidiram contratar as pessoas com deficiência. Uma das alegações seria a falta de qualificação dessas pessoas para ocuparem os cargos disponíveis. Quando essa inclusão acontece, muitas vezes, é pela sensibilidade dos diretores, numa tentativa de cumprir sua responsabilidade social ou, simplesmente, para obedecer a uma norma ou lei.

Dessa forma, podemos entender que as empresas brasileiras têm, no mínimo, quatro razões para implementar projetos relativos à contratação de trabalhadores com deficiência.

A primeira seria a *legal*, freqüentemente vezes discutida e criticada, até mesmo pouco entendida, pois está fundada num sistema de cotas criadas por leis.

A segunda razão é a *funcional*, sendo mais fácil de ser implementada, pois quase nada deverá ser mudado nas políticas internas da empresa. O máximo que pode acontecer é a empresa ter que se adaptar fisicamente às necessidades de locomoção do trabalhador com deficiência, tais como rampas de acesso, banheiros, estacionamento etc. No demais, nada muda.

Certamente existem milhares de postos de trabalho que trabalhadores com deficiência estariam ocupando. Dependendo do nível de exigência que o cargo pede, podemos dizer que muitas profissões poderiam ser exercidas mesmo por profissionais com baixa escolaridade.

A terceira razão seria a *responsabilidade social*, pois existe uma forte onda de valorização pelo mercado das empresas que têm a preocupação com a sociedade. As empresas perceberam que ter responsabilidade social melhora consideravelmente a imagem e, por conseqüência, pode ser uma fantástica ferramenta de *marketing*.

A quarta razão é *emocional*, uma explosão de sentimentos positivos que invadem a

empresa exclusivamente devido ao fato de existir um trabalhador com deficiência. Certamente há uma significativa melhora do clima interno, com o aumento da solidariedade entre os colegas e maior valorização do ser humano.

Na segunda seção, analisaremos a qualificação profissional e a competência. Tais conceitos emergem no cenário contemporâneo, como elementos importantes na composição dos fatores que regem a competitividade entre os trabalhadores, sobretudo os com deficiência.

Seria o que Frigotto (1996) chama de uma reedição da teoria do capital humano<sup>3</sup>, o que levaria alguns países a destinarem uma parcela de seu orçamento para qualificação e reconversão de sua força de trabalho. No caso brasileiro, o PLANFOR, além de traçar planos e políticas educacionais que visem a capacitar os indivíduos para lidarem com os novos parâmetros tecnológicos, prepara-os para o mercado de trabalho e/ou para o desenvolvimento de alguma atividade que lhes possibilite subsistência.

O objetivo desta seção é identificar as transformações na qualificação profissional e a emergência do modelo da competência, além de analisar a valorização do saber do trabalhador e da ação do indivíduo.

Na terceira seção, vamos discutir a empregabilidade como esforço de diferenciação e formação complementar ao longo do curso de vida das pessoas. As experiências adquiridas e as aprendizagens extracurriculares são cada vez mais uma condicionante fundamental da empregabilidade.

É um termo que veio substituir o antigo paradigma da *estabilidade X fidelidade*. Antigamente, o patrão podia garantir estabilidade no emprego, desde que o trabalhador fosse fiel, quer dizer, não divulgasse seu currículo e nem procurasse outras oportunidades.

Hoje, a noção de empregabilidade substitui esse antigo pacto. Significa que o trabalhador vai desfrutar de alguma estabilidade apenas enquanto estiver gerando resultados concretos.

---

<sup>3</sup> Teoria desenvolvida por Theodore Schultz que buscava vincular os fatores educação e saúde ao desenvolvimento econômico-social das nações e ao aumento da renda individual.

### 3.1 Políticas de ação afirmativa

Reconhecida a condição de desvantagem para competir por uma vaga no mercado de trabalho, as pessoas com deficiência são alvos de políticas de ações afirmativas que se materializam em leis.

É importante, nesse momento, fazer uma referência à reserva de vagas a serem preenchidas por meio de concurso público, no inciso VIII do artigo 37 da Carta Constitucional. Este dispositivo passou a ser regulado pelo Regime Jurídico Único dos Servidores Civis da União, Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990, artigo 5º, §2º, que previu:

*“Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado direito de se inscreverem em concurso público para provimento de cargos cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas serão reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso”.*

Assim, também na iniciativa privada, em 1991, surge uma nova Lei de Benefícios da Previdência Social - LBPS -, Lei n. 8.213, introduzindo o sistema de cotas no preenchimento de cargos. Segundo o artigo 93 da LBPS,

*“a empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência habilitadas, na seguinte proporção”:*

*I - até 200 empregados: 2%;*

*II - de 201 a 500: 3%;*

*III - de 501 a 1.000: 4%;*

*IV - de 1.001 em diante: 5%”.*

*“§ 1º A dispensa de trabalhador reabilitado ou de deficiente habilitado ao final de contrato por prazo determinado de mais de 90 (noventa) dias, e a imotivada, no contrato por prazo indeterminado, só poderá ocorrer após a contratação de substituto de condição semelhante”.*

*“§ 2º O Ministério do Trabalho e da Previdência Social deverá gerar estatísticas sobre o total de empregados e as vagas preenchidas por reabilitados e deficientes habilitados, fornecendo-as, quando solicitadas, aos sindicatos ou entidades representativas dos empregados”. (onde se lê Ministério do Trabalho e da Previdência Social leia-se Ministério da Previdência e Assistencial Social, por força do que dispõe a Lei 9.469/98, em seu artigo 13, inciso XVI);*

É importante ressaltar que a política de reservas de cotas para pessoas com deficiência, praticada no Brasil, tem revelado discussões sociais, políticas e econômicas.

Já o decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, no Capítulo IV, *Dos*

*Objetivos*, em seu Artigo 7, fala que são objetivos da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em inciso II, define que: *Integração das ações dos órgãos e das entidades públicos e privados nas áreas de saúde, educação, trabalho, transporte, [...], visando à prevenção das deficiências, à eliminação de suas múltiplas causas e à inclusão social;*

Em seu artigo 11, define que ao Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONAD -, deve *acompanhar o planejamento e avaliar a execução das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer, política urbana e outras relativas à pessoa portadora de deficiência.*

No capítulo VII, *Da Equiparação de Oportunidades*, desse mesmo decreto, define no artigo 15, *Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal prestarão direta ou indiretamente à pessoa portadora de deficiência os seguintes serviços:*

*I – reabilitação integral, entendida como o desenvolvimento das potencialidades da pessoa portadora de deficiência, destinada a facilitar sua atividade laboral, educativa e social.*

*II – formação profissional e qualificação para o trabalho;*

Na Seção IV, desse mesmo capítulo, *Do Acesso ao Trabalho*, em seu artigo 34, diz que *é finalidade primordial da política de emprego a inserção da pessoa portadora de deficiência no mercado de trabalho ou sua incorporação ao sistema produtivo mediante regime especial de trabalho protegido.*

O Brasil conta com uma legislação avançada no atendimento às pessoas com deficiência, para que essas pessoas possam se qualificar e inserir no mercado. Mesmo com essa legislação, não temos o panorama da real situação em que se encontra o trabalhador com deficiência, quando não podemos contar nem com uma estatística específica.

O Censo 2000, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE -, estima-se que hoje exista no País o correspondente a 24.537.984 pessoas com alguma deficiência. Para a região sudeste, esse número chega a mais de 9.350.975 pessoas. É um número significativo, nada de minoria, representa uma parcela expressiva da população e manifesta a urgência de políticas públicas.

### 3.2 Qualificação profissional

O conceito de qualificação deve estar objetivamente relacionado à existência global e concreta dos trabalhadores, em toda a riqueza e complexidade que representa, implicando o desenvolvimento da sua capacidade subjetiva, de ser sujeito autônomo de sua própria construção histórica, expresso em todas as esferas de sua existência, rompendo com a alienação e o estranhamento, seja em quaisquer níveis e atividades que se manifestem.

Determinadas noções utilizadas para designar a relação entre trabalho e educação têm ocupado uma posição de destaque nos últimos anos, como é o caso da qualificação e competência. Uma questão que nos faz refletir: é possível distinguir essas noções ou são sinônimos entre si?

Ao analisar seus elementos, verifica-se que, como em qualquer noção, são construídas a partir de uma determinada realidade social e, mesmo tendo aspectos comuns, apresentam as suas especificidades. Outra questão que necessita ser esclarecida diz respeito à necessidade de se verificar a validade de tais noções, constituídas em países de primeiro mundo, em relação à realidade e ao contexto brasileiro.

Para a discussão da educação profissional, é necessário estabelecer a distinção entre o conceito de qualificação e o de competência. Hirata (1994) nos chama a atenção para uma multidimensionalidade do conceito de qualificação profissional, pois ela compreende, de um lado, a qualificação do emprego (conjunto de exigências definidas a partir do posto de trabalho), qualificação do trabalhador (conjunto de atributos dos trabalhadores, mais amplo que o primeiro, por incluir as qualificações sociais ou tácitas) e qualificação como relação social, historicamente redefinida entre capital e trabalho. Esta última dimensão é a que mais fortemente expressa, de maneira concreta, a concepção de força de trabalho como mercadoria. Nessa relação, historicamente conflitiva, muitas vezes, mediada pelo Estado (como no caso brasileiro), definem-se, em toda a sua integridade, o valor de uso e o valor de troca da mercadoria força de trabalho. Neste sentido,

*sabe-se que qualificação é um dos conceitos-chave da Sociologia do trabalho e no seu sentido mais tradicional está ligado às exigências definidas pelo posto de trabalho nas empresas tayloristas e/ou fordistas. De uma maneira mais ampla a qualificação do trabalhador compõe um conjunto de saberes escolares, técnicos e sociais, que o tornam capacitado profissionalmente (NEVES e LEITE, 1998, p. 11).*

A competência, por sua vez, segundo Kergoat<sup>4</sup> (1982) e Freyssenet<sup>5</sup> (1977), citados por Hirata (1994, p. 132), é

*uma noção oriunda do discurso empresarial nos últimos dez anos, na França, e retomada em seguida por economistas e sociólogos. É uma noção bastante imprecisa e decorreu da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e novas habilidades gestadas a partir das novas exigências de situações concretas de trabalho, associada, portanto, aos novos modelos de produção e gerenciamento, e substitutiva da noção de qualificação ancorada nos postos de trabalho e das classificações profissionais que lhes eram correspondentes.*

As atividades educativas devem levar em consideração um amplo espectro de possibilidades, mas, de modo ideal, as habilidades devem ser desenvolvidas de forma integrada e, ao se delinearem ações de desenvolvimento dessas habilidades, seria interessante fazer um levantamento de programas já desenvolvidos que permitam o estabelecimento de parcerias que minimizem esforços e racionalizem recursos.

Esse campo de batalha nos parece insuficiente para atender às demandas de um grande contingente humano representado por aqueles que vivem do trabalho, entre eles, as pessoas com deficiência. Ainda que reconheçamos que o concreto e imediato exige respostas, e que o trabalho na sociedade capitalista na qual estamos inseridos ainda é o meio de se ganhar a vida, temos de ponderar sobre a necessidade de se pensar um projeto social para além dos limites dessa ordem. Porque nela, a despeito de todos os esforços, não cabem todos os homens, já que, sob a ordem do capital, alguns são *mais iguais que outros*.

### 3.2.1 Da qualificação à competência

Para Alex (1991, p. 25) a noção de qualificação na Alemanha seria a “totalidade de conhecimentos e capacidades, incluindo os padrões de comportamento e aptidões, adquiridos pelos indivíduos no decurso de processos de socialização e ensino”. O autor destaca que, no conceito, estão embutidas dimensões sociais além das profissionais, envolvendo competências sociais e técnicas que atendem a requisitos relativos tanto aos conhecimentos e quanto às expectativas comportamentais. As competências, nesse sentido, já estariam incluídas na noção de qualificação.

<sup>4</sup> KERGOAT, D. **Les Ouvrières**. Paris: Sycomore, 1982.

<sup>5</sup> FREYSSNET, M. **La division capitaliste du travail**. Paris: Savelli, 1997.

Dubar (1998, p. 89), a partir de vários estudos na França, considera a qualificação como “uma relação entre dois conjuntos, dois elementos ou dois campos”, [mas nunca é definida] “como um objeto preciso em si (um comportamento, uma prática social ou uma instituição) ou como uma totalidade (um sistema, um conjunto, um campo)”.

Dubar (1998) enfatiza a definição friedmanniana da qualificação como *habilidade profissional*, o que, na sua opinião corresponderia ao *sistema profissional do trabalho*, considerando que essa forma estaria muito próxima do artesanato e que as astúcias, a habilidade e outros *truques* do ofício constituiriam o cerne dos saberes e *know-how* oriundos do aprendizado *na prática* e da experiência profissional (DUBAR, 1998).

Em qualquer dos casos, poderíamos indagar se “*qualificação e competências são [...] noções inteiramente relativas aos modos de articulação das [...] relações sociais que definem a profissionalidade num contexto social*” (DUBAR, 1998, p. 90) ou se as transformações na modernidade terminarão por impor a dominância da noção de competências sobre a de qualificação independentemente de tal articulação, ou se uma nova forma de articulação se tornará hegemônica, tornando tal passagem natural e inevitável.

Um conceito de qualificação mais flexível tem limites diversos sob a ótica do capital e também dos movimentos sociais. Porque limita a flexibilidade da qualificação do trabalhador na perspectiva da polivalência, ou seja, da possibilidade de o trabalhador circular em vários postos da produção, na ampliação da responsabilidade, na redução quantitativa dos níveis hierárquicos, no trabalho grupal e no autocontrole do trabalhador em suas rotinas. São modificações que incrementam os níveis de produtividade sem, no entanto, comprometer o controle exercido pelo capital sobre o processo de trabalho.

Uma qualificação que pretenda conferir um significado à complexidade de aspectos e processos que constituem a vida humana em sociedade deverá incorporar necessariamente uma variada gama de aspectos. A construção histórica de um processo de qualificação humano é ampla e social, permeada por contradições, apresentando duplos aspectos, justamente pelas características do ser humano. Nesse sentido, a qualificação sempre resulta do encontro de um sistema de exigências ligada à profissão e às aquisições individuais, naturais da experiência e da formação.

Poderíamos considerar que os aspectos da qualificação, ligados aos de formação, enfatizam as identidades individuais e não as categorias de profissionais, portanto, enfatizando o universo cultural e não o funcionamento econômico? Ou estabelecer um ponto

de interrogação, na relação econômica sobre a qualificação, tomando como ponto de partida as características dos empregos e daqueles que os ocupam? Nesse sentido, haveria uma articulação da qualificação com as relações sociais conflituosas entre os trabalhadores, empregadores e o Estado. Permeando essas relações profissionais, estaria o valor de uso e o valor de troca da força de trabalho.

Machado (1996) propõe construir um conceito de qualificação “como relação social complexa”, procurando articular as principais dimensões que constituem o sistema de identidades sócio-profissionais percebidas como especificidades de uma sociedade. A qualificação é

*passo fundamental à desreificação do conceito, operada quando a qualificação é tomada como atributo de postos de trabalho e de hierarquias, e não na sua ontologia social cujo suporte são as atividades reais e concretas dos sujeitos. E mesmo quando imputadas às pessoas mas sem se reportar à objetividade das relações sociais em que estas estão inseridas, o conceito de qualificação se priva da concreticidade histórica, tornando-se virtual e descolado da dinâmica de objetivação dos processos de trabalho e da realidade social. Apreendida no seu processo constitutivo, a dinâmica da qualificação/desqualificação representa uma fundamental mediação para a compreensão das relações sociais e técnicas, capazes de explicar as circunstâncias pelas quais os indivíduos se tornam habilitados/inabilitados, aptos/inaptos, classificados /desclassificados, dignos/indignos a merecer o reconhecimento social das suas capacidades de trabalho. (MACHADO, 1996).*

Isso nos remete a questões mais amplas relacionadas não apenas aos paradigmas produtivos que surgiram ou se desdobraram ao longo do século XX, mas ao papel desempenhado pelo trabalho, em cada um deles. Digamos que tal evolução parece ser um fenômeno, vinculado a um conjunto de idéias e preocupações que acompanharam a evolução econômica e política, cujas explicitações mais importantes foram as diversas formas de *socialismo real* e o *Welfare State*. Isso se constata, por meio do impacto que as sucessivas ondas de renovação tecnológica têm sobre a estruturação do trabalho.

Qualquer que seja o peso da articulação das relações sociais, na temática da *passagem* de uma qualificação à competência, como mais adequada ao nosso tempo, imprime nessa discussão, uma *condição provisória*.

Ao longo do processo industrial, a qualificação formal adquiriu progressivamente, dentro e fora das indústrias, maior peso na conquista de postos de trabalho. Tem papel importante na aquisição de conhecimentos nos postos de trabalho e eventuais *inteligências* ou *artes* correspondentes.

A qualificação pode perder um pouco de sua importância direta, com a posse de



diplomas, mas ela é importante no conjunto de competências e habilidades, muitas vezes mais social que técnica.

*A estrutura ocupacional da indústria brasileira é extremamente polarizada entre uma grande massa de trabalhadores semiqualeificados ou sem qualificação e uma parcela bem menor, composta por trabalhadores qualificados, técnicos de nível médio e superior e pessoal de direção. Metade dos trabalhadores empregados na indústria (setor formal) não foram além dos quatro anos de escola. O salário médio não chega a quatro salários mínimos, e a rotatividade da mão-de-obra é altíssima (acima de 50% no setor formal da indústria, na segunda metade da década passada). Estes números indicam que o desenvolvimento e o aproveitamento da “inteligência da produção” não são o ponto forte da indústria brasileira. Embora haja significativas exceções setoriais (que são comentadas), o trabalho com pouca qualificação, barato e muitas vezes “descartável” continua sendo a base em que se sustenta a maior parcela das atividades do setor secundário no Brasil (CARVALHO, 1994, p. 94).*

Afinal, por mais massificado que seja o trabalho industrial, sempre haverá espaço social para as virtudes pessoais, características da personalidade do trabalhador, como também a sua disposição para engajar-se nas tarefas e nos objetivos mais amplos da empresa. É possível que o avanço da automação e a generalização da microinformática das últimas décadas, tenha direcionado maior importância à *qualificação social*, às *inteligências e artes*.

Com o deslocamento dos trabalhadores para o setor terciário e, em seguida, na busca de outras atividades alternativas, as qualificações sociais e das mais diversas *competências*, foram ressaltadas.

Machado (1996) faz uma articulação entre qualidades subjetivas e saberes objetivos, na sua concepção de qualificação profissional e, para designá-la, utiliza o termo *competência*.

*O conceito de qualificação adquire legalidade sociológica específica, senão enquanto parte do processo social mais amplo de construção de identidades e de subjetividades. Não pode, portanto, ser traduzido operacionalmente por uma expressão numérica, por uma escala de atributos objetivos, já que a qualificação não é um dado tangível da realidade. Ela é, antes, um processo histórico, determinado socialmente (MACHADO, 1996).*

A qualificação, nesse sentido, expressa uma concepção *ética* da profissão, envolvendo toda a personalidade, além da experiência profissional e das qualidades pessoais, constituindo um corpo de saberes interiorizados, um saber-fazer objetivado.

A noção de competência se adaptaria melhor, tanto à inclusão em *mercados fechados de trabalho* quanto à exclusão social e profissional dos mais frágeis. Aqui ressaltamos as pessoas com deficiência, os idosos e também aquelas pessoas com baixa escolaridade. Tal noção satisfaria melhor a uma regulação do mercado de trabalho, que se afasta do modelo de negociação coletiva (empregadores/sindicatos/Estado) e se aproxima de uma negociação direta entre empresa e indivíduos, apoiados em suas performances pessoais. Dubar (1998, p.

189) enfatiza que

*a noção de competência serve, nessa perspectiva, para significar o caráter fortemente personalizado dos critérios de reconhecimento que devem permitir recompensar cada um em função da intensidade de seu empenho subjetivo e de suas capacidades “cognitivas” necessárias à compreensão, antecipação e resolução de problemas de sua função que são também os de sua empresa.*

O autor aponta para a necessidade contemporânea um saber orientado para o futuro, para a adaptação dos conhecimentos à realidade, com a capacidade de captar, na realidade imediata, sinais para modificar os conhecimentos anteriores. Também a urgência de conciliar um processo formativo orientado para uma reflexão, criatividade e o trabalho com intenso conteúdo informativo. Então, o papel dos meios de comunicação de massa, além da educação formal, reconhece e valoriza a multiplicidade de trajetórias formativas, em que se pode forjar uma cultura profissional ao mesmo tempo sólida e flexível apoiada em bases cognitivas e teóricas.

As últimas décadas vêm impondo mudanças nos estilos e hábitos de comportamento no cotidiano do trabalho. A velocidade de reação, a capacidade de abstração, de concentração, de exatidão e de interação têm no computador o seu aliado, demandando um estilo de trabalho caracterizado por uma mistura de habilidades. Cada vez mais é dada uma ênfase maior à formação inicial, à socialização primária, que ela seja capaz de garantir virtudes pessoais e disposições sociais, que se combinam com qualificações formalmente adquiridas.

Enquanto a formação inicial deverá ter caráter geral, a formação específica necessitará ser cíclica com um elo multidisciplinar, formando uma sucessão de *competências técnicas* que se somariam àquelas virtudes pessoais. A redução da vida útil dos conhecimentos específicos obriga a um esforço continuado de atualização e à aceitação de sucessivas mudanças de profissão, ao longo da vida, combinando também com uma alternância entre o mercado formal e mercado informal, bem como entre períodos de trabalho e de estudo / reprofissionalização. Por esse motivo, esse é um tempo em que se reduz o valor da experiência acumulada, tornando-se de especial relevância a compreensão da lógica dos novos tempos.

Então, a noção de competência seria mais apropriada para esse momento de desregulamentação e de reestruturação do trabalho, nessa passagem para um mundo pós-industrial? As questões *o que você sabe fazer* e *o quanto você necessita para sobreviver* seriam melhor respondidas. Deveríamos estar mais atentos às habilidades disponíveis. A competência seria mais abrangente do ponto de vista das atitudes e das disposições motivacionais, levando-se em consideração as preocupações com as habilidades específicas.

Tanguy (1997), por exemplo, insiste que a noção de qualificação tende a ser substituída pela de competência. O que daria uma visão falsamente homogênea das competências e conhecimentos reais, exatamente por apoiar-se sobre a certificação.

Já Zarifian (1999) dedicou um grande esforço em sistematizar a questão, fazendo um desdobramento da idéia de que estaríamos passando de um *modelo de qualificação* a um *modelo de competência*. O autor apóia-se sobre os *conhecimentos reais* apropriados pela força de trabalho, termo de que Paiva (1997) lança mão, preferencialmente para caracterizar a *demanda contemporânea*.

Outra passagem importante seria a transposição de solicitações feitas à força física para aquelas feitas ao cérebro. Isso é uma avaliação que não depende das definições impostas pelo posto de trabalho ocupado ou a ser ocupado. Embora a passagem do trabalho manual ao trabalho intelectual seja uma tendência universal, porque a força física é transferida para as máquinas, também vamos progressivamente transferindo às máquinas solicitações anteriormente feitas ao cérebro. Zarifian (1999) diz que hoje temos um recrutamento mais fino e exigente tanto no plano dos conhecimentos quanto da autodisciplina. A medida em que o mercado de trabalho se contrai, deparamo-nos com uma crescente seletividade.

*Atualmente, está em evidência o “modelo da competência”, [...] já que sua centralidade reside no estabelecimento de paradigmas - listas de categorias de competências - e de um conjunto de proposições dedutivas, originadas da identificação de supostas tendências qualificadoras em função das quais o conjunto da força de trabalho é classificado e tomado como objeto de intervenção das políticas de qualificação. Não é surpreendente o crescente processo de mistificação do chamado “modelo da competência”, pois ele vai ao encontro de uma “cultura” já incorporada de tratamento da problemática da qualificação (MACHADO, 1996).*

Para se ter uma sólida qualificação básica, em que pesaria uma massa crescente de informações de todo tipo, seria necessário um novo tipo de formação intelectual, que facilitasse a percepção do contexto no qual hoje os conhecimentos se aplicam. Espera-se que essa formação intelectual tenha na base os conhecimentos específicos e que se constitua na principal fonte de competência. “A competência se define como capacidade de análise, de compreensão e de incidência sobre a realidade, dependendo das potencialidades autônomas dos sujeitos para estar de acordo sobre a elaboração e utilização do saber” (ROJAS, 1999, p. 241).

Conforme Paiva (1997), o que poderia assegurar um raciocínio voltado para dimensões estratégicas seria o desenvolvimento do pensamento abstrato, organizador e planejador da sociedade e da produção. A formação geral seria a base sobre a qual os

conhecimentos diferenciados serão apropriados e utilizados, o que permitiria a compreensão do processo de produção, além da capacidade de lidar com regras e normas em situações diferenciadas.

Zarifian (1999) não descarta a importância que a certificação continua exercendo, apontando que ela constitui a base sobre a qual outras exigências são alocadas, admitindo que “a lógica da competência ainda não adquiriu a dimensão de uma verdadeira construção social e, sobretudo não se percebe claramente o que fundamenta sua necessidade”.

