

**INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO: AS DISCUSSÕES SOBRE A
TERMINALIDADE ESPECÍFICA E A NECESSIDADE DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

FEDERAL INSTITUTES OF EDUCATION: DISCUSSIONS ON SPECIFIC TERMINALITY AND THE NEED FOR
SPECIALIZED EDUCATIONAL ATTENDANCE

INSTITUTOS FEDERALES DE EDUCACIÓN: LAS DISCUSIONES SOBRE LA TERMINALIDAD ESPECÍFICA
Y LA NECESIDAD DEL ATENDIMIENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Eliane Brunetto Pertile¹
Nerli Nonato Ribeiro Mori²

Resumo: Este artigo apresenta uma discussão sobre a profissionalização das pessoas com deficiência nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Discutimos a reserva de vagas nos processos seletivos e os desafios dos IFs frente a essa nova realidade. Entendemos que, frente a história de predomínio da negligência do poder público na preparação profissional das pessoas com deficiência, a ampliação do ingresso nos IFs é uma oportunidade relevante de formação para o trabalho. Além disso, apontamos para a necessidade de ampliar as discussões sobre formas de organização diferenciadas dos processos educacionais e a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino profissional para a permanência dos alunos e constituição de uma formação que atenda às necessidades desses sujeitos, principalmente da indicação do uso da terminalidade específica para a certificação.

Palavras-chave: Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia; Pessoas com Deficiência; Terminalidade Específica.

Abstract: This article presents a discussion about the professionalization of people with disabilities in the Federal Institutes of Education, Science and Technology (FIs). We discuss the reserve of vacancies in the selection processes and the challenges of FIs in face of this new reality. We understand that, in view of the predominant history of the negligence of the public power in the professional preparation of people with disabilities, the expansion of the entrance in the FIs is a relevant training opportunity for the work. In addition, we point out the need to broaden the discussions about different forms of organization of educational processes and the importance of Specialized Educational Assistance (AEE) in vocational education for the permanence of students and the constitution of a teaching that meets the needs of these people, mainly of the use of the Specific Terminality for certification.

Keywords: Federal Institutes of Education Science and Technology; Disabled people; Specific Terminality.

Resumen: Este artículo presenta una discusión sobre la profesionalización de las personas con discapacidad en los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IFs). Discutimos la reserva de vacantes en los procesos selectivos y los desafíos de los IFs frente a esa nueva realidad. Entendemos que, frente a la historia de predominio de la negligencia del poder público en la preparación profesional de las personas con discapacidad, la ampliación del ingreso en los IFs es una oportunidad relevante de formación para el trabajo. Además, apuntamos a la necesidad de ampliar las discusiones sobre formas de organización diferenciadas de los procesos educativos y la importancia del Atendimento Educativo Especializado (AEE) en la enseñanza profesional para la permanencia de los alumnos y la constitución de una formación que atienda a las necesidades de estas personas, principalmente delante de la indicación del uso de la Terminalidad Específica para la certificación.

Palabras clave: Institutos Federales de Educación Ciencia y Tecnología; Personas con deficiencia; Terminalidad Específica.

¹ Professora do Instituto Federal do Paraná-Campus Assis Chateaubriand. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). elianebrunetto@gmail.com

² Professor Titular do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. nrmori@uem.br

INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentamos uma discussão sobre a educação das pessoas com deficiência e a formação para o trabalho nos IFs (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia). A análise resulta da atividade de aprofundamento teórico em nível acadêmico e do exercício profissional com as questões que envolvem a educação da pessoa com deficiência e a organização do trabalho pedagógicos nos IFs. Assim, realizamos um estudo da legislação recente que ampliou as possibilidades de ingresso desses alunos nos IFs, bem como passamos ao debate de questões emergenciais que surgem no trabalho educacional como a necessidade da implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da educação profissional, principalmente frente a indicação do uso da terminalidade específica para certificação profissional.

Os IFs são autarquias criadas pela Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008b) e ganham destaque e importância em nível nacional no que diz respeito a educação profissional. No âmbito dos direitos da pessoa com deficiência, a recente legislação, dentre as garantias mais relevantes no campo educacional, apresenta a reserva de vagas às pessoas com deficiência nos IFs.

Temos, portanto, a convergência de dois campos de discussão com grande relevância, a formação para o trabalho e a educação da pessoa com deficiência especialmente porque justamente este grupo sofreu historicamente grandes negligências em relação aos aspectos educacionais e tem na possibilidade de inserção nas relações de trabalho um fator de muita importância para a aproximação das condições que podem trazer alguma possibilidade de efetiva inclusão social.

OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA

No conjunto de programas agregados pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)³, os IFs correspondem à política de expansão da

educação profissional. De acordo com a Lei nº 11892 dezembro de 2008, os IFs são:

Instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008b).

Embora recente, essa instituição se destaca na formação técnica e profissionalizante uma vez que oferece diferentes níveis e modalidades de ensino e pela abrangência que ganhou em termos de expansão no território nacional.

Fornari (2017) apresentou levantamento feito com a organização de dados disponibilizados pelo MEC constando que:

Atualmente, os 38 Institutos Federais possuem 644 campi em funcionamento, sendo que sua consolidação e expansão se deu principalmente de 2003 a 2016, com a abertura de 504 unidades, decorrente do plano de expansão da educação profissionalizante. Do momento da sua fundação, em 1909, até 2002, foram operacionalizadas 140 unidades técnicas no país (p. 62-63).

