

ADRIANE GIUGNI DA SILVA

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA MENTAL: A HISTÓRIA DA RELAÇÃO
EDUCAÇÃO ESPECIAL/TRABALHO NA APAE-SP**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NA ÁREA DE METODOLOGIA DE ENSINO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

2000

ADRIANE GIUGNI DA SILVA

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA MENTAL: A HISTÓRIA DA RELAÇÃO
EDUCAÇÃO ESPECIAL/TRABALHO NA APAE-SP**

**Tese apresentada como exigência parcial
para a obtenção do Título de Doutor em
EDUCAÇÃO, na Área de Concentração:
Metodologia de Ensino, à Comissão
Julgadora da Universidade Estadual de
Campinas, sob a orientação da Prof^ª.
Dr^ª. Maria Teresa Eglér Mantoan.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

2000

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
MENTAL: A HISTÓRIA DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO ESPECIAL /
TRABALHO NA APAE-SP**

AUTORA: ADRIANE GIUGNI DA SILVA

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. MARIA TERESA EGLÉR MANTOAN

**ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À
REDAÇÃO FINAL DA TESE DE
DOUTORADO DEFENDIDA POR ADRIANE
GIUGNI DA SILVA E APROVADA PELA
COMISSÃO JULGADORA EM __/__/__.**

ASSINATURA: _____

COMISSÃO JULGADORA:

2000

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

Karl Marx

Dedico este trabalho ao meu pai e às minhas irmãs - Osmar, Angela e Arlene, pelo amor que sempre nos unirá.

À Eleanor, pela amizade, carinho, paciência e colaboração em vários momentos desta caminhada.

À minha mãe e irmão, "in memoriam" - Tosca e Osmar, que, embora ausentes, sempre serão "presença" em minha vida.

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a. Maria Teresa Eglér Mantoan, por sua orientação respeitosa, amiga e confiante em todos os momentos deste trabalho.

Aos professores: Dr^a. Isabel Cappelletti e Dr. Julio Romero Ferreira, pelas contribuições valiosas e sugestões feitas por ocasião do Exame de Qualificação.

À professora Dr^a. Yvonne Khouri pelo apoio incondicional e ajudas sucessivas no decorrer da pesquisa de campo na APAE-SP. Por todas as oportunidades de diálogo, pelo carinho, atenção e receptividade, a minha eterna gratidão.

À Senhora Maria Cristina Moreira Caldas, coordenadora IV da Área Trabalho da APAE-SP, pela atenção, compreensão, apoio e carinho sincero, em momentos tão difíceis. Meus sinceros agradecimentos.

À APAE-SP que me permitiu o acesso e o desenvolvimento desta pesquisa; ao Dr. Antonio Clemente Filho por acreditar em meu potencial, por ter possibilitado meu acesso à Instituição e principalmente por acreditar na importância de um trabalho de pesquisa; a todos os funcionários da APAE-SP, com os quais mantive contato e que contribuíram com informações na construção deste trabalho.

Ao meu pai – Osmar Bahia da Silva, que me possibilitou com seu apoio moral e auxílio financeiro o desenvolvimento de mais este trabalho.

Às minhas amadas e queridas irmãs: Angela e Arlene, que me apoiaram na realização deste estudo e me incentivaram sempre, em todos os momentos de meu processo de formação. Com o amor e o carinho de vocês, a caminhada ficou menos árdua.

À Eleanor Gomes da Silva Palhano pelo companheirismo, amizade, carinho e ajuda permanente no decorrer deste trabalho.

Ao Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq, pelo financiamento da bolsa de estudos.

À D. Maria More, ex-secretária da Biblioteca da APAE-SP que muito contribuiu, desde o Mestrado, na coleta documental necessária para desenvolvimento deste trabalho.

A todos, amigos, colegas, funcionários da UNICAMP e outros que contribuíram, de diferentes maneiras, no processo de finalização deste estudo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. PROBLEMA	12
2. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	15
3. JUSTIFICATIVA	25
4. METODOLOGIA	29
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	31
4.2 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS	32
5. ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS	36
CAPÍTULO 1: TRABALHO & TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO	40
<u>1ª PARTE</u>	
1.1 O TRABALHO COMO CATEGORIA ONTOLÓGICA	41
1.2 O CARÁTER SOCIAL E CONSCIENTE DA PRÁXIS	48
4.1 O CARÁTER UNIVERSAL E LIVRE DA PRÁXIS	53
1.4 O TRABALHO ALIENADO	60
1.5 A ALIENAÇÃO E SOCIABILIDADE BURGUESA	65
<u>2ª PARTE</u>	
2.1 TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO	74
2.2 DESENVOLVIMENTO E CAPITALISMO NO BRASIL	81
2.3 QUALIFICAÇÃO E FLEXIBILIDADE	89
2.4 UM MUNDO DE NÃO – TRABALHO? MARGINALIDADE E EXCLUSÃO	96

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	102
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	103
4.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	108
4.3 AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	120
4.4 DICOTOMIA ENTRE TRABALHO INTELECTUAL E O MANUAL	124
4.5A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO DEFICIENTE – QUADRO TEÓRICO	126
4.6A PROFISSIONALIZAÇÃO DO DEFICIENTE MENTAL NO BRASIL	133
CAPÍTULO 3: A APAE SÃO PAULO	137
3.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA PROFISSIONALIZAÇÃO DA APAE NO BRASIL	138
3.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA APAE-SP	143
3.3 FILOSOFIA DA APAE-SP	150
3.4 ESTATUTOS DA APAE-SP	152
3.5 O CENTRO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL HELENA ANTIPOFF-COHA	155

CAPÍTULO 4: GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERALISMO E A CRISE DA EMPREGABILIDADE	183
4.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO FENÔMENO COOPERATIVISTA	191
4.1.1 OS SOCIASLISTAS UTÓPICOS E O PENSAMENTO COOPERATIVISTA	194
4.1.2 O MARXISMO E O COOPERATIVISMO	198
4.2 O COOPERATIVISMO NO BRASIL	205
4.2.1 AS CORRENTES DO COOPERATIVISMO NO BRASIL	209
4.3 A ASSOCIAÇÃO COOPERATIVA COMO FORÇA SOCIAL DE TRABALHO E SOLUÇÃO PARA O DESEMPREGO	215
4.3.1 O COOPERATIVISMO: A ALTERNATIVA À PRODUÇÃO CAPITALISTA	217
4.3.2 QUE TIPO DE COOPERATIVA?	220
4.4 UMA PROPOSTA INOVADORA	225
CONSIDERAÇÕES FINAIS	236
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	253
ANEXOS	266

RESUMO

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL: A HISTÓRIA DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO ESPECIAL / TRABALHO NA APAE-SP

Este trabalho de doutoramento tem como intuito principal apresentar uma contribuição original para o estudo da Educação Especial no Brasil, na área específica vinculada à questão da Educação Profissional.

Para atingir tal intento, fez-se necessário efetuar, em caráter preliminar, o exame do conceito de trabalho e das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, perpassando a discussão da questão da profissionalização, em um contexto sócio-histórico, considerando inclusive o aspecto concernente à legislação que regula a matéria no direito pátrio.

Nesse processo buscou-se também desvendar a história da APAE-SP, desde os seus primórdios até o momento atual, tendo como objeto de estudo mais precípuo a educação profissional ministrada pela referida entidade no período de 1961 a 1999, à luz dos fundamentos básicos da história da educação, da educação especial e da própria formação econômica do Brasil, com o objetivo de compreender a forma como aquela instituição constituiu suas propostas teóricas e práticas do ensino profissional voltado para as pessoas deficientes mentais que constituem sua clientela.

Entretanto, a despeito de haver centrado seu foco de interesse no que concerne à educação profissional no âmbito da deficiência mental, não se limita este estudo a descrever tão-somente as estratégias de educação profissional urdidas pela APAE-SP, procedendo paralelamente a uma análise das transformações históricas ocorridas no mundo do trabalho, inter-relacionando-as com as propostas de educação profissional formuladas e executadas pela referida instituição.

Em coerência com a linha de investigação adotada, depois de procedido o exame de questões afins, como a exclusão social, as exigências do mercado de trabalho e as taxas de desemprego, passou-se a estudar a essência e implicações do trabalho coletivo, afigurando-se-nos como proposta alternativa à realidade hodiernamente vivenciada pelo deficiente mental na sociedade capitalista a execução do trabalho nos moldes cooperativistas, tendo na APAE-SP a entidade apta a assumir tal proposta.

Considerando os aspectos ora pontuados, esperamos possa servir este trabalho como fonte adicional de consulta e interesse para todos aqueles que têm na educação especial sua área de atuação, mormente para os que se dedicam ao estudo da problemática da educação profissional/deficiência mental, atendendo ainda aos que buscam apreender a realidade sócio-econômica e política deste final de século, à luz das transformações históricas ocorridas e de suas implicações no mundo do trabalho, considerado este como principal forma de atuação do ser social.

ABSTRACT

MENTAL HANDICAPPED PROFESSIONAL EDUCATION – THE HISTORY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SPECIAL EDUCATION AND WORK AT THE SÃO PAULO ASSOCIATION OF PARENTS AND FRIENDS OF HADICAPPED

This PHD work aims at contributing to the study of the Special Education in Brazil, in an original way, in the specific area concerned with Professional Education.

The task was attained by examinig, firstly, the concept of work, and the changes which have occurred in the work domain. It was necessary, for that, to go through the discussion of the professionalization question, in a social and historic context, considering Brazilian legal aspects of the issue as well.

We tried in the process to analyse the history of the São Paulo Association of Parents and Friends of the Handicapped (APAE-SP) from their beginning until today, concentrating in the professional education rendered by the entity from 1961 through 1999, under the principles of the history of education, of special education and of the Brazilian economic formation history, itself. This method enabled us to understand the way the institution formulated the theoretical and practical proposals for professional learning of mental handicapped people - their clients.

Nevertheless, although we have focused at the professional education in the mental handicapped people world, this study is not limited to the description of professional education strategies woven by the APAE-SP. We made a parallel analysis of the historic transformations which took place in the work domain, interrelating them with the professional education proposals made and operated by that instituion.

According to the investigating method adopted, after examining related issues, as social exclusion, requirements of the working market, and unemployment rates, we began studying the core and the implications of collective work as an alternative proposal concerning the reality of mental handicapped people in the capitalist society. Based on these studies we assumed that the operation of the work, in cooperativist standards, was a task fit for APAE-SP, instituion able to take such a proposal.

Considering the aspects here mentioned, we expect this work can be useful as an additional source for all those interested in the study of the subject professional education and mental disability, as well those who try to undestand the social, economic and political reality of the end of the century, considering the historic transformations occurred and its implications in the work domain, once it is the social being main way of acting.

INTRODUÇÃO

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um conhece-te a ti mesmo como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário.

Antonio Gramsci

INTRODUÇÃO

1. PROBLEMA

A presente tese insere-se na área de *Metodologia de Ensino*, na Linha de Pesquisa de *Educação e Ensino*, nas propostas de trabalho do *Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED*. De acordo com os objetivos desse Laboratório, de verificar e conhecer “o modo pelo qual as instituições compreendem e procedem à formação da pessoa com deficiência, para profissionalizá-la, assim como buscar novos caminhos para melhor efetivação desses procedimentos”, esta pesquisa visa a contribuir para o estudo da educação especial, particularmente no que concerne à deficiência mental, vinculada à questão da educação profissional no Brasil, perpassando a relação educação/trabalho.

A escolha e a delimitação do problema desta pesquisa são produto de inquirições surgidas a partir de nossa trajetória acadêmico-profissional, causa determinante do interesse em pesquisar temas relacionados à educação especial no Brasil.

As experiências por nós vivenciadas a partir da década de 80, período de significativas alterações políticas e econômicas no cenário brasileiro – as quais influenciaram decisivamente os marcos conceituais de políticas públicas, nas áreas social, econômica e política, voltadas para a população deste país – levaram-nos a adotar as concepções teórico-metodológicas que procuramos utilizar neste trabalho de tese.

Em 1987, ao ingressarmos na Universidade do Estado do Pará, realizamos uma aproximação definitiva no campo da educação, procedendo a um exame dos problemas fundamentais da educação especial na área de deficiência mental.

Em 1990, na coordenação de projetos de educação especial na área de deficiência mental, no Departamento de Educação Especial, vinculado à Secretaria de Estado de Educação – DEES/SEDUC –, tivemos a possibilidade de desenvolver um contato maior com diversas instituições do Estado do Pará, voltadas para o atendimento a pessoas com deficiências, como a Sociedade Pestalozzi do Pará e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Belém, conveniadas com aquele Departamento.

Tínhamos um envolvimento cada vez maior nas atividades profissionais da educação especial e buscávamos romper o isolamento das pessoas com deficiência mental, priorizando a população mais carente, por intermédio de ações que extinguissem práticas assistencialistas, filantrópicas e paternalistas.

A partir desta perspectiva, procuramos conhecer trabalhos realizados em outras instituições, e avaliar o nível de comprometimento com a população sem recursos. Interessamo-nos por estudar como era realizada a educação profissional da pessoa com deficiência mental, com vistas a sua posterior inserção no mercado de trabalho.

No mestrado, considerando nosso interesse em desenvolver trabalhos de pesquisa na área da deficiência mental, desenvolvemos uma pesquisa acerca do movimento apaeano no Brasil, em que procuramos compreender como se constituiu essa que hoje é considerada a maior associação privado-filantrópica do Brasil e do mundo. Ainda neste trabalho, verificamos, nas conferências apresentadas por ocasião dos congressos nacionais das APAEs, as principais tendências expressas, realizando um mapeamento dos temas, discriminando-os e classificando-os em assuntos, tais como: educação, saúde, psicologia, trabalho, legislação (específica e geral) e organização (problemas referentes ao planejamento das APAEs, seus serviços, relacionamento com demais instituições e com Estado).

A partir desse estudo, pudemos entender que um dos *aspectos contraditórios* da educação especial em nosso país está no fato de que *a rede privada constituiu-se como a responsável pelo maior atendimento às pessoas com deficiências*, enquanto que *a rede pública não conseguiu desenvolver políticas gerais de atendimento a esses indivíduos*, recaindo sobre as instituições privadas a responsabilidade de oferecer um atendimento “supra-racial” e “econômico”. A contrapartida foi que a expansão da rede privada de educação especial no Brasil *possibilitou a continuidade de práticas assistencialistas/filantrópicas*, as quais contribuíram decisivamente para a exclusão da pessoa com deficiência.

Nesse contexto, e na busca de dar continuidade ao trabalho de pesquisa desenvolvido no mestrado, a profissionalização chamou-nos especialmente a atenção. Procurando compreender os problemas relacionados às pessoas com deficiência mental na sociedade, no

que tange à educação profissional para sua inserção no mercado de trabalho, voltamos nossa atenção para aquela que hoje se constitui como modelo para as demais associadas – a APAE-SP. Entendíamos ser necessário estudar as propostas de ensino profissionalizante dessa APAE, na tentativa de compreender como a Instituição, ao longo de sua existência, respondeu às necessidades colocadas pelo mundo do trabalho, assim como investigar que alternativas apresenta hoje em relação ao ensino profissionalizante para as pessoas com deficiência mental, parcela da população tão excluída, e hoje ainda mais, haja vista as mudanças significativas ocorridas neste final de século: o neoliberalismo, a globalização, os avanços tecnológicos, o desemprego, a crise de empregos, a profissionalização de pessoas com deficiência, e tantas outras.

O problema examinado situa-se no contexto das propostas de educação profissional realizadas pela APAE-SP no período de 1961 a 1999, de acordo com os momentos históricos pelos quais passou a educação especial no País. Tendo esse contexto mais global como ponto de partida, acreditamos ser possível delimitar tal problemática no âmbito da experiência da educação profissional na APAE-SP. Em termos mais concretos, dispusemo-nos a verificar como o Centro de Orientação Profissional Helena Antipoff – COHA, responsável pelo programa de educação profissional da referida Instituição, procurou responder às necessidades de formação das pessoas com deficiência mental diante de uma realidade social cada vez mais complexa, visando à inserção desses indivíduos no mercado de trabalho.

A complexidade da realidade social pôs-nos outras questões, derivadas da delimitação do problema: faz-se necessário situar e compreender as necessidades e as mudanças colocadas pelo mundo do trabalho, como o taylorismo, o fordismo e a atual fase da revolução tecnológica. Neste sentido, cabe questionar como isso ocorreu, de forma peculiar na APAE-SP, contemplando tanto as condições e necessidades humanas de atendimento das pessoas com deficiência mental, como as orientações do mundo do trabalho.

2. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Ao analisarmos a história da educação especial brasileira, verificamos que esta área foi, durante largos períodos, colocada à margem da educação pública, sendo vista como um espaço sociopolítico divorciado, lugar marcadamente dos sujeitos marginalizados socialmente, conforme mostrou Jannuzzi (1985), ao relatar as recomendações médico-escolares para as crianças deficientes mentais presentes nos trabalhos do início deste século:

A orientação principal na educação dessas crianças seria dada pelo médico, auxiliado pelo pedagogo. Este deveria ser instruído, em escola superior, por mestres vindos da Europa e Estados Unidos. (...) A defesa desta educação foi feita em nome da “ordem e progresso”, pois que evitaria a germinação de criminosos, desajustados de toda espécie, mas também em função do normal, não só porque a convivência atrapalharia este, como também o desenvolvimento de melhores meios e processos faria avançar a educação de todos.¹

Os vários estudos realizados sobre educação especial no Brasil deram importantes contribuições, na medida em que procuram explicitar o movimento das propostas educacionais à área especial, possibilitando obter determinados esclarecimentos acerca do desenvolvimento e do crescimento de ações públicas e/ou de iniciativas privadas na área da educação especial.