As competências podem ser identificadas como virtudes pessoais, muitas vezes, intocáveis, cujos riscos são, em muitos casos, transferidos para força de trabalho, que vem perdendo posições e conquistas tradicionais nesse jogo de forças sociais. Por um lado, elas supõem um atendimento mais estrito das necessidades do capital. Por outro, um preparo adequado aos novos tempos, em que é preciso encontrar alternativas ao desemprego. Esse jogo de forças pode ter um momento mais adequado, quando a inclusão no mercado de trabalho dependa cada vez mais do capital cultural e social dos indivíduos.

Contudo, vale observar que a relação entre qualificação e competência não é abordada da mesma maneira. Às vezes, as duas noções são utilizadas de maneira equivalente, ou a pertinência da qualificação é questionada com base nas competências ou, ainda, o próprio conceito de qualificação é testado a partir das competências.

Hirata (1994) chama a atenção para a qualificação, em que a noção de competência é ainda bastante imprecisa. Segundo a autora, é uma noção marcada política e ideologicamente, da qual está ausente a idéia de relação social que define o conceito de qualificação para alguns autores.

*As qualificações exigidas no interior desse “novo modelo produtivo”, representado pelo modelo empresarial japonês, contrastam fortemente com aquelas relacionadas com a lógica taylorista de remuneração, de definição de postos de trabalho e de competências: trata-se da capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade a partir da linha, isto é, ser simultaneamente operário de produção e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro (HIRATA, 1994, p. 131).*

Hirata ressalta a noção de qualificação tomando como parâmetro os vários autores, que estudaram o tema e

*salientaram a sua multidimensionalidade: qualificação do emprego, definida pela empresa a partir das exigências do posto de trabalho, [fazendo uma distinção entre qualificação do emprego e qualificação do trabalhador] qualificação do trabalhador, mais ampla do que a primeira, por incorporar as qualificações sociais ou tácitas que a noção de qualificação do emprego não considera. [Ela lembra também que a] noção de qualificação sendo, por sua vez, susceptível de*

*decomposição em “qualificação real” (conjunto de competências e habilidades, técnicas, profissionais, escolares e sociais) e “qualificação operatória” (potencialidades empregadas por um operador para enfrentar uma situação de trabalho). [Por último ressalta a amplitude da qualificação,] a dimensão da qualificação como relação social, como o resultado, sempre cambiante, de uma relação de forças capital-trabalho, noção que resulta da distinção mesma entre qualificação dos empregos e qualificação dos trabalhadores (KERGOAT<sup>6</sup>, citado por HIRATA, 1994, p. 133).*

O entendimento do conceito de competência, abordado por autores, como Zarifian (2001), traduz-se na capacidade do indivíduo em mobilizar saberes adquiridos nas instituições educacionais, na sua trajetória de trabalho, nas diferentes experiências profissionais e em práticas de socialização adquiridas durante o seu percurso de vida. O enfoque da competência centrada no indivíduo acontece conforme o autor, porque é o indivíduo que aprende, ao se defrontar de forma reflexiva com as situações concretas, reconstruindo-as por sua iniciativa, assumindo a responsabilidade pelo seu trabalho, comunica-se com o outro e, em decorrência disso, modificando suas estruturas mentais.

*Trata-se de uma específica maneira de conceber, adquirir e ampliar. Seguindo tendências estruturais do sistema produtivo, essas competências devem ser apreendidas e aplicadas, como um exercício de:*

- *síntese* entre as próprias idéias e as construções técnicas e organizacionais que imperam no ambiente das empresas;
- uso **produtivo**, informativo, normativo e sistêmico de algo;
- uso **coletivo** de interpretações contestáveis e, simultaneamente, suscetíveis de autoridade;
- uso **comunicativo** e interativo de linguagens diversas (ROJAS, 1999, p. 243).

Se observarmos as características da competência, no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual originário da aquisição de conhecimentos técnicos, condições de vida, relações sociais estabelecidas no trabalho e fora dele, como também na formação escolar, entenderemos que não há uma oposição à noção de qualificação, mesmo porque a qualificação não é um conceito estático, ela é dinâmica e evolui com o tempo.

*Tanto a qualificação requerida para os postos de trabalho como a qualificação detida pelos trabalhadores, são variáveis ao longo do tempo. As qualificações prescritas para os postos de trabalho evoluem ao sabor das mudanças técnicas e das redefinições da divisão do trabalho nas fábricas. As qualificações dos trabalhadores, por sua vez, evoluem em razão do permanente acúmulo de experiências concretas de trabalho e da aquisição de novos conhecimentos e habilidades, por vias formais ou informais. Mais do que isso, as qualificações, efetivamente postas em exercício resultam do contínuo processo de ajuste entre as qualificações dos trabalhadores e as qualificações prescritas para os postos de trabalho (ACSELRAD, 1995, p. 55-56).*

---

<sup>6</sup> KERGOAT, D. Les Ouvrières. Paris: Sycomore, 1982, p. 27.

O conceito de qualificação, por estar em constante evolução, conforme o patamar social e tecnológico em que se encontra a sociedade, adquire um potencial explicativo e de adaptação às mudanças ocorridas no processo de trabalho.

*A qualificação diz respeito à capacidade de realização das tarefas requeridas pela tecnologia capitalista. Nessa perspectiva, diria que é qualificada aquela força de trabalho capaz de realizar as tarefas recorrentes de um determinado patamar tecnológico e de uma forma de organização do processo de trabalho. Isso já confere ao termo temporalidade e relativiza seu conteúdo, medida em que cada estágio de desenvolvimento social e tecnológico e em cada forma de organização do trabalho, novos atributos são agregados à qualificação e novas hierarquizações são esclarecidas entre eles (BRUNO, 1996, p. 92).*

A qualificação é um conceito que tem mais de um significado, assim como o de competência, que conjuga dimensões múltiplas e não se reduz ao universo técnico, como educação geral e ou experiência no trabalho, e também apresenta uma dimensão social.

Se concebermos a qualificação como acesso do trabalhador ao saber envolvido no processo de trabalho, estaremos salientando, além da aquisição de conhecimento técnico, uma dimensão política, pois a aquisição desse conhecimento proporcionaria um certo grau de controle do trabalhador sobre a produção.

Observando o conteúdo político que permeia a noção de qualificação, a competência desenvolve uma lógica com resultados inversos ao da qualificação, pois, na competência, as novas atitudes comportamentais e valores requeridos estão condicionados à integração de um processo racional que emana das necessidades competitivas das empresas.

É nesse contexto de máxima integração do trabalhador aos interesses do capital que a teoria da competência ganha forças, como também na aquisição de atributos comportamentais. O capital em seus interesses de acumulação abre a possibilidade de o indivíduo utilizar no trabalho o seu componente intelectual, mas, em compensação, uma prioridade é dada aos aspectos comportamentais, em relação aos aspectos técnicos, que podemos perceber como uma necessidade do capital em manter o controle sobre os trabalhadores.

*Para o capital é de crucial importância o aperfeiçoamento dos meios de produção, pois, embora estes não sejam capazes de produzir mais-valia, característica específica da força de trabalho, constituem condição desta produção, ao incidir sobre o aumento da produtividade. Com as novas tecnologias, aumenta a relação entre meios de produção (trabalho pretérito) e número de trabalhadores (trabalho vivo) empregados na produção, alterando-se a composição técnica do capital e a relação entre capital constante (destinado à compra dos meios de produção) e capital variável (destinado à compra da força de trabalho) (MACHADO, 1994, p. 173).*

A competência não se oporia à qualificação, na perspectiva abordada pelos autores, mas seria uma das dimensões da qualificação, como Zarifian (2001) enfatiza que, somente por meio da qualificação profissional, os indivíduos passam a existir como seres representativos de um grupo social e estariam inscritos socialmente.

A qualificação parece estar no desenvolvimento de características comportamentais e no apelo à individualidade, que, integradas à iniciativa, à possibilidade de mudanças e à comunicação, contribui para a assimilação de outros valores, como a qualidade, a produtividade e a competitividade.

O discurso da competência se apóia na importância de enfatizar as relações sociais envolvidas na produção. Podemos constatar que o da qualificação também o faz. Entretanto, com uma significativa diferença, pois a competência centra seu processo na socialização e em características comportamentais do indivíduo que possibilitam a adoção e assimilação de valores organizacionais, enquanto a qualificação, quando enfoca as relações sociais, reflete o antagonismo existente entre quem executa o trabalho e quem dele se beneficia.

### 3.2.2 Competência

O uso da palavra *competência* tem a sua origem a partir da década de oitenta, associada às mudanças ocorridas no ambiente organizacional, que induziram ao aumento da complexidade do trabalho (resultado de processos de reestruturação organizacional, mudanças nos processos de trabalho, redimensionamento entre outros) e à necessidade crescente de se lidar com as contingências. “O surgimento da noção de competência trabalhista aplicada às políticas de formação profissional se relaciona diretamente com as transformações estruturais ocorridas a partir dos anos oitenta em todo o mundo”. (ROJAS, 1999, p. 231).

Nesse sentido Zarifian (1999) enfatiza que é preciso analisar as mutações no trabalho e na sua organização, para que se possa entender a importância do termo competência.

Desaulniers (1993, p. 100) define que, “competência designa saber-ser, mais do que saber-fazer e implica dizer que trabalhador competente é aquele que sabe utilizar todos os seus conhecimentos – obtidos através de vários meios e recursos – nas mais diversas situações

encontradas em seu posto de trabalho”. Gillet<sup>7</sup> *apud* Desaulniers (1993, p. 100.), esclarece, que, se refere a um sistema de conhecimentos, conceituais e processuais, organizados em esquemas operatórios e que permitem, no interior de uma família de situações, a identificação por uma ação eficaz, que a competência, integra os conhecimentos sobre objetos e ação.

Essa palavra também é utilizada no vocabulário das organizações produtivas, justamente em um momento marcado pelo desenvolvimento das políticas de emprego, orientadas pela busca de flexibilidade nas empresas e mudanças na gestão dos recursos humanos. Essa terminologia tem sido reconhecida pelas organizações produtivas, nas instituições educacionais como substituta da noção de qualificação profissional, ancorada nos postos de trabalho.

Tanguy (1997) ressalta que a lógica da competência desenvolve-se em um contexto de retração extrema dos empregos, transformações aceleradas nas tecnologias de produção e processamento da informação, aumento da concorrência nos mercados das formações profissionais e políticas dos assalariados. Enfatiza que é por meio de uma gestão participativa e por uma necessidade das empresas em renegociar as grades de classificação que se encontra o conteúdo do acordo construído na França, em torno das competências. Nesse sentido, o que motivou a criação de uma organização formadora, baseada em critérios de competência, foi a própria necessidade de desviar o foco do financiamento e procurar ações integrativas dos trabalhadores aos interesses das indústrias.

Essa possibilidade de racionalização produtiva encontra-se em conformidade com uma das tendências do capitalismo, na qual o capital para expandir-se e acumular, tende a reduzir seus gastos com a força de trabalho. É neste *locus* que se tem o surgimento da noção de competência. Portanto, a sistematização da lógica da competência tem sua origem nas necessidades de cortar os gastos com a formação dos trabalhadores. Essa noção constitui-se como uma das estratégias capitalistas no processo de racionalização em curso na sociedade.

O processo de reestruturação em curso nas empresas capitalistas, reflexo de um processo mais amplo de globalização do capital, incentiva as empresas a refletirem sobre suas estratégias de formação, em termos de competência, pois as

*necessidades de gerar estratégias competitivas em mercados globalizados, requer estratégias de produtividade, aprendizagem e uma gestão de recursos humanos que procura integrar gerência e trabalhadores na definição das competências, pois*

---

<sup>7</sup> GILLET, Pierre (Org.). **Construire la formation**. Paris: Editons E.S.F., 1991, p. 69.



*atores sociais com melhores qualificações é exigência da ISO 9000 (MERTENS<sup>8</sup>, 1996 apud ROJAS 1999, p. 232).*

Então, a noção de competência busca adequar a formação profissional às exigências de racionalização de uma nova forma de organização do trabalho. No sentido de melhor compreender o significado que essa noção tem assumido e por não podemos dar conta da totalidade que o conceito compreende, seria interessante, nesse momento, abordar os aspectos da noção de competência, que parecem ser reveladores dos pontos essenciais que envolvem essa noção. A competência se articularia com a noção de qualificação profissional, o *saber ser* como um conceito característico da noção competência e o estabelecimento de consenso entre os diferentes atores nas tomadas de decisões.

A noção de *competência* não apresenta um sentido mais restrito que qualificação, porém, um atendimento mais exato - incluindo elementos comportamentais, características de personalidade, elementos menos mensuráveis objetivamente - e também mais amplo, em relação às necessidades do capital, talvez um preparo mais adequado aos novos tempos, em que é preciso encontrar alternativas ao desemprego.

Esse preparo diz respeito à familiaridade com conhecimentos e técnicas vinculadas à informática e outras formas de comunicação, além de atitudes e disposições que, na verdade, pouco têm em comum com aquelas requeridas nas gerações passadas.

O que poderia ser identificado como desvalorização e desperdício de experiências, na verdade, é uma substituição de qualificações e competências num mercado que tem uma enorme disponibilidade de força de trabalho educada. Nesse caso, a falta de experiência, às vezes, acaba sendo uma virtude. Na medida em que o tipo de vínculo empregatício se transforma - e com ele desaparecem direitos tradicionais do trabalho -, o trabalhador demandado é aquele que não traz as seqüelas de perdas por consequência desse processo.

A experiência não é apenas a da profissão, mas a do seu exercício sob condições que já não existem ou estão sendo ultrapassadas. É nesse contexto que o mundo do trabalho de hoje não quer estar atrelado a tais seqüelas, pois estamos diante de uma drástica substituição. Sendo assim, o conceito de competência abandona o passado e deixa de lado a experiência para concentrar-se numa nova socialização e na aquisição de habilidades e conhecimentos úteis a uma nova configuração social e produtiva.

---

<sup>8</sup> MERTENS L. **México**: estrategias de mejora de productividad y de recursos humanos en las industrias de alimentos y metalmecánicas. Santiago de Chile: OIT – ACDI. 1997.

### 3.2.3 O saber ser

Os termos ligados à competência, *saber fazer*, *saber agir* e *saber ser*, passam a ocupar espaços cada vez mais reconhecidos, suplantando gradativamente os ligados à qualificação. Mais recentemente, uma constante recomposição dos saberes imposta aos trabalhadores pelo ritmo das mudanças sociais, econômicas e tecnológicas, dão a entender que a inclusão de saberes, especialmente aqueles que provêm da ordem social, que não estariam diretamente ligados aos postos de trabalho.

Para Manfredi (1998, p. 27-28), o *saber fazer* “recobre as dimensões práticas, técnicas e científicas adquirido formalmente (cursos/treinamentos), por meio da experiência profissional”. Já o *saber ser*, estaria “incluindo traços de personalidade e caráter, que ditam os comportamentos nas relações sociais de trabalho, como capacidade de iniciativa, comunicação”. E o *saber agir*, é “subjacente à exigência de intervenção ou decisão diante de algum evento”.

Tudo indica que, somente articulada ao domínio técnico na produção, e análoga à noção de qualificação, a competência e a noção do *saber ser* poderiam ser considerados conceitos referentes à perspectiva do trabalho.

Vamos constatar que a *qualificação social (saber ser)* tende a ocupar, cada vez mais e em numerosos setores, o *lugar da qualificação propriamente dita (saber fazer)*.

Hoje, podemos perceber que as ações humanas, mesmo aquelas extraídas de uma experiência rotineira, implicam um certo grau de qualificação, resultando sempre em alguma competência. Portanto, significa dizer que o saber passa a assumir uma atribuição de sujeito, em que a relação cognitiva tende a se definir sobre o *modo de ser* (ser competente) e não mais sobre o *ter* (ter um saber com o risco de perdê-lo) a competência.

*O processo de conhecimento deve ser considerado como uma atividade mental através da qual o sujeito vem reconstruindo e reelaborando sua forma peculiar de relação com a realidade. A experiência constitui, em tal perspectiva, um elemento veiculante da construção do conhecimento. Esta não é, portanto, construída do simples “fazer”, desvinculada do onde, como, com quem realizar uma determinada atividade ou refletir sobre ela. A experiência vincula-se, portanto, ao contexto social, à organização em que se realiza, ao sistema de relações que a acompanha e ao tipo de elaboração compartilhada e subjetiva que serve de elemento ao conhecimento (MEGHNAGI, 1998, p.52).*

Nesse sentido, a competência designa o *saber ser*, mais do que *saber fazer*. Isso implica dizer que o trabalhador competente é aquele que sabe utilizar todos os seus conhecimentos, obtidos por meio de vários meios e recursos, nas mais diversas situações encontradas em seu posto de trabalho.

Podemos considerar que, nessa análise, a dimensão *saber ser* estabelece uma importante noção que se agrega à lógica da competência, isso porque, acredita-se que as demais dimensões do *saber* estão também contempladas na noção de qualificação.

Talvez isto explique a falta de estudo sobre *saberes* que tratem dos *processos pelos quais as competências são transmitidas, adquiridas e estruturadas*. De uma forma geral, tais estudos têm se limitado a destacar *a prática como fonte de conhecimento*. Nesse sentido, a formação escolar parece insuficiente ou inadequada para constituir as competências valorizadas e praticadas no mundo do trabalho.

Existe, no entanto, um consenso em torno da idéia de que as competências poderão ser ampliadas quanto mais se relativizarem, as oposições entre saber formal e informal, saber teórico e prático ou entre saber e saber-fazer, como também, as distinções entre as formas rígidas e as práticas informais de obtenção de saber.

Invernizzi (2000) destaca que, sobretudo nos anos oitenta, os sociólogos franceses e americanos enfatizaram que determinadas atitudes dos trabalhadores eram necessárias no tratamento técnico da produção automatizada. Por um lado, quanto mais automatizada as instalações industriais, mais graves seriam as falhas; por outro, com o manusear desses equipamentos, seriam necessários novos tipos de conhecimentos mais abstratos que também gerariam uma capacidade de resposta do operador. Sendo assim, características como responsabilidade e iniciativa para tomar decisões e interferir de maneira adequada no equipamento tornam-se fundamentais.

No entanto, o desenvolvimento dessas atitudes potencializa a aquisição de um conhecimento técnico que possibilita ao indivíduo um domínio maior sobre o processo de trabalho. Ainda que as atitudes comportamentais adequadas às exigências de domínio sobre o processo de trabalho constituam uma atuação reduzida do assalariado e não ultrapassem os limites impostos pela técnica, de maneira especial, elas se relacionam mais com a qualificação, ao viabilizarem a aquisição de conhecimentos e capacidades técnicas, do que com a competência, ao inscrever-se apenas no desenvolvimento de atitudes adaptáveis.

Considerando que, ao adotar o modelo de competência avaliam-se os trabalhadores individualmente e conforme os comportamentos requeridos por essa lógica, a tradição de diplomas pode representar para os trabalhadores uma certa segurança em comparação aos novos critérios de classificação de competências. A classificação via certificados pauta-se em critérios mais objetivos, como, por exemplo, o tempo de escolaridade e cursos técnicos entre outros instrumentos. A progressão de carreira e de salários fica condicionada a esses instrumentos de validação formal. A qualificação pautada em requisitos formais tem sido objeto de várias críticas, em especial, a crítica à teoria do capital humano.

*A teoria do capital humano condiciona o desenvolvimento econômico ao desenvolvimento humano, que ocorreria por intermédio da educação escolar. Nessa perspectiva, o que se entende por formação do indivíduo pauta-se na transmissão de um grande volume de conhecimentos, produção de habilidades intelectuais e desenvolvimento de atitudes geradoras de capacidade de trabalho. (FRIGOTTO, 1984, p. 40).*

Podemos considerar que tais críticas são pertinentes, quando se percebe a necessidade de construir instrumentos que propiciem uma validação para as classificações dos profissionais, levando em consideração os conhecimentos construídos ao longo de sua trajetória de trabalho, para que não haja privilégio dos trabalhadores novatos em relação aos veteranos, ou ainda, do conhecimento construído a partir de uma formação escolar em detrimento de outro construído no trabalho.

Uma crítica pertinente seria relativa à validação das competências, por basear sua avaliação em comportamentos subjetivos e adaptados aos interesses de produtividade que estariam previamente definidos a partir das exigências empresariais cambiantes, demonstrando que a permanência e a progressão no trabalho tendem a ser condicionadas a critérios e a desconsiderar a avaliação do conhecimento técnico adquirido, favorecendo práticas sutis de controle ou coerção da força de trabalho.

No intuito de buscar um comportamento adaptado aos objetivos da empresa e de propor critérios padronizados de avaliação para estabelecer diferenças individuais, a teoria da competência sinaliza para a limitação do poder de reivindicação coletiva.

*Como a mobilização do aspecto subjetivo no trabalho tem um ponto de partida necessariamente individual – embora existam mecanismos sociais envolvidos na “produção de comportamentos, a matéria-prima sobre a que se atuam e se plasman é sempre um indivíduo singular – as formas de avaliação e restituição do trabalhador engajado, cooperativo, competente, afinal, tornam-se personalizadas, promovendo a individualização das relações entre capital e trabalho enfraquecendo a negociação coletiva” (INVERNIZZI, 2000, p. 64).*

O fato de os trabalhadores não terem aderido às mudanças parece significar uma resistência histórica à condição a eles imposta pelo capital. Talvez pelas condições de vulnerabilidade em que se encontram, como também uma resistência às implicações que essas inovações tecnológicas têm no trabalho, já que pela lógica da competência as práticas de polivalência ampliam a esfera de responsabilidade do trabalhador sobre o processo de trabalho.

Quanto menos os empregos estáveis e mais caracterizados por objetivos gerais, mais as qualificações são substituídas por aquilo que Hirata (1994) define por *saber ser*.

Se reunir os trabalhadores para produzir é condição essencial à forma de produção e reprodução do capitalismo, dispersá-los por não resistirem às determinações do capital também parece ser um objetivo, principalmente ao se considerarem as implicações da noção da competência.

### 3.3 Empregabilidade

O termo surgiu nas últimas décadas e pode ser definido como a qualidade que apresenta a pessoa que está sincronizada com as exigências do mercado, não necessariamente nos padrões tradicionais de emprego.

Hirata (1997) comenta que a noção de empregabilidade foi utilizada inicialmente nos estudos econômicos e históricos frente ao desemprego na Europa, e na separação entre os inaptos ao emprego e os trabalhadores regulares e eficazes (TALAHITE *apud* HIRATA, 1997, p. 28).

A *empregabilidade* é a outra face da dinâmica de desregulamentação das relações sociais. O emprego dessa palavra nova, que ao mesmo tempo nomeia e qualifica os seres, colou-se recentemente à força de trabalho como se fosse uma marca ou um atributo identitário. Agora se diz que os indivíduos, entre eles os trabalhadores com deficiência, têm maior ou menor empregabilidade, podendo melhorá-las ou piorá-las, ou ainda perdê-la inteiramente. Talvez por uma deficiência ou por invalidez adquirida, deixando de ser força de trabalho para se tornar um outro ser social, alguém sem empregabilidade. Podem até mesmo

não tê-la. Num mundo onde as pessoas em pleno gozo de suas forças físicas e mentais já não são empregáveis.

Empregabilidade também passou a ser entendida como “a capacidade de expandir alternativas de obter trabalho e remuneração sem a preocupação de trabalhar com vínculo empregatício” (CASE e FRANCIATTO, 1997, p. 10). E, ainda, “a condição de ser empregável, isto é, de dar e conseguir emprego para os seus conhecimentos, habilidades e atitudes intencionalmente desenvolvidos por meio de educação e treinamentos sintonizados com as necessidades do mercado de trabalho” (MINARELLI, 1995, p. 11).

Por exemplo, pessoas que não se reciclaram, depois da perda de um emprego industrial, principalmente em setores onde a reestruturação produtiva, faz com que desapareçam profissões operárias ou gerenciais, as suas qualificações antes adquiridas tornam-se obsoletas. Podemos citar também, as pessoas com deficiência, por não conseguir ingressar no mercado de trabalho, não ter experiência, não foram capazes acompanhar as mudanças ocorridas, se tornaram um contingente sem qualificação.

Não é preciso muito esforço para perceber que essa noção de empregabilidade remete a um conjunto de valores, representado por aquilo que o trabalhador tem a oferecer no mercado de trabalho, de tal maneira a tornar-se atraente para os empregadores. Não bastam habilidade (ou força) física e saúde mental que sustentem o aprendizado. A (nova?) questão é, que um ou outro valor pode ser hierarquizado, a ponto de se estabelecerem fronteiras entre a inclusão e a exclusão. Um exemplo seria as pessoas com deficiência com baixa escolaridade. Podem até ter saúde, no entanto, não têm educação; com alta escolaridade, sabem muito, mas há barreiras, inclusive arquitetônicas que os impedem etc.

Isso quer dizer que essa noção de empregabilidade só faz sentido como conceito explicativo da dinâmica do mercado de trabalho. É a empresa o lugar da eficiência em que esse conjunto de valores se troca por recompensa (salário).

Dizer que a pessoa com deficiência não é empregável é dizer que não há no mundo empregadores dispostos a dar-lhe um lugar na estrutura de produção ou distribuição de bens e serviços. O conceito de empregabilidade se assenta sobre a desigualdade efetiva de distribuição de recursos, pressupõe a desigualdade de oportunidades de acesso a postos de trabalho. Se todos os indivíduos fossem substitutos natos no mercado de trabalho, seriam igualmente empregáveis e não haveria necessidade desse conceito.