Esses números nos permitem ter a dimensão de que houve um significativo crescimento dos IFs em curto espaço de tempo. Fornari (2017) apresenta ainda dados que permitem perceber que, além dessa expansão territorial, houve significativa ampliação no número de matrículas nos cursos integrados dos IFs:

A matrícula da rede pública na educação profissional cresceu 5,1%, no ano de 2016, enquanto a rede privada apresentou queda de 12,6% (INEP, 2017). A matrícula de curso técnico integrado ao ensino médio da rede pública apresentou crescimento de 11% no último ano. Já na rede privada, a matrícula de cursos concomitantes ou subsequentes ao ensino médio, que possuem participação significativa na educação profissional dessa rede, apresentou queda de 12% (FORNARI, 2017, p. 66).

³ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é um conjunto de programas aplicados a todas as etapas da educação no Brasil, com prazo de quinze anos a partir de 2007, ano em que foi lançado.

Além dessa demonstração de crescimento frente as instituições privadas de profissionalização, os IFs apresentam características específicas em sua organização que os diferem da proposta de educação profissional implementada anteriormente. Apresentam a peculiaridade de dispor numa mesma instituição a preparação para o trabalho desde o Ensino Médio até os níveis mais especializados de formação, conjugando ensino, pesquisa e extensão. Isto confere ao professor uma prática verticalizada em que aquele que trabalha com o Ensino Médio também tem a possibilidade de se dedicar aos níveis mais elevando de ensino, bem como oportuniza que o professor, diretamente ligado a atividade de ensino, desenvolva práticas de pesquisa e atividades de articulação com a comunidade.

Essa organização institucional e o contexto do trabalho docente caracteriza as oportunidades de qualificação do ensino direcionado à profissionalização que agora passa a ser espaço de formação para o trabalho também para a pessoa com deficiência, tendo em vista a recente reserva de vagas dos processos seletivos discentes.

Além da expansão territorial, os institutos foram distribuídos por um processo chamado interiorização que embora ainda apresente lacunas, tem oportunizado acesso à educação em regiões que antes não eram contempladas. Bueno (2015, p. 136) explica que a distribuição geográfica dos IFs “teria sido a mola mestra para que o poder público fosse para lugares onde ainda não se fazia presente”.

Os IFs enfrentam obstáculos para sua atuação rumo a formação para o trabalho e emancipação humana tendo em vista a condição de país capitalista dependente e a histórica formação para o trabalho reduzida ao “adestramento pragmático do mercado” (FRIGOTTO, 2007, p.7). Isso porque toda a educação no Brasil é “constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais” (FRIGOTTO, 2007, p.2). Entretanto, a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico acena como uma esperança da constituição de uma educação profissional integrada que promova a articulação entre o fazer e o pensar conjugando ainda na Educação Básica a formação para o trabalho, o acesso à ciência e à cultura.

Essa articulação entre trabalho e educação se coloca também como uma possibilidade de superação ou pelo menos de enfrentamento das características da escola dualista que, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), tem maior expressão no Ensino Médio. Nesta etapa da educação, os jovens que pertencem à elite se preparam para obter aprofundamento e ascender ao ensino superior, já os filhos dos trabalhadores precisam se inserir no mercado de trabalho e por isso aderem à escola profissional de caráter técnico, instrumental e de pouco aprofundamento nas áreas que dariam acesso ao pensamento mais analítico, necessário para o acesso aos níveis mais elevados de estudo.

Com a possibilidade do ensino médio integrado, esboça-se a expectativa de formação profissional sem abandono da preparação para a continuidade nos estudos. Essa formação para o trabalho em nível médio representa uma oportunidade para que o aluno se prepare para dar conta da busca pela sobrevivência sem abandonar a perspectivas de acesso ao Ensino Superior. No que diz respeito à educação da pessoa com deficiência, o ingresso nos IFs representa oportunidades de formação para o trabalho e um novo contexto de desafios para os profissionais dessas instituições.

O TRABALHO COMO FATOR DE HUMANIZAÇÃO

A necessidade de formação para o trabalho e a relevância da atividade produtiva na vida do sujeito são fatores impregnados de contradições que marcam a vida em sociedade na atualidade, mas também têm significado histórico que interferiu na própria constituição do homem, pois a gênese dos processos de humanização está nas relações de trabalho (LEONTIEV, 1978) uma vez que as mediações que os sujeitos estabeleceram na produção da existência em coletividade marcaram a constituição histórica do homem.

O trabalho é a atividade eminentemente humana pela qual o homem transforma a natureza e forja a própria transformação.

Antes de tudo, o trabalho é processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria atual como uma força natural. Põe e movimento

as forças naturais pertencentes a sua corporeidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural para sua própria vida (MARX, 1983, p. 149-150).

Nesse processo o homem age sobre a natureza e sobre si mesmo de forma que, das atividades produtivas realizadas no âmbito da coletividade decorreram suas transformações orgânicas e psíquicas. O trabalho torna-se, portanto, a atividade principal, “é o ato fundante do ser social” (TONET, 2005) do qual decorrem todas as outras atividades.

Com o gradativo aperfeiçoamento dos processos de trabalho, a extensão da ação humana se amplia progressivamente e multiplica a capacidade do homem de agir sobre a realidade. Assim, as necessidades humanas que compeliram o homem a agir coletivamente para a produção ainda existem, mas em patamares cada vez mais complexos. Isso porque a ação sobre a natureza, capaz de produzir a existência, consolidou o acúmulo de experiências que se converteram em instrumentos materiais e culturais. Não há comparação entre o que o homem consegue desenvolver por suas próprias forças e o que obtém quando munido dos instrumentos acumulados ao longo do processo histórico de trabalho.

Os instrumentos materiais revolucionam a capacidade física enquanto os culturais potencializam a mente humana. Ambos são necessários para a constituição de cada novo homem. É a apropriação desses instrumentos que possibilita que a experiência sobre a natureza não precise ser reiniciada a cada nova geração e que cada homem receba como de seu direito o legado histórico obtido pelo conjunto dos homens.