Estas últimas, em particular, marcam desde o princípio a história da educação especial no Brasil. Bueno (1993) evidencia como as iniciativas privadas estão presentes na origem da educação especial, afirmando que:

A educação especial brasileira, nascida no século passado, com a criação dos institutos imperiais para meninos surdos e cegos, segue basicamente a mesma trajetória ocorrida na Europa e nos Estados Unidos: expansão da rede de atendimento, absorção de crianças com problemas antes não incorporadas por ela, diversificação dos serviços oferecidos e organização no plano nacional como subsistema educacional, mas, como sistema capitalista periférico e devido às suas próprias especificidades econômicas, políticas e culturais, apresenta um percurso que, embora tenha como base a expansão da sociedade capitalista, responde a essas peculiaridades.²

¹ Cf. Gilberta JANNUZZI, *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*, 1985, p. 48-49. Nesse trabalho Jannuzzi evidencia, de forma crítica, o contexto histórico-social em que foram produzidas determinadas interpretações e metodologias educativas aos portadores de deficiência mental no ensino brasileiro.

² Cf. José Geraldo Silveira BUENO, *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*, 1993, p. 21.

Acrescenta ainda que:

A quase totalidade dessas instituições, na maior parte das vezes ligadas a ordens religiosas, revestia-se de caráter filantrópico-assistencial, contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que as suas necessidades se incorporassem no rol dos direitos de cidadania.

Por outro lado, (...) o número de atendimento dessa rede privado-assistencial passou a ser muito superior que o da rede pública, assim como sua abrangência em relação ao universo das deficiências. Esse fato deve ter contribuído para ampliar a influência que foram adquirindo e que possuem até hoje em relação aos destinos da educação especial no País.³

Com base nessa assertiva, e considerando a crise social presente em nossa realidade, acreditamos na necessidade de repensar o indivíduo, mais especificamente o deficiente mental, como ser histórico-social capaz de criar e recriar suas relações com a natureza e com outros homens, uma vez que, à semelhança de Gramsci, entendemos que todo homem desenvolve alguma forma de atividade intelectual⁴. Nesta perspectiva, percebe-se que o deficiente mental, em função de suas variantes internas, é um ser dotado de intelectualidade e, por isso mesmo, também um ser político, capaz de avançar no desempenho de suas habilidades cognitivas.

Surge daí a necessidade de novos trabalhos que contribuam para o avanço do processo educacional, em especial o voltado para a pessoa com deficiência, em que a sociedade seja partícipe, de modo que a educação se converta não em privilégio de poucos, mas em “um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”⁵. Justifica-se desta forma o desenvolvimento de pesquisas que procurem romper com os obstáculos presentes na educação dos deficientes, e que apresentem “novas metodologias de ensino que propiciem uma

³ Idem, *ibidem*, p. 90-91.

⁴ Ver a esse respeito Antonio GRAMSCI, *Concepção dialética da história*, 1987.

⁵ Cf. BRASIL, *Constituição Federal*: 1988, art. 205.

dinâmica mais adequada dos ambientes escolares às características do funcionamento mental das pessoas com deficiências (...) para se ultrapassar os obstáculos do meio cognitivo”⁶.

A revisão desses marcos conceituais nos permitirá discutir, em outra perspectiva política, a preparação da pessoa com deficiência para a vida em sociedade, cabendo ao Estado e ao conjunto da sociedade civil a responsabilidade pela construção de um novo projeto societário.

Neste sentido, o problema colocado está relacionado ao estudo que realizamos sobre a constituição da APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais –, como rede de atendimento às pessoas com deficiências, no período de 1954 a 1994, resultando na dissertação de mestrado⁷ desenvolvida no Programa de Educação: Supervisão e Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Nessa pesquisa de caráter documental, concluímos que o conhecimento da história peculiar da APAE é parte integrante da história da educação especial no Brasil, visto que:

A expansão da rede de educação especial no Brasil se concretiza através de duas formas básicas: apesar de ter se expandido durante todo este século e mais intensamente a partir dos anos 60, grande parte da população excepcional não é por ela absorvida em razão do número reduzido de vagas em relação à sua incidência; assim, ao contrário dos países centrais, onde pelo menos os deficientes mentais, físicos, auditivos e visuais têm garantido o acesso à escolaridade, em nosso País, somente uma pequena parcela consegue ingressar na escola.⁸

A escolarização das crianças com deficiência mental era um dos pontos fundamentais da proposta da APAE, como resultado da exclusão de uma grande parcela de deficientes mentais no interior dos espaços públicos educativos. A realidade histórica evidencia a situação da deficiência no Brasil, demonstrando-nos que a pessoa com deficiência tem vivenciado

⁶ Cf. Maria Teresa Eglér MANTOAN, *Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento*, 1996b, p. 6.

⁷ Ver Adriane Giugni da SILVA, *O movimento apaeano no Brasil: um estudo documental (1954-1994)*, 1995.

⁸ Cf. José Geraldo Silveira BUENO, *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*, 1993, p. 21.

diferentes tipos de exclusão⁹, seja em relação à questão educacional, seja em relação à sua inserção no mercado de trabalho. Apesar de não podermos fundamentar-nos em dados estatísticos sobre o processo de segregação imposto aos deficientes, pois tais dados ainda são precários quando se trata de deficiência no País, temos condições de afirmar, com base em estudos¹⁰, que o deficiente vem sendo excluído historicamente, assim como as demais minorias sociais.

Nosso contato com a vasta literatura que trata do assunto confirma a hipótese do desenvolvimento das instituições privadas de ensino em função do atendimento às pessoas com deficiência. Isto se deu pela omissão do Estado nessa área e se fez acompanhar de “serviços disponíveis, notadamente na área de educação especial, que se tornaram expressivos, em termos numéricos, na década de 50”¹¹. Esse período é visto por vários pesquisadores como um momento de crescimento do atendimento da educação especial por organizações privadas e/ou filantrópicas¹², que passam a dedicar-se majoritariamente ao atendimento de deficientes.

A ausência marcante do Estado no atendimento das pessoas com deficiência, a despeito da existência de políticas públicas voltadas para a área, resultou no surgimento, ora espontâneo, ora planejado, de instituições privadas direcionadas para tal objetivo. Recorrendo à análise de Bueno, este observa que:

O atendimento de deficientes evidentes se fez, basicamente, por meio de instituições especiais, a maioria esmagadora de caráter filantrópico, em número extremamente reduzido para o atendimento da demanda, o que contribuía, como conseqüência, para a visão da manutenção do atendimento dos deficientes em instituições especiais (...) [isso] contribuiu decisivamente para a manutenção de uma visão

⁹ O debate em torno do conceito de exclusão social possibilita esclarecer a relação existente entre pobreza, desigualdade, marginalização e segregação não somente por descrever uma situação, mas também por analisar e refletir um processo social dinâmico de exclusão, segundo a caracterização social dos indivíduos em torno de atributos como sexo, idade, cor e desenvolvimento intelectual.

¹⁰ Ver Júlio Romero FERREIRA, *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*, 1993.

¹¹ Cf. Gilberta JANNUZZI, *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*, 1985, p. 104-105.

¹² Ver a esse respeito autores como: Júlio Romero FERREIRA, *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*, 1993; José Geraldo Silveira BUENO, *Educação especial brasileira: a integração/segregação do aluno diferente*, 1991; Marcos José Silveira MAZZOTTA, *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*, 1996.

assistencialista, que colocou [os deficientes] no rol da filantropia e da caridade pública¹³.

Logo, podemos considerar, com base em nossa pesquisa de mestrado e em outros estudos similares, que o crescimento quantitativo da APAE está intimamente relacionado às dificuldades implicadas no desenvolvimento da educação especial na rede regular de ensino público. Ao mesmo tempo, contraditoriamente, observamos que a constituição da APAE refletia as políticas públicas na área da educação e, mais especificamente, na da educação especial.

Enfatizamos que a ausência de um serviço especializado ampliado que pudesse atender às pessoas com deficiência mental determinou o surgimento e a origem da APAE como um movimento de mobilização de instituições, muitas vezes representadas na iniciativa de pessoas isoladas – daí o termo “pais e amigos dos excepcionais” –, que se foi organizando como um serviço de atendimento especial.

Partimos da análise minuciosa do material documental sobre a história da APAE e dos dezesseis congressos realizados pela Federação Nacional das APAEs, no período de 1954 a 1994.

No intuito de verificar as principais tendências expressas nesses congressos, realizamos um mapeamento dos temas apresentados nas conferências, preocupando-nos em discriminá-los e classificá-los por assunto para, em seguida, por meio de análise quantitativa e qualitativa dos dados obtidos, chegar a uma síntese dos temas nucleares tratados ao longo desse período, de 1963 a 1993¹⁴.

De posse dessas informações, avaliamos os temas cujas contribuições estão no campo técnico-científico da educação especial, por meio de estudos apresentados nas áreas de medicina, psicologia, pedagogia e trabalho.

¹³ Cf. José Geraldo Silveira BUENO, “A produção social da identidade do anormal”. In: *História social da infância no Brasil*, 1997, p. 173.

¹⁴ A esse respeito consultar Adriane Giugni da SILVA, *O movimento apaeano no Brasil: um estudo documental (1954-1994)*, 1995, p. 102-127.

Realizamos a análise dos temas apresentados nas conferências dos Congressos da Federação Nacional das APAEs por intermédio de sua organização por assunto e por década. Desse modo, chegamos a uma visualização do desenvolvimento desses assuntos – e seus temas principais. Organizamos essa análise partindo dos assuntos mais privilegiados: Educação, Psicologia, Saúde, Organização, Legislação e Trabalho¹⁵.

O estudo dos temas tratados nos congressos levou-nos a uma compreensão ainda maior da característica peculiar da organização das APAEs como rede nacional de atendimento, em que se procurou relacionar os temas específicos da educação especial às políticas públicas do período. Em consequência, verificou-se que a Federação Nacional das APAEs manteve uma estreita relação com os projetos governamentais na área e desenvolveu uma forte interlocução com o Estado. Por outro lado, se os congressos se constituíram como momentos de planejamento de ações comuns, não chegaram a trazer contribuições especificamente científicas. Permeados por temas ligados ao estudo do comportamento das pessoas com deficiência e ao encaminhamento de propostas práticas para a resolução de problemas gerais e imediatos, caracterizaram-se como eventos de discussão de temas técnico-científicos, sem uma sistematização maior das pesquisas apresentadas e sem uma abordagem mais aprofundada da educação especial e da inserção do deficiente no mercado de trabalho.

Em face do objetivo principal de promover um levantamento documental amplo, que explicitasse todas as tendências mais marcantes da história dessa rede privada de ensino, no campo da saúde, da psicologia, da legislação, do trabalho, da educação e da sua própria organização, não realizamos, naquele trabalho, um recorte de aprofundamento do tema “educação profissional”.

Observamos, a partir de um primeiro levantamento documental em anais dos congressos da Federação Nacional das APAEs, livros, revistas e estatutos, que a APAE surgiu como entidade não-governamental, sem fins lucrativos, em 11 de dezembro de 1954, no Rio de Janeiro, Estado da Guanabara¹⁶, a partir da iniciativa da norte-americana Beatrice Bemis,

¹⁵ Idem, *ibidem*, p. 128-152.

¹⁶ Cf. *Ata de Fundação da APAE - Rio de Janeiro, 1954*; *Revista Mensagem da APAE*, n. 3, p.3, jul./set. 1968; *Mensagem da APAE*, n. 38, p.32-36, out./dez. 1984; *Documento APAE-Rio*, 1991.

mãe de criança com Síndrome de Down, junto a um grupo de pais, técnicos e professores envolvidos com o problema da educação de crianças “excepcionais”¹⁷.

Bemis trazia para o Brasil a experiência norte-americana de formação de uma associação de assistência às crianças *excepcionais*. Deste modo, o surgimento da APAE marcou-se pela preocupação de seguir um modelo de associação que se desenvolveu em uma rede nacional, ainda que inicialmente constituída de forma precária.

O primeiro encontro entre pais, técnicos e professores, convidados por Bemis para discussão do projeto de fundação da APAE, ocorreu na Embaixada Americana no Rio de Janeiro, em julho de 1954, quando houve a exibição de um filme sobre *crianças retardadas*¹⁸. Em seguida, outros encontros se realizaram em instituições como a Sociedade Pestalozzi do Brasil, em setembro e outubro do mesmo ano, com a formação de uma Comissão Coordenadora Provisória¹⁹.

Uma análise mais cuidadosa nos mostrou, no entanto, que Bemis inaugurava a primeira associação da APAE, como sócia fundadora e primeira presidente da Comissão de Sócios da Organização Nacional da NARC²⁰ (National Association for Retarded Children) nos Estados Unidos²¹. A marca da organização norte-americana, que se desenvolveu como rede nacional de atendimento, influenciaria definitivamente a APAE. De caráter eminentemente funcionalista, do tipo “pragmatismo norte-americano”, a proposta educacional voltada às crianças “excepcionais”, produzida pela entidade, esteve pautada no resultado de pesquisas da área da saúde e da psicologia.

¹⁷ Inicialmente, o termo “excepcional” foi interpretado nos textos, revistas, documentos e estatutos das APAEs “de maneira a incluir crianças, adolescentes e adultos que se desviem acentuadamente para cima ou para baixo do nível dos indivíduos normais em relação a uma ou várias características emocionais, mentais, físicas ou sociais, ou qualquer combinação destas, de forma a criar um problema especial com referência à sua educação, desenvolvimento e ajustamento”. Cf. *Estatutos Sociais, Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAEs*, 1963. Ver ainda *Guia para formação de Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais*, 1981. Ver também *Revista Mensagem da APAE*, n.3, p.3-14, jul./set. 1968.

¹⁸ Cf. *Histórico da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE-Rio de Janeiro*, 1991.

¹⁹ A esse respeito ver *Ata da primeira reunião geral da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Rio de Janeiro*, realizada no dia 9 de outubro de 1954.

²⁰ Hoje conhecida como ARC (Association for Retarded Children), conforme dados obtidos na *Mensagem da APAE*, ano V (3): 3, jul./set. 1968.

²¹ Cf. *Revista Mensagem APAE*, n. 3, p.3, jul./set. 1968, e *Anais da I Reunião Nacional das APAEs*, 1963.

Pensávamos poder, num segundo momento, de posse de um levantamento detalhado e amplo sobre as APAEs de todo o Brasil, partir para um estudo mais aprofundado do modo pelo qual se criou e desenvolveu a “educação vinculada ao trabalho” na APAE, que ora priorizamos neste estudo de doutoramento, especificamente desenvolvido na APAE-SP.

Nesse sentido, observamos que a Federação Nacional, procurando atender aos pressupostos da Constituição Federal de 1988, enfatiza que os programas de iniciação para o trabalho (orientação pré-profissional) e de qualificação profissional se destinam a proporcionar atendimento e treinamento específico para o desempenho profissional e o encaminhamento da pessoa com deficiência ao trabalho produtivo no mercado competitivo.²²

Cabe salientar a contribuição da APAE para os estudos sobre a educação especial no Brasil e para a construção do espaço da deficiência neste país. Foi possível, em determinado momento, verificar as orientações de educação especial da Instituição voltadas para a estratégia da integração²³, vinculada a profissionalização, ou melhor, a treinamento. “Ao longo dos anos, na área da profissionalização da pessoa portadora de deficiência, tem-se utilizado o termo ‘treinamento em serviço’ para designar uma das formas de qualificação para o trabalho”²⁴. Em outros momentos históricos, foi possível destacar essa preocupação como sendo direcionada para a formação global da pessoa com deficiência mental.

Consideramos que um estudo acerca das ações profissionalizantes implementadas pela APAE-SP permitirá compreender as condições em que se efetivaram os programas de trabalho profissionalizante destinados aos deficientes mentais, no espaço público/privado brasileiro.

²² Ver Federação Nacional das APAEs, *Coleção educação especial: fundamentos*, v. 1, 1993.

²³ O conceito de integração tem sido, ao longo deste século, examinado em várias perspectivas teórico-metodológicas em função de sua inerente complexidade. A APAE entende este conceito na seguinte perspectiva: “A integração consiste em possibilitar a participação efetiva no âmbito geral, assegurando condições de igualdade e de oportunidades para educação, saúde, trabalho e lazer. Ressalta-se que a igualdade de oportunidades significa observância e atenção especial às diferenças e a garantia de recursos materiais físicos e humanos (...)”. Cf. *Coleção educação especial: fundamentos*, v. 1, 1993, p. 17. Para Lise SAINT-LAURENT (1997), “a integração escolar é um movimento que visa acabar com a segregação, favorecendo, assim, as interações sociais de estudantes deficientes com estudantes considerados normais”.

²⁴ Cf. Cristina BATISTA *et alii*. *Educação profissional e colocação no trabalho: uma nova proposta de trabalho junto à pessoa portadora de deficiência*, 1997, p. 17.

A compreensão da dimensão histórica da educação profissional oferecida pela APAE-SP, vinculada a um contexto mais amplo, conduziu a pesquisa a um patamar mais complexo de inquirição do problema, ou seja: se há uma relação entre as etapas de formação econômica do Brasil e as políticas públicas para a educação, a APAE respondeu com ações voltadas para a educação profissional adequadas ao momento histórico.