Pois bem, a noção de empregabilidade apenas substitui *diferenças de renda* por *diferenças na capacidade de acesso a postos de trabalho*. E temos a chave do tesouro: o desemprego decorre do fato de que determinados indivíduos (os desempregados) não investiram adequadamente em si mesmos para se tornarem uma força de trabalho atraente para os empregadores, como os outros indivíduos (os empregados) o fizeram (PASTORE, 1994; 1997).

Nesse sentido, como a melhoria da renda depende de um investimento individual em educação, também a saída do desemprego necessita desse investimento. A escolarização que anteriormente seria o remédio para acabar com as diferenças de renda, agora nos salvará das diferenças na empregabilidade.

Portanto, a noção de empregabilidade pretende explicar, ao mesmo tempo, por que alguns estão desempregados e outros não. Além disso, ela transfere para a força de trabalho o ônus por seu desemprego e por seu emprego. Se cada pessoa buscar informações adequadas sobre quais as reais necessidades do mercado de trabalho e se investir em si mesmo de forma diferenciada, estará em melhores condições que outros indivíduos, portanto, em uma melhor posição.

*O conceito de empregabilidade ganha força, sobretudo entre os empresários. Trata-se de um argumento que tenta transferir para o trabalhador a responsabilidade pela manutenção, ou não, de seu emprego, cabendo a ele próprio enfrentar o desafio de se adaptar às novas formas de trabalho, que exigem: educação básica de qualidade, flexibilidade de conteúdos, constante requalificação profissional, iniciativa, polivalência, participação, discernimento, envolvimento e compromisso. A empregabilidade se toma, assim, justificativa para a exclusão social, e serve como instrumento para a nova segmentação que começa a se configurar: incluídos e excluídos do mercado de trabalho (DIEESE, 2001, p. 261).*

Esse novo momento que se impõe ao capitalismo supõe um esgotamento, não porque teremos menos produtos industrializados à nossa disposição, mas porque a elaboração destes dependerá cada vez menos do trabalho humano. É nesse sentido que se fala em desindustrialização. Aliada às novas formas de administração e de escolha do produto, reduzem-se as dimensões das fábricas, no sentido de baixar os custos e, conseqüentemente, o número de pessoas empregadas. Em tal contexto, a *empregabilidade* como liberdade da força de trabalho é cada vez menor.

Portanto, o conceito de *empregabilidade* passa a ter uma conotação crescentemente *autônoma*, ou seja, é atributo da relação que o indivíduo tem com o mundo do trabalho e não uma oportunidade criada pela estrutura econômico-social. Justamente no momento em que se fragmentam as relações entre escolaridade, *status* e renda, vai se perdendo a hierarquia de

funções traduzidas em salários. O que permanece é aquilo que concretamente cada um sabe e pode fazer, no momento em que os salários deixam de ser negociados coletivamente, desconectando-se dos patamares historicamente construídos.

Tradicionalmente, o conceito de empregabilidade tem simetria com a vulnerabilidade ou a probabilidade de se cair no desemprego. Apresenta-se como uma esperança objetiva e maior possibilidade, que qualquer pessoa ter na procura de emprego e efetivamente encontrá-lo. Não podemos esquecer que a possibilidade de se conseguir um emprego tem influência das condições gerais da economia, da sociedade e também de características individuais. Nesse sentido, é imprescindível o reconhecimento da responsabilidade social e individual pela inserção profissional dos indivíduos.

É indispensável que as instituições que oferecem educação profissional ao trabalhador com deficiência tentem tornar a sua clientela empregável, adequando seus cursos à demanda e incluindo na formação elementos capazes de assegurar maior possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

Digamos que a contratação via mercado de trabalho pode aprofundar a inclusão das pessoas com deficiência, no sistema educacional, no ensino profissional e também no conjunto das demandas do sistema produtivo e suas transformações. Essa idéia pode ser vista socialmente como desejável, frente às situações de desemprego. Se, antes, estar incluído podia ser visto como pertencer a uma sociedade, hoje é estar protegido de uma ainda nebulosa exclusão social.

Entendemos que a queda progressiva e constante da chamada *empregabilidade média* da força de trabalho coloca cada vez mais peso na *empregabilidade diferencial* e esta se vincula diretamente aos conhecimentos e virtudes do trabalhador.

As competências podem ser relacionadas ao conceito de *empregabilidade*, que ganhou força diante do desemprego e da exclusão, tornando-se tópico central no debate acadêmico e político, como também na realidade quotidiana da população (KRONAUER, 1999). Com o desaquecimento do setor industrial e um deslocamento do emprego para o setor terciário e, finalmente, a tendência ao esgotamento deste como fonte de postos do trabalho formal, cria-se uma nova situação social, com novos problemas sociais e educacionais.

Para Hirata (1997), empregabilidade e competência são termos que podem ser encarados como sinônimos apesar de a autora estar falando de um contexto francês, pois ambos centram-se no indivíduo e em suas *qualificações*. Entretanto, a partir de uma visão



político-ideológica, a empregabilidade estaria vinculada a uma responsabilização do trabalhador por não conseguir emprego, na medida em que ele não teria efetuado as escolhas corretas para sua capacitação ou teria uma qualificação inadequada, cabendo-lhe o ônus pela sua exclusão do trabalho e, conseqüentemente, da vida social.

Machado (1994) nos chama a atenção dizendo que

*a busca da reprodução ampliada e intensiva do capital pelo emprego crescente das novas tecnologias e das novas formas de organização do trabalho representa mais que a simples busca de mais-valia relativa, resultado do incremento da produtividade social do trabalho. Trata-se da tentativa de realização de uma mais-valia extraordinária, que tem como fonte uma produtividade individual mais elevada, permitida pelo emprego de uma tecnologia superior, ainda não generalizada, cujo resultado é uma significativa redução do valor unitário da mercadoria, comparativamente ao valor social da mesma, ditado pelas condições sociais médias de produção. Ao colocar as mercadorias no mercado pelo seu valor social, o capitalista consegue aumentar sua margem de lucro, até que se generalizem os avanços técnicos por ele utilizados. Com isso, a concorrência intercapitalista invade o terreno das investigações científicas e tecnológicas e as submete à sua lógica e ao seu domínio (MACHADO, 1994).*

Atualmente, juntamente com a *empregabilidade*, a *competência* tem recebido ênfase, resultando em um *diferencial ligado às características do trabalhador* e, conseqüentemente convertendo-se em conhecimentos, habilidades e esforço individual de adequação.

Neste capítulo, procuramos discutir a qualificação profissional, como este tema se articula com a competência, além de como ela garante condições de empregabilidade. A qualificação para o trabalho exige uma estratégia integrada, construída mediante articulação e parceria entre os empregados, o governo, as empresas, beneficiando não apenas setores modernos da economia, mas toda a sociedade. A partir da discussão, poderíamos afirmar que a empregabilidade como entendimento visa superar a compreensão reducionista de emprego, devendo enfocar as competências humanas e a sua construção social.

Em decorrência das transformações que vêm ocorrendo, a concepção de emprego entra em declínio e, em seu lugar, passa-se a utilizar o entendimento de empregabilidade, podendo representar a expressão do potencial e oportunidade de viver livremente as escolhas, com competência, garantindo a própria sobrevivência. Para outros, representa a insegurança, o medo e a busca permanente de trabalho para sobreviver.

A competência profissional é uma questão de aprendizado formal e de experiência. Ela é permanentemente construída, aprimorada, renovada. Não é um estoque permanente sem necessidade de renovação. Daí a importância da disposição para aprender continuamente.

No capítulo seguinte, estaremos discutindo questões relacionadas à educação profissional de uma forma geral, sempre procurando situar a pessoa com deficiência, no contexto das políticas públicas, além de traçar a trajetória da educação profissional no Brasil, culminando com o PLANFOR, que passa a ser considerado como uma nova proposta, mais democrática e participativa, além de inaugurar uma outra institucionalidade para a educação profissional.

## 4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Este capítulo busca reconstruir alguns elementos da história da educação profissional no Brasil, visando apreender como ela vem se constituindo. Um aspecto que se buscou realçar foi o de relacioná-la tanto com as mudanças ocorridas no processo de industrialização, quanto com as ações e políticas de qualificação profissional, sinalizando para uma concepção ampliada da educação profissional e também o rompimento do paradigma do mundo do trabalho, durante os anos de 1990, que provocou as transformações no processo de educação profissional e foi consolidado com a implantação do novo modelo de educação profissional denominado PLANFOR.

Em seguida, discute-se a concepção desse novo modelo de qualificação profissional, considerado como uma nova *institucionalidade para a educação profissional*, além de alguns questionamentos sobre o funcionamento e contradições desse novo modelo de qualificação profissional.

### 4.1 Antecedentes da educação profissional

A defesa dos direitos e da cidadania das pessoas com deficiência vem sendo uma atitude bem recente na sociedade brasileira, manifestando-se via medidas isoladas, de indivíduos ou grupos. A conquista e o reconhecimento de alguns direitos dessas pessoas podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados do século XX (MAZZOTTA, 1996).

Os relatos encontrados na história registram significativas informações sobre o atendimento às pessoas com deficiência, contanto que, até o século XVII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ao ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais

não era compreendido e nem avaliado. “As noções de democracia e igualdade eram, ainda, meras centelhas na imaginação de alguns indivíduos criadores” (CRUICKSHANK<sup>9</sup>, 1974 *apud* MAZZOTTA 1996).

A religião contribuiu de forma significativa, com sua força cultural, ao descrever o homem a *imagem e semelhança de Deus*, portanto este não poderia ser concebido dentro de uma idéia de imperfeição física e mental. Todavia, não sendo *parecidas com Deus*, as pessoas com deficiência eram postas à margem da condição humana.

Assim sendo, a “idéia de que a condição de incapacitado, deficiente, inválido, é condição imutável, levou a uma completa omissão da sociedade, em relação à organização de serviços, para atender às necessidades individuais específicas dessa população”. (MAZZOTTA, 1996).

Mazzotta (1996) chama de *clima social* o momento que apresenta condições favoráveis, em que a sociedade começou a mobilizar-se, quando despontam como líderes mulheres, homens, leigos ou profissionais, deficientes ou não, em prol de um atendimento às pessoas com deficiência, vislumbrando uma qualidade de vida melhor, porém sem um direcionamento efetivo, ou mesmo direitos assegurados.

Embora essas ações em nenhum momento tenham sido obra de uma só pessoa, é indiscutível reconhecer que muitas medidas adotadas, ainda que sem reconhecimento legal ou direcionamento específico, foram decisivas na evolução do atendimento à pessoa com deficiência no Brasil.

Os primeiros passos em direção ao ensino profissionalizante foram dados após a independência. Registram-se apenas decisões circunstanciais, especialmente aquelas destinadas a *amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte*, assumindo um caráter assistencialista que sempre tem marcado toda a história de atendimento às pessoas com deficiência. Em 1826, foram apresentados à Câmara dos Deputados os primeiros projetos de lei, visando a criação de uma Escola de Belas Artes com o propósito de articular o ensino das ciências e do desenho aos ofícios mecânicos.

São históricas também as dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência na qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho. A desinformação e o estigma

---

<sup>9</sup> CRUICKSHANK, Willian Mellon et JONHNSON, G. Orville. **A Educação da Criança e do Jovem Excepcional**. Ed. Globo. Porto Alegre, 1983.

estão sempre associados ao deficiente e, conseqüentemente, à deficiência, sobretudo em uma sociedade que tem na *normalidade* o critério fundamental para a seleção de mão-de-obra.

A primeira providência no sentido de oferecer educação profissional para pessoas com deficiência se concretiza no Brasil, quando, em setembro de 1854, D. Pedro II, por meio do decreto Imperial n. 1.428, fundou na cidade do Rio de Janeiro o *Imperial Instituto dos meninos cegos*. No ano de 1890, pelo Decreto n. 408, seu nome foi mudado para *Instituto Nacional dos Cegos*, quando também foi aprovado seu regulamento. Posteriormente, no ano de 1891, pelo decreto n. 1.320, a escola passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant - IBC. (MAZZOTTA 1996).

Ao IBC cabia, além de promover a educação formal, preparar os alunos cegos segundo suas capacidades individuais, para o exercício de uma arte, de um ofício ou de uma profissão. Nesse sentido, empresas ofereciam trabalho para serem executados por pessoas com deficiência, no interior de instituições filantrópicas ou, até mesmo, em seu domicílio. Destacamos as oficinas protegidas de trabalho, nas quais se oferecia treinamento em atividades profissionais, consideradas elementares ou de habilitação semiquificada. (AMARAL<sup>10</sup>, 1993 *apud* SASSAKI, 1997).

Até a década de 50, esse quadro permaneceu sem quaisquer alterações significativas. A partir dessa década, com o acesso das pessoas com deficiência visual à educação de nível superior, passaram a obter habilitações profissionais legalmente reconhecidas, exercendo ocupações como professores, advogados, administradores etc. Já no âmbito da qualificação de nível médio, os avanços foram pouco expressivos. A massagem terapêutica (massoterapia) e a câmara escura (profissional que trabalha na radiologia) foram e continuam sendo, ao lado da habilitação no campo musical, algumas das poucas atividades profissionais reconhecidas pela sociedade como adequadas às pessoas com deficiência visual (GOYOS, 1989).

D. Pedro II, em setembro de 1857, por meio da Lei n. 839, fundou também no Rio de Janeiro o *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos*. Em 1957, pela lei n. 3.198, este passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES.

Com diretrizes semelhantes às aplicadas para os cegos e com algumas modificações no seu regimento, permitiram a introdução no currículo de atividades voltadas para o

---

<sup>10</sup> AMARAL, Lígia A. Falando sobre o trabalho da pessoa portadora de deficiência. In: **A Questão do trabalho e a Pessoa Portadora de Deficiência**. São Paulo: REINTEGRA. 1993. p. 4.

aprendizado profissional. Também nesse caso, as atividades eram de cunho basicamente manual e semiqualficadas.

A questão da qualificação da mão-de-obra para as pessoas com deficiência, embora não tenha sido objeto de legislação específica, estimulou as elites políticas a colocarem em discussão a necessidade do ensino profissionalizante. As limitações de oportunidades ocupacionais nos centros urbanos cresciam desvinculadas das atividades econômicas, em função de um crescente processo migratório que levava o homem do campo em direção às supostas promissoras zonas urbanas, criando, assim, população marginal (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA 1994).

As ações adotadas nesse período são quase simbólicas. O interesse maior era uma preservação da ordem social, mais que uma efetiva política de formação profissional. Com fortes sinais de assistencialismo para com menores abandonados, pessoas com deficiência e outros grupos marginalizados, foram criados cursos isolados como o ensino de tipografia e encadernação e os ofícios de ferreiro, serralheiro, carpinteiro, sapateiro e outros. “A formação profissional ficou restrita aos estabelecimentos militares com o objetivo de promover a formação de trabalhadores diretamente ligados à produção (artífices para oficinas, fábricas e arsenais)” (RIBEIRO, 2003, p. 39).

O ensino técnico-profissionalizante, na visão governamental e dos poucos industriais da época, não era necessário, em função das atividades econômicas baseadas na monocultura e no trabalho escravo. A formação profissional, desde a origem, sempre foi reservada às classes menos favorecidas, estabelecendo uma nítida destinação entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional). Ao trabalho, freqüentemente associado ao esforço manual e físico, acabou se agregando ainda a idéia de sofrimento.

No Brasil, a escravidão, que perdurou por mais de três séculos, reforçou essa destinação e deixou marcas profundas e preconceituosas, em relação à categoria social de quem executava trabalho manual. Independentemente da boa qualidade do produto e da sua importância na cadeia produtiva, esses trabalhadores eram sempre relegados a uma condição social inferior. A herança colonial escravista influenciou preconceituosamente as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação profissional. O desenvolvimento intelectual proporcionado pela educação escolar era visto como desnecessário para uma grande parcela da população e para a formação de *mão-de-obra*. Não se reconhecia vínculo entre educação escolar e trabalho, pois a atividade econômica predominante não requeria educação formal ou

profissional. Nas pequenas indústrias existentes não se exigia qualificação, pois a mão-de-obra era suprida pelo trabalho dos imigrantes (PETEROSS, 1994).

#### 4.1.1 Início do século XX

No início do século XX, o ensino profissional continuou mantendo, basicamente, o mesmo traço assistencial característico do período anterior, um ensino voltado para os menos favorecidos socialmente, para os *órfãos e ou desvalidos da sorte*. A novidade será o início de um esforço público na organização da formação profissional, migrando da preocupação principal com o atendimento de menores abandonados para uma outra, considerada igualmente relevante, a de preparar operários para o exercício profissional.

Em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Consolidou-se, então, uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola. No entanto, uma ação direta do governo federal na área de formação profissional se dá com o Decreto n. 75.466, de 23 de dezembro de 1909. Assinado pelo então Presidente da República Dr. Nilo Peçanha, cria em vários estados as Escolas de Aprendizes Artífices, instituindo uma rede federal de escolas industriais. (RIBEIRO, 2003, p. 40). O objetivo principal era formar mestres, contra-mestres e operários para atender à demanda industrial emergente no Brasil. Os cursos eram ministrados gratuitamente dentro de uma ação assistencialista. Tinham prioridade no atendimento os filhos dos desfavorecidos da fortuna. Essas escolas eram similares aos antigos Liceus de Artes e Ofícios, mas estavam voltadas basicamente para o ensino industrial, custeadas pelo próprio Estado. Nessa mesma década, foi também reorganizado o ensino agrícola no País, com o objetivo de formar *chefes de cultura, administradores e capatazes*. Ainda nessa década, várias escolas-oficina foram instaladas no Brasil, direcionadas à formação profissional de ferroviários. Elas passam a desempenhar papel importante na história da educação profissional brasileira, ao se tornarem os embriões da organização do ensino profissional técnico na década seguinte.

Na década de 20, a Câmara dos Deputados promoveu uma série de debates sobre a expansão do ensino profissional, propondo a sua extensão a todos, pobres ou ricos, e não

apenas aos *desafortunados*. Foi criada, então, uma comissão especial, denominada *Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico*, que teve o seu trabalho concluído na década de 30.

Aconteceram muitos debates, mas nada muito significativo aconteceu na educação profissional até 1930. Na área econômica e política, acentuou uma crise que culminaria com a revolução de 30. Para prevalecer alguns princípios do novo regime revolucionário, cria-se o Ministério da Educação e Saúde Pública comandado por Francisco Campos, que, pelos Decretos Federais ns. 19.890/31 e 21.241/32, vem regulamentar a organização do ensino secundário, bem como o Decreto Federal n. 20.158/31, que organiza o ensino profissional comercial e regulamenta a profissão de contador. A importância deste último se deve ao fato de ser o primeiro instrumento legal, que estrutura os cursos incluindo uma trajetória profissionalizante. Um dos pontos relevantes dessa reforma educacional foi à criação do Conselho Nacional da Educação e a instituição do regime universitário no Brasil. Mas, mesmo assim, deixa marginalizados o ensino primário e o ensino profissional, com ressalva apenas ao ensino comercial, também não estabeleceu uma articulação entre os vários ramos do ensino médio (ROMANELLI, 1987).

Somente a partir de 1945 é que os primeiros estudos para a profissionalização de pessoas com deficiência mental foram realizados no Brasil, com a fundação da Sociedade Pestalozzi do Brasil, surgindo em 1946, o movimento de organização de oficinas pedagógicas, onde a qualificação profissional acontecia com atividades laborais, sendo disponibilizados diferentes tipos de equipamentos e materiais para o ensino-aprendizagem, nas diversas áreas do desempenho profissional.

Essas oficinas eram uma das modalidades adotadas pela educação especial na preparação das pessoas com deficiência mental, com a finalidade de inserção desta no mercado de trabalho. Um dos desdobramentos dessas oficinas pedagógicas surge com as oficinas de trabalho protegido, destinadas àquelas pessoas, que, por força das limitações impostas pelo grau de sua deficiência, não têm condições de ou ingressar no mercado competitivo, ou de desenvolver alguma atividade profissional de forma autônoma.

*Os resultados apresentados mostram a precariedade do funcionamento de oficinas protegidas em instituição especializada no atendimento a essa população. Essa precariedade revela-se pelo fracasso na profissionalização de alunos, pela ênfase ao desempenho econômico das oficinas e, fundamentalmente, pela descaracterização do papel do professor em benefício do exercício da orientação dada pela direção da escola (GOYOS, 1989, p. 54).*



O ensino profissionalizante brasileiro dá sinais de crescimento, mesmo assim, predomina a marca inicial destinada às classes desfavorecidas, concepção que ao longo do tempo continua sendo reafirmada como nos artigos ns. 129 a 131 da Constituição de 1937 e na Reforma Capanema de 1942, que vem consolidar uma estrutura elitista. “O ensino secundário, destinado a preparar as individualidades condutoras, e o profissional, a formar mão-de-obra qualificada para a necessidade do sistema produtivo” (MACHADO, 1989).

A organização do ensino industrial veio acontecer com uma medida governamental concreta, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que regulamentava e integrava as escolas de ensino industrial ao sistema nacional de ensino médio.

Quatro fatores contribuíram para a organização do ensino industrial. Em primeiro lugar, por uma demanda do processo de industrialização desencadeado principalmente a partir da década de 30. Processo esse que passa a exigir maiores e crescentes contingentes de profissionais especializados, tanto para a indústria quanto para o comércio e serviços.

Em segundo, em decorrência das várias *Leis Orgânicas da Educação Nacional*, que a partir de 1942, são baixadas pelos Decretos-Lei:

- em 1942, o Decreto-Lei n. 4.073/42 que institui o *Ensino Industrial*, além do Decreto-Lei n. 4.244/42, que institui as *Leis Orgânicas do Ensino Secundário*;
- em 1943, o Decreto-Lei n. 6.141/43, institui a *Lei Orgânica do Ensino Comercial*;
- Em 1946, o Decreto-Lei n. 8.529/46, institui as *Leis Orgânicas do Ensino Primário*. Já o Decreto-Lei n. 8.530/46, vem falar do *Ensino Normal* e o Decreto-Lei n. 9.613/46, sobre o *Ensino Agrícola*.

Em terceiro lugar a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI -, através do Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942 e pelos Decretos Lei ns. 8.621 e 8.622, de 10/01/46, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC. Os dois estão ligados à Confederação Nacional da Indústria e assumem o papel de preparação de mão-de-obra, para atender às demandas do mercado.

O SENAI é financiado com recursos públicos: contribuição parafiscal de 1 % sobre o total da folha de pagamento mensal das empresas vinculadas à instituição. Empresas com mais de 500 empregados recolhem um adicional de 0,2% sobre a folha de pagamentos

diretamente ao SENAI. Em 1997, as empresas contribuintes do SENAI totalizam, em todo o Brasil, 359.446 estabelecimentos. (MORAES, 2001).

Moraes (2001) ainda atesta que os recursos públicos disponíveis ao “Sistema S” (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT), incluindo as entidades *sociais* (SESI, SESC), em 1998, foram de 4,3 bilhões, quase doze vezes os recursos destinados ao PLANFOR, que alcançam, nesse mesmo ano, um total de 397 milhões. O SENAI, nesse mesmo período, recebeu aproximadamente 1.3 bilhão. Embora mantido com recursos públicos, sua gestão é de natureza privada. Apenas as federações e confederações empresariais têm ingerência efetiva, na definição das políticas de formação e gestão administrativa.

E, finalmente, pela pressão no reconhecimento dos cursos existentes. “A pressão exercida pelos alunos e egressos, bem como pelos estabelecimentos para o reconhecimento foi um fator que conduziu à organização do ensino técnico industrial” (Cunha, s/d, p. 57).

#### 4.1.2 A partir da década de 50

Em vários anos, foram visíveis a discriminação dos egressos com os cursos profissionalizantes, limitando o acesso somente aos cursos superiores na própria área. A primeira iniciativa de tornar os cursos profissionalizantes equivalentes ao curso secundário se deu pela Lei Federal n. 1.076, de 31 de março de 1950, que facultava aos concluintes do 1º ciclo profissional o ingresso no ciclo colegial secundário, desde que complementassem as disciplinas que faltassem em seu currículo.

Em 1953, a Lei Federal n. 1.821 dispunha sobre as regras para a aplicação desse regime de equivalência entre os diversos cursos de grau médio. Essa Lei só foi regulamentada no final do mesmo ano, pelo Decreto n. 34.330/53, produzindo seus efeitos somente a partir do ano de 1954, passando a permitir aos egressos dos cursos profissionalizantes o acesso a qualquer curso superior. Para isso, no entanto, só poderiam se submeter aos exames vestibulares os aprovados em exames de complementação, referentes às matérias do curso secundário que não fizessem parte do curso profissionalizante (MACHADO, 1989).

A plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem necessidade de exames e provas de conhecimentos, só veio a ocorrer efetivamente a partir de 1961, com a promulgação da Lei Federal n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, propicia avanços significativos, à medida que incorpora ao sistema regular os cursos técnicos de nível médio, estabelecendo uma equivalência entre os cursos propedêuticos e os profissionalizantes. Isto para efeito de ingresso nos cursos superiores e a obrigatoriedade do estágio supervisionado no ambiente de trabalho. Conforme Salm e Fogaça<sup>11</sup> *apud* Ribeiro, (2003, p. 42), as escolas técnicas de todas as redes, sem equivalência com o ensino secundário, atendiam a jovens que tinham problemas econômicos e não podiam continuar os estudos universitários. Para os autores, depois da equivalência e, principalmente, com a profissionalização obrigatória do ensino médio, as escolas técnicas federais começaram a se destacar das outras redes de ensino médio.