Entretanto, sob a atual organização social essas relações produtivas obtiveram condições contraditórias. Na situação de subsunção ao capital, o trabalho passou a expressar em maior proporção a excessiva exploração e depreciação da vida humana. Tumolo (2005) explica que:

Na forma social do capital, a construção do ser humano, por meio do trabalho, processa-se pela sua niilização, a afirmação de sua condição de sujeito realiza-se pela negação dessa mesma condição, sua hominização produz-se pela produção de sua reificação (p. 255).

A separação entre aquele que produz e o resultado de sua produção, isto é, a negação dos bens materiais e culturais ao trabalhador, promove relações de super exploração e o alijamento das possibilidades de humanização mesmo diante do grande desenvolvimento científico e tecnológico resultante da atividade coletiva.

O trabalho alienado, “transformado em algo diverso do que estaria implicado em suas determinações naturais” (NAPOLEONI, 1981, p. 18), embrutece as relações e põe em risco as condições de existência humana. O predomínio do interesse de uma classe social sobre a outra, em detrimento da coletividade, faz com que a ação do homem se transforme “num poder estranho que se lhe opõe e o subjuga, em vez de ser ele a dominá-la” (MARX e ENGELS, 1980, p. 40). Tanto a existência imediata quanto a formação da consciência são fragilizadas. Asseveram-se as relações estabelecidas entre as pessoas, deprecia-se a qualidade de vida, banaliza-se os processos educacionais.

O fator que marca o significado do trabalho neste momento histórico é a alienação dos seus resultados. Entretanto, mesmo sob as contradições da atualidade, o trabalho não é só depreciação quanto menos dispensável. O trabalho tem significados na vida humana que extrapolam os limites que lhe são postos na sociedade de classes. O homem depende do trabalho para desenvolver sua capacidade de humanização. É ao mesmo tempo e contraditoriamente via de exploração e prática indispensável para a constituir em cada sujeito singular e em cada nova geração humana aquilo que foi obtido pelo homem em coletividade.

O trabalho é em si um processo educativo, constitutivo das características humanas, e a preparação para o trabalho também não deixa de sê-lo. Ocorre que, sob as formas produtivas mais desenvolvidas, a atividade humana foi fracionada e facilitada. A formação para o trabalhador quando posta nesse mesmo sentido, com vistas ao exercício profissional unicamente, o prepara apenas para reproduzir as relações postas sem compreendê-las e com capacidade nula de luta por qualquer transformação que lhe possa favorecer.

Além dos conflitos referentes à formação para o trabalho, um dos principais embates que o trabalhador precisa enfrentar na atualidade, frente ao crescente desemprego estrutural, é a garantia do direito ao trabalho e nessa luta a pessoa com deficiência também se insere. Ocorre, todavia, que

as possibilidades desses sujeitos ficam ainda mais fragilizadas do que para os demais trabalhadores. Isso não decorre da capacidade de cada um, mas do perverso processo seletivo pelo qual é projetada no sujeito a responsabilidade por um fracasso que é social, coletivo.

A nossa legislação é bastante abrangente, mas tem significativos limites para ser efetivada. A própria Constituição Federal de 1988, no artigo sexto, apresenta o trabalho como um direito social que está dentre os direitos fundamentais da pessoa, sendo esse fator indispensável para uma vida digna. Prevê nos termos da lei aquilo que a realidade, sob formas acentuadas de exploração, não respeita. A legislação específica destinada à pessoa com deficiência reitera o direito ao trabalho, assegurando o chamado trabalho protegido, mas também enfrenta significativos obstáculos para a efetivação desse. A prática e a lei se aproximam somente com exercício de luta por isso maior enfrentamento ainda é necessário para superar os limites das nossas normativas tanto no sentido de ampliar aquilo que as leis preveem quanto de efetivá-las.

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ASPECTOS HISTÓRICOS

A relevância do trabalho como elemento fundante do ser social também é válida para a pessoa com deficiência. Ou seja, além da evidente necessidade de busca pela sobrevivência, faz-se necessária a inserção nas relações de trabalho pela pertinência deste ao processo de humanização. O direito ao trabalho é condição indispensável de participação social sem o qual a defesa pela inclusão se fragiliza e não obtém materialidade.

As contradições que marcam o acesso ao trabalho para toda a classe trabalhadora, se acentuam quando se trata da pessoa com deficiência. Essa é uma condição histórica que envolve também a preparação para o trabalho.

Todo o processo educacional das pessoas com deficiência foi tardio, principalmente das pessoas com deficiência intelectual que tiveram o predomínio de atendimento em asilos e hospitais psiquiátricos (JANUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2001; BUENO, 2004). A educação profissional, por sua vez, foi marcada por contradições ainda mais acentuadas, inclusive o entendimento de que a pessoa com deficiência devia se inserir nas relações de trabalho foram ambíguas e muitas

vezes com predominância de uma perspectiva de desvalia, com ênfase no limite do sujeito.

Quando realizada a inserção em práticas educacionais, o predomínio de formação direcionada às pessoas com deficiência foi realizado em instituições filantrópicas de cunho assistencial por meio de organizações da sociedade civil e de cunho religioso, e a preparação para o trabalho se deu por meio de oficinas protegidas nos serviços destinados também aos pobres, doentes, desvalidos e expostos (CUNHA, 2000).

Destaca-se na história brasileira da educação da pessoa com deficiência, o Imperial Instituto de Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant e o Imperial Instituto de Meninos Surdos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Já a educação da pessoa com deficiência intelectual, mais tardia ainda, esteve ligada aos hospitais psiquiátricos.