Assim, a fim de compreender a constituição das propostas teóricas e práticas do ensino profissionalizante para as pessoas com deficiência mental, fez-se necessário enveredar pela história da educação, da educação especial e da própria formação econômica do Brasil, bem como, é claro, pela investigação da APAE, na qualidade de maior associação, em nível mundial, voltada para o atendimento de pessoas com deficiência.

À luz de tal contexto histórico, percebe-se, entretanto, que a constituição de uma rede nacional de ensino não resolveu o problema do atendimento aos mais carentes e, especialmente, das pessoas com deficiência, o que explica a vinculação social por meio do trabalho ter sido objeto de interesse da APAE desde a década de 50 até os nossos dias²⁵.

Durante essas quatro décadas, a APAE desenvolveu projetos nacionais e regionais de profissionalização de indivíduos com deficiência. De forma geral, foram experimentadas relações de trabalho com o Estado, com empresas privadas e, internamente, com a própria Instituição.

Verificamos, outrossim, que, como o objetivo principal da APAE era, antes de tudo, dar encaminhamento às propostas de educação às pessoas com deficiência, a necessidade de “integração social” acompanhou todas as discussões nos congressos da Federação Nacional das APAEs. As respostas práticas à preocupação de “integrar” a pessoa com deficiência foram produzidas no campo marcadamente histórico. Esta chamada “integração” dos deficientes mentais no processo de produção capitalista, no mundo social, deve ser examinada com rigor crítico, pois pode, em parte, ter favorecido o desenvolvimento da desigualdade e da segregação social, na medida em que os mecanismos de produção valorizavam historicamente

²⁵ Segundo Júlio Romero FERREIRA (1993, p. 31-35), “os serviços disponíveis na área de educação especial (...) na década de 50 se multiplicaram nas próximas duas décadas. (...) O Estado aumentou as oportunidades com abertura de classes especiais, principalmente para os deficientes mentais”.

mais as operações manuais do que propriamente as operações intelectivas do sujeito responsável por esta ação.

Em face disso, preocupando-nos em examinar o contexto em que se situam as propostas de educação profissional realizada pela APAE-SP, no período compreendido entre sua fundação, em 1961, e o ano de 1999, elegemos como problemática o modo como o Centro de Orientação Profissional Helena Antipoff – COHA, responsável pelo programa de educação profissional, procurou responder às necessidades de formação das pessoas com deficiência mental diante da realidade social, visando à sua inserção no mercado de trabalho.

Também as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, com o predomínio do taylorismo-fordismo e a recente ascensão de novas formas de produção, mais adequadas à atual fase da revolução tecnológica, foram objeto de nossa pesquisa, pois orientam os procedimentos de formação e preparação profissional. Tais questões mostram-se ainda mais significativas quando as relacionamos com as condições e necessidades humanas de atendimento das pessoas com deficiência mental.

Os estudos iniciais acerca desse objeto levaram-nos à formulação de uma hipótese central, qual seja: as propostas e experiências de educação profissional na APAE-SP estão vinculadas ao processo do mundo do trabalho e da industrialização nos anos 60/70 e à situação de crise econômica dos anos 80/90, e orientaram a efetivação de uma educação especial que respondeu *de forma limitada* às necessidades de formação profissional, limitação esta que se processou não apenas em decorrência de tais condicionantes, mas de acordo com a *concepção* que a Instituição possuía das pessoas com deficiência e das condições concretas existentes para sua inserção no mercado de trabalho.

Do momento de crescimento da economia, de fortalecimento do Estado na área da educação e saúde, para o momento de “desmontagem”²⁶ da economia e fim do Estado Social, a educação especial, assim como todas as políticas públicas na área social²⁷, sofreu um forte

²⁶ Cf. entrevista da economista Maria da Conceição TAVARES, “A desmontagem do Brasil”, *Jornal Brasil Agora*, n. 71, jul./95.

²⁷ Cf. pesquisa realizada por Ib Teixeira, da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, divulgada pela revista *Conjuntura Econômica*, jul./95.

abalo. Impossibilitada de ignorar tal realidade, a APAE-SP voltou-se para essas questões, na região mais desenvolvida industrialmente do País, propondo-se a criar alternativas de “integração social” para as pessoas com deficiência mental. Conforme afirma a própria APAE:

(...) o estabelecimento e a concretização de uma política nacional de integração dependem de decisões governamentais e, fundamentalmente, de uma tomada de posição por todos os segmentos da sociedade, requerendo uma transformação sociocultural no sentido de eliminar barreiras de preconceito, discriminação e de segregação e de conduzir as questões de modo consciente e organizado para que a participação dos portadores de deficiência constitua uma realidade extensiva a TODOS.²⁸

Para que fosse examinada essa tendência, de “integração social”, foi necessário observar e analisar a experiência de educação profissional da APAE-SP, em seu Centro de Orientação Profissional Helena Antipoff – COHA, haja vista que foi nesse centro que efetuamos nossa investigação com referência às propostas de inserção das pessoas com deficiência mental no mercado de trabalho.

3. JUSTIFICATIVA

Desta forma, procuramos conhecer as experiências de educação profissionalizante realizadas pela APAE-SP, visto que, dentre as 1.300 Entidades Filiadas à Federação Nacional das APAEs, espalhadas por todo o Brasil conforme mapa em anexo (*mapa 1*), a de São Paulo é aquela que mais desenvolveu projetos educacionais, dado o poder político e econômico do Estado em que está inserida. Esta situação privilegiada, como pólo econômico-produtivo, permitiu investigar se houve a incorporação de novas propostas, numa perspectiva crítica, para a educação profissional da APAE-SP. Uma vez constatadas essas inovações, examinamos, no contexto da economia global, as políticas educacionais e aquelas voltadas para a educação profissional que influíram na educação especial, quando vinculadas ao mundo do trabalho.

Justifica-se, dessa forma, a pesquisa desse tema, uma vez que tal pesquisa estará trazendo à tona todo o material documental sobre as propostas e práticas da educação

²⁸ Cf. *Coleção Educação Especial*, 1993. v.1, p.17.

profissionalizante de pessoas com deficiência mental no pólo mais desenvolvido economicamente do País.

Acrescenta-se, ainda, a atualidade do problema colocado, uma vez que os recursos destinados à educação especial diminuíram sensivelmente nos anos 90 e, com o aumento do desemprego, as pessoas com deficiência mental são ainda mais marginalizadas, tendo, contra si próprias, a “diferença” ou a “deficiência” como forma de exclusão social²⁹.

Entendemos que a profissionalização é um direito do homem; portanto, é um direito da pessoa com deficiência. Contudo, o que temos observado nesse campo é a quase inexistência de postos de trabalho, sendo a mão-de-obra do deficiente preterida, por não possibilitar retornos imediatos e não estar satisfatoriamente preparada para ser absorvida pelo mercado de trabalho, hoje altamente competitivo.

É importante registrar que quase todas as mudanças implementadas pelo Estado não se refletiram em melhorias substantivas para a pessoa com deficiência mental, haja vista a crise estrutural que se instalou no País nestas últimas décadas.

Desta maneira, observamos que as formas assistenciais de atendimento encontraram e ainda encontram terreno fértil para a proliferação de seus serviços voltados às pessoas com deficiência. Bueno (1993) considera que:

Apesar desse crescimento, o número de crianças absorvidas pela educação especial foi ainda bastante reduzido, tanto em termos de oferta de vagas nas escolas públicas, como em relação ao número de atendimentos oferecidos pela rede privada.

Assim é que, no Estado de São Paulo, por exemplo, de uma população estimada em 270 mil crianças excepcionais em idade escolar, em 1974, a rede pública era responsável pelo atendimento de 12.904, enquanto que a rede privada se responsabilizava por 15.763 atendimentos. Isto é, a rede privada abrangia 55% da população excepcional atendida, enquanto que a rede pública se restringia a 45% dos atendimentos. Por outro lado, o atendimento global, incluindo as instituições públicas e privadas, perfazia apenas 10,6% da população estimada.³⁰

²⁹ Cf. Júlio Romero FERREIRA, *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*, 1993.

³⁰ Cf. José Geraldo Silveira BUENO, *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*, 1993, p. 96.

Desde o Estado Novo, as políticas públicas na área da educação foram conduzidas no sentido de chegar ao “mundo do trabalho”³¹. Deste modo, a necessidade da vinculação social por meio do trabalho foi pensada pelo Estado e por organismos assistenciais existentes como forma de criar “pseudo-alternativas” de trabalho para o atendimento dos mais carentes e, especialmente, das pessoas com deficiência. Inicia-se nesse momento o período de expansão da rede de atendimento da educação especial.

Uma questão que merece atenção acerca das reais possibilidades da deficiência em relação ao trabalho diz respeito aos aspectos normativos da legislação. No Brasil, apesar da existência de um aparato legislativo com validade formal e vigência, apto a regulamentar o exercício do trabalho em regime especial, verifica-se a ausência de sua validade fática, ou seja, de sua eficácia, pelo não ajustamento da sociedade (destinatária das normas) às referidas prescrições³².

Conseqüentemente, a legislação aplicável à matéria tem vigência, mas não possui eficácia espontânea, somente logrando ser cumprida de modo compulsório, o que entretanto não vem ocorrendo, em face do descaso do Estado em promover ações efetivas visando à fiscalização e à aplicação de sanções pelo não cumprimento da obrigação legal. Este trabalho é dificultado pela ausência de legislação específica, em termos de garantias de caráter trabalhista e previdenciário.

Essa realidade só é possível em uma sociedade como a nossa, capitalista de Terceiro Mundo, que, sob o pretexto da “modernização do País”, do “ingresso no Primeiro Mundo”, opera por intermédio de políticas públicas e sociais excludentes, escamoteando os reais interesses de dominação e manutenção da ordem neoliberal estabelecida. As diretrizes dessas políticas, que desmontam as possibilidades de cidadania, preconizando falaciosamente o bem-estar social e a democracia, encontram-se translúcidas nos diversos aparatos estatais representados na legislação; nas políticas educacionais, trabalhistas, econômicas; nas

³¹ Ver Olívia da Silva PEREIRA, *Integração do excepcional na força de trabalho*, Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1977. Ver ainda Octávio BLATTER, *O excepcional, a lei e o direito do trabalho*, s/d.

³² Ver a esse respeito Maria Helena DINIZ, *Compêndio de Introdução à Ciência do Direito*, 1995, p. 360.

orientações do FMI, do BID, do Banco Mundial³³, entre outras. Longe de atenderem às necessidades da massa populacional que depende dessas diretrizes para manutenção de seus direitos enquanto sujeitos sociais, elas vão ao encontro dos interesses daqueles que objetivam adaptar o Estado brasileiro ao mercado mundial.

Nesse contexto, a situação do deficiente nesta sociedade é bastante ambígua, pois, de um lado, existe uma sociedade que estimula a maximização do lucro e, de outro, a sociedade que enfatiza a necessidade de preparação satisfatória de mão-de-obra do deficiente para ser absorvida pelo mercado de trabalho. O cenário resultante dessa realidade no Brasil mostra uma omissão do Estado na fiscalização do cumprimento de leis que regulamentem o trabalho de pessoas com deficiência. Estamos ante este colapso que se reflete também na educação dos deficientes, iniciando um período de incertezas e de falta de propostas que garantam a inclusão social e a inserção do deficiente mental no mundo do trabalho.

Diante desse contexto, procuramos conhecer na APAE-SP as experiências de educação profissional desenvolvidas pela Instituição, uma vez que, como já afirmamos anteriormente, é uma das maiores do Brasil, além de constituir-se, hoje, como exemplo de entidade para outras APAEs ou instituições que desenvolvem atividades junto à pessoa com deficiência mental. Outra questão importante a ser assinalada e que nos chamou a atenção é o fato de essa Instituição situar-se na Região Sudeste do País, grande pólo econômico-industrial que possibilitou o desenvolvimento nacional, contribuindo na formulação de políticas públicas e sociais, as quais influenciaram as diretrizes político-ideológicas do Brasil.

Em face do exposto, acreditamos na relevância desta pesquisa, haja vista o material documental e crítico acerca da deficiência mental apresentado por ela, assim como as propostas e práticas da educação profissional de pessoas com deficiência mental que orientam as políticas nacionais e a colocação destas pessoas no mercado de trabalho.

4. METODOLOGIA

³³ A esse respeito ver Ivo LESBAUPIN (org.), *O desmonte da Nação: balanço do governo FHC*, 1999; ver ainda Emir SADER e Pablo GENTILI (orgs.), *Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?*, 1999.

A partir da delimitação do problema e do levantamento dos objetivos, definimos os procedimentos metodológicos e técnicos para o encaminhamento desta tese de doutorado.

Esta pesquisa caracteriza-se como empírica e documental, mas também de análise qualitativa/quantitativa. Este tipo de análise requer a compreensão dos sujeitos envolvidos como *indivíduos sociais*, capazes de produzir os conhecimentos necessários para o entendimento do mundo que os cerca e para a criação de instrumentos úteis que intervenham em suas realidades cotidianas.

Ante as às recomendações da banca de qualificação de nosso projeto de doutoramento, a pesquisa exigia um aprofundado levantamento documental, bibliográfico e a observação das experiências de educação profissionalizante no Centro de Orientação Profissional Helena Antipoff da APAE-SP.

Contudo, o levantamento que resgataria a história da APAE-SP, no tocante às propostas profissionalizantes, foi uma tarefa bastante difícil e parcialmente realizada. Documentos primários, atas de reuniões etc., capazes de nortear a retomada histórica, ou não estavam disponíveis, ou não foram arquivados, ou eram inexistentes. Mediante entrevistas com sócios fundadores, técnicos antigos e funcionários, verificamos que ali também se reproduz o fenômeno comum no Brasil, conhecido como um país de pouca memória: a quase ausência de registros históricos passíveis de ser consultados.

Além dessas dificuldades, muitas outras se impuseram. Podemos citar, entre elas, a total ou parcial desinformação a respeito da própria Instituição, aspecto que está ligado umbilicalmente ao desinteresse em relação ao passado e, por conseguinte, à própria história; a omissão deliberada, no sentido de dificultar o acesso a dados e informações que nos pudessem conduzir ao exame da Instituição; e, em alguns momentos, não somente o desinteresse por parte de alguns entrevistados, como também uma atitude receosa de vários funcionários e técnicos da Instituição. Estes, visivelmente preocupados com a avaliação que seria efetuada pela entrevistadora, relutavam em emitir opiniões e mesmo em prestar informações, temerosos de, com isso, comprometer suas atividades e ocupações funcionais. Tal situação em muitas ocasiões inviabilizou inclusive a aplicação dos questionários previamente elaborados, uma vez

que os entrevistados, ao invés de permitirem a aplicação da entrevista, passavam a inquirir acerca do trabalho da entrevistadora, o que implicou a recomendação constante de tais entrevistas e, em muitos casos, o seu cancelamento.

Essas situações fizeram-se presentes no decorrer de praticamente toda a pesquisa de campo, prejudicando imensamente o resgate empírico/documental e histórico, aspecto que pretendíamos privilegiar em nossa pesquisa.

Em busca da superação dessas barreiras, preocupamo-nos em adaptar os métodos de pesquisa à realidade que se nos apresentava. Dessa forma, os procedimentos metodológicos foram redefinidos no decorrer da pesquisa, uma vez que aqueles selecionados no início do trabalho de campo, como questionários formais e entrevistas orientadas por questões previamente elaboradas para análises posteriores, foram prejudicados pelos problemas acima citados. Portanto, procuramos adentrar na história desta que é uma das maiores APAEs do Brasil – considerada pela Federação Nacional, no ano de 1999, como modelo para as demais – por intermédio de técnicas mais *amenas*, como entrevistas e conversas informais e a observação indireta da Instituição.

Também em face das dificuldades encontradas, optamos, para efetuar a coleta de dados, por proceder a um levantamento documental de fontes escritas, primárias, secundárias e retrospectivas, representadas por documentos originais da APAE-SP, registros das atas de reuniões, relatos mimeografados, anais de congressos das APAEs, revistas *Mensagem da APAE*, relatórios de atividades desenvolvidas pela Instituição, publicados anualmente, *folders* de informação ao público, estatutos e outros.

O levantamento documental e bibliográfico se deu no decorrer de todo o trabalho de tese, concomitantemente a outras etapas do processo. Os documentos levantados foram aqueles aos quais tivemos acesso em função de nossas visitas à biblioteca da Instituição e aqueles provindos de doações de sócios fundadores que entrevistamos. Muitos documentos, porém, não chegaram às nossas mãos, apesar de insistentes solicitações.

Em vista disso, preocupamo-nos em *escarafunchar*, nos alfarrábios da APAE-SP, alguns documentos relacionados especificamente à história dessa instituição e à

profissionalização. Conseguimos alguns dados que comprovaram datas de fundação, filiação, solicitação de utilidade pública etc. Pudemos constatar que a APAE-SP seguiu os mesmos caminhos das demais associadas para efetivar os registros normativos requeridos pela União, assim como aqueles deliberados pela Federação Nacional das APAEs.

Além disso, alguns funcionários, solidários com o trabalho de pesquisa desenvolvido, possibilitaram-nos o acesso a relatórios, boletins, entre outros, que permitiram a compreensão da Instituição e, conseqüentemente, a elaboração deste trabalho. Cumpre-nos ressaltar que tivemos da presidência do IAPDM a autorização formal para proceder à pesquisa, em todas as suas etapas.