Essa Lei, reafirmando o direito das pessoas com deficiência à educação, indica, em seu art. 88, que, para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Entretanto, na expressão *sistema geral de educação*, pode-se interpretar o termo *geral* com um sentido genérico, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis, ou ainda, com um sentido de universalidade, referindo-se a uma totalidade das situações. Nesse entendimento, estariam abrangidos pelo sistema geral de educação, tanto os serviços educacionais comuns, quanto os especiais. No art 89, dessa mesma lei, há o compromisso explícito dos poderes públicos de dispensar *tratamento especial mediante bolsa de estudos, empréstimos e ou subvenções* a toda iniciativa privada, relativa à educação das pessoas com deficiência, considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação (MAZZOTTA, 1996).

Alguns efeitos significativos na introdução dessa Lei valem a pena serem destacados. Primeiro, foi a introdução generalizada do ensino profissional no segundo grau que se fez sem a preocupação de preservar a carga horária destinada à formação de base. Em segundo lugar, o desmantelamento de grande parte das redes públicas de ensino técnico até então existentes, assim como a descaracterização das redes do ensino secundário e normal mantida por estados e municípios. E, por ultimo, a criação de uma falsa imagem da formação profissional como solução para os problemas de emprego, possibilitando a criação de muitos cursos, mais por imposição legal e motivação político-eleitoral, que por demandas reais da sociedade.

---

<sup>11</sup> SALM, Cláudio; FOGAÇA, Azuete. *Tecnologia, emprego e qualificação: bases conceituais*, Rio de Janeiro, UFRJ/IE. 1997.

O movimento de março de 1964, implantando o Estado Militar no País, estabeleceu profundas conseqüências na vida política, social e econômica da sociedade brasileira, estabelecendo novas funções do estado que são expressas em termos de:

- centralização do processo de decisão no poder executivo;
- modernização da administração pública;
- criação de mecanismos que garantissem a estabilidade social (ROMANELLI, 1987).

Um dos resultados da política estabelecida foi a aceleração da industrialização. Ocorreu a instalação de empresas de grande porte, multinacionais, que geraram empregos em diferentes áreas. A oferta de trabalho exigia mão-de-obra qualificada, portanto, a educação profissional passa ser o caminho para atender a essa demanda.

O sistema educacional não tinha condições de oferecer os recursos humanos necessários para atender à expansão econômica que se desenvolvia nesse período. Muitas críticas vinham sendo feitas a esse sistema educacional em vigor, principalmente pelos estudantes do nível superior, em função dos excedentes dos concursos vestibulares, pelo número reduzido de vagas nas universidades, gerando movimentos reivindicatórios, ao mesmo tempo em que forças externas estavam interessadas na modernização, para um melhor ajuste ao padrão de desenvolvimento à época.

Nesse contexto, o governo promulga a Lei Federal n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, que estabelece a reforma universitária, instituindo os princípios para a organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.

Realizada a reforma universitária, era também necessário reformular o ensino de 1º e 2º graus. Assim, o governo nomeou um grupo de estudos que apresentou um texto, que, com algumas alterações, veio a constituir a nova legislação para o ensino de 1º e 2º graus. A Lei Federal n. 5.692/71, com sua redação alterada pela Lei Federal n. 7.044/82, vem romper com a dualidade do ensino de segundo grau, substituindo em um único sistema o antigo ramo propedêutico e o profissionalizante. Define como objetivo geral para esses graus de ensino (comum ou especial), o de “proporcionar ao educando uma formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”. Além disso, no art. 9º, a Lei Federal n. 5.692/71, assegura *tratamento especial* aos “alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os

superdotados”, em conformidade com as definições dos conselhos estaduais de educação. Nesse sentido, podemos entender que tal recomendação contraria o preceituado no art. 88, da Lei n. 4.024/61, embora desenvolvida por meio de serviços especiais, a *educação das pessoas com deficiência* pode enquadrar-se no *sistema geral de educação* (MAZZOTTA, 1996).

De um modo geral, a qualificação profissional destinadas às pessoas com deficiência no Brasil não acompanhou o desenvolvimento acelerado tecnológico das últimas décadas, que trouxe consigo mudanças drásticas na configuração das profissões e do mercado de trabalho. As mudanças no mundo do trabalho, sobretudo a partir da década de 70, com a mecanização e a automação, tornaram obsoletas grande maioria das ocupações, que, tradicionalmente, eram destinadas às pessoas com deficiência, pois quase todas elas eram de natureza manual.

A Lei Federal n. 5.692/71, instituiu um 1º grau de oito anos, com a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho nas últimas séries (7ª. e 8ª.). No 2º grau, introduziu a obrigatoriedade da educação profissional, denominada formação especial, que predominaria sobre a educação geral e caracterizava-se como habilitação para o trabalho. Os resultados não foram satisfatórios, em função da necessidade de vultuosos recursos exigidos para dotar as escolas de máquinas, equipamentos e recursos humanos, necessários ao desenvolvimento de tal proposta, dentro do que era estabelecido pela lei.

É o que afirma Silva (1998, p. 231),

*a exigência legal imposta às escolas de 2º. Grau no sentido de profissionalizarem seus alunos, aliada à falta crônica de recursos financeiros, materiais, de pessoal qualificado, de instalações e equipamentos fez com que uma grande simulação ocorresse de modo a que, aparente e formalmente, as escolas cumprissem a lei.*

Essa medida compulsória de profissionalização fez com que muitas escolas dessem ênfase para cursos de baixo custo, sem a preocupação de verificar se haveria possibilidade de colocação de seus alunos no mercado de trabalho, gerando um contingente enorme de habilitados sem perspectiva de emprego, que continuava a aspirar por um ensino superior, mas agora, sem uma preparação adequada.

Ao conferir aos estudantes uma habilitação profissional como técnico ou auxiliar técnico, “... o governo objetivava diminuir a demanda e a pressão que se fazia sobre o ensino superior. No entanto, essa pressão não diminuiu” (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA 1994).

Segundo Souza (1993), essa estratégia foi ponto de partida, no sentido de viabilizar a implantação da Lei Federal n. 5.692/71, acabando por culminar com a difusão, em todas as

escolas de 2º grau, de um modelo de profissionalização até então utilizado nas escolas técnicas do antigo regime educacional.

Em 23 de janeiro 1975, é aprovado o Parecer n. 76, do Conselho Federal de Educação - CFE - que oferece uma nova alternativa para o ensino de 2º grau, uma maneira diferente de interpretar a Lei n. 5.692/71, aliviando, assim, as tensões que geraram a política de profissionalização do ensino de 2º grau.

Essa alternativa está explicitada na definição de habilitação profissional dada no parecer acima, em sua conclusão, n. 8: “entende-se por habilitação profissional, o preparo básico para iniciação a uma área específica de atividade em ocupação que, em alguns casos, só se definirá após o ingresso no emprego”.

Ao entender que habilitação profissional é o *preparo básico para a iniciação* em uma área de atividade, o parecer 76/75 vem negar o parecer 45/72, que afirma ser *condição resultante de um processo que capacita para o exercício de uma profissão ou de uma ocupação técnica*. Enquanto um abre a possibilidade de preparação básica por área de atividade, o outro restringe e apresenta um caráter de finalidade, condição de capacitação específica em uma ocupação.

Dentre os objetivos apregoados como sendo argumentos básicos para a implantação da Lei n. 5.692/71, estava o de criar uma única rede de ensino, eliminando o caráter dualista e elitista da estrutura anterior e a preparação de mão-de-obra que atendesse ao desenvolvimento que o País vinha sofrendo (MACHADO, 1989).

A profissionalização imposta no 2º grau deixa de ser obrigatória pela Lei n. 7.044/82, a qual introduz o conceito de preparação para o trabalho, ao invés de qualificação para o trabalho, tal como constava na lei anterior. A preparação para o trabalho é uma proposta educacional que visa educar para a vida produtiva, não à formação para o exercício de uma ocupação específica. Essa nova medida legal veio liberar as escolas que não desejavam ou que não tinham condições de ministrar o ensino profissional aos seus alunos, possibilitando dar um tratamento mais adequado à clientela que procurava por um ensino propedêutico, com o objetivo de ingressar na universidade.

A excessiva timidez e a indefinição dos sucessivos governos, além das políticas de qualificação e incorporação das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho, contribuíram de modo significativo para agravar a situação, dificultando o ingresso destas pessoas aos novos campos profissionais.

Além disso, os poucos serviços de habilitação e reabilitação existentes estavam localizados nos grandes centros urbanos. Esse fato foi decisivo, eliminando a possibilidade de beneficiar parcela significativa de pessoas com deficiência, seja pelas dificuldades no acesso, proveniente da falta de adequação dos transportes coletivos, ou por dificuldades de ordem econômica, que inviabilizam o seu deslocamento e manutenção. Nem mesmo o eventual acesso a esses serviços garante uma preparação adequada à busca e manutenção do emprego.

Raros são os serviços que optam por enfrentar esse desafio e orientam o seu atendimento na busca de formas de readaptação, ou reconversão profissional, garantindo à pessoa com deficiência uma continuidade na sua vida produtiva.

O que parece prevalecer, em geral, no caso de profissionais que, por acidentes de natureza diversa, entre eles os de trabalho, venham a tornar-se pessoas com deficiência, é a prática cômoda de aposentá-los, muitas vezes, de forma precoce e injustificada.

Além disso, os estereótipos relativos à deficiência, culturalmente reproduzidos, bem como a inexperiência e a falta de conhecimento das reais possibilidades das pessoas com deficiência, persistentes no imaginário e nas práticas da sociedade, constituem ainda obstáculos significativos para o acesso ao ensino profissional regular. Este permanece um reduto inacessível a essas pessoas, por ter uma especificidade por exigir um domínio técnico, do qual não se apropriaram, é como costumam argumentar os representantes das instituições de educação profissional.

*Mas a formação profissional não se restringe a uma finalidade. Ela consiste também num processo em que se define o que é uma profissão, como ela se ajusta ao indivíduo, como se dá o treinamento, o ensino, a aprendizagem e, de uma maneira geral, quais são as razões e justificativas da formação para as diferentes pessoas envolvidas. E se tal finalidade parece inquestionável, o mesmo não se pode dizer de seus processos (GOYOS, 1989, p. 60).*

Tudo parece conspirar para perpetuar um processo histórico de exclusão das pessoas com deficiência dos programas de formação profissional. As já reduzidas chances de inserção profissional dessas pessoas tornam-se ainda mais remotas, quando à deficiência se acrescentam os fatores pobreza e raça/cor, o que acontece com muita frequência.

As transformações no mundo da produção, da organização e gestão do trabalho colocam em relevo a necessidade de uma educação profissional para as pessoas com deficiência, no sentido de propiciar garantias de melhores condições de empregabilidade e uma produção com melhores níveis de qualidade e competitividade.

Portanto, essa transformação deve de repercutir nas estratégias, anteriormente utilizadas no treinamento do trabalhador com deficiência, deslocando o foco de ação de capacitação, como o objetivo de preparar o indivíduo para um determinado posto de trabalho ou uma ocupação, numa ação mais ampla, compreendida como qualificação/requalificação, além de ter como finalidade a garantia da empregabilidade.

#### 4.1.3 A Constituição de 1988

O Congresso Nacional, eleito em 1986, toma posse com os poderes de elaborar uma nova constituição federal. Promulgada em 05 de outubro de 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil, em seu artigo 227, destaca o dever da família, da sociedade e do Estado em

*assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).*

É importante fazer uma análise de alguns itens da constituição, para melhor situar e entender a evolução da situação das pessoas com deficiência. Assim, no Título VIII, *Da Ordem Social*, Capítulo II, *Da Seguridade Social*, Seção IV, *Da Assistência Social*, o Artigo 203 dispõe que,

*“A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social”. [Dentre seus objetivos, inclui no Inciso V] “a habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência e a promoção de sua interação à vida comunitária”; [no Inciso V,] “a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa com deficiência e ao idoso que comprovarem não possuir meios de promover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme propuser a lei”.*

No Artigo 204 desse mesmo capítulo, esclarece sobre os recursos aplicados nas ações governamentais da área da assistência social, também em seu Inciso I, vem definir as diretrizes que balizarão estas ações, “descentralização político-administrativa, cabendo a



coordenação e as normas gerais à esfera federal e a coordenação e a execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes e de assistência social”.

No Capítulo III, *Da Educação, da Cultura e do Desporto*, Artigo 205:

*“A educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Será promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; [Já o artigo 206, vem definir os princípios que o ensino será ministrado. No inciso I, fala sobre a] “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” [e no Inciso II, sobre a] “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; [No artigo 208, fala sobre as garantias de efetivação da educação, em seu Inciso III, diz que o] “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”;*

No título VIII, *Da Ordem Social*, Capítulo VII, *Da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso*, Artigo 227, no parágrafo 1º, está definido que o Estado, admitida a participação de entidades não-governamentais, promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, segundo determinados princípios. Dentre eles, o de que,

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

O Parágrafo 2º estabelece que “a lei disporá sobre normas de construção de logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas com deficiência”.

E, por último, no título IX, *Das disposições Constitucionais Gerais*, em seu Artigo 244, “A lei disporá sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existentes a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência, conforme o disposto no art. 227, § 2º”.

O panorama aponta para uma profunda e crescente desigualdade econômica, política e social durante os anos 80 e 90. A incapacidade do Estado em consolidar os direitos constitucionais, que corrijam as injustiças e a corrupção, o predomínio invasor das grandes forças econômicas transnacionais, a crise dos países emergentes e as mudanças no mundo do trabalho são exemplos suficientes para uma reflexão de todos os setores da sociedade, com o objetivo de estabelecer uma solidariedade intelectual e moral.

Num esforço para regulamentar a educação profissional, o Decreto Lei n. 2.208, de 17 de abril de 1997, vem estabelecer o funcionamento e os níveis de educação. Desvinculada do ensino médio, a educação profissional de nível técnico deverá ser organizada independentemente, "... podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este" (Decreto n. 2.208/97. Art. 5.º).

Os objetivos da educação profissional apresentado por este decreto são:

*I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimento e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;*

*II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;*

*III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;*

*IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho" (DECRETO 2.208/97. Art. 1º).*

Dentro desses objetivos estabelecidos pelo Decreto, podemos notar a preocupação com preparação de profissionais, visando atender às necessidades do mercado. Para tanto, o Decreto, em seu Artigo 3º, estabelece os seguintes níveis para a educação profissional:

*I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia;*

*II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;*

*III - tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica destinado a egressos do ensino médio e técnico".*

A educação profissional não é mais atrelada aos níveis de escolaridade formal, é apresentada como uma possibilidade de acesso para "o aluno matriculado ou egresso do

ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto” (LDBEN n. 9.394/96, Art. 39, Parágrafo Único).

Assim concebida, a educação profissional não concorre com a educação básica ou superior. Destina-se a todos os que dela necessitam, preparando-se melhor e tendo qualidade no desempenho profissional, num sistema produtivo e de prestação de serviço cada vez mais globalizado, informatizado e com forte influência tecnológica.

Fica claro que essa educação profissional “deve se assentar em uma sólida Educação Básica, ferramenta essencial para que o cidadão-trabalhador tenha efetivo acesso às conquistas tecnológicas da sociedade, pela apropriação do saber que alicerça a prática profissional, isto é, o domínio da inteligência do trabalho” (RESOLUÇÃO CFE 3/98).

A educação profissional, particularmente, situa-se na conjunção do direito à educação e do direito ao trabalho. Dentre todos os direitos humanos a educação profissional, é convocada a contribuir na universalização talvez do direito mais importante. Aquele cujo exercício permite a todos, inclusive às pessoas com deficiência, ganharem sua própria subsistência e, com isso, alcançarem a dignidade, o auto-respeito e o reconhecimento social, como seres produtivos. O direito de todos à educação para o trabalho é, por essa razão que a educação profissional é o principal eixo orientador da política da igualdade.

A preparação para a vida produtiva, orientada pela política da igualdade deverá constituir uma relação de valor no próprio trabalho e com o trabalho dos outros, subtendendo uma negação de todas as formas de trabalho que atentam contra a vida e a dignidade, como, por exemplo: a degradação física ou mental do trabalhador, a exploração da mão-de-obra de crianças e mulheres e a atividade predatória do meio ambiente dentre outras.

A política da igualdade na educação profissional terá, portanto, que buscar a construção de uma nova forma de valorizar o trabalho, superando preconceitos próprios das sociedades pré-industrial e industrial, contra o trabalho manual e as tarefas consideradas inferiores.

A política da igualdade impõe à educação profissional a constituição de valores de mérito, competência e qualidade de resultados, para balizar a competição no mercado de trabalho.

Finalmente, a política da igualdade deverá incentivar situações de aprendizagem, em que o protagonismo do aluno e o trabalho em grupo sejam estratégias para a contextualização dos conteúdos curriculares no mundo da produção. Nesse sentido, a política da igualdade

estará sintonizada com as mudanças na organização do trabalho, cujas relações hierarquizadas estão sendo substituídas pela equipe, pela ilha de produção, pelo acolhimento de várias lideranças, pela solidariedade, pelo companheirismo na realização das tarefas laborais, em lugar de um único feitor ou supervisor.

#### **4.2. Concepção do PLANFOR**

Muitas transformações ocorrem no mercado de trabalho brasileiro, em consequência da integração da economia brasileira ao processo de globalização e, também, da consequente reorientação ao modelo de desenvolvimento. Nesse sentido, a partir dos anos 90, a economia tornou-se mais aberta e competitiva, passando a exigir ações governamentais em relação às questões de emprego. Teremos, então, ações de natureza *programática*, em que se localizam as políticas de fomento ao emprego, à educação, à qualificação e à requalificação profissional, além dos programas de amparo ao trabalhador. Teremos, ainda, as ações de natureza *normativa*, em que destacamos a modernização das instituições, que, no Brasil, regem as relações entre capital e trabalho.

As políticas podem ser classificadas como *ativas*, quando visam à manutenção ou promoção do emprego e estímulo às atividades de formação profissional. Políticas *passivas*, quando visam apenas à proteção do trabalhador desempregado. Entre as políticas ativas, destacamos as políticas macroeconômicas e de desenvolvimento, as de educação fundamental, as de qualificação e requalificação profissional e as políticas de modernização da legislação trabalhista. Já, nas políticas denominadas passivas, destacamos aquelas que estão ligadas à intermediação de mão-de-obra e ao seguro desemprego.

O interesse principal desta pesquisa são as políticas públicas de emprego, relacionadas à qualificação e requalificação profissional. Tais políticas foram concebidas de maneira inovadora por serem descentralizadas e também por terem um diálogo social e participativo, cujo objetivo era ampliar a negociação e a busca de consensos entre governo, trabalhadores e empresários.

Numa tentativa de minimizar o descompasso existente entre a demanda e a oferta de mão-de-obra qualificada, o Governo investiu em uma política de qualificação dos trabalhadores, principalmente nos setores em processo de expansão, na tentativa de dotá-los

de conhecimentos necessários ao enfrentamento dos desafios que as mudanças tecnológicas, organizacionais e gerenciais exigiam. Tendo como propósito facilitar o deslocamento de trabalhadores das atividades em decadência, para aquelas que se encontravam em expansão, foi quando, em 1995, o governo brasileiro implementa o PLANFOR. Esse Plano ficaria a cargo da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional - SEFOR -, do MTE, com recursos provenientes do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT. (MINISTÉRIO DO TRABALHO e EMPREGO, 1996b).

O PLANFOR tem como objetivo garantir uma oferta de educação profissional continuada, com o objetivo de reduzir o desemprego e subemprego da População Economicamente Ativa - PEA -, contribuindo, dessa forma, para a redução das desigualdades sociais, além de elevar a produtividade e competitividade do setor produtivo. O PLANFOR é gerido de forma descentralizada, por meio das parcerias envolvidas, em âmbito federal, o Conselho Deliberativo do FAT - CODEFAT -, o Ministério do Trabalho e Emprego, a Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional em seu Departamento de Qualificação Profissional. No âmbito estadual, os Conselhos Estaduais de Trabalho Emprego e Renda - CETERs - e Secretarias de Trabalho ou equivalentes e no âmbito municipal, a Comissão Municipal Tripartite e Paritária de Emprego - CMTPEs - ou equivalentes. (MINISTÉRIO DO TRABALHO e EMPREGO, 1996a).

O PLANFOR concebe como prioridade os grupos vulneráveis da PEA, em que se concentram 80% dos recursos e 90% das vagas. Esses grupos estão separados em quatro categorias: pessoas desocupadas; pessoas em risco de desocupação permanente ou conjuntural; pessoas autônomas, cooperadas ou autogeridas; empreendedores(as) urbanos/rurais. Além dessas categorias, o PLANFOR tem reservado até 10 % de suas vagas e 16% dos recursos na qualificação de grupos definidos local ou regionalmente como prioritários (MINISTÉRIO DO TRABALHO e EMPREGO, 1996b).

Como o PLANFOR é orientado e implementado por diretrizes descentralizadas, busca a participação via parcerias com os Planos Estaduais de Qualificação e entidades governamentais ou não governamentais, as chamadas Parcerias Nacionais e Regionais - PARCs.

Os PEQs, por serem pertencentes a uma unidade federativa, são viabilizados a partir de convênios entre o Ministério do Trabalho e Emprego e os estados e Distrito Federal, representados por suas secretarias estaduais de trabalho, sob homologação e supervisão das

comissões estaduais / municipais de emprego. As PARCs são as parcerias efetivadas entre o Ministério do Trabalho e Emprego e os órgãos públicos e privados, com a intenção de complementar as ações dos PEQs, no que se refere aos estudos, pesquisas e desenvolvimento de metodologias, destinadas à qualificação profissional.

Os cursos oferecidos pelo PLANFOR são ministrados pelas agências da rede nacional de formação profissional, que são contratadas pelas secretarias estaduais de trabalho, envolvendo organismos públicos e privados, federais, estaduais ou municipais, governamentais ou não.

As CMTPEs têm um papel relevante e fundamental nesse processo de descentralização das políticas de emprego e renda, pois são elas que asseguram a participação da sociedade civil, articulando os atores sociais locais numa tentativa de tornar o sistema mais eficiente e eficaz. Elas devem ter uma formação tripartite, com assentos para representantes dos trabalhadores, empregadores e poder público municipal.

Sintetizada no documento “Educação profissional, um projeto para o desenvolvimento sustentado” (MINISTÉRIO DO TRABALHO e EMPREGO/SEFOR, 1995), a proposta situa a educação profissional como elemento de uma política pública de trabalho e renda, por sua vez integrada ao projeto mais amplo de modernização das relações entre capital/trabalho, da consolidação de uma estabilidade econômica e a conquista da equidade social no País.

É nessa perspectiva que se podem entender as propostas de educação profissional desenvolvidas pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional, do Ministério do Trabalho e Emprego, quando faz a proposição de um novo perfil e um novo conceito de qualificação que vá além de habilidades manuais e disposição para cumprir ordens, incluindo também vasta formação geral e sólida base tecnológica. Não basta mais que o trabalhador *saiba fazer*, é necessário também *conhecer* e acima de tudo *saber aprender*.

De igual modo, o Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador - CODEFAT -, via Resolução n. 126/96, em seu artigo 5º, determina que os programas de Educação Profissional - EP - contemplem de forma integrada o desenvolvimento de habilidades básicas, específicas e de gestão, levando em consideração o perfil da clientela e as potencialidades oferecidas pelo mercado de trabalho.

Tais habilidades são características relacionadas não apenas ao saber fazer, mas aos saberes (conhecimentos), ao saber-ser (atitudes) e ao saber-agir (práticas de trabalho).

**Habilidades básicas** - competências e conhecimentos gerais, como comunicação verbal e escrita, leitura e compreensão de textos, raciocínio, saúde e segurança no trabalho, preservação ambiental, direitos humanos, informação e orientação profissional.

**Habilidades específicas** - competências e conhecimentos relativos a processos, métodos, técnicas, normas, regulamentações, materiais, equipamentos e outros conteúdos específicos das ocupações.

**Habilidades de gestão** - competências e conhecimentos relativos a atividades de gestão, autogestão, melhoria da qualidade e da produtividade de micro e pequenos estabelecimentos, do trabalho autônomo ou do próprio trabalhador individual, no processo produtivo. (DIEESE: 2001)

Numa perspectiva de provocar mudanças na Educação Profissional é que o Ministério do Trabalho e Emprego, via PLANFOR, propõe uma nova política para a formação do trabalhador polivalente e multifuncional, que atenda às transformações tecnológicas e organizacionais e às flutuações do mercado de trabalho (FILGUEIRAS, 1998).

Traduzida para um novo enfoque conceitual, metodológico e operacional das ações na área de qualificação profissional, passou a observar a necessidade de os planos serem elaborados com foco no mercado do trabalho e na clientela. Com o objetivo da empregabilidade dos treinandos, em face de potencialidades locais, rejeita, portanto, a qualificação com viés assistencialista (cursos para ocupar o menor e evitar que fique na rua, por exemplo), propiciando, dessa forma, a abertura para novas clientelas, com prioridade para a população em desvantagem social, ampliando, assim, o leque de atendimento antes restrito a desempregados cadastrados nos postos do Sistema Nacional de Emprego - SINE.