Araújo, Escobal e Ribeiro (2005) explicam que antes do século XX havia somente a institucionalização total e a caridade como alternativas para a pessoa com deficiência, assim não existia a profissionalização.

A constituição de escolas profissionalizantes de preparação para o trabalho como forma de retirar desvalidos da rua ofertando ensino profissional primário e gratuito, ocorrida no início do século XX, apresentou critérios de seleção para que nas escolas de aprendizes e artífices ingressassem aqueles cujos defeitos não os inabilitassem para o ofício (Decreto n. 7.566/09). Assim:

Desde as primeiras iniciativas de organização da educação profissional foram sendo criados mecanismos para excluir da escola ou dispor a educação daqueles considerados anormais ou subnormais em espaços restritos e segregados – classes e escolas especiais (SILVA, 2011, p. 180).

De 1950 a 1980 ocorreu a ascensão de escolas especiais e centros de reabilitação no fornecimento de atividades de preparação para o trabalho. Sobre esse período do percurso de profissionalização, existem diferentes posicionamentos dos pesquisadores da área: ao mesmo tempo em que a participação dessas escolas especiais e centro de reabilitação é entendida como muito importante para a colocação no mercado de trabalho (SASSAKI,

1986) também existem muitas críticas que denunciam que “o objetivo da profissionalização das oficinas, cumpre na maioria dos casos, um papel apenas formal uma vez que a oficina dá mais importância à finalidade de produzir do que ensinar aos aprendizes” (GLAT, 1988, p. 99).

Esse formato de educação profissional que teve início na década de 1950, nas instituições de caráter assistencial e filantrópico, ainda tem influência na atualidade. Há predomínio de Instituições filantrópicas, Associações e ONGs e a formação adquire, em sua predominância, formas restritivas de treinamento, voltada ao artesanato e trabalhos manuais. Há também desvinculação entre a formação para o trabalho e a continuidade da apropriação dos conhecimentos curriculares.

A historicidade da educação profissional destinada à pessoa com deficiência permite notar que esse grupo de pessoas, além de sofrer os percalços da educação destinada a classe trabalhadora sempre esteve ainda mais fragilizada. Portanto, se constituiu em meio a uma problemática duplicada, enfrenta o dilema das disputas de classe e os conflitos de ser um grupo social cuja relação com a produtividade sofreu intensos estigmas que lhe deram conotação de improdutivo.

Não há como negar que na atualidade, o aparato legal vem apresentando alterações e emite algumas respostas frente ao movimento coletivo e organizado das pessoas com deficiência que reivindica espaço, ampliação e efetivação de direitos. Embora a realidade esteja ainda significativamente distante da consolidação do direito da pessoa com deficiência, existe na legislação espaço de tensionamento e luta.

No campo educacional e no que diz respeito ao trabalho, o artigo 59 da LDB 9394/96 merece destaque, pois estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996, art. 59).

A recente lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), aborda a educação profissional e estabelece que:

Art. 42. As instituições federais de ensino profissionalizante e de educação superior, públicas ou privadas, vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos técnicos e de graduação, por curso e turno, no mínimo 5% (cinco por cento) de suas vagas para estudantes com deficiência. Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser disponibilizadas para os demais estudantes (BRASIL, 2015).

Além desta normativa, o ingresso na rede federal de educação profissional é reiterada em outros documentos como na Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 que altera a lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012 para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Portanto, os IFs apresentam perspectivas de fortalecimento para a formação do trabalhador, mas um dos desafios que enfrentam diz respeito a educação da pessoa com deficiência e também uma das expectativas está relacionada a esse assunto, principalmente no que tange a tomada de responsabilidade sobre a formação profissional da pessoa com deficiência por parte do poder público e no âmbito da escola pública.

Embora, as relações entre educação e trabalho apresentem e se constituam de grandes contradições, entendemos que a ampliação das possibilidades de inserção de alunos com deficiência nos IFs para a formação profissional é uma oportunidade de fortalecimento das alternativas educacionais e de assim obtermos ganhos significativos para a educação desses sujeitos que historicamente tem sido negligenciada.

A educação profissional para a pessoa com deficiência dentro dos IFs sofre com a dificuldade que sempre houve na profissionalização da pessoa com deficiência e com as contradições que de modo geral marcam a educação profissional em tempos de agravamento das relações entre capital

e trabalho. Ainda assim, a oportunidade de profissionalização nos IFs se mostra como uma esperança de formação para o trabalho no sistema público, em instituições cujos profissionais se dedicam a pesquisa. São condições inaugurais para a formação profissional da pessoa com deficiência. Temos, porém, várias perguntas sem respostas e obstáculos que exigem atenção, alguns intransponíveis enquanto perdurar a relação capital e trabalho que temos instaurada, mas outros com enfrentamento possível de ser planejado.

Por mais que a formação para o trabalho se amplie e obtenha caminhos mais coerentes ainda teremos necessidades de lutar pela garantia do direito ao trabalho. A formação para o trabalho não garante a empregabilidade. As contradições que suscitam a falta de empregos transcendem a ação da instituição escolar. Por outro lado, a formação profissional, embora não resolva os problemas relacionados à empregabilidade, pois estes são estruturais, é parte do processo de luta para a valorização e emancipação humana, inclusive da pessoa com deficiência.

A garantia de espaços de formação e principalmente de empregabilidade fazem necessária a mobilização organizada, a ação coletiva das próprias pessoas com deficiência no sentido de luta para a manutenção e ampliação da legislação, das ações afirmativas e medidas compensatórias, bem como para que os ganhos já obtidos na esfera legal se efetivem na prática. Essa organização coletiva é mediada pela compreensão da realidade, pela formação da consciência de classe, primeiramente, e de grupo social, na sequência.