Assim sendo, não temos a pretensão de proceder a um relato exaustivo desse percurso, mas apenas apontar momentos determinantes do caminho percorrido por essa Instituição, desde sua fundação até presentemente.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A caracterização da pesquisa como empírica, documental e de análise qualitativa/quantitativa levou-nos a eleger o levantamento documental, bibliográfico, de entrevistas e observações indiretas como procedimentos metodológicos básicos. De posse do material inicial da pesquisa e tendo em mãos o trabalho de levantamento documental sobre a constituição da APAE-SP, desenvolvido no decorrer do trabalho de pesquisa, aprofundamos o estudo do material existente sobre a educação profissional nessa instituição.

O estudo da educação profissional da APAE-SP, para a inserção do deficiente mental no mercado de trabalho, levou em consideração dois eixos principais: a educação especial e a educação profissional de pessoas com deficiência mental. Entretanto, consideramos que esta compreensão só pode ser alcançada a partir de estudos mais recentes sobre a centralidade do trabalho na sociedade contemporânea e as transformações tecnológicas ocorridas no mundo do trabalho.

Em face da realidade social, realizamos a análise do material documental sobre a história da educação profissional da APAE-SP, desenvolvendo estudos concomitantes acerca das transformações ocorridas no âmbito do mundo do trabalho e das relações de trabalho da educação especial, que nos possibilitaram descrever e analisar os processos de transformação ocorridos nessa área.

Tomando por base o processo de pesquisa evidenciado, descreveremos a seguir os procedimentos técnicos utilizados nessa investigação.

4.2 PROCEDIMENTOS TÉCNICOS

Dividimos os procedimentos técnicos em três etapas fundamentais para a realização desta pesquisa, conforme abaixo relacionamos:

PRIMEIRA ETAPA

- Levantamento bibliográfico sobre o tema *educação profissional da pessoa com deficiência*;
- Levantamento do material específico: documentos, revistas, anais dos congressos, estatutos, pesquisas, projetos, boletins informativos, relatórios acerca das experiências da APAE-SP na área de educação profissional;
- Levantamento bibliográfico sobre o tema educação/trabalho e sobre as transformações ocorridas no mundo do trabalho e na educação profissional;
- Retomada dos estudos das propostas e da educação profissional da APAE-SP, a partir de sua fundação.

SEGUNDA ETAPA

Nessa etapa, desenvolvida concomitantemente com a primeira, utilizamos como instrumentos técnicos de coleta de dados a observação indireta e a entrevista.

A observação indireta como instrumento de investigação nos permitiu desenvolver a coleta de dados, registrando (por intermédio de diários de campo, resumos periódicos, gravação de fitas e outras formas) o objeto de investigação, ao mesmo tempo em que possibilitou sua observação e avaliação. Essa técnica foi implementada no Centro de Orientação Profissional Helena Antipoff (COHA), na APAE-SP, da seguinte forma:

- análise de documentos elaborados por profissionais envolvidos no processo, das entrevistas desenvolvidas com funcionários e também de alguns dos relatórios anuais de atividades do referido Centro.

No que respeita à seleção da técnica de entrevista, optamos por essa estratégia inicialmente de maneira formal e mais estruturada. No entanto, de acordo com o perfil e com as expectativas que cada entrevistado demonstrava por ocasião da conversa, como já relatado, optamos por desenvolver entrevistas informais, participantes, não-estruturadas em algumas ocasiões e semi-estruturadas em outras. Ou seja, optamos por adotar uma técnica menos formal, na expectativa de colocar o entrevistado mais à vontade ao fornecer os dados e informações necessárias à nossa tese. Abandonamos, assim, a técnica do questionário e passamos a utilizar como metodologia a oitiva das narrativas dos entrevistados, recolhendo delas os dados necessários ao desenvolvimento da pesquisa.

As entrevistas nos deram a oportunidade de levantar informações acerca da história da APAE-SP e dos paradigmas teóricos da educação profissional desenvolvida na Instituição, corroborando os dados já obtidos de várias fontes e desvendando algumas contradições aparentes no interior da problemática examinada.

A técnica de entrevista foi operacionalizada envolvendo os seguintes informantes:

- Associados fundadores da APAE-SP;
- Coordenadoras de Áreas da APAE-SP;
- Coordenadoras de Centros da APAE-SP.

TERCEIRA ETAPA

A terceira e última etapa do processo de elaboração desta tese foi desenvolvida concomitantemente com as demais etapas, na medida em que passamos a correlacionar todos os momentos do processo de coleta de dados, cruzando-os e interpolando-os com os processos históricos que permearam os momentos de constituição da profissionalização da APAE-SP. Em seqüência, procuramos elucidar as concepções pertinentes à profissionalização nessa Instituição, assim como evidenciamos o modo pelo qual respondeu às necessidades sociais criadas pelo processo de industrialização da região e se constituiu como uma das mais importantes APAEs da Região Sudeste e, por conseguinte, do Brasil. Para tanto, desenvolvemos a configuração do contexto histórico das propostas de educação profissionalizante, de acordo com:

- a caracterização da entidade APAE-SP;
- a caracterização do COHA;
- a compreensão da dimensão histórica das políticas públicas para a educação especial;
- as transformações gerais, econômicas, políticas, sociais e culturais ocorridas no Brasil no período estudado;
- a leitura crítica do material e a discussão das hipóteses levantadas.

Concluindo o momento da investigação, buscamos evidenciar, a partir do exame da hipótese central deste trabalho, se as novas exigências determinadas pelo avanço tecnológico e pelas mudanças no mundo do trabalho orientaram a forma de atuação da APAE-SP na educação profissional e se esta respondeu satisfatoriamente às necessidades de formação profissional da pessoa com deficiência mental, visando à sua inserção no mercado de trabalho.

A exposição dos resultados da pesquisa será apresentada no trabalho final de tese, que contará com o esboço de organização apresentado a seguir.

5. ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Para proceder ao estudo sobre *A Educação Profissional de Pessoas com Deficiência Mental: A História da Relação Educação Especial/Trabalho na APAE-SP*, buscamos preliminarmente aprofundar nossos conhecimentos acerca de questões que nos pareceram imprescindíveis. Essa necessidade, permeada pela inquirição do problema e sentida no processo de elaboração deste, orientou-nos a empreender leituras em busca do desvelamento de *conceitos* fundamentais requeridos por quem pretende empreender o exame da educação profissional fundado em uma concepção teórico-filosófica que tem no trabalho a essência do homem, constituindo-se este em categoria de análise que permeará o conceito de homem situado historicamente a partir do modo de produção capitalista. Com vistas a atingir tal intento, organizamos esta tese nos seguintes capítulos:

CAPÍTULO 1: TRABALHO & TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

Neste capítulo procuramos discorrer acerca do trabalho como categoria ontológica, em que buscamos superar nossas limitações de natureza conceitual e filosófica, a fim de compreender e ultrapassar o senso comum e assim apreender a realidade. Entretanto, esse desvelamento só é possível a partir da compreensão sócio-histórica determinada e constituída pelo homem enquanto sujeito criador e produtor de sua vida material. Esse processo de busca de superação objetivou atingir as múltiplas determinações engendradas na realidade concreta, as quais só podem ser compreendidas por intermédio da apreensão ontológica do ser social.

Nesse sentido, retornamos às contribuições de Marx, a fim de apreender os fundamentos do ser social, expressos a partir da objetivação do trabalho, ou seja, através da práxis. Para tanto, dividimos este capítulo em duas partes a saber:

Na Primeira Parte, discorreremos acerca do trabalho enquanto categoria ontológica, em que situamos os seguintes tópicos:

1.1 O TRABALHO COMO CATEGORIA ONTOLÓGICA

1.2 O CARÁTER SOCIAL E CONSCIENTE DA PRÁXIS

1.3 O CARÁTER UNIVERSAL E LIVRE DA PRÁXIS

1.4 O TRABALHO ALIENADO

1.5 ALIENAÇÃO E SOCIABILIDADE BURGUESA

Na Segunda Parte, discorreremos sobre as mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir da apresentação dos seguintes tópicos:

2.1 TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

2.2 DESENVOLVIMENTO E CAPITALISMO NO BRASIL

2.3 QUALIFICAÇÃO E FLEXIBILIDADE

2.4 UM MUNDO DE NÃO-TRABALHO? MARGINALIDADE E EXCLUSÃO

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Neste capítulo discorreremos acerca da educação profissional, procurando situar as grandes mudanças vivenciadas nos últimos anos a partir das políticas neoliberais implementadas pelos governos-nações, tanto nos países de Primeiro Mundo quanto nos de Terceiro Mundo. Essas transformações provocadas pela terceira revolução industrial e pela globalização produzem conseqüências devastadoras, acirrando as desigualdades sociais, exigindo, cada vez mais, profissionais mais qualificados para o trabalho. Para proceder a essas análises, dividimos este capítulo nos seguintes tópicos:

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

2.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

2.3 AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

2.4 DICOTOMIA ENTRE O TRABALHO INTELECTUAL E O MANUAL

2.5 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO DEFICIENTE – QUADRO TEÓRICO

2.6 A PROFISSIONALIZAÇÃO DO DEFICIENTE MENTAL NO BRASIL

CAPÍTULO 3: A APAE SÃO PAULO

Neste capítulo procedemos a um levantamento histórico da APAE-SP a partir de sua fundação, perpassando pela apresentação dos objetivos estatutários que delineiam as políticas da Instituição, pelos serviços oferecidos e a quem são direcionados, para apresentar por fim o Centro de Orientação Profissional Helena Antipoff – COHA, local em que efetuamos nossa investigação no que tange à educação profissional. Dividimos este capítulo nos seguintes tópicos:

3.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA PROFISSIONALIZAÇÃO DA APAE NO BRASIL

3.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA APAE-SP

3.3 FILOSOFIA DA APAE-SP

3.4 ESTATUTOS DA APAE-SP

3.5 O CENTRO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL HELENA ANTIPOFF – COHA

CAPÍTULO 4: GLOBALIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E A CRISE DA EMPREGABILIDADE

Neste capítulo retomamos a discussão acerca da globalização e das políticas neoliberais orientadas pelos organismos internacionais, que elevam a taxas assustadoras o desemprego. Ao fazer tal discussão, propomos como solução ao desemprego o retorno à essência da produção coletiva. A fim de proceder a essa discussão, apresentamos uma sugestão sobre o cooperativismo como alternativa diante da situação de exclusão social, desenvolvendo os tópicos abaixo:

4.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO FENÔMEMO COOPERATIVISTA

4.1.1 OS SOCIALISTAS UTÓPICOS E O PENSAMENTO COOPERATIVISTA

4.1.2 O MARXISMO E O COOPERATIVISMO

4.2 O COOPERATIVISMO NO BRASIL

4.2.1 AS CORRENTES DO COOPERATIVISMO NO BRASIL

4.3 A ASSOCIAÇÃO COOPERATIVA COMO FORÇA SOCIAL DE TRABALHO E SOLUÇÃO PARA O DESEMPREGO

4.3.1 O COOPERATIVISMO: ALTERNATIVA À PRODUÇÃO CAPITALISTA

4.3.2 QUE TIPO DE COOPERATIVA?

4.4 UMA PROPOSTA INOVADORA

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste trabalho registram nossas impressões acerca da Instituição APAE-SP no que respeita à educação profissional e às suas propostas para inserção do deficiente mental no mercado de trabalho.

CAPÍTULO 1: TRABALHO & TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele configura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade.

Karl Marx

CAPÍTULO 1: TRABALHO & TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

PRIMEIRA PARTE

1.1 O TRABALHO COMO CATEGORIA ONTOLÓGICA

Em nosso estudo sobre o trabalho como categoria ontológica, deparamo-nos inicialmente com a necessidade de superar nossas limitações de ordem conceitual e filosófica a fim de que, ultrapassando o senso comum, atingíssemos as múltiplas situações engendradas na realidade concreta.

Tal busca nos remeteu às contribuições de Marx, manancial que nos possibilita apreender ontologicamente os fundamentos do ser social, mediante o desvendar de sua natureza específica, quais sejam, seus componentes essenciais, expressos a partir da objetivação pelo trabalho e exteriorizados mediante fatores tais como a sociabilidade, a

consciência, a liberdade e a universalidade³⁴.

Ao compreender a realidade de forma crítica, radical, sob a ótica da totalidade, Marx considera que os fundamentos do ser social são exteriorizados a partir da objetivação pelo trabalho, através da práxis, sendo esta, portanto, a base ontológica que fundamenta o ser social. Nessa perspectiva, considera que a essência humana consubstancia-se mediante a autocriação do homem, em uma autoconstrução que se efetiva em sua relação com os demais homens e com a natureza, e cujo desenvolvimento histórico expressa um processo evolutivo, não-linear, de humanização.³⁵

O estudo do trabalho como categoria ontológica demanda, portanto, que se proceda inicialmente à indagação acerca dos fundamentos ontológicos do próprio ser social, mediante o questionamento de sua gênese histórica, no intuito de apreender os elementos que o diferenciam dos demais seres da natureza, conferindo-lhe natureza única e específica.

Para Marx, o fundamento da gênese humana é o dado ontológico primário que vislumbra o homem como um ser que se origina e se autoconstrói a partir de sua relação com a natureza, cujos atributos, que lhe são próprios e o diferenciam dos demais seres naturais, não lhe são dados ou existem fora ou acima dele, mas são produtos de si mesmo. Tal premissa expressaria a materialidade de sua existência e sua historicidade, excluindo, via de conseqüência, qualquer determinação que transcenda a história e o próprio homem:

Na medida em que, para o homem socialista, toda a chamada história do mundo não é senão a geração do homem pelo trabalho humano, senão o devir da Natureza para o homem, assim ele tem, portanto, a prova irrefutável, intuível, do seu nascimento através de si próprio, do seu processo de surgimento. Na medida em que a *essencialidade* do homem e da Natureza [se tornou, praticamente, sensivelmente intuível], na medida em que o homem [se tornou praticamente, sensivelmente intuível para o homem como existência do homem, a pergunta sobre um ser *estranho*, por um ser acima da Natureza e do homem – uma pergunta que encerra a declaração da inessencialidade da Natureza e do homem – tornou-se praticamente

³⁴ Essa determinação da essência humana, em Marx, está explicitada em Heller (1972), apoiada em Markus (1974).

³⁵ Trata-se de uma evolução determinada no sentido não da atualização de um fim predeterminado, mas da apreensão das conquistas do gênero humano em seu processo histórico, tendo como parâmetro seu domínio frente à natureza, que se efetua, fundamentalmente, pelo desenvolvimento das forças produtivas e de suas capacidades essenciais.

impossível.³⁶

Afirmar, portanto, que os fundamentos do ser social são categorias ontológico-sociais³⁷ significa dizer que os modos de ser que o caracterizam enquanto homem e, como tal, ser social são construções sócio-históricas, isto é, mediações objetivas que se interdeterminam de forma complexa e contraditória³⁸. Nesse contexto, é importante ressaltar que a história não pode ser compreendida como abstração que tenha existência independente dos homens, considerando que são estes, em suas relações entre si e com a natureza, que se configuram como portadores da objetividade sócio-histórica.

Sob tal ótica, Marx entende a história como a totalidade do processo de desenvolvimento das interações que compõem o conjunto das capacidades essenciais inerentes ao homem; e o trabalho, como dado ontológico primário da constituição do ser social, na medida em que impulsiona essas forças essenciais. Segundo o autor:

(...) a natureza é seu corpo com o qual ele tem de permanecer em constante processo para não morrer. Que a vida física e espiritual do homem esteja em conexão com a Natureza não tem outro sentido senão que a Natureza está em conexão com ela própria, pois o homem é uma parte da Natureza.³⁹

Vislumbra-se aí a existência de um salto ontológico⁴⁰ frente à natureza (orgânica e inorgânica), em que o homem se humanizou, num processo de autoconstrução como ser integrante de uma espécie diferenciada dos demais seres naturais.

Considerando-se que a relação do homem com a natureza só se processa no intuito de satisfazer as suas necessidades elementares, sem as quais não seria possível a manutenção da

³⁶ Cf. Karl MARX, *Manuscritos econômicos-filosóficos (1844)*, 1993, p. 103.

³⁷ Lukács (1979) define o ser social como um complexo de categorias – como o trabalho, a linguagem. As categorias são ontológico-sociais; modos de ser do ser social que não podem ser apreendidas isoladamente, mas somente no âmbito de uma complexa rede de mediações, postas na totalidade em processo que é o ser social.

³⁸ Quando se afirma que a objetividade é uma propriedade primário-ontológica de todo ente, afirma-se em consequência que o ente originário é sempre uma totalidade dinâmica, uma unidade de complexidade e processualidade (Lukács, 1979:36).

³⁹ Karl MARX, *Manuscritos econômicos-filosóficos (1844)*, 1993, P. 67.