*Substituindo o termo “formação” por educação profissional e buscando inserir essa modalidade de prática educativa no que chama de agenda de modernização das relações de trabalho, o Planfor se coloca também como instrumento de implementação de uma política pública de trabalho e renda, que deve ser desenvolvida em articulação com programas de seguro desemprego, de crédito popular e de intermediação de desempregados (FIDALGO e MACHADO, 1999, p. 96).*

A Política Nacional de Emprego, na última década, passa a agregar meios de ampliar a sua diretriz, ao definir mecanismos e alocar recursos dentro de estratégias mais abrangentes, quando associa o problema do desemprego a outras necessidades sociais que deveriam, pelo menos algumas delas, serem universalizadas. Como exemplo, o desemprego e uma pessoa com deficiência, estamos potencializando as carências e dificuldades.

#### 4.2.1 O paradigma da formação profissional

As mudanças ocorridas nas relações de trabalho na década de 90 mesclam formas anteriores, como o fordismo e o taylorismo, com novos processos produtivos. Estes dois sistemas são constituídos por um modelo de acumulação que, neste momento, tende a ser superado por outro *modelo participativo*, em decorrência do emprego de uma nova tecnologia física (FARIA, 1992).

O capital, em sua necessidade de dominar o trabalhador, sempre desenvolve novas técnicas, para manter a perpetuação do sistema. Destacamos aqui as formas de gestão, que são criadas para ampliar o controle sobre o processo de trabalho, diminuindo conflitos e reduzindo a alienação do trabalhador, alienação esta herdada do fordismo e do taylorismo. Esse novo processo faz com que o trabalhador valorize o seu trabalho, encontrando soluções técnicas, participando das decisões na execução de tarefas e, conseqüentemente, contribuindo para o produto final.

Além do trabalhador, o processo de dominação ocorre em outras esferas, não se esgotando somente no processo produtivo. Para tanto, são necessários novos tipos de conhecimento, enquanto transfere novas responsabilidades ao trabalhador com o intuito de modernizar as relações capitalistas.

Diante da flexibilização das relações de trabalho, uma mudança de estratégia vem possibilitando ao capital maior exploração e controle dos trabalhadores. Surge uma necessidade de controlar diretamente o saber dos trabalhadores, direcionando-os para maior produtividade. Torna-se evidente um novo paradigma de formação profissional, pautado em uma proposta mais democrática e participativa, que vai se materializar no PLANFOR.

*“O paradigma de formação profissional que se implantou no país passou a ser objeto de críticas das políticas governamentais a partir da segunda metade dos anos 90. Um conjunto de fatores tem sido apontado como motivo para esse questionamento e para a busca de alternativas correspondentes ao que estaria surgindo enquanto novas necessidades de qualificação da força de trabalho”. (FIDALGO e MACHADO. 1999, p. 95).*

Nesse sentido, as mudanças que ocorreram no sistema produtivo nas ultimas décadas exige dos trabalhadores um conjunto de saberes que antes era dispensável. Portanto, tal competência só poderá ser obtida via uma formação na educação tipo formal adequada, que exigiria o término do 2º grau pelo menos. Os novos empregos requerem maiores requisitos



educacionais, o novo setor de serviços passa a se especializar, para dar suporte também ao segmento industrial.

Azeredo (1998) ao fazer uma análise de Salm e Fogaça<sup>12</sup>, comenta que as mudanças no processo produtivo e também as discussões em torno da educação da força de trabalho ganham novas dimensões. Os autores colocam a idéia de uma educação tecnológica, que surge a partir da preocupação com uma formação que dê conta das transformações que ocorreram com as inovações da sociedade industrial e tecnológica. Também, que há um envolvimento maior do empresariado com os sistemas educacionais, com maiores gastos das empresas na educação geral e tecnológica como também em treinamentos específicos. Tais mudanças ocorrem, principalmente, em alguns seguimentos como o setor de informática e automobilístico.

#### 4.2.2 A nova institucionalidade

O PLANFOR enquanto um dos instrumentos da Política Nacional de Emprego e destacado como um dos programas prioritários, anunciou uma *nova institucionalidade* na área da educação profissional, tendo como princípio básico promover ações de qualificação profissional para segmentos da população, de forma que se chegue a qualificar, anualmente, 20% da PEA.

O PLANFOR coloca o imperativo de: “combater todas as formas de discriminação, especialmente de gênero, idade, raça e cor, garantindo o respeito à diversidade”, visando à promoção da igualdade de oportunidades no emprego e na ocupação (Convenção 111 da OIT e Plano Nacional de Direitos Humanos). O PLANFOR 1996-1998 avançou quantitativamente na questão da diversidade, garantindo uma atenção específica aos grupos vulneráveis da PEA. Já, em 1999-2002, o plano contempla diretrizes para avanço qualitativo no tratamento da diversidade. Esse campo está sendo explorado pelas organizações específicas, tendo por base os vários protocolos que assumem compromissos em relação à qualificação profissional de

---

<sup>12</sup> SALM, Cláudio; FOGAÇA, Azuete. **Educação e formação de mão de obra**: um projeto nacional. IV Fórum Nacional, Instituto Nacional de Altos Estudos (Inae). Rio de Janeiro, 1994.

pessoas com deficiência, mulheres (especialmente chefes de famílias), trabalhadores afro-descendentes e idosos dentre outros.

Numa perspectiva de gestão democrática dos recursos oriundos do FAT, a mesma lei que instituiu o Fundo (Lei n. 7998/90) também instituiu o CODEFAT com representação tripartite e paritária dos trabalhadores, dos empregadores e do governo. Esse conselho tem funções amplas, de natureza deliberativa, normativa e de acompanhamento, inclusive, com autoridade para propor medidas destinadas ao aperfeiçoamento da legislação de amparo ao trabalhador. Nesse sentido, têm-se dois vetores da política pública de emprego que funcionam (ou deveriam funcionar) articuladamente em todas as esferas de poder. De um lado, encontra-se o sistema deliberativo, normativo e regulador das alocações de recursos e definidor de estratégias e, de outro, estão as organizações implementadoras das políticas e estratégias do FAT, nos vários níveis de governo.

Os recursos do FAT, destinados a esse sistema de qualificação profissional, transformaram o modelo de qualificação profissional na década de 90. Principalmente com a aprovação da Lei Federal n. 8.900/94, ao definir que qualquer trabalhador pode participar do programa de educação profissional. Ocorre, nesse sentido, uma desburocratização, ficando mais clara a definição desse modelo institucional.

Azeredo (1998) confere ao PLANFOR uma vinculação muito estreita com todo o processo recente de organização das políticas públicas de emprego, além dele representar um salto nessa política, por ser custeado pelo FAT, coordenado pelo Ministério do Trabalho e Emprego, em parceria com estados e municípios e apoiado pelas comissões de emprego, além de ele ser supervisionado pelo CODEFAT.

Desde a criação do FAT, havia recursos disponíveis para a qualificação profissional, mas eram restritos aos segurados do programa de seguro-desemprego. A partir da Lei n. 8.900/94, foram redefinidas as funções do programa. Entre os anos de 1990 a 1995, alguns serviços de educação profissional foram prestados de forma precária por meio do Sistema Nacional de Emprego - SINE (CASTRO e MACEDO, 1997).

Uma nova institucionalidade é proposta para a educação profissional, justamente quando profundas modificações acontecem no mundo do trabalho, nas formas de inserção produtiva, além das formas de representação sindical e política. Antunes (1995, p. 15), ressalta que,

*foram tão intensas as transformações que a classe que vive do trabalho, sofreu a mais aguda crise, que atingiu não só a sua materialidade, mas trouxe profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser.*

A nova institucionalidade parte do princípio de que há uma inadequabilidade dos sistemas de educação profissional mais tradicionais, incluindo o SINE, e também da existência de uma rede mais ampla de agências de educação profissional ainda desconhecida e não mobilizada de forma sistêmica.

No sistema *S* por atender uma clientela específica e com um certo grau de escolaridade, além do fato de sua gestão ocorrer de forma privada, o que parece indicar uma espécie de *corporativismo patronal* que colocaria o sistema, anteriormente eficaz e de excelência, em dissonância com as novas exigências sociais.

*O PLANFOR surgiu colocando-se no intervalo entre dois tempos, aquele que seria o do modelo “anterior” e o que ele veio anunciar como o da nova institucionalidade da educação profissional no país, propondo-se a ser seu porta-voz e agente mobilizador. (FIDALGO e MACHADO, 1999, p. 94).*

É importante salientar que a proposta desta *nova institucionalidade* para a educação profissional não estabelece medidas relativas ao Sistema *S*, o que daria a entender que a inclusão desse sistema passaria por maior influência externa em sua gestão, com a possibilidade de uma articulação mais efetiva com o sistema público de emprego. Essa nova gestão seria provavelmente a mesma implantada nos SINEs, por meio do modelo institucional que prevê a formação de comissões estaduais e municipais de emprego, com os mesmos critérios e bases da constituição do CODEFAT. Essa comissão vem preconizar a descentralização de todos os mecanismos de implantação das políticas e definir estratégias, em que os interessados no processo de gestão proporcionariam maior credibilidade e vitalidade ao sistema, significando também, de alguma forma, uma mobilização da sociedade civil, por uma melhoria nas condições de vida das populações e dos municípios.

Em relação ao fortalecimento dos municípios, o PLANFOR vem destinando ações de qualificação profissional via PEQs, priorizando aqueles municípios com altos índices de desemprego, causados por problemas econômicos emergenciais.

O PLANFOR está voltado para um mercado de trabalho mais instável. Verificamos, assim, uma reestruturação da base material, na produção de bens e serviços, que estariam de acordo com as exigências do mercado internacional. Assim, esse plano conta com o aval das entidades ligadas às classes trabalhistas, que, além de participarem do seu financiamento, atuam na sua gestão.

O PLANFOR tem o seu mérito, quando permite às organizações de trabalhadores o acesso e o gerenciamento dos recursos públicos. Realmente, dentre os programas em curso, “este representa um avanço na educação para a emancipação do trabalhador” (Franco, 2000).

*O desafio do Plano e de seus avaliadores está em distinguir os efeitos da função ideológica dos possíveis ganhos reais para seus destinatários. E isso passa por uma visão ampliada do problema da formação profissional que a articule à educação básica e a outras políticas públicas de desenvolvimento econômico e de emancipação social dos trabalhadores. (FRANCO, 2000, p. 166)*

Do ponto de vista político-pedagógico, a concepção do PLANFOR orienta-se pela funcionalidade da educação profissional, para um mercado de trabalho seletivo, restrito, privilegiando os aspectos práticos/técnicos da preparação para o trabalho. Seu objetivo maior é dar funcionalidade ao modelo econômico vigente, atenuando as tensões sociais e diminuindo as contradições próprias da educação profissional.

#### 4.2.3 Além da nova institucionalidade

O PLANFOR prepara o trabalhador para um trabalho incerto, não busca uma educação continuada, procura apenas se adequar a um mercado de trabalho em mutação. Neste sentido, o

*conceito humanista de educação como formação de valores e comportamento cede lugar a necessidade do domínio da informação e à sua operacionalização para as necessidades do mercado. Analisando, o nível de educação do povo brasileiro, 75 % estariam abaixo do ensino médio, 15 % completaram o ensino médio e 10 % o ensino universitário (SGUARDO apud FRANCO, 2000, p. 81).*

Podemos contatar, por alguns dados anteriormente citados, que os investimentos na área da educacional profissional são insuficientes, e o acesso à educação básica fundamental no Brasil é restrito. Entretanto, a proposta do PLANFOR é contraditória, e a oferta de uma educação continuada encontra-se comprometida.

*“O sentido próprio, mais adequado de educação continuada implica num processo educativo completo, cursos especializados ou técnicos e de atualização permanente, são parte de um contexto de preparação para o trabalho e de promoção da cidadania” (FRANCO, 2000, p. 81-82).*

Ao ser aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN de 20 de Dezembro de 1996, ficou estabelecido que o Brasil teria dois níveis para a educação, *a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial e a Educação Profissional*. Apenas a Educação de Jovens e Adultos tem caráter substitutivo, para dar mais uma oportunidade aos que não fizeram o Ensino Fundamental (obrigatório) na idade própria, ou seja, de 7 a 14 anos. As demais modalidades de ensino têm caráter complementar da educação comum.

Neste sentido, a Educação Profissional mantém uma relação de complementaridade com a Educação Básica e seus objetivos, além da formação de técnicos de nível médio e a qualificação / requalificação dos trabalhadores, independente de sua escolaridade, devem procurar desenvolver um permanente desenvolvimento de aptidões e habilidades aos alunos que a cursarem.

Há necessidade de se construírem novas alternativas de organização curricular, que tenham comprometimento, com o novo significado do trabalho no contexto atual, levando em consideração o *sujeito*, a pessoa que se apropriará desses conhecimentos. Portanto, a Educação Profissional, assim como as demais modalidades e níveis de ensino devem desenvolver meios para uma aprendizagem permanente, permitindo uma formação continuada e tendo como finalidade a construção da cidadania.

A Educação Básica contém a dimensão complementar de preparação para o trabalho. Além de permitir tanto buscar, quanto criar conhecimentos e transmitir informações, ela precisa propiciar meios de como usá-los para solucionar problemas concretos. Qualquer competência requerida no exercício profissional seja ela psicomotora, sócio-afetiva ou cognitiva é, pois, um aprimoramento das competências educacionais básicas. À educação geral cabe a construção de competências que se traduzam em habilidades básicas, técnicas ou de gestão.

Em outras palavras, o que deve se configurar no Brasil é, portanto, uma educação geral com expressiva presença dos segmentos científico e tecnológico e uma complementaridade da educação profissional, em escolas ou nas empresas. Uma educação que contemple o prosseguimento dos estudos, além da construção de competências e habilidades, tendo como objetivo maior o processo de aprendizagem e não o acúmulo de informações e de esquemas resolutivos preestabelecidos. Mas também, uma Educação Profissional como qualificação ou habilitação para o trabalho, seja complementar e dependente da educação geral, podendo ser feita em escolas ou no ambiente de trabalho, mas assentada nas competências construídas na educação geral.

Há ainda a acrescentar que a Educação Profissional no Brasil tem como marco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, que no seu Capítulo III do Título V - *Dos níveis e das modalidades de educação e ensino* -, trata especificamente da Educação Profissional, tratando-a como parte do sistema educacional. Regulamenta a educação profissional como um todo, contemplando as formas de ensino que habilitam e estão referidas a níveis da educação escolar. Embora a lei não explicita, a Educação Profissional é tratada como um subsistema de ensino.

A regulamentação desta lei se deu por meio do Decreto 2.208, de 17 de Abril de 1997, e trouxe mudanças significativas para a tradição de Educação Profissional, principalmente para o ensino técnico. Ao estabelecer que a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria, independente do currículo do Ensino Médio. Assim sendo, esta modalidade de Educação Profissional será sempre concomitante ou posterior à conclusão do Ensino Médio, mantendo, contudo, vínculo de complementaridade.

O Decreto expõe os objetivos da Educação Profissional, prescrevendo que esta modalidade de educação é um ponto de articulação entre a escola e o mundo do trabalho.

Neste sentido a política de educação profissional implementada pelo PLANFOR, volta se prioritariamente para a adequação da formação ao mercado de trabalho, compreendendo a educação profissional como processo e com foco “*na empregabilidade, entendida não apenas como capacidade de obter um emprego, mas, sobretudo de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação*” (MTE/Sefor, 1995).

Mesmo que no PLANFOR se aponte para a articulação entre a educação geral e a educação profissional, na sua proposta de desenvolver as habilidades básicas (relacionadas à educação geral), habilidades específicas (definidas como atitudes, conhecimentos técnicos e competências demandadas por ocupações do mercado de trabalho) e habilidades de gestão (compreendidas como competências de autogestão, associativas e de empreendimento), nos cursos de qualificação profissional o que se verifica, na prática, é a desarticulação entre estas habilidades e a ênfase nos aspectos comportamentais e atitudinais relacionadas ao trabalho, em detrimento dos saberes relacionados à educação geral e dos conhecimentos específicos mais aprofundados de uma determinada profissão ou ocupação.

É perceptível a forma rápida de formação profissional, devido à carga horária pequena dos cursos ministrados, a pouca quantidade de aulas práticas, a pouca articulação entre a teoria e a prática, à ênfase nos conteúdos mínimos específicos, entre outros aspectos.

Revelando que os programas de educação profissional implementados pelas instituições executoras que ministram a capacitação profissional no âmbito do PLANFOR, ainda têm uma forte base tecnicista e instrumental. (DELUIZ, 1999, p. 122).

Com algumas exceções, os programas de educação profissional implementados adotam uma perspectiva individualizante, sem preocupação com a construção de competências que se referenciem ao coletivo dos trabalhadores.

Portanto, o PLANFOR deveria buscar assumir uma posição complementar ao ensino e nunca uma posição substitutiva da educação formal, pois a sua atuação apresenta foco no mercado e na clientela. Não basta um único e longo curso para entrar no mercado. O trabalhador necessita ter chances de múltiplas entradas e saídas nos sistemas de educação profissional, para se qualificar e requalificar, durante toda a sua vida produtiva. Nessa direção, verifica-se que a proposta de educação profissional vai ao encontro da política maior de reestruturação produtiva. Por apresentar fraco desempenho na educação básica, o número de jovens que chegam até as universidades é bem reduzido, justamente em decorrência desse perfil de escolaridade. Escolaridade esta que se encontra aquém das necessidades e do bom desempenho das economias modernas.

Portanto, a educação profissional por si só não cria empregos. Assim, essa política iniciada em 1995, com resultados mais quantitativos em 1996, não tem contribuído, de forma satisfatória, para a elevação da escolaridade dos trabalhadores, estando distante de atingir essa meta. Isso se dá, principalmente, por não constar em seus pressupostos uma educação continuada. As dificuldades educacionais dos trabalhadores no País somente poderão ser vencidas a longo prazo, uma vez que o Brasil apresenta grande parte da PEA adulta com menos de oito anos de estudo, abaixo da escolaridade fundamental.

É indiscutível que o programa tem um caráter inovador, tanto ao inserir a participação dos trabalhadores, até mesmo como executores diretos, quanto pela proposta integradora das agências de qualificação profissional no Brasil, na busca de uma política única. O que podemos observar é uma desarticulação das ações do programa. Isso dificulta a formação do cidadão produtivo.

É importante ressaltar que as limitações do PLANFOR são reconhecidas, no momento em que se busca promover a integração dos sistemas tradicionais/formais de ensino profissional, alegando que o modelo atual se mostra desarticulado e atuando de forma desordenada. E, ainda, que o grande êxito do PLANFOR, em termos de repercussão das suas

atividades, primeiro pela centralidade da sua coordenação no País e também pela sua abrangência nacional e, depois, pelo envolvimento de um número expressivo de atores nunca antes convocados a participar de programas de educação profissional, sendo concretizado por meio das verbas públicas disponibilizadas e pelo papel desempenhado pelas entidades de trabalhadores, seja como executores diretos ou co-gestores do plano, seja via comissões estaduais e municipais de emprego.

O grupo de pessoas com deficiência deixa de ser contemplado com um programa *nacional*, o que deve exigir um avanço na concepção e operacionalização dos programas de educação profissional, no sentido de permitir e estimular a participação dessas pessoas. Esse avanço deve se traduzir não só na oferta, facilidades de acesso e deslocamento, mas em procedimentos de apoio e na utilização de tecnologias adequadas à especificidade desse público-alvo.

Também, no âmbito do mercado de trabalho, uma resistência em relação às pessoas com deficiências mantém os empresários, de certa forma, avessos a uma política de inclusão das pessoas com deficiência nos seus quadros. As portas que abrem para essas pessoas são poucas e tendem a fechar-se de modo definitivo, quando alguma delas, porventura empregada, não se ajusta às exigências da organização. Nesse caso, a inadequação individual passa a estender-se, por força do estigma preexistente, ao conjunto das pessoas com deficiência, como categoria.

Graças à pressão das entidades representativas sobre os responsáveis pelas leis, que salvaguardam os direitos das pessoas com deficiência, têm sido adotadas medidas com o objetivo de ampliar as possibilidades de acesso dessas ao mercado de trabalho. Tais medidas, consideradas ações positivas ou afirmativas, variam, no entanto, de contexto para contexto, em virtude da maior ou menor agilidade com que se dá a regulamentação dos dispositivos constitucionais.

Trata-se da adoção temporária de medidas especiais, legislativas, administrativas e judiciais, para promover e acelerar o processo de igualdade de oportunidades, em diferentes âmbitos, para esse grupo historicamente discriminado. São ações corretivas, que têm como objetivo reduzir defasagens entre o ideal igualitário, consagrado nas normas e na legislação, e um sistema de relações sociais marcado pelas desigualdades e hierarquias. A discriminação positiva refere-se ao conjunto de medidas de ação positiva adotado como política pública, para uma transformação ampla e planejada, a fim de assegurar a igualdade de oportunidade dessas pessoas enquanto cidadãos e cidadãs.



Portanto, seria interessante corrigir as distorções ocorridas até hoje, com a adoção de um programa nacional que privilegie a educação profissional com vistas à inclusão da pessoa com deficiência ao sistema produtivo, como cidadão pleno de direitos e com oportunidade de mostrar a sua capacidade, além de desenvolver as suas habilidades.

A discussão sobre a educação profissional também se reveste de importância em face de sua interconexão com a educação geral, o treinamento no novo contexto do trabalho e a empregabilidade, principalmente se forem levadas em conta as novas formas de organização.

Assim, a educação profissional recupera sua posição complementar à educação básica, esta, por sua vez entendida como ensino fundamental e médio (primeiro e segundo graus), para crianças, adolescentes e adultos que perderam a chance de programas massivos e intensivos de reforço ou desenvolvimento de habilidades básicas.

Em suma, educação profissional não tem sentido nem eficácia como estratégia contencionista ou assistencialista, inclusive porque pode levar a maiores tensões e frustrações. Mais agonizante que estar desempregado, é ser desempregado-qualificado.

No capítulo seguinte, estaremos fazendo uma análise das entrevistas e dos resultados da pesquisa de campo, realizada com as pessoas com deficiência, os gestores e executores do PLANFOR. Apresentaremos, ainda, as ações do PLANFOR, em relação às pessoas com deficiência, na cidade de Belo Horizonte, nos anos de 1999 a 2001, tendo como referência quatro entidades de e para pessoas com deficiência.

## 5 RESULTADO

Neste penúltimo capítulo que aqui se desenvolve, privilegia-se, de forma sintética, o relato, a interpretação e a discussão dos dados pesquisados junto às pessoas com deficiência, gestores e executores do PLANFOR, além de pesquisas documentais.

O emprego de qualquer trabalhador é o principal objetivo de todo processo de qualificação profissional, pois é por meio do desempenho efetivo de uma atividade profissional que toda política de qualificação se materializa, na plena integração econômica e social, principalmente da pessoa com deficiência.

As leis que regem o mercado de trabalho baseiam-se essencialmente na competência profissional. No entanto, se a pessoa com deficiência for submetida a um processo adequado de qualificação, pode ocupar um lugar no mercado de trabalho, como qualquer outro cidadão.

Nesse sentido, o acesso ao mercado de trabalho não depende apenas da aquisição, por parte da pessoa com deficiência, de uma qualificação profissional que lhe permita responder de uma forma eficaz às exigências funcionais, físicas e psicológicas de um determinado posto de trabalho, embora essa qualificação seja essencial para a integração sócioprofissional dessas pessoas.

A implementação de uma política de emprego para pessoas com deficiência contribuiria, significativamente, para atenuar o desequilíbrio de oportunidades existentes e proporcionar maior abertura, na estrutura empresarial. Ao incrementar a sua integração profissional, teremos como consequência a sua integração social.

O PLANFOR proporcionou inúmeras atividades de treinamento, muitas vezes, com cursos de curta duração. Cursos estes que buscam orientar o desenvolvimento do trabalhador para o mercado de trabalho.

Por mais cursos que se tenha feito, são inúmeros os problemas e dificuldades que uma pessoa com deficiência enfrenta no seu dia-a-dia. A verdade é que os obstáculos vão continuar a existir e, em meio a tantas dificuldades, o acesso dessas pessoas ao mercado de trabalho continua sendo uma barreira, uma das mais difíceis de ser transposta. Essa questão,

juntamente com outras que dizem respeito a qualquer cidadão, seja ele uma pessoa com deficiência ou não, devem ser enfrentadas de forma contundente.

Para o entendimento dessas questões, procuramos estruturar este capítulo em duas seções distintas. Na primeira seção, fizemos uma análise das entrevistas dirigidas às pessoas com deficiência. Para tanto, foi desenvolvido um roteiro preestabelecido, (semi-estrurado), específico para este grupo. Posteriormente, o mesmo foi feito com o depoimento dos gestores e executores, envolvidos diretamente no planejamento e desenvolvimento do PLANFOR, também com um roteiro pré-estabelecido específico. Assim, teremos a dimensão do treinamento implementado às pessoas com deficiência por dois ângulos distintos. De um lado, veremos a opinião que recai sobre os treinandos com deficiência, do outro a maneira como a qualificação é implementada, na visão dos gestores e executores.