Portanto, o fortalecimento da formação é indispensável. Nesse sentido, vê-se como é relevante o acesso ao conhecimento. A formação integrada de caráter científico e tecnológico, tem, portanto, papel na organização coletiva das pessoas com deficiência de, além da formação profissional, fortalecer a prática política e o engajamento social dos sujeitos.

A TERMINALIDADE ESPECÍFICA

Diante dessa recente realidade de possibilidade de ampliação do ingresso da pessoa com deficiência na educação profissional da rede federal ressurgem uma questão antiga, a terminalidade específica como possibilidade não somente de certificação acadêmica, mas também

de direcionamento para o exercício profissional adequado as condições do sujeito.

A terminalidade específica é um termo presente na LDB 9394/96. O inciso II do artigo 59 estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais:

[...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir com menor tempo o programa escolar para superdotados (BRASIL, 1996).

A resolução 02/01 do CNE - Conselho Nacional de Educação - detalhou quando se aplicaria e quem poderia receber a certificação por meio da terminalidade específica:

É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previsto no Inciso I do Artigo 32 da mesma lei, terminalidade específica do Ensino Fundamental, por meio de certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escola que apresente, de forma descrita, as competências desenvolvidas pelo educando bem como o encaminhamento devido para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Profissional (BRASIL, 2001, art. 16).

Esse assunto motivou grandes ressalvas e sempre foi acompanhado de debates e questionamento inclusive gera dúvidas quanto aos reais benefícios ao processo de escolarização dos alunos pela possibilidade de que “garantindo-lhes a terminalidade acadêmica, contraditoriamente, poderiam não estar garantindo-lhes a verdadeira inclusão escolar e social” (IACONO e MORI, 2004, p. 6).

Outra questão em debate diz respeito ao currículo e as adaptações para a escolarização. Sendo os conteúdos escolares imensamente relevantes para o desenvolvimento cognitivo, põe-se em dúvida os benefícios das modificações nos elementos do currículo e do planejamento:

Aqui se expressa a seguinte contradição: se o acesso à escola regular aos alunos com

deficiência mental for tão adaptado (leia-se adaptações curriculares significativas), eles não teriam a formação necessária para enfrentar o mundo competitivo fora dos muros da escola (por exemplo, o mundo do trabalho), mas por outro lado, se não lhes forem possibilitadas tais adaptações, talvez a maioria deles não possa ser inserida nas escolas regulares, promovida para séries posteriores e ter acesso a terminalidade de sua escolaridade no ensino fundamental (IACONO e MORI, 2004, p. 7-8).

Essa mesma ambiguidade em relação ao uso da terminalidade específica que se apresentou ao discutir a finalização do Ensino Fundamental, agora se manifesta em relação ao ensino profissionalizante no Ensino Médio da rede federal.

O movimento que surge demonstra a intenção do uso desse expediente na educação profissional como forma de estabelecer a certificação dos alunos, conforme se observa no posicionamento do Conselho Nacional de Educação por meio do Parecer CNE/CBE Nº 2/2013⁴. Este parecer decorreu de uma consulta realizada pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) sobre a possibilidade de aplicação da terminalidade específica no caso dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio da instituição.

A consulta do IFES ao CNE deve-se ao fato de que a

[...] ampliação de acesso tem possibilitado o ingresso de alunos com outros perfis, os quais historicamente eram excluídos do ensino técnico na rede federal de ensino. Dentre os novos perfis de alunos, o UFS tem detectado uma presença cada vez maior de alunos com deficiência ou algum tipo de necessidade de atendimento específico, sendo que muitos deles se enquadram por lei na modalidade caracterizada na LDB como de Educação Especial (BRASÍLIA, 2013, p. 2).

Diante da expansão da rede federal de ensino profissional e, principalmente, com a aprovação do Estatuto da Pessoa com Deficiência em 2015 (Lei nº 13.146) assegurando reserva de vagas, entende-se que essa realidade não é

exclusiva do IFES. Os Institutos que não constataram a presença de alunos que se caracterizam como público da Educação Especial em breve o farão.

A descrição da situação que motivou a consulta ao CNE descrita no próprio relatório deixa clara a expectativa de que esse quadro se amplie na rede federal, bem como, a preocupação com alunos com deficiência intelectual e com a certificação profissional frente a trajetórias escolares específicas e diferenciadas.

O Parecer apresentado pelo Conselho é de concordância frente à solicitação do IFES, autoriza a aplicação do estatuto da terminalidade específica para:

[...] alunos dos cursos técnicos de nível médio desenvolvidos nas formas articuladas, seja integrada, seja concomitante, bem como subsequente ao Ensino Médio, tanto regularmente oferecido, quanto na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) (BRASÍLIA, 2013, p. 5).

Com aprovação unânime da Câmara de Educação Básica, o Parecer incentiva que a iniciativa “tenha seguidores, tanto no sistema federal de ensino quanto nos demais sistemas de ensino” (BRASÍLIA, 2013, p. 5). Portanto, ressurgiu e assevera-se a necessidade de debater a questão da terminalidade específica, agora sob uma nova realidade e aplicada à educação profissional.

Por um lado, essa alternativa de certificação de curso tem várias incoerências, conforme já apontavam as discussões sobre o uso da terminalidade específica no Ensino Fundamental, principalmente pelo risco de finalizar antecipadamente a escolarização justamente de pessoas que precisam de maior tempo e maior investimento para aprender. Por outro, existe a necessidade de inserção no mercado de trabalho e a expectativa de que o uso da terminalidade específica favoreça a formação para o trabalho, estabeleça condições de permanência dos alunos nos IFs e forneça a certificação necessária à empregabilidade.