⁴⁰ Trata-se do momento ontológico que assinala a diferenciação do homem frente a outros seres naturais. Pressupõe que o ser social tenha surgido de um ser orgânico e este de um ser inorgânico. Como afirma Lukács, “com salto quero dizer justamente que o homem é capaz de trabalhar e falar, continuando a ser um organismo

vida, Marx e Engels enfatizam que a necessidade da produção material é o pressuposto de toda a existência humana, e portanto, de toda a história, uma vez que o homem há que viver para produzir história. Para isso é necessário “antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais (...). O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material”⁴¹

Sob tal aspecto, a gênese do ser social tem sua base ontológica primária fundada na produção material da vida, e consubstanciada através do intercâmbio dos homens entre si e com a natureza, na busca da satisfação de suas necessidades. Tal intercâmbio é efetivado pelo trabalho, entendido como a atividade vital que põe em movimento o processo de constituição de uma natureza humana específica, de vez que “os homens começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida (...) Produzindo seus meios de vida os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material”..⁴²

É importante ressaltar que a atividade produtiva não é característica inerente apenas à espécie humana, mas encontra-se presente em todo ser natural. O que diferencia a atividade humana daquela característica dos demais seres naturais é que o homem estabelece mediações que passam a recriar, constantemente, tanto as necessidades como suas formas de satisfação, enquanto que a atividade dos animais é limitada, instintiva e imediata. Assim é que no dizer de Marx: “uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele configura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade.”⁴³

O diferencial da atividade humana consiste, assim, na forma pela qual é produzido o ato ontológico primário de satisfação de suas necessidades, uma vez que a atividade humana é mediada pela sociabilidade, consciência, liberdade e universalidade do ser social.

O gerar prático de um *mundo objetivo*, a elaboração da Natureza inorgânica, é a prova do homem como um ser genérico consciente; é um ser que se comporta para com o gênero com sua

biologicamente determinado, desenvolvendo atividades de novo tipo, cuja constituição essencial não pode ser compreendida em nenhuma categoria da natureza”.(Lukács, 1961:XLIII).

⁴¹ Karl MARX e Friedrich ENGELS, *A ideologia alemã*, 1982, p. 39.

⁴² Karl MARX e Friedrich ENGELS, *A ideologia alemã*, 1982, p.27.

⁴³ Idem, *ibidem*, p.202.

própria essência ou para consigo como ser genérico. Decerto, o animal também produz. Constrói para si um ninho, habitações, como as abelhas, os castores, formigas, etc. Contudo, produz o que necessita imediatamente para si ou para a sua cria; produz unilateralmente, enquanto que o homem produz universalmente; produz apenas sob a dominação da necessidade física imediata, enquanto que o homem produz mesmo livre da necessidade física e só produz verdadeiramente na liberdade da mesma; produz-se apenas a si próprio, enquanto o homem reproduz a Natureza toda: o seu produto pertence imediatamente ao seu corpo físico, enquanto o homem enfrenta livremente o seu produto. O animal dá forma apenas segundo a medida e a necessidade da espécie a que pertence, enquanto que o homem sabe produzir segundo a medida de cada espécie e sabe aplicar em toda parte a medida inerente ao objeto; por isso, o homem dá forma também segundo as leis da beleza.⁴⁴

A atividade vital produtiva do ser humano peculiariza-se pelas interações e mediações dele decorrentes, e que lhe são subjacentes, uma vez que, para produzir, fez-se necessário ao homem não apenas o conhecimento da natureza e a comunicação com os demais seres de sua espécie, mas também a escolha de alternativas fundadas em juízos de valor, e a projeção do resultado de sua ação, implicando a ocorrência de transformações na natureza e transformando-se a si mesmo.

Marx considera, assim, ser o trabalho a base ontológica primária sobre a qual se encontra alicerçada a essência humana, já que o homem torna sua própria atividade vital objeto de seu querer e de sua consciência, sendo por isso um ser genérico:

O homem é um ser genérico, não apenas na medida em que prática e teoricamente torna objeto seu o gênero, tanto o seu próprio como o das restantes coisas, mas também – e isto é apenas uma outra expressão para a mesma coisa – mas também na medida em que ele se comporta para consigo próprio como gênero vivo, presente, na medida em que ele se comporta para consigo próprio como um ser universal, por isso livre.⁴⁵

A relação ontológica do ser social com a natureza, através da prática de atos que o diferenciam dos outros seres, é construída por meio do que, no *Manifesto do Partido*

⁴⁴ Karl MARX, *Manuscritos econômicos e filosóficos, (1844)*, 1993, p. 68.

⁴⁵ Karl MARX, *Manuscritos econômicos e filosóficos, (1844)*, 1993, p.66-68.

Comunista, Marx e Engels denominam de *recuo das barreiras naturais* – que, segundo Lukács, é pressuposto para o desenvolvimento das capacidades essenciais do ser social⁴⁶.

O trabalho revela-se, em decorrência, como condição ontológica essencial e ineliminável do ser social, constituindo-se no dizer de Marx em pressuposto da existência humana.

É modalidade da práxis⁴⁷: “ação do homem sobre a matéria e criação – através dela – de nova realidade humanizada” (Vázquez, 1977: 245). É atividade prático-social que transforma objetivamente a realidade, efetivando um produto concreto que é sempre histórico, uma vez que atende a necessidades sociais, recriando-as em condições sócio-históricas determinadas.

Considerando que a finalidade da práxis⁴⁸ consiste na transformação real, objetiva, da natureza e da sociedade, com o intuito de satisfazer necessidades humanas, somente poderemos vislumbrar a práxis no âmbito de uma atividade que produza um resultado concreto, que consiste em “uma nova realidade que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social” (Vázquez, 1977: 194).

A práxis interativa⁴⁹, decorrente da interação do homem sobre a matéria e com os

⁴⁶ “O ser social se eleva – historicamente – a partir do mundo inorgânico e orgânico, mas não pode jamais, por necessidade ontológica, abandonar essa base. O elo central de mediação, que desse modo se coloca cada vez mais energicamente, além da mera naturalidade, mas conservando-se ineliminavelmente radicado nela, é o trabalho” (Lukács, 1979: 99).

⁴⁷ O conceito de práxis é extremamente complexo, não sendo possível, no âmbito deste trabalho, explicitá-lo em toda a sua riqueza e na diversidade de interpretações que recebe. A esse respeito ver os estudos de H. LEFÈBVRE (1965); K. KOSIK (1969); Adolfo S. VÁSQUEZ (1977); C. FREDERICO (1992).

⁴⁸ Vários autores assinalam a importância da categoria da práxis na ontologia social de Marx. Entre os brasileiros podemos citar H. VAZ (1968: 182) que compreende “a concepção marxiana de práxis como trabalho humano ou trabalho criador (...) é a noção verdadeiramente central, de onde partem e onde terminam todos os fios da concepção marxista do mundo”; J. P. NETTO (1981:60), em que “a categoria da práxis cujas bases são dadas em *Os Manuscritos de 1844*, desempenha uma função central na estrutura ontológica da teoria social de Marx.; além de C. FREDERICO (1992: 208) que afirma que “A atividade tratada como práxis em 1844 é a descoberta genial e revolucionária que permitiu ao jovem autor fundar uma ontologia do se’ social, garantindo, com ela, um lugar único na história do pensamento”.

⁴⁹ Segundo Frederico (1992: 224), Lukács e Habermas partem do jovem Hegel para desenvolverem, respectivamente, a ontologia do ser social e a teoria da ação instrumental e comunicativa (em sua primeira

outros homens, buscando influenciá-los e produzir finalidades coletivas, provoca transformações na realidade do mundo histórico-social e emerge como necessidade posta pelo desenvolvimento da sociabilidade. Sua especificidade cinge-se no fato de objetivar uma transformação da realidade em sua dimensão consciente, valorativa, cognoscitiva, teleológica. Nesse sentido, a vida social se constitui a partir de várias formas de práxis, cuja base ontológica primária é dada pela práxis produtiva que se realiza pelo trabalho – principal forma de práxis. Em sua concepção ontológica, o trabalho não se reduz à atividade econômica, mas engloba formas de sociabilidade, bem como a capacidade de conhecer, criar valores e alternativas, escolher, projetar finalidades à ação, como bem salienta Bermudo:

(...) a produção, como relação prática do homem com a natureza, é produção da vida social, portanto, não deve ser entendida em seu sentido restritivo econômico; é simplesmente produção de bens materiais, mas produção da vida social.⁵⁰

Por outro lado, na medida em que sobrevém a evolução do processo histórico, tornando-o, via de conseqüência, mais complexo, ocorre o surgimento de novas formas de práxis, tais como: a práxis política, a práxis revolucionária⁵¹ ou a artística, que expressam o desenvolvimento das capacidades humanas, e através das quais o homem, como ser ativo, lança-se sobre a natureza e a realidade, modificando-as e trazendo-as para o mundo das significações humanas.

Embora a práxis não se limite ao trabalho, em decorrência do papel que este assume nas mediações essenciais ao ser social, passou a ser entendido como “modelo” da práxis: base ontológica primária do ser social; como afirma Lukács:

Quando, nesse contexto, atribuímos ao trabalho e às suas conseqüências – imediatas e mediatas – uma prioridade com relação a outras formas de atividade, isso deve ser entendido num sentido puramente ontológico. Ou seja, o trabalho é antes de mais nada, em termos genéticos, o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento de suas faculdades, processo do qual não se deve esquecer

versão). Habermas considera o trabalho, a linguagem e a família como elementos fundantes da sociabilidade humana, mas, diferentemente de Lukács, não atribui prioridade ontológica ao trabalho.

⁵⁰ Cf. J. M. BERMUDO, *El concepto de práxis en el joven Marx*, 1975, p. 513.

⁵¹ É importante assinalar que, embora a transformação seja um elemento ontológico da práxis, isso não significa afirmar que a direção da transformação seja sempre a da liberdade; o trabalho alienado também transforma. No caso da práxis revolucionária, a transformação direciona-se a uma finalidade precisa: trata-se de subverter a totalidade da estrutura social.

o domínio sobre si mesmo.⁵²

Para que se apreenda a natureza do trabalho, como atividade humana, há que se o compreender como práxis, entendida esta como prática social concreta, hábil a propiciar a criação de um produto objetivo e a objetivação de atributos que se configuram essenciais ao homem, quais sejam: sua sociabilidade, universalidade, consciência e liberdade. Isto implica a concepção do trabalho como práxis positiva, através da qual o ser social constrói sua natureza específica, numa atividade de “manifestação da vida (*Lebensäußerung*)” (Netto, 1981: 56).

O trabalho constitui-se em atividade de objetivação e automediação⁵³ do ser social, pela qual homem e natureza e os homens entre si se relacionam, modificando-se mutuamente. “O mundo exterior passa a constituir-se numa ‘extensão do mundo humano’ e o sujeito, na medida em que é resultado de suas condições de existência, mudadas estas, também se modifica” (Frederico, 1992: 226-227).

Por promover esta transformação do sujeito e do objeto⁵⁴, o trabalho também propicia ao homem reconhecer-se nele e em seus produtos, como um ser da práxis; numa atividade de auto-reconhecimento enquanto sujeito da história. “Os objetos não são meramente dados ao sujeito, mas resultam objetos pela atividade do sujeito (...) recebem deles [dos sujeitos] seu significado” (Gould, 1983: 76).

Constitui-se, ao mesmo tempo, em atividade teleológica, uma vez que “os objetos criados pelo agente personificam suas intenções ou propósitos. E nessa medida pode qualificar-se como uma atividade de auto-realização” (*idem, ibidem*). Modifica-se assim a

⁵² G. LUKÁCS, *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*, 1979, p. 87.

⁵³ Frederico define a categoria marxiana da práxis, a partir de 1844, como uma “extensão direta da definição do homem como ser ‘automedidor’ da natureza (...), a práxis desloca-se para o centro da nascente ontologia e afirma-se como conservação superadora da antiga antinomia entre o ‘lado ativo’ representado pela consciência na filosofia idealista de Hegel e o caráter sensível e material da realidade empírica, tal como reivindicava Feuerbach” (Frederico, 1992: 316). A automediação é explicitada por Frederico a partir do trabalho como relação entre homem e natureza, mediada pela atividade material e intelectual.

⁵⁴ Marx explica a objetivação do trabalho ao se referir à produção artística: “A produção proporciona não somente uma matéria à necessidade, como, também, uma necessidade à matéria (...) como qualquer outro produto, um objeto de arte dá lugar a um público sensível à arte e susceptível de apreciar o belo. Nesse sentido, a produção cria não somente um objeto para o sujeito, mas, também, um sujeito para o objeto”. (Marx, 1971, I: 31)

situação do sujeito: subjetivamente, porque seu propósito foi realizado num objeto que lhe satisfaz; objetivamente, porque o objeto não se constitui em uma entidade separada, mas como algo seu, cujo valor foi criado por sua atividade produtiva e nele é reconhecido.

Implica assim o trabalho em um processo de objetivação e de auto-realização, através do qual o sujeito pode reconhecer-se não apenas no trabalho, mas em seu produto como sujeito criador, transformador:

Havendo realizado seu propósito, o agente se dá conta de sua capacidade para realizar esse propósito. Além disso, ele reconhece que um certo tipo de atividade que leva seus propósitos está agora à sua disposição e chega a fazer parte de seu repertório. Por isso, se reconhece a si mesmo como uma classe diferente de agente, em posse de novas habilidades ou novos modos de agir. O agente chega a reconhecer-se a si mesmo ao reconhecer sua nova capacidade no objeto que criou por meio dessa nova capacidade.⁵⁵

O processo de auto-reconhecimento e auto-realização através do trabalho implica a criação de novas necessidades e o desenvolvimento de novas capacidades de um sujeito ativo que transforma o mundo.

Através do trabalho, o homem exercita uma atividade de autocriação, automediadora e auto-realizadora, tornando-se ao mesmo tempo o criador e produtor de sua criação.

A práxis, como base ontológica que fundamenta o ser social, tem formas particulares de objetivação, que são históricas e mutáveis, podendo objetivar sua própria negação, em decorrência de determinadas condições socioculturais.

Em decorrência, o trabalho não se realiza somente como atividade social livre, criativa, consciente e universal, o que possibilita seu entendimento numa dupla dimensão, contraditória e dialeticamente articulada: historicamente, a práxis se objetiva como “manifestação da vida (*Lebensäusserung*)” mas, também, como “atividade prática negativa, que é alienação da vida (*Lebensäutsserung*)” (Netto, 1981: 56).

⁵⁵ C. C. GOULD, *Ontología social de Marx: individualidad e comunidad en la teoria marxiana de la realidad social*, 1983, p. 77.

1.2 O CARÁTER SOCIAL E CONSCIENTE DA PRÁXIS

A atividade humana possui indelével caráter sócio-histórico, uma vez que o homem não pode se ver senão quando em relação com outros homens, somente atingindo a plenitude de suas potencialidades em decorrência de tal relação. Daí porque Marx afirma ser a sociabilidade atributo essencial da prática humana:

Mesmo quando estou *cientificamente* ativo, etc., uma atividade que eu raramente posso executar em comunidade imediata com os outros, estou *socialmente* ativo porque (ativo) como homem. Não só o material de minha atividade – como a própria língua, na qual o pensador é ativo – me é dado como produto social; por isso o que eu faço de mim, faço de mim para a sociedade e com a consciência de mim como um ser social.⁵⁶ (Marx, 1993: 94-95).

A sociabilidade, entendida como componente essencial da práxis humana, revela-se entretanto não somente nas relações dos homens entre si – em sua práxis interativa, em suas relações de cooperação⁵⁷ –, como também em sua relação com a natureza, pois a partir do momento em que ocorreu a humanização do ser social, todo o conjunto de suas relações, mesmo em seus aspectos mais naturais, adquiriu sentido e objetividade sociais historicamente determinados. Segundo Lukács (1978: 12), “diminui constantemente o papel do elemento puramente natural, quer na produção, quer nos produtos; ou, em outras palavras, todos os momentos decisivos da reprodução humana acolhem em si, com intensidade cada vez maior, momentos sociais, pelos quais são constante e essencialmente transformados”.

A sociabilidade é atributo ontológico do ser social e componente essencial de sua atividade vital, haja vista que o trabalho é objetivado por intermédio de determinadas formas sociais e históricas de produção e de determinadas relações sociais: “toda produção constitui apropriação da natureza pelo indivíduo, no seio de uma determinada forma social e mediante a mesma” (Marx, 1971, I: 27).

⁵⁶ Karl MARX, *Manuscritos econômicos e filosóficos, (1844)*, 1993, p.94-95.

⁵⁷ Em *A Ideologia Alemã* (1982), a categoria cooperação tem um sentido amplo; é entendida a partir do processo de produção e como base de todas as outras formas de intercâmbio. Em *O Capital*, Marx define cooperação como “a forma de trabalho em que muitos trabalham de acordo com um plano, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes mas conexos” (Marx, 1980, I: 374).

O surgimento de necessidades e novas formas sociais de satisfação, em decorrência do desenvolvimento das aptidões sociais do homem, implicam a transformação do ser social (sujeito) e do mundo natural (objeto). Assim é que uma necessidade primária torna-se social ao criar formas diferenciadas de satisfação, modificando com isso não apenas os sentidos do sujeito como a utilidade do objeto.

De tal forma, ao se realizar através de relações sociais determinadas por necessidades e valores historicamente criados, a atividade humana se apropria das capacidades, formas de condutas, idéias, etc., preexistentes ou co-existentes e as assimila, (re)produzindo a sociedade, satisfazendo e (re)criando novas necessidades sociais, como a linguagem, “que nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio entre os homens” (Marx e Engels, 1982: 43).

A sociabilidade implica ainda a consciência de pertencer à sociedade e ao gênero humano: de constituir-se como indivíduo social,⁵⁸ sendo traduzida através das relações de cooperação entre os homens e no reconhecimento mútuo de seres de uma mesma espécie que partilham uma mesma atividade e desenvolvem relações de dependência com o objetivo de atingir determinadas finalidades.