Na segunda seção, vamos apresentar as ações do PLANFOR envolvendo as pessoas com deficiência em Belo Horizonte. Primeiro, os dados gerais que envolvem as pessoas com deficiência em Minas Gerais nos anos de 1999 a 2001. Depois vamos focalizar nossa atenção nos dados de quatro entidades ligadas às pessoas com deficiência.

### **5.1 A pesquisa de campo**

Utilizando os dados da instituição avaliadora LUMEM Instituto de Pesquisas, obtivemos a dimensão do universo de pessoas com deficiências treinadas pelo PLANFOR em Belo Horizonte, durante os anos de 1999 a 2001. Selecionamos uma amostra das pessoas com deficiência treinadas pelo plano, em número representativo à extensão das categorias de deficiência. Fizemos a seleção por sorteio, obedecendo ao agrupamento feito pelo Instituto LUMEM. Em função desse número, optamos por entrevistar: um deficiente múltiplo, dois paraplégicos, dois deficientes físicos, um deficiente Mental, dois deficientes auditivos e seis deficientes visuais.

O roteiro da entrevista, específico para as pessoas com deficiência, foi estruturado em três blocos distintos de perguntas. No primeiro, as perguntas se relacionaram à compreensão ou representação que o treinando tem sobre o PLANFOR. No segundo, tentou-se verificar

quais os problemas e/ou avanços do PLANFOR. Já o último bloco de perguntas do nosso roteiro continha perguntas opinativas e genéricas sobre o PLANFOR.

As entrevistas foram conduzidas pelo próprio pesquisador, que procurou adotar um procedimento semelhante (local, acolhimento inicial, modo de formular as perguntas etc.), para todos os sujeitos da pesquisa. Inicialmente, foi feita uma breve explanação sobre a finalidade da pesquisa e também sobre a importância da participação do entrevistado.

Pudemos constatar que não houve resistência, por parte dos envolvidos, em participar da pesquisa. Nos depoimentos aqui expostos, procuramos resguardar a identidade das pessoas que colaboraram. Mesmo não havendo uma reserva quanto à sua exposição, as identidades estão preservadas pelo uso de nomes fictícios.

Em relação aos gestores e executores do PLANFOR, procuramos seguir o roteiro, mas percebemos que alguns dos entrevistados, por terem melhores conhecimentos em relação ao plano, trouxeram outras informações importantes, que vamos explorar mais adiante. As entrevistas foram realizadas sempre em uma única sessão e tiveram uma duração média de 30 minutos.

Para os gestores e executores, as questões procuravam explorar o máximo dos entrevistados: seus conhecimentos relativos à importância, avanços ou retrocessos do PLANFOR; se a qualificação oferecida foi ou não satisfatória; se ela proporcionou aumento na empregabilidade (obtenção de trabalho); se houve ou não inclusão e ainda se reduziu os níveis de desemprego e subemprego das pessoas com deficiência.

#### 5.1.1 Análise das entrevistas com as pessoas com deficiência

Inicialmente, vamos tentar situar as pessoas com deficiência, que participaram do treinamento. Perguntamos como elas ficaram sabendo do treinamento oferecido. Tentamos, com esse detalhe, verificar a sua iniciativa na procura de uma qualificação e também o seu conhecimento a respeito do PLANFOR.

Notamos que, das 14 pessoas com deficiência entrevistadas, apenas uma procurou o

treinamento por ter escutado no rádio. As outras pessoas buscaram fazer o curso de treinamento, por ser associada à instituição que realizava tais cursos. Apenas uma pessoa sabia a respeito da origem dos recursos.

Os depoimentos que se seguem comprovam tal afirmação:

“Eu fiquei sabendo lá na AMP, eu sou associado lá, a gente ficou conhecendo esses cursos coordenados e sustentados pelo FAT” (Felipe-DF).

“Eu sou associado a ADEVIBEL (Associação dos Deficientes Visuais de Belo Horizonte), por ser portador de deficiência visual, normalmente todo o ano tem este curso para deficientes, então através da minha participação na associação, eu consegui este curso” (Augusto-DV).

Apenas para ilustrar, aqui se registram depoimentos individuais, resumidos, de satisfação com resultado alcançado. É importante ressaltar que, dentre os entrevistados, apenas dois disseram que o treinamento não foi satisfatório, e um deles argumentou que, para alguns ele é satisfatório e, para outros, não.

“É, foi satisfatório sim, ele preencheu o que eu pesquisava, eu precisava fazer o curso de digitação, aprimorar meus conhecimentos no computador, para que eu pudesse arrumar um emprego” (Nivia-DF).

“Olha, eu não sinto que foi totalmente satisfatório, como foi o Virtual Vision, que é um programa adaptado para deficientes, Foi um curso bom, eu não estou dizendo que foi tudo ruim, que não teve nada que se aproveitasse, teve. Mas não foi satisfatório, acho que não” (Marlene-DV).

“Para quem tem uma base sim, mas para quem não tem, não é, o curso deixou a desejar, além disso, tudo é feito muito em cima da hora, o professor não teve tempo de estar estudando como deveria estar passando o curso para o deficiente visual”. (Geralda-DV).

Dos depoimentos coletados sobre o plano, destacamos que apenas um dos entrevistados havia feito algum curso de treinamento de qualificação profissional, relacionado ao PLANFOR.

“Eu já fiz um curso pela ADEVIBEL, foi o curso de auxiliar de radiologia. Para esse curso foi contratado um professor particular, pela associação, e eles deram esse curso usando o próprio espaço da escola São Rafael. Esse curso foi em 1997” (Davi-DV).

Vamos notar algumas respostas interessantes, quando questionados se o curso acrescentou alguma coisa para a sua carreira profissional. Duas pessoas disseram que não, uma delas, por ser professora e ter um bom conhecimento de computador, alega que o curso de digitação no Virtual Vision não acrescentou muito aos seus conhecimentos. A outra

escolheu o curso de bijuterias, mas teve extrema dificuldade em sua realização. Por ter um dos braços amputado na altura do cotovelo, não conseguia fazer movimentos mais precisos, nem mesmo segurar um alicate. Ela se sentiu excluída, por não conseguir acompanhar os outros alunos, além de ter maior dificuldade que os outros. Sentiu que o curso pouco contribuiu e também que a instituição poderia tê-la instruído, na escolha do curso.

“Não o de bijuteria, eu me interessei, mas a dificuldade fez com que não me interessasse mais pelo curso, porque, sozinha não consigo fazer a bijuteria, porque não tenho habilidade no braço para segurar, para tecer um colar, um brinco, minha dificuldade foi maior. Eles não fizeram avaliação da minha situação antes, e como eu, tinha muitas outras pessoas que também tiveram dificuldade, tem gente que tem a mão, mas não tem habilidade na mão. Para fazer o curso, eu acho que tinha que ter uma triagem. Só ser deficiente, pode entrar no curso, não é bem assim” (Maria-DF).

Nos outros depoimentos, vamos constatar que as respostas foram positivas, quando o treinamento proporcionou melhoria na carreira profissional. Principalmente aqueles que estavam procurando se inserir no mercado de trabalho. Podemos afirmar que a qualificação profissional oferecida poderá conferir expressão social, melhoria na remuneração, além da possibilidade de obtenção de outras habilidades, provocando uma mudança qualitativa no seu papel social. Podemos afirmar, ainda, que a qualificação profissional seria emancipadora, quando essas pessoas passam a assumir um papel transformador na atual configuração das relações de trabalho. Destacamos dois depoimentos.

“Sim, acrescentou, no caso ganho um pouquinho melhor, pena que a gente não tem oportunidade. Porque eu poderia trabalhar em dois ou três locais, mas, infelizmente só estou aqui. O mercado trabalho é bastante estreito para os deficientes visuais” (Augusto-DV).

“É, abriu caminho para eu trabalhar. Aqui é exigido conhecimento de computador, só que o sistema é próprio da empresa, então fica mais fácil, quando se tem alguma experiência” (Nivia-DF).

Os depoimentos abaixo mostram a potencialidade latente que têm as pessoas com deficiência na busca pelo seu desenvolvimento. Nesse particular, os entrevistados foram unânimes. Quando questionados, afirmaram que o treinamento trouxe crescimento, como pessoa e contribuiu de alguma forma para a melhoria da sua qualidade de vida.

“O curso me deu a capacidade de entrar num hospital, e trabalhar lá dentro, sem depender de ninguém, sem dever “satisfação” a ninguém. Agora, a segunda pergunta. Sim, sem dúvida, a partir do momento que eu comecei a trabalhar, eu comecei a ter meu dinheiro, e comecei a comprar as coisas que eu gosto, que queria, uma autonomia no lado financeiro” (Davi-DV).

“A partir da informática, se abre um campo ilimitado de opções, de que você pode lançar mão para o seu enriquecimento pessoal, em especial, o deficiente visual, que são limitados em termos de acesso às tecnologias. Então, a informática é uma das vertentes que abrem muitas perspectivas. A partir do evento do Virtual Vision, ficou com mais facilidade para operar a internet. E operar com a internet é abrir um mundo todo, ao alcance dos dedos da gente” (José-DV).

“Traz um monte de coisa, melhora o exercício da cidadania, é ótimo, você fica com a mente mais evoluída. Se sente melhor no modo de viver. Mudou a situação da gente em diversos setores, tanto faz emocional, gratifica em todos os sentidos da existência” (Luiz-DA).

Nas entrevistas, fica evidente a percepção no aumento das possibilidades de trabalho, para as pessoas com deficiência. Mas um dado chamou a atenção: cinco pessoas que fizeram os cursos não estavam interessados em uma colocação no mercado de trabalho. Queriam, apenas, aprimorar seus conhecimentos, pois estavam inseridas, de alguma forma, no mercado e não estavam interessados em mudar de profissão. Podemos constatar isso pelos depoimentos abaixo.

“Eu não fiz o curso com o interesse em trabalhar na área, uma possibilidade sempre fica, se por acaso eu não for mais trabalhar como professora, precisar trabalhar nessa área, eu já tenho uma base, não é desperdiçado” (Marlene-DV).

“Não, quanto a isso não, eu não fiz interessado em ampliar as minhas alternativas de trabalho, porque já estou com o tempo todo ocupado, e eu não tinha essa perspectiva. Eu queria a melhoria pessoal no domínio de informática” (José-DV).

Em um outro depoimento, o entrevistado não estava interessado em ampliar as suas possibilidades de trabalho, pois era aposentado e não tinha interesse em se inserir no mercado de trabalho.

“Percebi esse aumento, mas eu não estava procurando trabalho, porque eu sou aposentado, mas melhora com as coisas feitas no artesanato, a gente consegue uma melhora na renda” (Felipe-DF).

Para aquelas pessoas que estavam interessadas em se inserir no mercado, constatou-se um efetivo aumento nas possibilidades de se conseguir trabalho após o treinamento realizado.

“Aumentou muito, em três anos eu fiz quase vinte entrevistas, e nada, depois do curso, pela melhoria no currículo, onde tinha a informação de conhecimentos em informática, abriu, sim, outras perspectivas” (Nivia-DF).

Quando questionadas se o curso aumentava a possibilidade de permanência das pessoas com deficiência no trabalho, todos concordaram que os cursos oferecidos pelo PLANFOR aumentam as possibilidades de se manterem inseridas no mercado.

“Aumenta sem dúvida, tinha aluno que sabia mais do que o próprio professor, mas eles fizeram o curso para conseguir o diploma, para permanecer no mercado de trabalho. Ter um diploma é importante, entre você dizer que sabe e ter um papel, você sabe que quem tem um papel ganha, mesmo que o outro saiba menos, a experiência não conta” (Geralda-DV).

“Eu acho que facilita a integração do deficiente no trabalho, sim, aumenta a possibilidade, tanto de você permanecer, quanto de você conseguir entrar” (Marlene-DV).

As opiniões se dividiram, quando perguntamos se os cursos oferecidos atendem as necessidades do mercado de trabalho. 42% dos entrevistados responderam de forma negativa.

“As necessidades do mercado de trabalho não, é claro se você for trabalhar tem que aprender muito, ter agilidade. Mas é uma porta, antes essa porta, do que nenhuma” (Geralda-DV).

“Não completamente, aí deveria de ter um treino mais específico e, dependendo da área, tem área que sim, tipo essa que eu fiz atendeu perfeitamente, mas a maioria das áreas, não” (Davi-DV).

Perguntados se os cursos proporcionam a inclusão das pessoas com deficiência, todos confirmaram que eles proporcionam alguma forma de inclusão. Mas um depoimento chamou a atenção para os conceitos integração e inclusão. Acreditamos, que por trabalharem em uma escola com deficientes visuais e terem passado por esse processo ao longo da vida, a entrevistada tem uma noção bem clara a respeito dos conceitos.

“Essa palavra inclusão, eu estou com ela aqui na garganta de raiva. Ela é mais hipócrita do que devia. Mas eu acho que possibilita uma melhor integração, não a inclusão. A inclusão para mim é mais vasta, é quando você está totalmente aceito, a integração é quando você está aceito, mas se você sair não tem importância, ninguém está ligando. Do jeito que a inclusão está sendo feita, está sendo programada, é pegar a pessoa com deficiência e jogar na sociedade, e a sociedade não está preparada. Por exemplo, pega uma criança com sete anos e joga numa sala com 40 alunos, o que acha que vai acontecer? Ela fica ali, totalmente sem atenção. Por imposição, a lei obriga que a escola aceite, mas não tenho lei nenhuma que obrigue o coração do professor a se interessar por mim” (Marlene-DV).

Um dos entrevistados comenta a importância da inclusão no mercado de trabalho das pessoas com deficiência.

“Eu acho que sim, é uma oportunidade que o portador de deficiência tem de ser incluído no mercado de trabalho. A concorrência aí está brava. O mundo aí fora está cheio de gente querendo emprego. Então vai ganhar aquele que for melhor. É a lei da oferta e procura, aquele que for melhor, que tiver mais coisas para oferecer vai ser contratado, e vai ganhar trabalho” (Conceição-DF).



Na oportunidade, colocamos uma pergunta de opinião, sobre a avaliação do entrevistado em relação ao curso de capacitação. As opiniões se dividiram, apenas três pessoas acharam que o curso foi excelente, os demais julgaram que o curso foi bom, conforme os depoimentos abaixo.

“Ele é interessante, de uma forma geral eu acho que é válido, somente com alguns reajustes. Por exemplo, de estar aprimorando o conhecimento, de estar fazendo uma especialização mesmo no ramo, mas é importante” (Davi-DV).

“Eu diria que foi bom, não foi excelente nem ótimo, mas também não foi insuficiente um fracasso” (Marlene-DV).

São significativos os depoimentos coletados, referentes às sugestões dos entrevistados para a melhoria da qualificação profissional oferecida. Um chama a atenção e sintetiza bem a opinião dos outros entrevistados.

“Dois aspectos eu posso ressaltar: um deles, a questão de pré-requisito para se fazer o curso, como o de informática, seria ter conhecimentos de digitação. Muita gente não tinha digitação e realmente fica muito limitado de se desenvolver um curso mais elaborado se ainda não se tem a digitação. Em segundo, a duração do curso, ela poderia ter sido um pouco mais extensa, e o instrutor poderia deter-se mais. Ficou aquém em termos daqueles que tinham maior dificuldade. Aqueles que tinham maior facilidade em aprenderam, os que tinham dificuldade aproveitaram pouco o curso”. (José-DV).

Após as entrevistas, podemos dizer que, despertado o interesse dos participantes em continuar aprendendo, falaram também da necessidade de se promoverem outros cursos. Além disso, o curso foi um meio de despertar o seu interesse e o de familiares, em sempre estarem abertos ao aprendizado, pois só assim terão capacidade de enxergar, entender e implantar as mudanças necessárias, além de terem melhores condições de aproveitar as oportunidades.

### 5.1.2 Análise das entrevistas com os gestores e executores

Na análise das entrevistas com os gestores e executores do PLANFOR, um dado interessante aparece bem no início, em relação às expectativas. No depoimento seguinte

verificamos o primeiro objetivo desta pesquisa, se a qualificação oferecida pelo PLANFOR prepara as pessoas com deficiência para o mercado de trabalho.

“Víamos a princípio no PLANFOR uma alternativa para esta população excluída, e dentre esta população excluída e com o avançar do PLANFOR, com a ampliação do PLANFOR nos anos seguintes, passou-se a lutar para que tivéssemos um percentual garantido, para que as pessoas com deficiência pudessem também se qualificar. Também a possibilidade das entidades das pessoas portadoras de deficiência participarem da discussão destes projetos, pelo fato de que as especificidades destas pessoas precisavam ser observadas e adaptações criadas para que elas pudessem se qualificar dentro das suas possibilidades e seus limites” (Representante - CAAPPD).

“À medida que é, a proposta dele é qualificar, eu acredito que ele não tenha realmente atingidos objetivos, a forma de aplicação, eu considerei totalmente ineficiente. Na medida em que realmente não qualifica, temos experiências tanto da associação mineira de paraplégicos, quanto de outras entidades, que a própria execução do plano, deixa muito a desejar, no sentido de tempo, das exigências que são feitas às entidades. Qualquer qualificação, em qualquer curso, o mais básico que seja, o tempo necessário para que a pessoa se diga qualificada, para competir no mercado de trabalho, é totalmente insuficiente, o tempo é muito curto” (Representante - AMP).

Perguntado sobre a importância do plano, o mesmo entrevistado revelou que o plano pode ter alcances maiores para as pessoas com deficiência, além da qualificação.

“Eu acho que o PLANFOR, ele buscando fazer os aperfeiçoamentos, respeitar os limites, e as potencialidades de cada ser, e fazendo também uma avaliação das possibilidades de mercado. Porque não adianta você fazer a qualificação da pessoa para algo que seja irreal. Acho que dependendo do tipo de limitação, você vai qualificar as pessoas muito no sentido da criação de grupos para geração de renda, dependendo você vai realmente prepará-lo para o mundo do trabalho como um todo, você vai prepará-lo de modo que ele possa estar sendo inserido no mercado competitivo como todo mundo” (Representante - CAAPPD).

A pergunta que se refere aos avanços na qualificação profissional das pessoas com deficiência revelou que o PLANFOR, via desenvolvimento, passou a admitir uma participação maior das pessoas com deficiência e entidades. Como também uma reserva de vagas, tanto em cursos executados nas entidades de e para pessoas com deficiência, como em outras entidades.

“Começou-se a ter uma discussão, dentro do próprio movimento das pessoas com deficiência, junto com pessoas de relevo, de que nós de fato deveríamos apresentar propostas de qualificação, que fossem condizentes com as propostas de mercado, ou seja, que fossem propostas que efetivamente permitissem as pessoas com deficiência, se não uma colocação via emprego, que permitissem uma geração de renda mesmo que fosse no aspecto informal e, obviamente,

também no caso das pessoas com deficiência com nível de deficiência muito severo não pudessem estar incluídas na questão do Plano, em que os familiares então, pudessem ser qualificados e que a qualificação dos familiares conseqüentemente pudesse trazer uma melhoria na condição socioeconômica de renda da família” (Representante - CAADE).

Podemos constatar, a partir do discurso de alguns entrevistados, que a cidadania passava também pela participação, escolha e direito das pessoas com deficiência.

“Então os cursos de qualificação do PLANFOR passaram a ser cursos voltados para todos os cidadãos e não um favor de arranjar uma vaga ou outra para uma pessoa com deficiência, mas era sim um direito de ele estar participando desses cursos, e isso foi um avanço, passou a não ser caridade da entidade nem muito menos do governo, mas sim direito dessas pessoas e dever dessas instituições públicas e privadas também” (Representante - CAAPPD).

No que diz respeito aos retrocessos na qualificação profissional destinada às pessoas com deficiência, grande parte dos entrevistados revelou que o aporte de recursos era cada vez mais escasso, levando os cursos a sofrerem alterações significativas, como redução no número de treinandos e da carga horária, conseqüentemente, uma baixa qualidade na qualificação oferecida.

“A grande dificuldade do plano, para você passar o projeto, os prazos serem muito justos. Uma coisa que eu não entendo é a curva descendente também nos valores, os cursos hoje, eles são muito mais justos financeiramente, praticamente se a entidade for pensar duas vezes ela não faz, porque cursos ficam deficitários” (Representante - SESI/CIRA).

Os entrevistados foram unânimes em considerar que a qualificação oferecida pelo PLANFOR não é satisfatória, mas que ela representa um primeiro passo para a inclusão e inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, que esta precisa ser remodelada, levando em consideração as especificidades dos municípios, das regiões e do mundo do trabalho.

“Não, de forma alguma eu acho que é uma escada, como um primeiro degrau, apenas um primeiro degrau, por isso eu ainda dou valor. Eu vejo que essas pessoas estão mudando a sua postura perante a vida, elas vão ficando mais ativas, mais participativas, elas vão criando mais expectativas quanto à geração de renda, quanto à educação, a capacitação, a formação profissional. Eu acho ainda muito tímido, porque eu não acho que ele qualifica, ele apenas faz de conta que qualifica” (Representante - SESI/CIRA).

Com relação ao aumento no trabalho e geração de renda das pessoas com deficiência, os entrevistados revelaram-se um pouco céticos, alguns concordam que houve um aumento na

condição e na qualidade de vida dessas pessoas, outros, ao contrário, que a baixa qualidade da qualificação seria um dos fatores que levariam à não contratação das pessoas com deficiência.

“E certamente há toda uma dificuldade em termos da contratação de mão-de-obra de pessoas com deficiência, ainda que haja trabalho. Há tantas vagas abertas e se o motivo colocado expresso, com relação à não-ocupação dessas vagas e a baixa qualificação, o chamado Plano Estadual de Qualificação não está cumprindo seu objetivo” (Representante - CAADE).

“Precisa ser melhorado e uma das reivindicações que as entidades que trabalham com deficiência sempre fizeram foi à possibilidade de os cursos para essas entidades serem liberados em primeiro lugar, para possibilitar que o treinando, tenha condição de aproveitar o treinamento com qualidade” (Representante - CAAPPD).

Os depoimentos sobre algumas mudanças que a qualificação oferecida proporcionou às pessoas com deficiência mostraram que houve um aumento na auto-estima e confiança, que essas pessoas começaram a se sentir produtivas e capazes, que poderiam ter os seus próprios rendimentos pelo trabalho e esforço e que era possível sair do anonimato e buscar alternativas capazes de preencher o seu tempo e proporcionar socialização.

“Eu acredito que a verdadeira mudança foi no sentimento de possibilidade das pessoas com deficiência, na medida em que elas tiveram todo esse processo de exclusão, não tiveram possibilidade de qualificação e de concorrência no mercado de trabalho. Elas vão estar adquirindo *know how* para estar competindo com as ditas pessoas sem deficiência, acho que esta foi a grande mudança, um horizonte novo em termos de expectativa, agora de fato, mesmo depois da participação dos cursos, eu acredito que a colocação no mercado de trabalho tenha permanecido num patamar pequeno, ou seja, ainda difícil essa colocação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho”. (Representante - CAADE).

A pergunta sobre a avaliação geral do PLANFOR, alguns concordam que o plano é bom, mas necessita avançar em muitos aspectos, outros chegam a dizer que não existe um plano de qualificação profissional, que este deveria partir de planos estratégicos de qualificação, levando em consideração uma pesquisa, que levantasse a realidade local, que a sociedade precisa reconhecer a capacidade produtiva da pessoa com deficiência.

“Eu diria com muita tranquilidade: não existe um Plano de Qualificação Profissional, ainda que exista o CETER, a Comissão Municipal de Emprego, ainda assim, da forma como tem sido conduzido o processo, eu digo com tranquilidade que não existe um Plano Estadual de Qualificação” (Representante - CAADE).

“O plano a princípio foi uma idéia importante. Porque primeiro ele saiu das mãos do sistema “S”, propiciou a abertura de espaço para outras instituições de

e para pessoas deficientes, associações comunitárias etc.” (Representante - CAAPPD).

“Ele tem grandes avanços, principalmente na questão da junção entre as habilidades básicas, habilidades específicas e habilidades de gestão. Esse trabalho integrado das habilidades é fundamental, pois, às vezes, uma pessoa tinha grandes qualidades, competência técnica e não conseguia se integrar dentro de um grupo, por dificuldades pessoais, o plano conseguiu isso também” (Representante - SEDESE).

## **5.2 Ações do PLANFOR em Minas Gerais, envolvendo pessoas com deficiência**

Com o intuito de visualizar as ações do PLANFOR em Minas Gerais, resolvemos pesquisar as entidades envolvidas na execução do Plano, durante os anos de 1999 a 2001. Este levantamento foi feito por meio de relatórios e disponibilizados pela instituição avaliadora, LUMEM Instituto de Pesquisas.

No ano de 1999, nos relatórios de 76 entidades, foram encontrados 167.849 treinandos, sendo que, desse total, 6.300 eram pessoas com alguma deficiência, o que representou 3,75% do total de treinandos.

No ano de 2000, esses números têm uma expressiva elevação. Pesquisamos 89 relatórios de entidades executoras. Nessas entidades encontramos 166.770 treinandos, destes 11.329 eram pessoas com deficiência, portanto, 6,79% dos treinandos.