Muitas são as dúvidas que se apresentam frente a necessidade imediata de tomada de decisões na rede federal de ensino profissional e vários são os questionamentos que precisam ser feitos, dentre esses mencionamos alguns, embora

⁴ Parecer aprovado em 31/01/2013 e publicado no Diário Oficial da União de 10/07/2013.

não tenhamos nesse momento a pretensão de respondê-los, pela dimensão e complexidade que tomam os elementos dessa questão, nos colocamos como partícipes e subsidiários para uma reflexão que precisa ascender. Perguntamos: a que medida esse expediente pode ser usado para atender ao interesse da pessoa com deficiência de inserção na vida profissional sem abreviar-lhe a formação acadêmica? Como certificar profissionalmente um sujeito que não se apropriou dos conteúdos inerentes à profissão? Quem avaliará as necessidades e as possibilidades de aprendizado do aluno para fazer-lhe as adequações no ensino profissionalizante?

O uso da terminalidade específica no final do Ensino Médio postergaria a ação prevista pelo legislador que no texto da LDBEN 9394/96 a apresentou como alternativa de finalização do Ensino Fundamental. Nesse sentido, sem dúvida, o uso da terminalidade específica como alternativa de certificação para o Ensino Médio alargaria o tempo de trabalho e investimento no aluno. Além disso, não teria como único sentido o esgotamento de possibilidade de aprendizagem dos conteúdos escolares, porque estaria ligado à possibilidade de inserção nas relações de trabalho que é irrevogavelmente uma necessidade latente do sujeito.

A terminalidade específica teria na educação profissional uma característica diferente da que se podia esperar no Ensino Fundamental. Neste a finalização dessa etapa da Educação Básica se daria por meio da certificação. No Ensino Profissional, explicaria uma formação com apropriações diferenciadas e portanto, para um exercício profissional especificado a partir da individualidade do sujeito. Seria assim uma expressão em termos de certificação profissional após um processo de adaptações e adequações indispensáveis e que permitiram ao aluno a conclusão do curso.

Embora muitos dos alunos que se enquadram no público ao qual se destina a terminalidade específica não consigam se apropriar de todos os conteúdos trabalhados e não venham a desenvolver todos os conhecimentos necessários ao exercício profissional, ainda assim a maioria consegue desempenhar atividade de trabalho. Alguns precisam de fracionamento das atividades ou de monitoria, outros necessitam de maior tempo de instrução, mas a maioria consegue ser partícipe do processo produtivo, com maior ou

menor autonomia, de acordo com a condição de cada sujeito.

A articulação entre o serviço especializado e professores altamente qualificados que se dedicam às áreas com as quais trabalham nos IFs pode ser um meio de buscar respostas aos questionamentos que surgem. Os professores que, por serem pesquisadores em suas áreas, têm grande apreensão de conhecimentos com as questões que trabalham também têm a possibilidade de fazer o movimento de ida e vinda, do complexo ao simples, do teórico ao prático, do elaborado ao elementar, e vice-versa. São essas ações necessárias ao planejamento do ensino profissional para esses alunos. Ocorre, porém, que sem conhecer os alunos e as especificidades do desenvolvimento desses, esse exercício é dificultado. Por isso cabe pensar na estrutura que os IFs dispõem em relação ao atendimento especializado dos estudantes.

NAPNE e AEE: Desafios apresentados nos IFs

A rede federal de ensino profissional apresenta alguns serviços comuns e também surgem ações específicas dentro de uma e outra unidade das Instituições. O Napne (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas) é presente nas reitorias e em todas as unidades da rede federal, trata-se de “um órgão de assessoramento e encontra-se ligado, na Reitoria, à Pró-Reitoria de Desenvolvimento Humano Social, e em cada câmpus, diretamente à Direção-geral” (CONSUPER, 2014, p. 03). Tem a finalidade de:

- I - Desenvolver ações de implantação e implementação de Programas e Políticas de inclusão, conforme as demandas existentes em seus câmpus de região de abrangência;
- II – Promover na instituição a cultura da educação para a inclusão, promovendo quebra de barreiras atitudinais, educacionais e arquitetônicas (CONSUPER, 2014, p.3).

A composição desse núcleo costuma ser constituída por portaria do diretor geral do campus ou pelo reitor, especificamente no caso da reitoria, e não exige nenhuma formação específica de seus membros. Dessa forma não há exigência de profissionais com formação na área da educação especial e nem significativa atuação em questões didático-pedagógicas. As competências

do Napne ficam bastante relacionadas à divulgação da cultura inclusiva e assessoramento à direção-geral. Pode participar de decisões específicas, mas não se percebe ênfase nas questões da aprendizagem dentre as atividades que lhe competem. Porém, o atendimento às necessidades de aprendizagem exige adequações no ensino que consistem em ações pedagógicas e organizações didáticas, principalmente quando entra em questão a terminalidade específica.

Alguns IFs, diante das situações que se lhes apresentaram em relação a presença de alunos com necessidades específicas ou diante das convicções de suas propostas pedagógicas, instituíram o Atendimento Educacional Especializado. Um exemplo é o Instituto Federal Catarinense (IFC) que em 2015 realizou concurso público para contratação de professores da Educação Especial e em 2017 promoveu novo certame selecionando professores do Atendimento Educacional Especializado. No início de 2018 foi publicada a Portaria Normativa 04 de 29 de janeiro de 2018 (IFC, 2018) que regulamentou, dentro da instituição, as atividades do AEE. Este voltado às ações pedagógicas, com atendimento ao aluno, articulação com os demais professores, pais/responsáveis e outros serviços, quando necessários.