Por outro lado, por ser imanente ao ser social e ao conjunto de suas relações sociais, a sociabilidade não se reduz tão-somente ao ato da produção, encontrando-se presente em cada um dos componentes essenciais do ser social, não podendo separar-se do conjunto das atividades humanas postas em movimento pelo trabalho. De tal forma, inter-relaciona-se com a liberdade, a consciência e a universalidade e objetiva-se a partir de necessidades sociais historicamente criadas (como a linguagem, a divisão social do trabalho) e no conjunto da sociedade, espaço onde a sociabilidade se objetiva e se desenvolve.

A consciência, como atributo essencial do ser social, é posta em movimento fundamentalmente pelo trabalho, por via da atividade humana. Tal se processa mediante a

⁵⁸ Na ontologia social de Marx, indivíduo e relações sociais são inseparáveis; por isso são indivíduos em relação ou indivíduos sociais. Isto, entretanto, não quer dizer que Marx não considere a individualidade; esta é a unidade entre a singularidade do indivíduo e a genericidade humana.

capacidade peculiar ao ser social de responder às suas necessidades, através da formulação de perguntas e projeção de finalidades:

(...) O homem torna-se um ser que dá respostas precisamente na medida em que – paralelamente ao desenvolvimento social e em proporções crescentes – ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los; e quando em sua resposta ao carecimento que a provoca, funda e enriquece a própria atividade com tais mediações bastante articuladas. De modo que não apenas a resposta, mas também a pergunta é um produto imediato da consciência que guia a atividade (Lukács, 1978: 5).

Em sua atividade produtiva, o homem efetiva a transformação dos objetos da natureza, numa ação que requer conhecimento prévio da realidade, planejamento e projeção ideal do resultado, revelando o caráter consciente e autoconsciente engendrado pela práxis. O conhecimento é, portanto, requisito que se impõe à transformação da natureza, uma vez que somente se pode atuar sobre um objeto conhecido, ainda que este exista na natureza de forma absolutamente independente do sujeito:

Para produzir, por exemplo, com o fogo, a carne, o espeto, etc., um alimento humano – as propriedades, as relações, etc., destes objetos que são apresentados objetivamente em si e de modo absolutamente independente do sujeito ativo, devem ser corretamente conhecidas e corretamente usadas (Lukács, 1981: XLV).

Conforme referimos anteriormente, a consciência está vinculada à práxis, mas o que determina a atividade produtiva, ou seja, o ato de responder, é o surgimento de uma carência material cuja resposta será social e histórica na medida em que estabeleça novas perguntas e necessidades, dentre as quais o conhecimento do objeto e a projeção de respostas. Tal aspecto demonstra o papel ativo da consciência no desenvolvimento do ser social⁵⁹, conforme referem Marx e Engels:

A produção de idéias, de representações, da consciência, está,

⁵⁹ Afirma Lukács: “Talvez surpreenda o fato de que, exatamente na delimitação materialista entre o ser de natureza orgânica e o ser social, seja atribuído à consciência um papel tão decisivo. Porém, não se deve esquecer que os complexos problemáticos aqui emergentes (cujo tipo mais alto é o da liberdade e da necessidade) só conseguem adquirir um verdadeiro sentido quando se atribui – e precisamente no plano ontológico – um papel ativo à consciência” (Lukács, 1978:5).

de início, diretamente entrelaçada com a atividade material, como linguagem da vida real... Os homens são produtores de suas representações, de suas idéias, etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente e o ser dos homens é o seu processo de vida real (Marx e Engels, 1982: 36-37).

A consciência, como produto sócio-histórico, não é mera reprodução mecânica da produção econômica. Entretanto, esta última tem prioridade ontológica sobre aquela, o que não significa seja ela passiva ou menos importante em termos de valor, uma vez que:

(...) quando atribuímos uma prioridade ontológica a determinada categoria em relação a outra, entendemos simplesmente o seguinte: a primeira pode existir sem a segunda, enquanto que o inverso é ontologicamente impossível (...) Pode existir o ser sem a consciência, enquanto toda consciência deve ter como pressuposto, como fundamento, algo que é, mas disso não deriva nenhuma hierarquia de valor.⁶⁰

Vimos que é próprio da práxis uma ação prática e consciente que cria um produto objetivo, que subsiste de forma independente da consciência que o criou; “toda práxis, mesmo a mais imediata e a mais cotidiana, contém em si essa referência ao ato de julgar, à consciência, etc., visto que é sempre um ato teleológico, no qual a posição da finalidade precede, objetiva e cronologicamente, a realização” (Lukács, 1979: 52).

A transformação objetiva implica portanto a preexistência de uma consciência, que cria um produto que subsiste de forma independente ao processo de sua criação e da consciência que o criou, conforme ensina Vázquez. Tal produto não pode ser considerado como mera consequência causal de sua projeção ideal, porque as circunstâncias sociais em que ele é produzido ultrapassam a determinação subjetiva dos indivíduos considerados isoladamente. O produto da ação não é assim direta e necessariamente a realização do projeto ideal, mas o resultado das circunstâncias sócio-históricas⁶¹, que, ao agirem sobre tais projetos, expressam

⁶⁰ G. LUKÁCS, *Ontologia do Ser Social: Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx*, 1979, p. 40.

⁶¹ Não se devem entender circunstâncias e homens como entidades separadas. As circunstâncias são “as relações e situações sócio-humanas, as próprias relações e situações humanas mediatizadas pelas coisas. Não se deve jamais entender a ‘circunstância’ como totalidade de objetos mortos, nem mesmo como meios de produção: a ‘circunstância’ é a unidade de forças produtivas, estrutura social e formas de pensamento” (Heller, 1972:1).

sua dinâmica e complexidade, transformando-os de tal sorte que seus resultados nem sempre correspondem às finalidades para as quais foram projetados. “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (Marx, 1985 a 329).

Toda práxis contém, portanto, uma projeção ideal de finalidades ou posição teleológica, que precede a realização objetiva. Assim, embora suas finalidades expressem um desejo quanto a determinada transformação na realidade, o resultado obtido nem sempre corresponde à intenção inicial. Isto porque o resultado da práxis não é uma “conseqüência causal de uma precedente deliberação”, mas “um campo de possibilidade real, delimitado e conseqüentemente tornado real” (Lukács, 1981: XIV-XV). Teleologia e realização objetiva são duas dimensões inter-relacionadas que interagem com outras determinações, não podendo ser responsáveis isoladamente pelo processo, uma vez que “o ato da posição teleológica, somente por meio da real efetivação de sua realização material torna-se verdadeiramente um ato teleológico; sem isso, torna-se um mero estado psicológico, uma imaginação, um desejo, etc., que tem com a realidade material, no máximo, uma relação de espelhamento” (Lukács, 1981: 1).

A consciência é atributo essencial do ser social, que, inter-relacionado no âmbito da realidade histórica, permite aos indivíduos sociais objetivar-se de acordo com suas potencialidades, de tal forma que:

(...) ao fazer-se cada vez mais multilateral e universal a atividade prático-material do homem, por incluir-se num âmbito cada vez mais amplo de objetos e conexões objetivas, faz-se acessível ao pensamento humano e, em geral, à consciência humana, um campo cada vez mais amplo de novos objetos, com suas propriedades (Markus, 1977: 49).

1.3 O CARÁTER UNIVERSAL E LIVRE DA PRAXIS

É o trabalho, impulsionado por necessidades, cuja base fundante são as necessidades

materiais de sobrevivência, o elemento que põe em movimento a consciência e a sociabilidade, cuja ampliação encontra-se ontologicamente ligada à (re)criação de necessidades que, ao se separarem de sua condição natural, tornam-se cada vez mais sociais e históricas.

Essa (re)criação das necessidades ocorre não somente em seu aspecto quantitativo, mas também através de sua diversificação, conduzindo ao desenvolvimento de uma pluralidade de aptidões, alternativas e escolhas, baseadas em juízos de valor, que se constituem em elementos da práxis.

Verifica-se assim que toda ação consciente traz em seu bojo uma posição de valor e um momento de decisão, o que implica dizer que a gênese do valor e das alternativas é dada pela avaliação subjetiva dos indivíduos⁶², muito embora constituam-se em categorias objetivas, já que produtos concretos da atividade, como mostra Lukács:

O produto do trabalho tem um valor (no caso de fracasso é carente de valor, é um desvalor). Apenas a objetivação real do ser para nós faz com que possam realmente nascer valores. E o fato de que os valores, nos níveis mais altos da sociedade, assumam formas mais espirituais, esse fato não elimina o significado básico dessa gênese ontológica.⁶³

O valor é, assim, uma categoria ontológica social, cuja existência independe da avaliação dos homens, mas não de sua práxis, uma vez que a capacidade de escolha só se objetiva pela prática, mediante a transformação da intenção em produto concreto. A base ontológica da criação do valor e das alternativas reais – que põe em movimento a capacidade de escolha é a práxis, ao criar simultaneamente um novo sujeito para o objeto e um novo objeto para o sujeito, num processo constituído e constituinte de necessidades sócio-históricas.

Somente através da práxis produtiva, realizada pelo intercâmbio do homem com a

⁶² G. LUKÁCS, *Ontologia do Ser Social. A Falsa e a Verdadeira Ontologia de Hegel*, 1979, p.7.

⁶³ Segundo Lukács “existe objetivamente a polaridade alternativa entre válido e não válido. Que a valorização apareça imediatamente como um ato subjetivo, não nos deve induzir a errar. O juízo subjetivo da aptidão ou não desta ou daquela pedra para polir outras pedras baseia-se no fato objetivo da sua aptidão: em casos singulares, o juízo objetivo pode também não considerar a validade ou não validade ou não validade objetiva, mas o critério real de qualquer forma possuir caráter objetivo” (Lukács, 1981: XVIII).

natureza em respostas às necessidades (re)criadas historicamente, são produzidos produtos que contêm valor, uma vez que foram decorrentes de escolhas entre alternativas que geram novas alternativas e escolhas. Isto porque a matéria, embora possua um valor decorrente de suas propriedades objetivas, somente existirá como valor para o homem na medida em que puder atender a suas necessidades, como produto que contém a objetivação do trabalho humano⁶⁴.

Daí a afirmação de Lukács de que:

(...) só se pode falar de valor no âmbito do ser social [e que] tão somente na medida em que o desenvolvimento do ser social, em sua forma ontologicamente primária, ou seja, no campo da economia (do trabalho), produz um desenvolvimento das faculdades humanas, tão somente então é que seu resultado – como produto da auto-atividade do gênero humano – ganha um caráter de valor, o que se dá conjuntamente com sua existência objetiva e é indissociável dessa.⁶⁵

Liberdade, necessidade e valor vinculam-se ontologicamente, uma vez que a liberdade implica a capacidade de escolher, transformar, criar alternativas e necessidades, que pressupõem uma atividade valorativa. Considerando que a liberdade, à semelhança dos demais atributos do ser social, pressupõe uma objetivação concreta para se realizar enquanto projeto e produto real, o trabalho, enquanto objetivação fundante, é, além da base ontológica de criação do valor, a base ontológica das possibilidades da liberdade.

A gênese da liberdade é posta pelo trabalho. É o trabalho a base ontológica do valor, das alternativas e possibilidades de escolha, da satisfação e (re)criação de necessidades⁶⁶. É nas decisões alternativas do trabalho que se esconde o fenômeno da liberdade. Tal “fenômeno”, entretanto, no dizer de Lukács:

⁶⁴ Mesmo os elementos da natureza que não são transformados pelo homem são valorizados por ele em função da conjunção entre suas propriedades e as necessidades sociais: “O vento é um fator da natureza que por si só nada tem a ver com idéias de valor. Os navegantes, porém, desde os tempos antiqüíssimos, sempre falaram de ventos favoráveis ou desfavoráveis; de fato, pois no processo de trabalho da navegação à vela, do lugar x para o lugar y, há uma força e direção do vento e o mesmo rumo que, em geral, têm as propriedades materiais do meio e do objeto do trabalho. Nesse caso, então o vento favorável ou desfavorável é um objeto no âmbito do ser social, do intercâmbio orgânico da sociedade com a natureza; e a validade e não validade fazem parte das suas propriedades objetivas, enquanto momentos de um complexo concreto do processo de trabalho” (Lukács, 1981: XVII-XVIII)

⁶⁵ G. LUKÁCS, *O momento ideal na economia e sobre a ontologia do momento ideal*, 1981, p. XIV.

⁶⁶ A base ontológica do conjunto de mediações criadoras de valor é dada pelo trabalho que, no intercâmbio com a natureza, cria objetos úteis ao homem, ou seja, valores de uso. É neste sentido que Marx considera o trabalho como “necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio entre o homem e a natureza” (Marx, 1980, I: 50).

(...) não consiste na simples escolha entre duas possibilidades – algo parecido também ocorre na vida dos animais superiores –, mas na escolha entre o que possui e o que não possui valor, eventualmente (em estágios superiores) entre duas espécies diferentes de valores, entre complexos de valores, precisamente porque não se escolhe entre objetos de maneira biologicamente determinada, numa definição estática, mas, ao contrário, resolve-se em termos práticos, ativos, se e como determinadas objetivações podem vir a ser realizadas.⁶⁷

O trabalho é elemento possibilitador de liberdade, na medida em que permite o domínio do homem sobre a natureza, o desenvolvimento multilateral de suas forças produtivas – capacidades e necessidades –, pressupostos para seu reconhecimento de si mesmo e dos outros como sujeitos capazes de criar alternativas e imprimir uma direção a seus projetos sócio-históricos.⁶⁸

A liberdade assume, a partir das condições postas pelo trabalho, dois significados, quais sejam: liberdade *de algo e para algo*. Para que o trabalho se efetive como atividade livre, deve ser realizado como atividade criadora, não se resumindo a meio de sobrevivência, exploração ou dominação entre os homens. A atividade criadora deve ser portanto seu objeto consciente, propiciando a ampliação das forças essenciais do homem.

A liberdade *de algo* possui um sentido de negatividade, de negação dos impedimentos, significando a capacidade do homem de “transcender-se, ultrapassar-se constantemente, ser um eterno movimento de vir a ser, transformar sua própria natureza mediante uma atividade consciente” (Markus, 1974: 74).

Nesse sentido, liberdade significa a superação dos entraves históricos às objetivações essenciais do ser social, o que para Marx requer não apenas tenha o homem consciência da liberdade, mas exerça ação prática tendente a superar os obstáculos, possibilitando a realização do trabalho de forma produtiva e criativa:

O exercício da liberdade consiste exatamente em superar obstáculos e é necessário, além disso, despojar os fins externos de seu caráter de pura necessidade natural para estabelecê-los como fins que o

⁶⁷ G. LUKÁCS, *O momento ideal na economia e sobre a ontologia do momento ideal*, 1981, p. XVIII.

⁶⁸ Como afirma Lukács, “Precisamente essa ligação do reino da liberdade com sua base sociomaterial, com o reino econômico da necessidade, mostra como a liberdade do gênero humano seja o resultado de sua própria atividade” (Lukács, 1978: 15).

indivíduo fixa a si mesmo, de maneira que se torne a realização e objetivação do sujeito, ou seja, liberdade real, cuja atividade é precisamente o trabalho.⁶⁹

Considerada em tais formas, a liberdade não é apenas um estado ou condição do indivíduo, mas uma característica inseparável da atividade que o objetiva – daí por que entender-se o trabalho como a atividade fundante da libertação do homem.

Assim, a negatividade contida na liberação de impedimentos tem um sentido positivo que é o de liberar-se das limitações que impedem a realização do trabalho como atividade criativa consciente e livre, liberando o homem para exercer o controle e domínio das forças externas da natureza e de sua própria natureza, a fim de que, superando as barreiras, possa usufruir da riqueza humana. É uma capacidade ontológico-social que se objetiva prioritariamente pelo trabalho, embora também se exercite através de outras formas de práxis, como a política.

A liberdade não é, entretanto, uma propriedade externa do homem, que lhe foi dada metafisicamente com seu ser, não é capacidade ontológica do ser social, e sim uma capacidade e situação histórica que somente se desenvolve através da evolução histórica, inter-relacionando-se com as necessidades. Não é assim absoluta, já que as necessidades são historicamente mutáveis, nem tampouco supõe a eliminação das necessidades, mas antes forma com as mesmas uma unidade indissolúvel e contraditória, numa relação de complementaridade que levou Lukács a afirmar: “se na realidade não existe nenhuma necessidade, tampouco seria possível a liberdade” (Lukács, 1981: XIV).

Ainda segundo Lukács:

A liberdade, bem como sua possibilidade, não é algo dado por natureza, não é um dom do “alto” e nem sequer uma parte integrante – de origem misteriosa – do ser humano. É o produto da própria atividade humana, que decerto sempre atinge concretamente alguma coisa diferente daquilo que se propusera, mas que nas suas conseqüências dilata – objetivamente e de modo contínuo – o espaço

⁶⁹ Karl MARX, *La sagrada família*, 1971, II: 101.

no qual a liberdade se torna possível.⁷⁰

Sendo produto sócio-histórico, a objetivação da liberdade encontra-se subjugada às condições objetivas de desenvolvimento do trabalho e da práxis, de modo geral.