Para o ano de 2001, há uma queda significativa em relação ao número de pessoas com deficiência, apesar do número de entidades e treinandos atendidos pelo Plano ser maior. Encontramos 138 relatórios de entidades executoras, com um total de 268.200 pessoas atendidas e 7.234 pessoas com deficiência. Houve uma queda em termos percentuais, passando para 2,70% dos treinandos.

Quem é o trabalhador com deficiência atendido, qual seu perfil socioeconômico, sexo, idade, escolaridade, renda mensal e participação na renda familiar, são os principais dados que vamos apresentar a seguir. O PLANFOR traça um perfil da clientela considerada vulnerável, portanto, com atendimento prioritário pelas entidades executoras. Nesse perfil

enquadram-se as

*Pessoas com escolaridade até ensino fundamental incompleto, mulheres responsáveis por mais de 50% da renda familiar, jovem entre 16 e 24 anos, afro-brasileiros, desempregados, pessoas ocupadas em risco de desocupação permanente/conjuntural, candidatos ao primeiro emprego, jovens em situação de risco social, portadores de necessidades especiais e pequenos empreendedores (REVISTA NAUTA, 2001).*

Nesse sentido, na tabela 1, vamos fazer uma síntese, obedecendo ao perfil estipulado pelo PLANFOR, salientando que os números estão relacionados somente às pessoas com deficiência atendidas.

**Tabela 1**  
Perfil das pessoas com deficiência  
1999 - 2001

<i>Anos</i>	<i>1999</i>		<i>2000</i>		<i>2001</i>	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Pessoas com deficiência	2013	31,95	4544	40,11	4562	63,06
PD com ensino fundamental incompleto						
Outros	4287	68,05	6785	59,89	2672	36,94
Mulheres PD responsáveis por mais de 50% da renda familiar	2789	44,27	2087	18,42	870	12,03
Outros	3511	55,73	9242	81,58	6364	87,97
PD jovem com idade de 16 a 24 anos	2647	42,02	5103	45,04	3355	46,38
Outros	3653	57,98	6226	54,96	3879	53,62
PD negro	616	9,78	1021	9,01	871	12,04
Outros	5684	90,22	10308	90,99	6363	87,96
PD desempregados	2777	44,08	5908	54,15	4183	57,82
Outros	3523	55,92	5421	45,85	3051	42,18
PD em risco de perda de emprego	992	15,75	2739	24,18	854	11,81
Outros	5308	84,25	8590	75,82	6380	88,19
PD candidato ao primeiro emprego	1018	16,16	2516	22,21	775	10,71
Outros	5282	83,84	8813	77,79	6459	89,29
PD jovens em situação de risco social	458	7,27	367	3,24	172	2,38
Outros	5842	92,73	10962	96,76	7062	97,62
<b>Total</b>	<b>6300</b>	<b>100,00</b>	<b>11329</b>	<b>100,00</b>	<b>7234</b>	<b>100,00</b>

Fonte – Lumen/Fumarc/PUC Minas, adaptada pelo autor da dissertação.

Na tabela 2, os dados referentes à categoria de deficiências no ano de 1999 não foram trabalhados, uma vez que não constavam nos relatórios analisados, informações a respeito da categoria a que pertenciam.

**Tabela 2**  
Pessoas com deficiência nos PEQ's  
2000 e 2001

<i>Anos</i>	<i>2000</i>		<i>2001</i>	
Pessoas com deficiência	Frequência	%	Frequência	%
Visual parcial	7015	4,21	2060	0,77
Visual total	254	0,15	108	0,04
Mental	1537	0,92	2522	0,94
Ortopédica	1096	0,66	808	0,30
Auditiva total	408	0,24	719	0,27
Auditiva parcial	559	0,34	320	0,12
Paraplégica	138	0,08	133	0,05
Múltipla	322	0,19	564	0,21
Subtotal PD	11329	6,79	7234	2,70
Outros	155441	93,24	260966	97,30
<b>Total</b>	<b>166770</b>	<b>100,00</b>	<b>268200</b>	<b>100,00</b>

Fonte – Lumen/Fumarc/PUC Minas, adaptada pelo autor da dissertação.

### 5.3 Entidades pesquisadas

Quatro entidades de e para pessoas com deficiência foram escolhidas para melhor dimensionar o mundo dos treinandos com deficiência. São elas:

- Associação Mineira dos Paraplégicos - AMP
- Associação dos Amigos do Instituto São Rafael – AAISR
- Família Down
- Federação das Entidades de Surdos do Estado de Minas Gerais - FESEM

Tal escolha foi orientada por se tratar de entidades que desenvolveram cursos nos anos focalizados pela pesquisa e também por representarem entidades ligadas às deficiências físicas, visual, mental e auditiva.

### 5.3.1 Associação Mineira dos Paraplégicos - AMP

A AMP foi fundada em 1987 e tem como objetivo lutar pelos direitos das pessoas com deficiência, além de disponibilizar produtos e serviços que facilitem sua integração nos diversos agrupamentos sociais.

A abrangência da instituição é municipal e vem atuando nos setores de educação, cultura e serviços. A entidade se organiza em forma de cooperativa social, para realizar projetos voltados para os deficientes físicos, nas áreas social, profissional, cultural, de lazer e esportiva. Desenvolvem atividades de artesanato, confecção de objetos com materiais recicláveis e mantém um pequeno banco de empregos. Promove ainda grupos artísticos de dança, teatro e música e ministra cursos nas áreas de artesanato, cultura, artes e informática. Tem sede própria em Belo Horizonte, onde funciona um ginásio poliesportivo, área de recreação e lazer, uma sala de fisioterapia e reabilitação. Em outro prédio, composto de um conjunto de salas, localizam-se o banco de empregos e as instalações do curso de informática.

A AMP participa do Plano Estadual de Qualificação desde o ano de 1996. No ano de 1999, foram ministrados três cursos, sendo que o universo de treinandos atingiu 203 alunos matriculados. Os recursos destinados foram da ordem de R\$ 34.329,60, o que representou 0,18% dos recursos totais do PEQ-1999.

Já no de 2000, a AMP ministrou seis cursos distribuídos em 15 turmas, teve uma previsão inicial de 220 treinandos, mas matricularam-se 261 alunos. Os recursos destinados no ano de 2000 para essa instituição foram de R\$ 29.232,00.

E, finalmente, no ano de 2001, para a realização dos cursos na AMP, foram matriculados 138 treinandos, distribuídos em doze turmas, com um total de recursos no ano de 2001, de R\$ 17.856,00.

Devemos ressaltar que, das instituições investigadas, a Associação Mineira de Paraplégicos foi a que ministrou cursos durante os três anos focalizados nesta pesquisa.

Um outro dado relevante é que a entidade foi criada para atender as questões relacionadas com a deficiência física. Nesse sentido, a população atendida pela entidade tem em sua maioria, algum tipo de deficiência física. No ano de 2000, essas pessoas representavam 47,09% dos treinandos. No ano de 2001, esse percentual tem uma elevação



significativa, chegando a 65,23%. Não apresentamos os tipos de deficiência para o ano de 1999, porque naquele ano tal dado não era considerado.

**Tabela 3**  
Pessoas com deficiência – AMP  
2000 e 2001

<i>Anos</i>	<i>2000</i>		<i>2001</i>	
Pessoas com deficiência	Frequência	%	Frequência	%
Visual parcial	5	1,92	1	0,72
Visual total	0	0,00	0	0,00
Mental	25	9,58	9	6,52
Ortopédica	108	41,38	80	57,97
Auditiva total	1	0,38	0	0,00
Auditiva parcial	3	1,15	1	0,72
Paraplégica	15	5,75	8	5,81
Múltipla	2	0,77	2	1,45
Outros	102	39,08	37	26,81
<b>Total</b>	<b>261</b>	<b>100,00</b>	<b>138</b>	<b>100,00</b>

Fonte – Lumen/Fumarc/PUC Minas, adaptada pelo autor da dissertação.

Na tabela 3, se somarmos os segmentos, analfabeto até 8ª série incompleta, vamos perceber que, em 1999, tais segmentos representavam 64,53% da população atendida pela entidade. No ano de 2000, esse percentual fica estável em 63,22% das pessoas. E, no ano de 2001, ele tem uma significativa redução, passando a 46,38% das pessoas treinadas pela entidade.

**Tabela 4**  
Escolaridade – AMP  
1999 - 2001

<i>Anos</i>	<i>1999</i>		<i>2000</i>		<i>2001</i>	
Escolaridade	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Analfabeto	13	6,25	14	5,36	4	2,90
1º segmento do ens. fundamental - até 4ª série incompleta	56	27,42	66	25,29	24	17,39
2º segmento do ens. fundamental - da 4ª completa até 8ª incompleta	62	30,86	85	32,57	36	26,09
Ensino fundamental completo 8ª série	19	9,22	21	8,05	15	10,87
Médio incompleto	14	6,86	23	8,81	16	11,59
Médio completo	33	16,43	52	19,92	37	26,81
Ensino superior incompleto e completo	6	2,96	0	0,00	6	4,35
<b>Total</b>	<b>203</b>	<b>100,00</b>	<b>261</b>	<b>100,00</b>	<b>138</b>	<b>100,00</b>

Fonte – Lumen/Fumarc/PUC Minas, adaptada pelo autor da dissertação.

Apesar da população considerada prioritária pelo PLANFOR ser de 16 a 24 anos, a concentração de atendimento nessa instituição foi nas duas faixas etárias acima. Se somarmos as faixas etárias de 25/44 a 45/75 anos, teremos resultados que contrariam a prioridade do

Plano. No ano de 1999, esse número era de 84,23% das pessoas. Já, em 2000, o percentual tem ligeira elevação, passando a ser de 86,21% e, em 2001, chega a 84,78% das pessoas atendidas.

**Tabela 5**  
Idade – AMP  
1999 - 2001

<i>Anos</i>	<i>1999</i>		<i>2000</i>		<i>2001</i>	
Idade	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Entre 16 e 24 anos	32	15,77	36	13,79	21	15,22
De 25 a 44 anos	89	43,83	121	46,36	73	52,90
De 45 a 75 anos	82	40,40	104	39,85	44	31,88
Acima de 75 anos	0	0,00	0	0,00	0	0,00
<b>Total</b>	203	100,00	261	100,00	138	100,00

Fonte – Lumen/Fumarc/PUC Minas, adaptada pelo autor da dissertação.

Os negros também são considerados pelo PLANFOR clientela preferencial. Nessa instituição quando se considera raça/cor, verificaremos conforme a tabela 6, que a raça/cor branca é maioria nos anos focalizados. Mas, se somamos os de raça/cor negra aos pardos, vamos constatar que esse percentual tende a ser elevado. Nos anos de 1999 e 2000 chega a 58,13% e 59% respectivamente. Já, no ano de 2001, esse percentual dá um salto, passando a ser 68,84%. Tal percentual elevado talvez seja pelo motivo das pessoas não se declarem de cor/raça negra e, sim parda.

**Tabela 6**

Raça/cor – AMP  
1999 - 2001

<i>Anos</i>	<i>1999</i>		<i>2000</i>		<i>2001</i>	
Raça/Cor	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Branca	84	41,38	100	38,31	39	28,27
Negra	23	11,33	49	18,77	28	20,28
Parda	95	46,80	105	40,23	67	48,56
Amarela	1	0,49	5	1,92	3	2,17
Indígena	0	0,00	2	0,77	1	0,72
<b>Total</b>	203	100,00	261	100,00	138	100,00

Fonte – Lumen/Fumarc/PUC Minas, adaptada pelo autor da dissertação.

Tendo como referência o gênero, na Associação Mineira de Paraplégicos, as mulheres representaram maioria em todos os anos que estamos analisando, conforme tabela 7.

**Tabela 7**  
Sexo – AMP  
1999 - 2001

<i>Anos</i>	<i>1999</i>		<i>2000</i>		<i>2001</i>	
Sexo	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Masculino	51	25,12	47	18,01	34	24,64
Feminino	152	74,88	214	81,99	104	75,36
<b>Total</b>	203	100,00	261	100,00	138	100,00

Fonte – Lumen/Fumarc/PUC Minas, adaptada pelo autor da dissertação.

Considerando a situação no mercado de trabalho, a clientela considerada prioritária do PLANFOR são os desempregados e os pequenos empreendedores. Na Associação Mineira de Paraplégicos, poderemos constatar maior concentração em *outros*, em que estão os aposentados, os que estão inseridos no mercado formal de trabalho ou que estão recebendo algum tipo de benefício, seja ele de prestação continuada ou seguro-desemprego.

Portanto, da clientela prioritária, iremos chamar a atenção para os desempregados e aqueles que nunca trabalharam. Se somarmos essas duas categorias, no ano de 1999, esse percentual era de 34,97% dos atendidos na instituição. Já, no ano de 2000, esse percentual tem uma elevação significativa, passando para 46,74% e, no ano de 2001, permanece no mesmo patamar do ano anterior, com 46,37%. Poderíamos arriscar uma análise aqui, mesmo entre as pessoas com deficiência, a situação de desemprego aumentou.

**Tabela 8**  
Situação no mercado de trabalho – AMP  
1999 - 2001

<i>Anos</i>	<i>1999</i>		<i>2000</i>		<i>2001</i>	
Situação Atual	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Desempregado	46	22,65	57	21,84	59	42,75
Nunca trabalhou	25	12,32	65	24,90	5	3,62
Outros	132	65,03	139	53,26	74	53,62
<b>Total</b>	203	100,00	261	100,00	138	100,00

Fonte – Lumen/Fumarc/PUC Minas, adaptada pelo autor da dissertação.

### 5.3.2 Associação dos amigos do instituto São Rafael - AAISR

A AAISR é uma entidade sem fins lucrativos e de caráter filantrópico, fundada em 1972, sendo o seu principal objetivo a educação e a profissionalização para a inserção do

deficiente visual no mercado formal de trabalho, buscando inovações tecnológicas no campo da deficiência visual, procurando suprir a crescente demanda de mão-de-obra qualificada. A entidade tem ações ligadas à prevenção da cegueira, orientação e educação de pais dos deficientes visuais, como também ao incentivo à cultura, à prática de esportes e lazer, além da produção do seu próprio material didático.

Procura capacitar os deficientes visuais visando a uma melhoria na qualidade de vida útil e social, fortalecendo a auto-estima, bem como o seu direito à cidadania.

No ano de 1999, a entidade desenvolveu quatro cursos, atendendo a um total de 51 alunos, DV e outros, com recursos da ordem de R\$ 11.920,00. Já, no ano de 2000, ela desenvolveu quatro cursos em quatro turmas, com um número de alunos previstos de 58, mas foram matriculados 54 alunos, apenas DV, recebendo recursos no valor de R\$ 7.920,00.

**Tabela 9**  
Pessoas com Deficiência – AAISR  
1999 e 2000

<i>Anos</i>	<i>1999</i>		<i>2000</i>	
Pessoa com deficiência	Frequência	%	Frequência	%
Deficiente visual	30	58,82	54	100,00
Outros	21	41,18	0	0,00
<b>Total</b>	51	100,00	54	100,00

Fonte – Lumen/Fumarc/PUC Minas, adaptada pelo autor da dissertação.

Nas tabelas 10, 11, 12, 13 e 14, vamos destacar o perfil dos treinandos atendidos pela entidade. Na tabela 10, se somarmos a categoria dos analfabetos até aqueles com 8ª série incompleta, podemos verificar que, em 1999, esse número chega a 47,06%. No ano de 2000, o percentual tem uma significativa redução passando para 38,89%.

**Tabela 10**  
Escolaridade – AAISR  
1999 e 2000

<i>Escolaridade</i>	<i>1999</i>		<i>2000</i>	
Escolaridade	Frequência	%	Frequência	%
Analfabeto	0	0,00	0	0,00
1º segmento do ens. fundamental - até 4ª série incompleta	10	19,61	0	0,00
2º segmento do ens. fundamental – da 4ª completa até 8ª incompleta	14	27,45	21	38,89
Ensino fundamental completo - 8ª série	4	7,84	5	9,26
Médio incompleto	10	19,61	15	27,78
Médio completo	1	1,96	13	24,07
Ensino superior incompleto e completo	12	23,53	0	0,00
<b>Total</b>	51	100,00	54	100,00

Fonte – Lumen/Fumarc/PUC Minas, adaptada pelo autor da dissertação.

Mesmo a população com faixa etária de 16 a 24 anos sendo considerada prioritária pelo PLANOFR, também nesta instituição, a concentração maior de treinandos, foi nas duas faixas etária acima, entre 25/44 e 45/75 anos. Se somarmos tais faixas, no ano de 1999, chega a 68,81% e, no ano de 2000, o percentual tem ligeira redução, passando a ser de 64,81%.

**Tabela 11**  
Idade – AAISR  
1999 e 2000

<i>Anos</i>	<i>1999</i>		<i>2000</i>	
Idade	Frequência	%	Frequência	%
Entre 16 e 24 anos	16	31,38	19	35,19
De 25 a 44 anos	26	50,98	28	51,85
De 45 a 75 anos	9	17,64	7	12,96
Acima de 75 anos	0	0,00	0	0,00
<b>Total</b>	51	100,00	54	100,00

Fonte – Lumen/Fumarc/PUC Minas, adaptada pelo autor da dissertação.

Também nessa instituição, quando consideramos a questão raça/cor, constataremos que a raça/cor branca foi maioria. Mesmo quando somamos os de raça/cor negra aos pardos, tal percentual de representatividade ainda é menor. No ano de 1999, chegou a 41,17% do total. Em 2000, tem uma pequena queda, passando para 40,74%.

**Tabela 12**  
Raça/cor – AAISR  
1999 e 2000

<i>Anos</i>	<i>1999</i>		<i>2000</i>	
Raça/Cor	Frequência	%	Frequência	%
Branca	29	56,86	32	59,26
Negra	2	3,92	5	9,26
Parda	19	37,25	17	31,48
Amarela	1	1,96	0	0,00
Indígena	0	0,00	0	0,00
<b>Total</b>	51	100,00	54	100,00

Fonte – Lumen/Fumarc/PUC Minas, adaptada pelo autor da dissertação.

Quando a referência é o gênero, as mulheres se destacam, representando a maioria nos anos analisados.

**Tabela 13**  
Sexo – AAISR  
1999 e 2000

<i>Anos</i>	<i>1999</i>		<i>2000</i>	
Sexo	Frequência	%	Frequência	%
Masculino	22	43,14	20	37,04
Feminino	29	56,86	34	62,96
<b>Total</b>	51	100,00	54	100,00

Fonte – Lumen/Fumarc/PUC Minas, adaptada pelo autor da dissertação.

A instituição não deu prioridade àquela clientela considerada prioritária pelo PLANFOR, que são os desempregados e os pequenos empreendedores. A concentração maior está em *outros*. Um dado que chamou a atenção se refere àquelas pessoas que nunca trabalharam, como é expressivo o aumento de um ano para outro.

**Tabela 14**  
Situação no Mercado de Trabalho – AAISR  
1999 e 2000

<i>Anos</i>	<i>1999</i>		<i>2000</i>	
Situação Atual	Frequência	%	Frequência	%
Desempregado	4	7,84	1	1,85
Nunca trabalhou	9	17,65	30	55,56
Outros	38	74,51	23	42,59
<b>Total</b>	51	100,00	54	100,00

Fonte – Lumen/Fumarc/PUC Minas, adaptada pelo autor da dissertação.

### 5.3.3 Família Down

A Associação de Pais e Amigos dos Portadores da Síndrome de Down foi fundada em 1987. Trata-se de uma associação mantida por doações, promoções de eventos e verbas do governo para projetos específicos. Tem como principal objetivo apoiar e prestar assistência às famílias das pessoas com Síndrome de Down. Com abrangência municipal, atua nos setores de serviços, educação e cultura. Suas atividades contemplam a defesa e reivindicação dos direitos das pessoas com Síndrome de Down e a realização de cursos profissionalizantes, tais como capacitação em informática, encadernação e culinária.

A entidade tem experiência em formação profissional e vem atuando nos PEQ's desde 1996. Especificamente em 1999, realizou dois cursos, com 83 alunos matriculados, recebendo R\$ 6.156,00.

No ano de 2000, realizou dois cursos, com cinco turmas, registrando 83 alunos matriculados. Os recursos previstos e pagos foram da ordem de R\$ 7.560,00.

Por ser uma entidade criada para atender as questões relacionadas à deficiência mental, a população atendida pela entidade se concentra nesse tipo de deficiência.

**Tabela 15**  
Pessoas com deficiência - Família Down  
2000

<i>Anos</i>	<i>2000</i>	
Pessoas com deficiências	Frequência	%
Visual parcial	0	0,00
Visual total	0	0,00
Mental	71	85,54
Ortopédica	0	0,00
Auditiva total	0	0,00
Auditiva parcial	0	0,00
Paraplégica	0	0,00
Múltipla	2	2,41
Subtotal PD	73	87,95
Outros	10	12,05
<b>Total</b>	<b>83</b>	<b>100,00</b>

Fonte – Lumen/Fumarc/PUC Minas, adaptada pelo autor da dissertação.

A instituição procurou atender a clientela definida pelo PLANFOR como prioritária, que seria os segmentos de analfabeto até 8ª série incompleta. Vamos constatar que a concentração se dá justamente em tais segmentos.

**Tabela 16**  
Escolaridade - Família Down  
1999 e 2000

<i>Anos</i>	<i>1999</i>		<i>2000</i>	
Escolaridade	Frequência	%	Frequência	%
Analfabeto	0	0,00	26	31,33
1º segmento do ens. fundamental - até 4ª série incompleta	78	92,77	39	47,00
2º segmento do ens. fundamental - da 4ª completa até 8ª incompleta	3	3,61	13	15,66
Ensino fundamental completo - 8ª série	0	0,00	1	1,20
Médio incompleto	0	0,00	1	1,20
Médio completo	2	2,41	3	3,61
Ensino superior incompleto e completo	0	0,00	0	0,00
<b>Total</b>	<b>83</b>	<b>100,00</b>	<b>83</b>	<b>100,00</b>

Fonte – Lumen/Fumarc/PUC Minas, adaptada pelo autor da dissertação.

Com relação à idade, a instituição também procurou atender a população considerada prioritária pelo PLANFOR. Podemos verificar que a concentração maior se dá efetivamente na faixa etária de 16 a 24 anos.

**Tabela 17**  
Idade - Família Down  
1999 e 2000

<i>Anos</i>	<i>1999</i>		<i>2000</i>	
Idade	Frequência	%	Frequência	%
Entre 16 e 24 anos	61	73,49	54	65,06
De 25 a 44 anos	16	19,27	20	24,10
De 45 a 75 anos	6	7,22	9	10,84
Acima de 75 anos	0	0,00	0	0,00
<b>Total</b>	83	100,00	83	100,00

Fonte – Lumen/Fumarc/PUC Minas, adaptada pelo autor da dissertação.

Com relação à raça/cor, um dado interessante chama a atenção. No ano de 1999, o número de negros somado aos pardos supera os de raça/cor branca. O mesmo não acontece para o ano seguinte.

**Tabela 18**  
Raça/cor - Família Down  
1999 e 2000

<i>Anos</i>	<i>1999</i>		<i>2000</i>	
Raça/Cor	Frequência	%	Frequência	%
Branca	35	42,17	52	62,65
Negra	2	2,41	3	3,61
Parda	46	55,42	25	30,12
Amarela	0	0,00	2	2,41
Indígena	0	0,00	1	1,20
<b>Total</b>	83	100,00	83	100,00

Fonte – Lumen/Fumarc/PUC Minas, adaptada pelo autor da dissertação.

Das entidades analisadas, apenas nessa as mulheres não representam maioria.

**Tabela 19**  
Sexo - Família Down  
1999 e 2000

<i>Anos</i>	<i>1999</i>		<i>2000</i>	
Sexo	Frequência	%	Frequência	%
Masculino	53	63,86	44	53,01
Feminino	30	36,14	39	46,99
<b>Total</b>	83	100,00	83	100,00

Fonte – Lumen/Fumarc/PUC Minas, adaptada pelo autor da dissertação.



Quando consideramos a situação no mercado de trabalho, podemos constatar que a concentração maior de treinandos foi exatamente na clientela considerada prioritária do PLANFOR, que são os desempregados e os pequenos empreendedores.

**Tabela 20**  
Desempregados - Família Down  
1999 e 2000

<i>Anos</i>	<i>1999</i>		<i>2000</i>	
Situação Atual	Frequência	%	Frequência	%
Desempregado	0	0,00	0	0,00
Nunca trabalhou	78	93,98	74	89,16
Outros	5	6,02	9	10,84
<b>Total</b>	83	100,00	83	100,00

Fonte – Lumen/Fumarc/PUC Minas, adaptada pelo autor da dissertação.

#### 5.3.4 Federação das Entidades de Surdos do Estado de Minas Gerais - FESEM

Essa entidade foi escolhida para a nossa análise, justamente para mostrar uma dimensão maior da qualificação profissional destinada às pessoas com deficiência auditiva, como também, por ser uma entidade intermunicipal, em contraposição às outras entidades pesquisadas, que são de âmbito municipal.

A Federação das Entidades de Surdos do Estado de Minas Gerais iniciou suas atividades em 1992, tendo como seu principal objetivo o atendimento das expectativas da comunidade surda e das entidades a ela filiadas. Vem atuando principalmente na oferta de cursos de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS -, para ouvintes e instrutores. Ofertou também, nos anos focalizados, internet, introdução à microinformática para deficientes auditivos, limpeza e higienização, manutenção de computadores e operador de gráfica. A entidade tem uma abrangência intermunicipal. No ano de 2000, atuou em 11 municípios e, no ano seguinte, chegou a 13.