O AEE, no caso do IFC, tem atribuições compatíveis com o estabelecido nos documentos do governo federal, sendo oferecido “preferencialmente no contraturno das atividades didáticas pedagógicas dos cursos nos quais os estudantes estão matriculados” (IFC, 2018, p. 3). Apresenta, entretanto, um público mais abrangente sendo contemplados, além daqueles previstos na política do governo federal, “alunos com necessidades específicas que necessitem de acompanhamento pedagógico contínuo [...]” (IFC, 2018 p.5) e possibilita que a definição de quais são os alunos com necessidade específicas e que têm direito ao AEE seja estabelecida pela avaliação da Equipe de AEE, composta por Pedagogo, Psicólogo e professor do AEE. Há, portanto, indicativos de uma iniciativa de superação da avaliação fundada nos moldes clínicos por meio de diagnósticos médicos que se apresentam na legislação em nível nacional.

O trabalho em Equipe é significativamente destacado na normativa e tais profissionais têm várias funções dentre as quais, avaliar o aluno,

subsidiar os demais profissionais no trabalho, na elaboração e execução do Plano de AEE⁵.

A terminalidade específica é entendida na normativa como:

[...] o recurso de flexibilização curricular que possibilita o registro e o reconhecimento de trajetórias escolares que ocorrem de forma específica e diferenciada do que o previsto no curso (IFC, 2018, p.11).

Pode ser utilizada para:

I- Certificação de curso para aqueles que não atingirem o nível exigido para a conclusão de componentes curriculares em virtude de suas deficiências, nos casos amparados pela Lei.

II – Aceleração, com vistas à conclusão do curso, em menor tempo, para os estudantes com altas habilidades/superdotação (IFC, 2018, p.11).

Tendo como base essa normativa, todos os profissionais que compõe a Equipe de AEE têm atribuições em relação a aplicação desse expediente, bem como os professores que trabalham com os componentes curriculares dos cursos. Nota-se ênfase na necessidade de registros de acompanhamentos pedagógicos e planejamentos específicos do aluno e das adaptações realizadas ao longo de todo o processo educacional. O documento coloca que a terminalidade específica deve ser fundamentada em avaliação pedagógica e também é destacada a preocupação com o esgotamento das possibilidades de ensino para posterior solicitação de sua aplicação. É justamente esta uma questão que exige reflexão.

Frente a uma perspectiva pela qual o investimento dos processos educacionais tem como propósito a emancipação humana, não há sentido em definir o limite do sujeito e o esgotamento do investimento a ser feito. A educação é um ato para toda a vida e o prognóstico de finalização do processo educacional não é aceitável, “deve-se reiterar o ‘direito’ destes alunos [...] a permanecerem matriculados na escola e prosseguirem da forma

⁵ Plano Individual elaborado pelo professor do AEE em parceria com a Equipe de AEE, destinado ao atendimento das necessidades do aluno.

que puderem seu percurso escolar” (IACONO, MORI, 2004, p. 13).

Temos ciência que há, entretanto, uma materialidade, necessidades indispensáveis para a manutenção da vida que exigem desses alunos a inserção no mercado de trabalho o que depende, em muitos casos, do desempenho competente de determinadas atividades e da certificação profissional. Na situação do IFC, a normativa estabelece que deve ocorrer a “articulação com os conselhos profissionais, a fim de viabilizar a atuação dos profissionais no mercado de trabalho” (IFC, 2018, p. 12).

Diante da necessidade que as pessoas com deficiência, assim como qualquer outra, têm de acesso ao mercado de trabalho, do ingresso desses sujeitos na educação profissional da rede federal e da indicação de uso da terminalidade específica, apresenta-se a necessidade da oferta do AEE de maneira uniforme em todas as unidades da rede federal. Além dessa demanda decorrente do contexto da educação profissional, é preciso frisar que em “todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2008, p. 12).

Frente a realidade que se apresenta, mesmo com o AEE são grandes os desafios, sem esse apoio corre-se maior risco de que o ingresso do aluno não assegure permanência na educação profissional. Além disso, sem o devido cuidado e planejamento adequado, o uso da terminalidade específica pode fragilizar o processo educacional e abreviar a formação do aluno.

Temos ainda o perigo de que a proposta de Educação Inclusiva seja mais um fator a inclinar a educação profissional da rede federal para uma formação meramente técnica e pouco reflexiva, mantendo o dualismo escolar (LIBÂNEO, 2010) em que a escola para a classe trabalhadora se reduz ao acolhimento social em detrimento do trabalho com os conhecimentos.

Notamos que as reitorias precisarão dar direcionamentos quando se trata do trabalho e acompanhamento do aluno é no campus que a teoria se efetiva em prática. Por essa razão são necessários delineamentos precisos sobre a natureza e o trabalho do Napne e do AEE na rede federal frente aos questionamentos que aparecem com a chegada de um público que, para os IFs, ainda é novo.

É a prática que transforma a realidade (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 1997) e para que essa prática seja consciente precisamos nos elevar teoricamente. Os processos educacionais das pessoas com deficiência nos IFs apresentam uma oportunidade de profissionalização ainda não obtida na história educacional desses sujeitos, assim precisamos aperfeiçoar nossos procedimentos mesmo sabendo que sempre terão limites enquanto a realidade estrutural se apresentar como está e o trabalho humano for subjugado à lógica do capital.