A liberdade não é portanto uma “escolha” entre determinações dadas *a priori*, independentes da ação humana. Se assim fosse, não haveria liberdade como espaço de construção de novas alternativas e escolhas, ou seja, como ação teleológica. Os homens escolhem em circunstâncias históricas, determinadas, o que significa dizer que em algumas condições históricas como nas de trabalho alienado, a práxis se faz de modo a tornar a liberdade e as demais capacidades essenciais do ser social externas e estranhas a ele, possibilitando, inclusive, a negação de sua própria capacidade de escolha.

O trabalho é a mediação primária através da qual o homem objetiva suas potencialidades de forma multilateral, criando novas alternativas. É através do trabalho, portanto, que o ser social objetiva prática e teoricamente sua liberdade e universalidade, na medida em que produz de forma universal e conscientemente com a natureza

A objetivação da universalidade pressupõe a ampliação da sociabilidade e da consciência mediante a superação das limitações ao livre desenvolvimento do homem, constituindo-se assim em parte essencial do processo de desenvolvimento do ser social. O desenvolvimento das forças produtivas, capacidades e necessidades sociais é condição fundamental para a explicação da universalidade e da liberdade.

O ser social tem dimensão genérica, cujo atributo essencial é a universalidade⁷¹, possuindo capacidade de desenvolver-se multilateralmente e produzindo-se como um ser rico em carecimentos e capacidades ilimitadas.

⁷⁰ G. LIKÁCS, *As bases ontológicas da atividade humana*, 1978, p.15.

⁷¹ “A vida genérica, tanto entre os homens como entre os animais, fisicamente consiste primeiro em que o homem (tal como o animal) vive da Natureza inorgânica, e quanto mais universal do que o animal o homem é, tanto mais universal é o domínio da natureza inorgânica de que ele vive (...) precisamente a universalidade do homem aparece praticamente na universalidade que faz de toda a Natureza o seu corpo inorgânico, tanto na medida em que ela é: 1) um meio de vida imediato (...) 2) o objeto/matéria é o instrumento de sua atividade vital” (Marx, 1993: 66-67).

O ser humano genérico é o ser social universal, expresso singularmente pelo indivíduo social. Para Marx:

A vida individual e a vida genérica do homem não são diversas, por muito que — e isso necessariamente — o modo de existência da vida individual seja um modo mais particular ou mais universal da vida genérica ou por mais que a vida genérica seja uma vida individual mais particular ou mais universal.⁷²

A universalidade constitui-se em uma tendência geral da evolução histórica⁷³ e, como os demais atributos ontológicos, existe objetivamente enquanto possibilidade histórica do gênero humano, independentemente da consciência dos indivíduos em sua singularidade⁷⁴, uma vez que “Em todo ato de sua vida, reflita-se esse ou não em sua consciência, o homem sempre e sem exceções realiza ao mesmo tempo, e de modo contraditório, a si mesmo e ao respectivo estágio de desenvolvimento do gênero humano” (Lukács, 1979: 142).

É através da mediação da práxis, como atividade consciente, que o indivíduo objetiva-se como um ser “para si”, consciente de sua genericidade. Na medida em que pressupõe essa mediação, a consciência de pertencer ao gênero humano, ou seja, de sua genericidade, não é uma dimensão que se expresse direta e conscientemente nos indivíduos sociais empíricos. Isto porque, dependendo das condições históricas em que se desenvolvem o trabalho e a práxis em geral, isto é, em que se desenvolvem as mediações sócio-históricas, altera-se o campo de possibilidades para que o ser social se aproprie da totalidade de suas objetivações.

Entretanto, em decorrência das contradições geradas pela divisão do trabalho e pela propriedade privada, o que se verifica, no processo histórico de desenvolvimento do homem, é

⁷² Karl MARX, *Manuscritos econômicos –filosóficos (1844)*, 1993, p. 95.

⁷³ Trata-se não de um evolucionismo, mas de uma concepção ontológica de progresso, como Lukács explica: “o estudo ontológico do ser social mostra que só de modo bastante gradual, passando por muitíssimas etapas é que suas categorias e relações adquirem o caráter de socialidade predominante (...) E um progresso o fato de que essa nova forma de ser social consiga, no curso do seu desenvolvimento, realizar-se cada vez mais a si mesma, ou seja, explicitar-se em categorias cada vez mais independentes e conservar as formas naturais apenas de um modo que as supera cada vez mais. Nessa constatação ontológica do processo, não está contido nenhum juízo de valor subjetivo” (Lukács, 1979: 53-54).

a existência de uma *discrepância* entre a evolução do gênero e a do ser humano considerado em sua individualidade, coincidindo tal discrepância com o surgimento da alienação:

Com o nascimento da *propriedade privada*, o produto do trabalho se separa do trabalho, se converte em objeto alheio, em propriedade de outro; o objeto e resultado na atividade se aliena do sujeito ativo. Sobre essa base se produz o fenômeno geral da alienação, pelo qual as forças e os produtos sociais da atividade humana se subtraem do controle e da força dos indivíduos; se transformam em forças a eles contrapostas. Por isso, nas condições de alienação, a discrepância, já mencionada, entre a evolução social e individual é um fenômeno necessário, inevitável (...) Mais precisamente a mesma alienação *não é senão* essa discrepância na qual a evolução histórica discrepa. da evolução dos indivíduos (...) *A alienação não é, pois, para Marx, mais do que a contraposição, a cisão entre o ser humano e a existência humana.*⁷⁵

A universalização da produção e da riqueza humana no capitalismo coincide com a universalização da alienação, implicando a objetivação de uma contrariedade inerente à formação social burguesa, pela qual o máximo desenvolvimento das forças produtivas (decorrentes da ampliação do domínio humano sobre a natureza e da diversificação de suas capacidades e necessidades), embora considerado pressuposto para a explicitação de uma autonomia cada vez mais consciente e livre, não significa sua apropriação pelo conjunto dos indivíduos sociais.

1.4 O TRABALHO ALIENADO

Conforme afirma Marx, a essência humana, sendo um produto sócio-histórico, é também mutável, o que entretanto não implica a perda dos seus componentes. A necessidade de intercâmbio do ser social com a natureza e os demais homens se realiza fundamentalmente

⁷⁴ A questão do particular e do universal será tratado na discussão ética. Sobre essas categorias, consultar principalmente LUKÁCS (1978a) e HELLER (1977).

⁷⁵ G. MARKUS, *Marxismo y "antropologia"*, 1974, p. 61.

através do trabalho e, dependendo das formas como este se objetiva, os componentes da essência humana constroem-se historicamente com maior ou menor grau de sociabilidade, consciência, liberdade e universalidade.

O afastamento e a superação das barreiras naturais, que envolvem crescente domínio sobre a natureza e a (re)criação de novas necessidades cada vez mais sociais, implicam o desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais que as organizam. Este processo é fundamentalmente posto em movimento pelo trabalho, e sua ampliação e diversidade expressam um grau maior de desenvolvimento das capacidades humanas e do domínio do homem sobre elas.

Ao produzir os meios de sua sobrevivência, o homem cria modos de produção e satisfação de suas necessidades baseados em formas institucionalizadas de propriedade e de divisão social do trabalho, que desencadeiam possibilidades de apropriação privada do produto do trabalho e da riqueza socialmente produzida.

Essas formas históricas de produção são organizadas a partir das relações sociais e se objetivam através das relações de classe, caracterizadas por relações de poder e dominação que expressam antagonismos políticos decorrentes das desigualdades sócio-econômicas geradas na complexidade do processo de (re)produção da vida social.

O desenvolvimento das forças produtivas e a conseqüente ampliação das potencialidades do gênero humano surgem paradoxalmente no mesmo momento em que ocorre a constituição de formas históricas de organização do processo produtivo, que impedem os indivíduos de se apropriarem da riqueza humana⁷⁶, revelando-se em diferentes faces de um mesmo processo histórico.

A práxis em sua forma histórica de desenvolvimento objetivou-se não somente como atividade tendente à auto-realização do ser social, mas, também, como sua própria negação, sob as condições da divisão social do trabalho e da apropriação privada da riqueza socialmente

⁷⁶ “Para Marx, o pressuposto da ‘riqueza humana’ constitui a base para a livre efusão de todas as capacidades e sentimentos humanos, quer dizer, para a manifestação da livre e múltipla atividade de todo o indivíduo. A necessidade como categoria de valor não é outra coisa senão a necessidade dessa riqueza” (Heller, 1978:40).

construída, expressando-se nesse sentido como alienação, isto é, como atividade que se objetiva negativamente.

A divisão social do trabalho é uma forma histórica de distribuição de indivíduos e grupos no processo de trabalho, surgida em decorrência da ampliação de necessidades, do desenvolvimento das forças produtivas e da necessidade social de estabelecer intercâmbio entre os homens. Entretanto, torna-se realmente uma divisão, segundo Marx e Engels, quando ocorre a divisão entre o trabalho material e o espiritual. “Com a divisão do trabalho, fica dada a possibilidade, mais ainda, a realidade, de que a atividade espiritual e a material – a fruição e o trabalho, a produção e o consumo – caibam a indivíduos diferentes (...)” (Marx e Engels, 1982: 45).

Da divisão entre os aspectos material e intelectual do trabalho deriva a fragmentação da atividade, possibilitando que as formas de consciência também se separem da práxis: “a partir da divisão entre o trabalho material e o espiritual a consciência pode realmente imaginar ser algo diferente da consciência da práxis realmente existente, representar algo sem representar algo real” (Marx e Engels, 1982: 45).

Tal situação torna possível que ocorra a separação das dimensões contidas na práxis (uma vez que não são os mesmos indivíduos que projetam, conhecem e produzem), o mesmo ocorrendo ao conjunto das capacidades humanas, que passam a se desenvolver de forma unilateral, negando a natureza multilateral do trabalho⁷⁷. Como resultado da fragmentação do trabalho e da separação da atividade física da intelectual, são dadas condições objetivas para que a realidade não seja apreendida em sua totalidade.

Tais fatores, ao lado do desenvolvimento da produção, tornam possível ainda o surgimento da propriedade privada, decorrente da distribuição e apropriação, por parte da sociedade, dos produtos do trabalho:

Divisão social do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas: a primeira enuncia em relação à atividade aquilo que se enuncia na segunda em relação ao produto da atividade (Marx e

⁷⁷ “Com efeito, desde o instante que o trabalho começa a ser distribuído, cada um dispõe de uma esfera de atividade exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual pode sair; o homem caçador, pescador, pastor ou crítico, e aí deve permanecer se não quiser perder seus meios de vida (...)” (Marx e Engels, 1982: 47).

Engels, 1982: 46).

Como subproduto da propriedade privada, surgem as relações de classe, o antagonismo entre o interesse particular e o comum, e as relações sociais de dominação e poder, entre outras.

A natureza do trabalho, como atividade de auto-realização, autocriação e automediação, sob as condições de divisão social do trabalho e da propriedade, é negada, na medida em que o produto objetivamente criado não é apropriado pelos indivíduos que o produziram, que não se reconhecem como seres criativos e livres. Assim, “a própria ação do homem converte-se num poder estranho, que o subjuga ao invés de ser por ele dominado” (Marx e Engels, 1982:47).

A alienação⁷⁸ desenvolve-se quando os agentes sociais particulares não conseguem discernir e reconhecer nas formas sociais o conteúdo e o efeito de sua ação e intervenção, ou seja, quando não se reconhecem como sujeitos do trabalho e da história. Daí por que Marx afirma que o trabalho alienado – por tornar-se alheio a seu produtor – é um processo de estranhamento (*Entäusserung*)⁷⁹:

(...) o caráter social da atividade e do produto, assim como a participação do indivíduo na produção são aqui estranhos ao indivíduo. As relações que estes fenômenos mantêm constituem, de fato, uma subordinação a relações que existem independentemente deles e que surgem do enfrentamento entre os indivíduos independentemente uns dos outros. O intercâmbio universal de atividades e de produtos que se converteu em condições de vida e em relação mútua de todos os indivíduos particulares se apresenta a eles como uma coisa estranha e independente (Marx, 1971,1: 90).

⁷⁸ No debate marxista, a problemática da alienação está relacionada à polêmica em torno da separação, posta por Althusser, entre o jovem Marx e o Marx da maturidade. Sobre essa relação, consultar, entre outros, BERMUDO (1975) e MÉSZÁROS (1981).

⁷⁹ Para Frederico, “Marx utiliza dois termos em alemão para referir-se à situação do trabalho no mundo capitalista: *entäusserung* (alienação) e *entfremdung* (estranhamento) (...) ora empregava as duas expressões indistintamente, ora acenava para uma sutil diferença. A referência ao trabalho estranhado, visando a ressaltar a oposição entre o operário e a sua criação, que lhe aparece como um poder irreconhecível e hostil, parece propor um distanciamento em relação à teoria feurbachiana da alienação religiosa, ao mesmo tempo em que realça a dominação social inscrita no processo de produção, diferenciando-a, portanto, daquela alienação que é um produto abstrato, espiritual, da consciência mistificada” (Frederico, 1992:167). Para Mészáros, o conceito de alienação compreende as manifestações do estranhamento do homem em relação à natureza e a si mesmo, de um lado, e as expressões na relação entre homem-humanidade e homem-homem, de outro” (Mészáros, 1981:16-17).

No modo de produção capitalista, a alienação adquire características específicas decorrentes da instituição do trabalho assalariado e da separação total entre o trabalhador e os meios de produção, que pertencem ao dono do capital. Por outro lado, nesse modo de produção, o trabalhador é alienado não apenas da propriedade dos meios de produção e do controle sobre o processo de trabalho, mas também do seu produto final. Dispõe apenas de sua força de trabalho, e sua participação é fragmentada, pois ele não tem controle sobre a totalidade do mesmo, utilizando suas capacidades de forma limitada, sem se apropriar do produto de sua atividade produtiva, uma vez que cria um valor a mais – a mais-valia – que excede o valor de seu trabalho e é apropriado pelo capital.

Ao alienar-se do processo de trabalho, o homem aliena-se da atividade (de si mesmo), da natureza (de seu objeto), de sua genericidade e sociabilidade. Ocorre assim uma relação de exterioridade do sujeito frente ao seu trabalho e a si mesmo. O trabalhador aliena-se de si mesmo, como sujeito da atividade e, conseqüentemente, dos outros homens. Como afirma Marx, “na relação do trabalho alienado cada homem considera o outro segundo a medida e a relação na qual ele próprio se encontra como operário” (Marx, 1993: 69).

Nesse processo de alienação, o produto da atividade deixa de ser a objetivação de um sujeito, para tornar-se um objeto alheio. Tal produto não pertence ao trabalhador, e este nele não se reconhece:

O operário se relaciona com o *produto do seu trabalho* como um *objeto* estranho (...) Quanto mais o operário se esmera tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, estranho, que ele cria perante si próprio, tanto mais pobre ele próprio, o seu mundo exterior, se tomam, tanto menos lhe pertence de seu (...) O operário põe sua vida no objeto; porém ela já não lhe pertence, mas ao objeto (...) O desapossamento do operário no seu produto tem o significado, não só de que o seu trabalho se torna um objeto, uma existência exterior, mas também de que ele existe fora dele independente e estranho a ele e se torna um poder autônomo frente a ele, de que a vida que ele mesmo emprestou ao objeto, o enfrenta de modo estranho e hostil.⁸⁰ (Marx, 1993: 62-63).

⁸⁰ Karl MARX, *Manuscritos econômicos – filosóficos (1844)*, 1993, p. 62-63.

O estranhamento do trabalhador frente a si mesmo e ao produto do seu trabalho provoca também uma incapacidade de relacionar-se com a natureza como um ser da práxis, uma vez que não se percebe como um ser ativo e consciente em oposição aos objetos da natureza e do mundo sensível. O homem, nesse processo, aliena-se de sua sociabilidade e genericidade, ocorrendo aquilo que Marx denomina “*alienação do homem no homem*”.

No modo de produção capitalista, o homem, a par dos aspectos acima comentados, é também alienado de sua força de trabalho, cuja venda torna-se uma necessidade objetiva, tendo em vista a reprodução do trabalhador como força de trabalho e sua subsistência; a riqueza socialmente produzida não implica sua apropriação por parte dos que a produzem.

De tal forma, a propriedade privada dos meios de produção e a divisão social do trabalho geram condições objetivas de exploração do trabalho nos moldes capitalistas, pois em tal modalidade de produção efetiva-se a criação da mais-valia, tornando possível a acumulação do capital.

Nestas condições de alienação e expropriação, o trabalho inverte sua finalidade criadora, adquirindo um caráter de negatividade. Ao invés de liberar as capacidades essenciais do trabalhador, as aliena; ao invés de objetivar-se como um fim em si mesmo, torna-se um meio de garantia de sobrevivência física; ao invés de ampliar a criatividade e diversificar as possibilidades de escolha, reproduz a unilateralidade, a fragmentação. Tais condições levam à desumanização do ser social, à negação do próprio homem, que se torna estranho à sua vida genérica, tornando-se a si próprio estranho ao homem.

1.5 ALIENAÇÃO E SOCIABILIDADE BURGUESA

No capitalismo, o produto do trabalho exerce sobre o produtor um poder de fetiche, que exprime tanto a coisificação das relações de produção na sociedade mercantil, como o caráter fantasmagórico dos objetos nos quais esse processo se corporifica.