Essa entidade tem experiência na formação profissional e de atuação nos PEQs. Especificamente em 2000, realizou oito cursos em 44 turmas, com 624 alunos matriculados e com recursos na ordem de R\$ 101.304,00. No ano de 2001, também foram 44 turmas, com um número de 604 alunos, sendo que o total dos recursos chegou a R\$ 83.592,00.

A Federação das Entidades de Surdos do Estado de Minas Gerais dá prioridade ao atendimento à deficiência auditiva, seja ela parcial ou total. Nesse sentido, no ano de 2000, o número chegou a 58,66% dos treinandos. No ano de 2001, este número dá um salto significativo, passando a ser 64,73% da população atendida pela instituição.

**Tabela 21**  
Pessoas com Deficiência – FESEM  
2000 e 2001

<i>Anos</i>	<i>2000</i>		<i>2001</i>	
Pessoas com deficiência	Frequência	%	Frequência	%
Visual parcial	8	1,28	0	0,00
Visual total	0	0,00	0	0,00
Mental	0	0,00	1	0,17
Ortopédica	1	0,16	0	0,00
Auditiva total	246	39,43	364	60,26
Auditiva parcial	120	19,23	27	4,47
Paraplégica	4	0,64	0	0,00
Múltipla	0	0,00	0	0,00
Outros	245	39,26	212	35,10
<b>Total</b>	<b>624</b>	<b>100,00</b>	<b>604</b>	<b>100,00</b>

Fonte – Lumen/Fumarc/PUC Minas, adaptada pelo autor da dissertação.

Grande parte da população atendida pela entidade tem escolaridade referente ao ensino fundamental incompleto, conforme a tabela 22.

**Tabela 22**  
Escolaridade – FESEM  
2000 e 2001

<i>Anos</i>	<i>2000</i>		<i>2001</i>	
Escolaridade	Frequência	%	Frequência	%
Analfabeto	12	1,92	2	0,33
1º segmento do ens. fundamental - até 4ª série incompleta	42	6,73	66	10,93
2º segmento do ens. fundamental - da 4ª completa até 8ª incompleta	227	36,38	144	23,84
Ensino fundamental completo - 8ª série	125	20,03	124	20,53
Médio incompleto	63	10,10	100	16,56
Médio completo	137	21,95	115	19,04
Ensino superior incompleto e completo	18	2,88	53	8,77
<b>Total</b>	<b>624</b>	<b>100,00</b>	<b>604</b>	<b>100,00</b>

Fonte – Lumen/Fumarc/PUC Minas, adaptada pelo autor da dissertação.

Nessa entidade, a concentração de treinandos foi maior na faixa de 25/44 anos. A faixa considerada prioritária, que é de 16/24 anos, teve também expressão.

**Tabela 23**  
Idade – FESEM  
2000 e 2001

<i>Anos</i>	<i>2000</i>		<i>2001</i>	
Idade	Frequência	%	Frequência	%
Entre 16 e 24 anos	254	40,71	246	40,73
De 25 a 44 anos	317	50,80	311	51,49
De 45 a 75 anos	53	8,49	47	7,78
Acima de 75 anos	0	0,00	0	0,00
<b>Total</b>	624	100,00	604	100,00

Fonte – Lumen/Fumarc/PUC Minas, adaptada pelo autor da dissertação.

Nessa instituição, quando somamos os treinandos de raça/cor negra aos pardos, o total não supera a maioria raça/cor branca.

**Tabela 24**  
Raça/cor – FESEM  
2000 e 2001

<i>Anos</i>	<i>2000</i>		<i>2001</i>	
Raça/Cor	Frequência	%	Frequência	%
Branca	488	78,21	451	74,68
Negra	23	3,69	36	5,96
Amarela	4	0,64	23	3,81
Parda	107	17,15	91	15,06
Indígena	2	0,32	3	0,49
<b>Total</b>	624	100,00	604	100,00

Fonte – Lumen/Fumarc/PUC Minas, adaptada pelo autor da dissertação.

Em se tratando das questões de gênero, nessa entidade os números estão bem equilibrados, se comparados com os das outras entidades analisadas. Somente no ano de 2000, há uma inversão: os treinandos do sexo masculino superam os do sexo feminino.

**Tabela 25**  
Sexo – FESEM  
2000 e 2001

<i>Anos</i>	<i>2000</i>		<i>2001</i>	
Sexo	Frequência	%	Frequência	%
Masculino	240	38,46	381	63,08
Feminino	384	61,54	223	36,92
<b>Total</b>	624	100,00	604	100,00

Fonte – Lumen/Fumarc/PUC Minas, adaptada pelo autor da dissertação.

Quando consideramos a situação no mercado de trabalho, na FESEM, há maior concentração em *outros*, em que estão os aposentados, os que estão inseridos no mercado formal de trabalho, ou que estão recebendo algum tipo de benefício, seja ele de prestação

continuada ou seguro-desemprego. A clientela considerada prioritária pelo PLANFOR foi pouco atendida, conforme a tabela 26.

**Tabela 26**  
Situação no Mercado de Trabalho – FESEM  
2000 e 2001

<i>Anos</i>	<i>2000</i>		<i>2001</i>	
Situação Atual	Frequência	%	Frequência	%
Desempregado	41	6,57	161	26,66
Nunca trabalhou	151	24,20	63	10,43
Outros	432	69,23	380	62,91
<b>Total</b>	624	100,00	604	100,00

Fonte – Lumen/Fumarc/PUC Minas, adaptada pelo autor da dissertação.

#### 5.4 Considerações

Um dado intrigante, que deve ser levado em consideração, foi o fato de, nos anos analisados, o número de deficientes visuais ser considerado muito elevado. Deveremos explorar mais para esclarecer o que realmente aconteceu, quando da inscrição das pessoas com deficiência. O percentual de deficientes visuais totais somados aos parciais chega a 64,16%, no ano de 2000. No ano de 2001, esse número tem uma significativa redução, mas, mesmo assim permanece elevado, girando em torno de 30% das pessoas treinadas no estado de Minas Gerais.

Quando das entrevistas, os gestores revelaram a possibilidade de ter havido um equivoco dos alunos no preenchimento das fichas de inscrições. No ato da inscrição, o treinando pode ter equivocado, pelo fato de utilizar óculos ou ter algum problema visual, e achar que seria considerado deficiência visual. Essa seria uma das possíveis explicações para o fenômeno. Um outro problema seria a falta de informação das entidades executoras a respeito dos parâmetros do que pode ser ou não considerado deficiência visual.

Quando verificamos a escolaridade das pessoas com deficiência, vamos constatar que na maioria das entidades, os treinandos têm escolaridade inferior à 8ª série incompleta. Em média, são 5,34% analfabetos, 27,46% pertencendo ao 1º segmento do ensino fundamental,

até a 4ª série incompleta e, por ultimo, 26,15%, que estão no 2º segmento do ensino fundamental, da 4ª série completa, até a 8ª série incompleta.

Um dado nos chamou a atenção na AMP. Há uma elevação na escolaridade das pessoas atendidas, principalmente no ensino médio completo, passando de 16,43%, em 1999, para 26,81%, no ano de 2001. O mesmo acontece na AAISR no ano de 1999. O número de pessoas com curso superior completo ou incompleto é 23,53%. Poderíamos afirmar que as pessoas com deficiência estão aumentando o grau de escolarização?

Não poderíamos afirmar o mesmo para a FESEM. Se somarmos os treinandos analfabetos até os que têm 8ª série incompleta, vamos verificar que, no ano de 2000, esse número chega a 45,03%. Já, no ano de 2001, esse percentual tem uma significativa redução passando para 35,10%.

Nas questões de gênero, apenas em duas das entidades focalizadas e, por dois anos apenas, os treinandos do sexo masculino superaram os do sexo feminino. Isso vem demonstrar que o sexo feminino sempre foi maioria, com uma média de 58% das pessoas com deficiência qualificadas.

Com relação à faixa etária das pessoas com deficiência treinadas pelas entidades focalizadas, a maioria está na idade entre 25 a 44 anos, o que representa, em média, cerca de 42,34% dessas pessoas. Depois, a faixa de 16 a 24 anos, com aproximadamente 39,52% e, por ultimo, a faixa de 45 a 75 anos, com 18,14% do total.

Em relação à raça/cor das pessoas com deficiência treinadas, vamos constatar uma maioria da raça/cor branca, em média chega a 53,53%. Já os de raça/cor parda (Mulata, cabocla, cafuza, mameluca, mestiça), representam em média 35,79% e, por ultimo os de raça/cor negra com apenas 8,80%.

Já em relação à situação de trabalho, o que podemos constatar é que o percentual das pessoas que nunca trabalharam é elevado, em média, chega a 36,87%. Para os desempregados, o percentual é de 14,46% das pessoas com deficiência.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Queremos ressaltar a importância da elaboração deste estudo e registrar que, em nossa trajetória, o aprofundamento sobre essa temática e a aproximação com o campo de pesquisa tanto aguçaram o desejo de conhecer mais a realidade das pessoas com deficiência, quanto demonstraram nossas limitações. Em razão da complexidade do objeto pesquisado e seu contexto sóciopolítico, concluir é uma tarefa difícil, uma vez que nos encontramos num estágio de constante aprendizado. Assim, ao sistematizar algumas considerações, retomamos as questões que resultaram de nossas inquietações sobre o tema e que já registramos na introdução deste estudo, procurando entender a qualificação destinada às pessoas com deficiência, verificando as possibilidades de inclusão e o aumento dos índices de empregabilidade dessas pessoas.

Nesse sentido, vale lembrar a nossa intenção de discutir a noção de inclusão e exclusão, relacionando-as à qualificação profissional e ao conceito de diferença. Devemos, entretanto, registrar a nossa preocupação com todo esse processo que envolve a diferença do sofrimento pelo qual passam as pessoas com deficiência e também seu prazer pela inclusão e inserção nos espaços produtivos. Espaços que podem ser estratégicos para a defesa do direito à diferença, como um direito do ser humano, no sentido literal do termo que confere a cidadania.

As dinâmicas dos processos de inclusão e exclusão são ativadas pelo confronto do sujeito com a realidade social em que vive e têm despertado o interesse de diferentes profissionais, empenhados em tratar mais exaustivamente esse assunto que envolve o cotidiano das pessoas com deficiência. O estudo realizado reafirma, por um lado, a dinâmica desses processos e, por outro, o valor social que confere ao homem o poder de desenvolver-se como pessoa.

A pesquisa nos permitiu constatar uma articulação entre os processos de inclusão e exclusão e a qualificação profissional. Estes suscitam momentos de reflexão acerca das questões que dizem respeito ao cotidiano das pessoas com deficiência.

Essa reflexão inicia-se a partir do objeto da pesquisa e coloca em evidência a

qualificação profissional destinada às pessoas com deficiência. Essa evidência levou-nos a ressaltar o PLANFOR, como uma instituição pública de inclusão e/ou exclusão dessas pessoas no mercado de trabalho, uma vez que contém os dispositivos ambigualmente capazes de operar uma e outra.

Ao iniciarmos o presente estudo, perguntamos se a qualificação profissional oferecida preparava a pessoa com deficiência para o mercado de trabalho. Poderia ela conferir expressão social? Essas pessoas poderiam assumir um papel transformador de sua própria condição social? Esses e outros questionamentos surgiram a partir da análise da nossa experiência, na Coordenadoria de Apoio e Assistência à Pessoa Portadora de Deficiência de Betim.

As mudanças no mercado de trabalho, os valores sociais e a globalização são assuntos discutidos nos últimos anos em diferentes segmentos da sociedade. Porém, as dinâmicas que envolvem a inclusão e/ou exclusão das pessoas com deficiência, aliadas a questões relacionadas à qualificação, nem sempre são discutidas e, muito menos, reformuladas. Nesse caso, a improvisação está presente na política de qualificação profissional destinada a essas pessoas, considerando-se que pouquíssimas implementações têm sido levadas a efeito no Brasil, precedidas de um estudo profundo sobre o assunto.

Por ser esse o momento de nossas considerações finais, devemos refletir sobre a qualificação profissional implementada. Primeiro, mesmo sendo realizada de uma forma inclusiva, não leva em consideração as diferenças. Podemos perceber isso no depoimento dos entrevistados, como também nos dados apresentados. A forma como o plano é executado não atinge o seu objetivo ideal, que seria o acesso das pessoas com deficiência ao mercado de trabalho, seja ele formal ou informal.

Apesar das limitações que todo estudo dessa natureza envolve, acreditamos que alguns caminhos foram percorridos para a melhor compreensão acerca da qualificação profissional destinada às pessoas com deficiência. Temos a clareza de que muita coisa precisa ainda ser pesquisada, pois inúmeros são os princípios e as variáveis que envolvem a realidade do trabalhador com deficiência.

A experiência adquirida com a presente pesquisa, as interpretações e reflexões efetuadas nos permitem levantar algumas sugestões ou recomendações:

- uma mudança radical na forma de implementação do PLANFOR (hoje PNQ) deve ser amplamente discutida no e com o grupo das pessoas com deficiência,

considerando-se os aspectos metodológicos e administrativos do Plano, para que incorpore a diferença e propicie a inclusão social e no trabalho;

- a implementação de um Plano que aponte um caminho, uma direção para essas pessoas. A participação, a ajuda e sugestões de todos devem estar presentes na sua implementação para que se possa enfrentar mais efetivamente os problemas que ele apresenta. Dessa forma, deve-se, sobretudo, valorizar, reconhecer e respeitar as contribuições dos seus protagonistas;
- por estarem surgindo novas áreas que exigem novos conhecimentos, deverão ser propiciadas condições de aprimoramento e/ou reciclagem, para que as pessoas com deficiência possam se sentir em condições de enfrentar os novos desafios que a dinâmica do mercado tem continuamente revelado;
- entre a construção de um projeto, em qualquer que seja a instituição executora, até a sua implementação, deve ser *dado um tempo* para que os protagonistas assimilem as propostas e preparem-se tecnicamente, seja na elaboração e planejamento dos cursos, seja na realização e aplicação dos princípios idealizadores daquele projeto;
- as decisões políticas devem ser coletivas e representar o pensamento e o esforço da maioria dos protagonistas envolvidos com a inserção das pessoas com deficiência, para que possam garantir vínculos e compromissos efetivos com os conteúdos propostos.
- uma educação profissional de qualidade tem de estar preocupada com a formação de profissionais críticos e transformadores da realidade social em que estão inseridos. Deve ter o mérito de mudar a perspectiva de vida dessas pessoas com deficiência, de modo que elas possam ser atores e sujeitos de sua história. Como ser crítico e transformador sem efetivas participação, compreensão e assimilação de cada momento e do processo como um todo?

Por fim, encerramos esta dissertação ciente de que resta muito ainda a ser discutido sobre o tema. Franco (2001) ressalta que a educação profissional não deve ser vista de uma forma maniqueísta, pois, para os trabalhadores deserdados, ela tem méritos, alimenta a esperança, pode ter conseqüências positivas. A autora chama a atenção dos educadores, a fim de que eles procurem ver todos os dados da questão, além de desmistificar o papel ilusionista, assistencial e compensatório da educação profissional, diante da ausência de políticas efetivas



de desenvolvimento econômico, redistribuição de renda, oferta de proteção social para os excluídos sociais, o que compreende a oferta de serviços básicos não apenas às pessoas com deficiência, mas para as diversas camadas desprotegidas da população.

## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSELRAD, Henri. Trabalho, qualificação e competitividade. **Revista Em Aberto**. Brasília: n. 65, p. 50-61. jan./mar. 1995.

ALEX, Laszlo. Descrição e registro de qualificação: O conceito de qualificação. In: **Revista Européia de Formação Profissional**. Berlin: n.2, pp. 23-27, 1991.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

AZEREDO, Beatriz. (1998), Políticas públicas de emprego no Brasil: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Marco Antônio de ( Org.) **Reforma do estado e políticas de emprego no Brasil**. Campinas - SP: UNICAMP, 1998.

BATISTA, C. A. M; ARAÚJO, J. N. G. Segregação e inclusão das pessoas portadoras de deficiência. In: **Pulsional Revista de Psicanálise**, n. 170, ano XVI, junho, p. 58-65, 2003.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BOBBIO, Norberto. **Direita e esquerda**: razões e significados de uma distinção política. São Paulo: UNESP, 1995.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. 10 de novembro de 1937. In: CAMPANHOLE, Adriano, CAMPANHOLE, Hilton Lobo. **Constituições do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1989a.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado. **DOU**, 1988.

BRASIL. Lei n. 7.853. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do ministério Público, define crimes e dá outras providências. Brasília: **DOU**, 1989.

BRASIL. Lei n. 8.213. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília: **DOU**, 1991.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Documenta, Brasília, n. 423, p. 569-586, dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases de Educação Nacional. Brasília: **DOU**, 1996.

BRASIL. Decreto 2.208/97. Brasília: **DOU**, Ano CXXXV, seção I, 1997.

BRASIL. Decreto n. 3.298. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe

sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: **DOU**, 1999.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**. Brasília. Disponível em: <[http://www1.ibge.gov.br/brasil\\_em\\_sintese/default.htm](http://www1.ibge.gov.br/brasil_em_sintese/default.htm)> Acessado em 06 fev. 2003

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Brasília. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/listabl.asp?e=l&c=1704>> Acessado em 12 fev. 2003.

BRASIL. MTE/SEFOR. Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado. **DOU**. Brasília: Sefor/MTE, 1995.

BRASIL. MTE/SEFOR. Educação profissional: formando o cidadão produtivo. **DOU**. Brasília: Sefor/MTE-FAT/Codefat. 1996a.

BRASIL./MTE/SEFOR. Sistema público de emprego e educação profissional. **DOU**. Brasília: MTE/SEFOR, 1996b.

BRUNO, Lúcia. **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.

CARVALHO, Ruy de Quadros. Capacitação tecnológica, revalorização do trabalho e educação. In: FERRETTI, Celso João. (Org.) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 93-127.

CASE, Thomas A.; CASE, Silvana; FRANCIATTO, Claudir. **Empregabilidade: de executivo a consultor bem-sucedido**. São Paulo : Makron Books, 1997.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão, In: BÓGUS, Lucia; YAZBEK, Maria Carmelita e BELFORE-WANDERLEY, Mariangela (Orgs.) **Desigualdade e a questão social**, São Paulo: Educ, 1997.

CASTEL, Robert. **As Metamorfoses da questão social**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CASTRO, Delúbio Soares; MACEDO, Bernardo Gouthier. O Fat e o Sistema Público de Emprego: A Visão dos Trabalhadores. **Revista Proposta Trimestral de debate da FASE**, n. 74, p. 24-32. set./nov. 1997

CUNHA Luiz Antonio. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, [s.d.].

DELEUZE, Gilles; FOUCAULT, Michel. **Os intelectuais e o poder**. Microfísica do poder. 5. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1985.

DELUIZ, N. O PLANFOR em ação: entidades executoras, cursos e formadores. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO DO PLANFOR – uma política pública de educação profissional em debate. São Carlos ( SP), 1999. **Anais**. São Paulo: UNITRABALHO, 1999. p. 115-125.

DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. (Org.) **Formação, ou qualificação, ou competência:**

questões atuais. In: **Veritas**, Porto Alegre: v. 38, n.149, p. 95-103, mar. 1993.

DIEESE. Políticas públicas de emprego e de proteção ao desempregado. In: DIEESE, **A situação do trabalho no Brasil**. São Paulo, 2001, p. 259 - 281.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação e Sociedade**, Campinas: v. 19, n. 64, p. 87 – 103, set. 1998.

FARIA, José Henrique. **Tecnologia e processo de trabalho**. Curitiba: Editora UFPR, 1992.

FERREIRA, A. B. de Hollanda **Dicionário eletrônico Aurélio, século XXI**. v. 3.0. São Paulo: Nova Fronteira, 1999.

FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. O PLANFOR e a reconceituação da educação profissional. **Revista do NETE**, Belo Horizonte, n. 6, p. 93-109, Jul./dez.1999 – jan./jun.2000.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FRANCO, Maria Ciavatta. A educação profissional do cidadão produtivo à luz de uma análise de contexto. **Revista Proposta Trimestral de Debate da FASE**, São Paulo: n. 86. set./nov 2000.

\_\_\_\_\_. **O mundo do trabalho e a educação profissional hoje: anotações para um debate sobre a avaliação externa do plano estadual de qualificação de Minas Gerais**. Nauta: Revista Eletrônica. PUC Minas, Lúmen Instituto de Pesquisa, Belo Horizonte. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas do final do século**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GARCIA, Ramón. A propósito do outro: a loucura. In: LARROSA, Jorge. LARA, Nuria Pérez (Org.) **Imagens do outro**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998, p. 24-46.

GENTILE P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas do final do século**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GOFFMAN, E. **Estigma**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

\_\_\_\_\_. **Ritual de la interacción**. Buenos Aires: ETC, 1970.

GOYOS, Antonio Celso. Justificativas para a formação profissional do deficiente mental: revisão da literatura brasileira especializada. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**. n. 69 maio 1989. p. 53-67.

HIRATA, Helena. Da polarização da qualificação ao modelo competência. In: FERRETTI,

Celso João. (Org) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 124 – 138.

\_\_\_\_\_. Os mundos do trabalho In: CASALI, A. et al. (Org.) **Empregabilidade e Educação: novos caminhos da aprendizagem**. São Paulo: EDUC, 1997. p. 23-32.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Objetiva. 2002.

INVERNIZZI, N. **Novos rumos do trabalho**. Mudanças nas formas de controle e qualificação da força de trabalho brasileira. (Tese de doutorado) Instituto de política e tecnológica da Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2000.

KRONAUER, M. A cisão interna-externa da sociedade. Uma defesa do conceito de Exclusão contra seu uso mistificador. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, n. 5, Jul.1999.

LARROSA, J. e LARA, N. A (Orgs.) Propósito do Outro: a Loucura. In: **Imagens do outro**. São Paulo: Vozes, 1998, p. 24-66.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João. (Org.) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 8 ed. Petrópolis: Vozes,1994.

\_\_\_\_\_. Educação básica, empregabilidade e competência. In: XIX Reunião Anual da Anped,1996. Caxambu. **Anais**. Caxambu: 1996

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 64, p. 13 – 49. set. 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Integração X exclusão: educação (de qualidade) para todos**. Porto Alegre: Revista Pátio, a5, p. 48-51, 1998.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. Cortez: São Paulo, 1996.

MEGHNAGI, Saul. A competência profissional como tema de pesquisa. **Educação e Sociedade**. Campinas: v. 19, n. 64, p. 50 – 86, set. 1998.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

MERTENS, Leonard. **Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos**. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1996.

MIRANELLI, José Augusto. **Empregabilidade: o caminho das pedras**. 6. ed. São Paulo : Gente, 1995.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. O que há de novo na educação profissional no Brasil. **Revista do NETE**. Belo Horizonte, n. 8, jan/jun. 2001.

NAUTA: Revista eletrônica. **Pesquisa e avaliação de políticas e projetos sociais**. nº 1. Belo Horizonte: Puc Minas, Lumen Instituto de Pesquisa, 2001.

NEVES, Magda de A. LEITE, Márcia P. Qualificação e formação profissional: um novo desafio. In: NEVES, Magda de A.; LEITE, Márcia P. (Org.) **Trabalho, qualificação e formação profissional**. Rio de Janeiro: ALAST, 1998, p. 9-18.

PAIVA, V. Desmistificação das profissões: quando as competências reais moldam as formas de inserção no mundo do trabalho. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 117-134, 1997.

\_\_\_\_\_. O mundo em mudança (virando o milênio). **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro: n. 6, 1999.

PASTORE, J. **Flexibilização, mercados de trabalho e contratação coletiva**. São Paulo: LTr, 1994.

PETEROSI, Helena Gemignani. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo: Loyola, 1994.

PAUGAM, Serge. Elementos de comparação da pobreza e da exclusão na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil. In: VÉRAS, Maura Pardini Bicudo et. al. (Org.) **Por uma sociologia da exclusão social**: o debate com Serge Paugam. São Paulo: EDUC, 1999.

RIBEIRO, Fátima Queiroz. **Políticas públicas de emprego**: análise da gestão do serviço de formação socioprofissional da Secretaria Municipal de Assistência Social de Belo Horizonte em parceria com organizações não-governamentais. 2003. 178 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte.

ROJAS, E. **El saber obrero y la innovación en la empresa**: las competencias y las calificaciones laborales. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1987.

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

SILVA, Jair Militão da. O ensino médio e a educação profissional. In: MENEZES, João Gualberto.(Org.) **Estrutura e funcionamento da educação básica**. São Paulo: Pioneira, 1998.

TANGUY, L. Competência e integração social na empresa. In: TANGUY, L.; ROPÉ, F. (Org.) **Saberes e competências**. O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

TODOROV, Todor. **A conquista da América**: a questão do outro. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria L.; NORONHA, Olinda M. **História da Educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

ZARIFIAN, Ph. **Objetivo competência**. Por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

\_\_\_\_\_. **Mutación de los sistemas productivos y competencias profesionales**: la producción industrial de servicio. El modelo de la competência y sus consecuencias sobre el trabalho y los oficios profissionales. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1999.