A terminalidade específica pode ser entendida como uma alternativa dentre os encaminhamentos educacionais disponíveis. Um procedimento cujo uso dependerá da perspectiva de homem e de formação para o trabalho que acompanha a ação educacional. Assim pode colaborar para que a educação profissional responda ao interesse da pessoa com deficiência de inserção na vida profissional sem abreviar-lhe a formação acadêmica na medida que as práticas que a implementam forem munidas de compreensão teórica suficiente para torná-las conscientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A breve incursão que realizamos no passado, longe de possibilitar uma descrição pormenorizada dos fatos que marcaram a historicidade da educação profissional destinada à pessoa com deficiência, permite notar que sempre houve predomínio da negligência na educação pública. Nesse contexto que se arrasta historicamente, a ampliação do ingresso nos IFs é uma oportunidade relevante de formação para o trabalho e preparação em nível de Ensino Médio em sua forma integrada.

Pensar a educação profissional dos alunos com deficiência implica, porém, considerar a relevância do trabalho na vida humana para além daquilo que o sujeito é capaz de gerar em termos de lucro e produção, mas como um direito, como possibilidade de vida com maior qualidade tendo em vista não somente aquilo que o sujeito produz por meio do trabalho, mas o que o trabalho produz no sujeito. Contempla, portanto, a luta pela universalização do acesso ao trabalho como condição para que “todos os seres humanos possam produzir dignamente sua existência” (FRIGOTTO, 2012, p. 14).

Não há como pensar o trabalho para a pessoa com deficiência sem constar no raciocínio a necessidade de superação das formas acentuadas de exploração do trabalhador que predominam atualmente. Entretanto, tal superação é um por vir e a necessidade do sujeito é atual. Assim, dentre as possibilidades que se apresentam, a inserção no mercado de trabalho depende das formas dispostas no “trabalho protegido”⁶ e da reserva de vagas nas contratações de trabalho, mesmo com os limites que nossas leis apresentam frente a realidade social.

Faz-se necessário substituir a lógica da seleção dos melhores ou da seleção de poucos pelo interesse na formação emancipatória. Enquanto a linha que conduz as ações for guiada pela busca por lucro como única finalidade do trabalho é difícil visualizar espaço para a pessoa com deficiência. Entretanto, o entendimento da importância das relações de trabalho também para a pessoa com deficiência recoloca o pensamento. Isso requer outro entendimento acerca do significado do trabalho na vida do sujeito, que supere a lógica do trabalho produtivo subsumido aos interesses do capital (MARX e ENGELS, 1980), e outro entendimento acerca da própria pessoa com deficiência.

Nesse sentido, a educação, embora tenha limites em seu campo de atuação, é partícipe na luta pela emancipação humana. No que diz respeito a educação profissional, os IFs têm os obstáculos e as possibilidades que envolvem a formação humana para e por meio do trabalho. Em relação a pessoa com deficiência surge, juntamente com um grande desafio, a oportunidade de obter ganhos históricos na formação para o trabalho direcionada a sujeitos que sempre foram negligenciados.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. C.; ESCOBAL, G.; RIBEIRO, D. **Planejamento de serviços para o trabalho da pessoa com deficiência mental**. Texto elaborado para o curso: Trabalho para a pessoa com deficiência mental. São Carlos, 2005.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 out. 2018.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

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

_____. **Parecer CNE/CBE Nº 2/2013**. Consulta sobre a possibilidade de aplicação de “terminalidade específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Diário Oficial da União de 10/7/2013.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em : 04 jul. 2018

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. revista. São Paulo: Educ, 2004.

BUENO, D. G. M. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma política a ser cravada na história**. Curitiba: Editora Appris, 2015.

CONSUPER. **Resolução nº 083 – Consuper/2014**. Instituto Federal Catarinense. Blumenau, out. 2014. Disponível em: <http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/11/RESOLU%C3%87%C3%83O-083-2014Aprova-Regulamento-NAPNE.pdf>. Acesso em 10 ago. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino Industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 14, maio/agosto, 2000.

FORNARI, L. M. **Institutos Federais de Educação: Possibilidade para Contribuir com a Emancipação Humana**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Florianópolis, 2017.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

⁶ O “trabalho protegido é assegurado no Art.66. da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, ao “adolescente portador de deficiência”.

_____. **Educação e trabalho em tempos de insegurança**, 2012. Disponível em: <http://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/DIESE.-Artigo.-2012.pdf>
Acesso em 01 de novembro de 2018.

GLAT, R. **Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação**. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora, 1998.

IACONO, J.P.; MORI, N.N.R. Deficiência mental e terminalidade específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada? In: ANPED SUL, SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 5., Curitiba, 2004. **Anais...** Curitiba: Editora Universitária Champagnat, v.1. p.1-16. 2004.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). **Portaria Normativa 04 de 29 de janeiro de 2018**; Institui a regulamentação para o Atendimento Educacional Especializado do Instituto Federal Catarinense, sob a coordenação da Pró-Reitoria de Ensino – PROEN –, por meio da Coordenação-Geral de Políticas e Programas Estudantis – CGPPE; Blumenau, 2018.

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

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNIO, José Carlos. **O Dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Porto: Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1980.

NAPOLEONI, Cláudio. **Lições sobre o capítulo VI (inédito) de Marx**. Tradução de Carlos Nelso Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.

MARX, K. **O capital**. V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas**. São Paulo, Cortez, 2001.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SILVA, I. M. de A. **Políticas de educação profissional para pessoa com deficiência**. 2011. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SASSAKI, R. K. Preparação para o trabalho e determinação das condições adequadas para o exercício satisfatório das atividades. In: SEMINÁRIO SOBRE PROFSSIONALIZAÇÃO DA PESSOA DEFICIENTE: Bolsas de Trabalho, 1986, São Paulo. **Anais...** São Paulo: APAE-SP, 1986, p. 1-18.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

TUMOLO, P. S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 90, p. 239-265, jan./abr, 2005.