Na sociedade capitalista, os produtos do trabalho tornam-se entidades dotadas de um poder “misterioso”, que oculta e inverte a origem do valor social. É um processo sócio-

histórico, fenômeno inerente às formas assumidas pelo valor na sociedade capitalista⁸¹, onde as relações sociais se “coisificam”, ou seja, apresentam-se sob a forma de relações entre coisas.

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas (...) chamo a isso de fetichismo, que está sempre grudado aos produtos do trabalho, quando são gerados como mercadorias.⁸²

Através do trabalho o homem transforma os objetos naturais com uma finalidade e com isso também se transforma, visto que o produto do trabalho tem um valor e o sujeito se reconhece como tal no objeto por ele criado. É, assim, uma atividade de objetivação.

Entretanto, na atividade alienada, a relação entre sujeito e objeto torna-se externa, na medida em que o objeto separa-se da atividade que o produziu, não ocorrendo a identificação no objeto como seu produto.

De tal forma, configura-se uma objetivação alienada, em que o objeto produzido, em razão do próprio estranhamento entre sujeito e objeto da práxis, assume um caráter “misterioso”, adquirindo o poder de determinar todos os valores, como se os mesmos fossem propriedades da mercadoria em si.

Em decorrência da divisão do trabalho e da propriedade privada dos meios de produção, torna-se possível a existência de trabalhadores assalariados (despossuídos dos meios necessários ao trabalho), ao mesmo tempo em que revela a existência de uma práxis abstraída de suas formas concretas e particulares, tornando-se possível a separação entre o valor de uso e de troca dos produtos do trabalho, que se transformam em mercadorias – forma

⁸¹ Segundo Marx, nas sociedades pré-capitalistas, a forma mercadoria “não era a forma geral do produto do trabalho (...) justamente porque as relações de dependência pessoal constituíam a base social dada, os trabalhos e produtos não precisam adquirir forma fantástica, diferente de sua realidade. Eles entram na engrenagem social como serviços e pagamentos in natura” (Marx, apud Ferreira, 1992: 36-37) .

⁸² Karl MARX, *O Capital*, 1980, I: 81.

mais simples que o valor assume na esfera econômica.

Na sociedade capitalista, a mercadoria (que já existe como valor desde a Antiguidade) adquire configuração peculiar, convertendo-se em forma elementar de riqueza, em forma de produtos do trabalho em geral, o que, segundo Ferreira (1992:36)⁸³, só é possível quando a própria força do trabalho se torna mercadoria.

Para Marx, toda mercadoria contém um valor de uso e um valor de troca: “Os valores de uso são imediatamente meios de subsistência. Mas, inversamente, esses meios de subsistência são eles próprios produtos da vida social, resultado da força vital gasta, trabalho objetivado” (Marx, 1985: 136). Assim como objeto útil, a mercadoria constitui-se na transformação dos objetos naturais pelo homem, resultante do conhecimento e do trabalho humano.

O valor de uso é, segundo Marx, “a base material onde se apresenta uma relação econômica determinada – o valor de troca” (Marx, 1995: 536). O valor de troca baseia-se não nas qualidades naturais que a diferenciam, mas no que ela tem em comum com outras mercadorias: (...) o valor de troca é a expressão da essência comum que torna possível a troca, na medida em que coisas diversas – valores de uso – foram reduzidas a expressões de uma mesma unidade (Ferreira, 1992: 49).

O valor de uso corresponde às propriedades naturais que determinada mercadoria possui e à sua utilidade para o homem como resposta a necessidades sociais. O seu caráter de mercadoria contudo, reside no fato de que tal valor de uso não se efetive para seu produtor imediato, mas se realize para outrem através da troca⁸⁴.

⁸³ “A existência da forma capital e do modo de produção que lhe corresponde, o capitalismo, está condicionada à transformação da força de trabalho em mercadoria. Por outro lado, a forma capital do valor corresponde a um modo de produção que não apenas gera produtos do trabalho, mas produtos sob a forma de mercadorias, e não somente mercadorias como incorporação de trabalho passado (mercadorias são formas do produto do trabalho), mas também a própria força de trabalho vivo, presente – como mercadoria. Ou seja, o capitalismo reproduz as suas próprias condições de existência: a força de trabalho como mercadoria” (Ferreira, 1992: 36).

⁸⁴ “Qualquer que seja a forma social da riqueza, os valores de uso formam sempre seu conteúdo, que é inicialmente indiferente a essa forma. É impossível comprovar pelo sabor do trigo quem o cultivou: servo, russo, camponês parceiro francês ou capitalista inglês. Ainda que seja objeto de necessidades sociais e estar, por isso, em conexão social, o valor de uso contudo não expressa nenhuma relação social de produção. Tomemos uma mercadoria, um diamante, por exemplo, como valor de uso. No diamante não se pode notar que ele é uma mercadoria. Onde quer que sirva como valor de uso, no colo de uma dama, onde tem um valor estético, na mão

O processo de troca implica a abstração das qualidades naturais, uma vez que a troca não se efetiva nem pela qualidade dos produtos, nem por sua utilidade em relação a seu produtor:

(...) na troca, valores de uso de espécies diversas são igualadas qualitativamente, variando apenas a proporção em que se trocam. As propriedades naturais das mercadorias estão diretamente ligadas ao seu valor de uso; materiais naturais diferentes e trabalhos concretos diferentes entre si originam as diversas espécies de valores de uso. Na troca, essas diferenças são abstraídas e as mercadorias são reduzidas a uma essência comum que elas expressam⁸⁵

Na troca, o trabalho considerado é o trabalho “abstrato”, qual seja, o trabalho abstraído de todos os seus elementos materiais e particularidades. O trabalho abstrato é o trabalho dos homens enquanto dispêndio de força de trabalho, independentemente da forma como foi produzido.

Para que ocorra a troca, cumpre assim igualarem-se todos os trabalhos, alienando suas particularidades e tornando-os impessoais, de tal sorte que a igualdade aos trabalhos humanos fica disfarçada sob a forma da igualdade dos produtos do trabalho como valores.

A mercadoria assume valor de troca ao se despir de “seu valor de uso particular, pela alienação deste, satisfeita a condição material de ser trabalho socialmente útil, em vez de ser trabalho particular do indivíduo para si mesmo” (Marx, 1985: 148) e “toda mercadoria é aquela mercadoria que, através da alienação de seu valor de uso particular, deve aparecer como encarnação direta do tempo de trabalho geral” (Marx, 1985: 148).

Desta forma, o valor de troca da mercadoria iguala todos os produtos como mercadorias numa relação quantitativa⁸⁶, por meio da duração, do dispêndio da força humana

de um cortador de vidro, desempenhando uma função técnica, é sempre diamante e não mercadoria. Ser valor de uso parece ser pressuposição necessária para a mercadoria, mas não reciprocamente, pois ser mercadoria parece ser uma determinação indiferente para o valor de uso” (Marx, 1855: 135-136) . Por evidente erro de impressão nesta edição, ao invés de impossível aparece a forma possível.

⁸⁵ M.L. FERREIRA, *A teoria Mariana do valor trabalho*. São Paulo, 1992 p. 51.

⁸⁶ “O valor de troca aparece primeiramente como relação quantitativa em que valores de uso são trocáveis entre si. Em tal relação formam eles a mesma grandeza de troca. Assim é possível que um volume de Propércio e oito onças de rapé sejam o mesmo valor de troca, apesar dos valores de uso incompatíveis do tabaco e da elegia.

de trabalho, etc., de tal forma que:

Um palácio pode ser expresso em um determinado número de latas de graxa para botas (...) Totalmente indiferente, portanto, ao seu modo natural de existência, e sem consideração à natureza específica da necessidade para a qual são valores de uso, as mercadorias cobrem-se umas às outras em quantidades determinadas, substituem-se entre si na troca, valem como equivalentes e, apesar de sua aparência variada, apresentam a mesma unidade.⁸⁷

Na troca, a mercadoria não vale por sua qualidade, mas pela quantidade de trabalho social gasta em sua produção, que é medida pelo tempo médio socialmente gasto na atividade produtiva⁸⁸. A mercadoria aparece no mercado não como ela realmente é – fruto de trabalhos diversos – mas como um objeto cujo valor pode ser quantificado em termos de trabalho abstrato.

Na relação de compra e venda da força de trabalho, trabalhador e capitalista trocam equivalentes, isto é, salário por trabalho. Mas para que a produção de mercadorias implique a constituição de capital, é necessário que nesse processo se crie um valor excedente, que é incorporado na mercadoria e não pago ao produtor. A força de trabalho que é vendida pelo trabalhador, posta em ação, não somente transfere o valor dos meios de trabalho para o produto, mas nele incorpora um valor excedente, ou seja, a mais-valia, que é a apropriação pelo dono do capital:

O processo de consumo da força de trabalho é ao mesmo tempo o processo de produção de mercadoria e de valor excedente (mais-valia).⁸⁹

Como valor de uso é exatamente tanto valor quanto o outro, bastando apenas estar à mão na porção certa” (Marx, 1985: 136).

⁸⁷ Karl MARX, *O 18 Brumário de Luis Bonaparte*, 1985, p 136.

⁸⁸ “O trabalho que constitui a substância dos valores é o trabalho humano homogêneo, dispêndio de idêntica força de trabalho. Toda força de trabalho da sociedade – que se revela nos valores do mundo das mercadorias – vale, aqui, por força de trabalho única, embora se constitua de inúmeras forças de trabalho individuais. Cada uma dessas forças individuais de trabalho se equipara às demais, na medida em que possua o caráter de uma força média de trabalho social, e atue como essa força média, precisando, portanto, apenas do tempo de trabalho em média necessário para a produção de uma mercadoria. Tempo de trabalho socialmente necessário é o tempo de trabalho requerido para produzir-se um valor-de-uso qualquer, nas condições de produção socialmente normais, existentes, e com o grau social médio de destreza e intensidade de trabalho” (Marx, 1960, I: 45-46).

⁸⁹ Karl MARX, *O Capital*, 1980, p. 196.

Capital e trabalho, exploração e alienação são, portanto, pólos de uma relação social historicamente determinada, em que o trabalhador cria, com o seu trabalho, as possibilidades de acumulação do capital, e este aumenta as possibilidades de exploração da mais-valia, através do qual o processo de exploração se efetiva. Por outro lado, sem a mediação dos meios de produção, o trabalhador aliena-se, não se reproduzindo como tal.

Para Marx, nesse tipo de relação mercantil, o trabalho assume a forma de “generalidade abstrata” e a relação social dos homens com sua atividade produtiva se apresenta como uma relação social entre coisas:

O trabalho que se apresenta no valor de troca é pressuposto como trabalho do indivíduo particularizado e se torna social assumindo a forma de seu oposto direto: forma da generalidade abstrata. Finalmente, o trabalho que põe valor de troca se caracteriza pela apresentação, por assim dizer, às avessas, da relação social das pessoas, ou seja, como uma relação social entre coisas⁹⁰

Nas condições de troca, as relações entre os homens se estabelecem em torno não de suas particularidades como indivíduos, mas da generalidade de suas mercadorias, pressupondo a existência de indivíduos com interesses mútuos, mas independentes entre si, e uma relação de igualdade formal em que comprador e vendedor se encontram no mercado de trabalho como pessoas juridicamente iguais.

Nas relações capitalistas, determinadas não pelas particularidades e qualidades do trabalhador, mas pelo valor social de suas mercadorias, a força do trabalho humano constitui-se em uma mercadoria abstraída do trabalhador e de sua atividade.

Dentro de tal lógica, a produção da riqueza não implica sua apropriação pelos trabalhadores:

O operário torna-se tanto mais pobre quanto mais riquezas ele produz, quanto mais a sua produção cresce em poder e volume. O operário torna-se em mercadoria tanto mais barata quanto mais

⁹⁰ Karl MARX, *O 18 Brumário de Luis Bonaparte*, 1985, p. 140.

mercadoria cria. Com a valorização do mundo das coisas cresce a *desvalorização* do mundo dos homens em proporção direta. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se a si próprio como uma *mercadoria*, e com efeito na mesma proporção em que produz mercadorias em geral⁹¹

Daí a razão Marx afirmar que, no capitalismo, a relação entre os homens aparece como a relação que as coisas estabelecem entre si, em que os produtos do trabalho são determinados por leis imanentes à produção e reprodução do capital e não mais pelas necessidades essenciais do homem, sendo o valor do trabalho repassado à mercadoria e ao capital, numa forma fetichizada, sobre a qual os homens não têm controle.

Por ocultar a relação de valor contida nas mercadorias – qual seja, o trabalho humano –, também o dinheiro assume um caráter fetichista, na medida em que, na qualidade de equivalente geral, que permite a equivalência das mercadorias, transforma as relações e sentidos humanos em objetos. “Assim o que o homem não pode, enquanto homem, contando apenas com suas forças individuais, torna-se possível através do dinheiro, que converte as forças essenciais do ser social naquilo que em si não são, isto é, no seu contrário” (Marx, 1993: 151).

O capital, que possui a peculiaridade de comprar a força de trabalho, também assume, nesse contexto, forma fetichizada, sendo regido pela mesma lei do valor que rege o trabalho assalariado, que nada mais é do que o valor da mercadoria. Na vigência de tal lei que intermedeia as relações sociais capitalistas, o fetichismo se universaliza, conduzindo à reificação das relações sociais.

Ao discorrer sobre a reificação, Netto assim se manifesta:

Sob o salariato não se encontra mais apenas a classe operária mas a esmagadora maioria dos homens: a rígida e extrema divisão social do trabalho subordina todas as atividades “produtivas” e “improdutivas”; a disciplina burocrática transcende o domínio do trabalho para regular a vida inteira de quase todos os homens, do útero à cova.⁹²

⁹¹ Karl MARX, *Manuscritos econômicos e filosóficos*, 1993, p. 62.

⁹² José Paulo, NETTO. *Capitalismo e reunificação*, 1981, p. 82.

Com a consolidação do capitalismo em sua etapa monopolista, verifica-se a reprodução da alienação e do fetiche nas várias esferas da vida social. Em decorrência da crescente divisão do trabalho, aprofunda-se a tendência à fragmentação da vida social. Amplia-se a separação entre o trabalho intelectual e o manual, surgem especializações e funções cada vez mais parciais, que permitem o aprofundamento da cisão⁹³ entre o trabalhador e o processo de trabalho, possibilitando que sejam instauradas formas mais sutis de controle e domínio social:

O processo de trabalho é retalhado em operações parciais abstratamente racionais numa proporção sempre crescente, o que destrói a relação entre o trabalhador e o produto como totalidade e reduz o seu trabalho a uma função especial que se repete mecanicamente⁹⁴

Nesse contexto, desenvolvem-se as ciências sociais e tecnológicas que têm como campo de estudo e atuação a área do trabalho, englobando a organização da produção e das relações sociais a ela subjacentes, visando a racionalidade, controle e previsibilidade do processo de trabalho e do comportamento dos trabalhadores⁹⁵.

Para Lukács, a racionalização do trabalho é impensável sem a especialização, processo pelo qual o produto desaparece como objeto do processo do trabalho, e que fatalmente conduz a uma fragmentação do sujeito da produção, na medida em que o homem deixa de aparecer quer objetivamente, quer em seu comportamento, como verdadeiro portador do processo de produção, mas antes incorpora-se como parte mecanizada num sistema mecânico, com o qual se depara, acabado e a funcionar em total independência relativamente a ele, e a cujas leis deve se subordinar.

⁹³ Israel aponta para dois “subprocessos” do processo de alienação: o “estranhamento” (entäusserung) e a “cisão” (veräusserung). Cisão significa “que o operário destitui sua força de trabalho ao vendê-la como mercadoria; a ‘cisão’ é a práxis do estranhamento” (Israel, 1977: 78-79).

⁹⁴ G. LUKÁCS. *História e consciência de classe*, 1974, p. 102.

⁹⁵ Lukács exemplifica o princípio da racionalidade no cálculo através do taylorismo: “Com a moderna decomposição ‘psicológica’ do processo de trabalho (sistema Taylor), esta mecanização racional penetra até a ‘alma’ do trabalhador, até as suas propriedades psicológicas são separadas do conjunto de sua personalidade e

Tal racionalização da produção, baseada na previsibilidade e controle do processo produtivo, pressupõe, para seu funcionamento, uma organização burocrática fundada num sistema racional de poder, baseado nos princípios de legitimação da ordem estabelecida e da autoridade formal, que, nas palavras de Weber, “por seu caráter técnico (fundado na precisão, eficácia, disciplina, rigidez e seguridade); pela intensividade e extensão de suas realizações e por sua aplicabilidade universal a todas as tarefas administrativas; é o modo formalmente mais racional de exercer a administração burocrático-monocrática” (Weber, apud Israel, 1977: 149).

A legitimação da autoridade é um dos pressupostos para que o sistema racional de controle de capital funcione. Entretanto, ela deve ocultar seu caráter coercitivo, visto que, conforme Netto:

A visibilidade de que o poder opressivo (outrora, por exemplo, o capitalista) se esvaneceu é tanto mais eficiente em suas manifestações econômicas, sociais, políticas e culturais quanto menos é localizável; mais funciona, menos é identificável.⁹⁶

Entretanto, na medida em que as atividades se tornam práticas formais, repetitivas e mecânicas, ocorre a diminuição das alternativas, das possibilidades de escolha e, conseqüentemente, da criatividade dos indivíduos, razão pela qual se afirma que a reificação das relações burocráticas é uma negação do caráter criativo, que se expressa subjetivamente na consciência dos indivíduos.

Em conseqüência, forma-se na consciência individual uma representação do real que não apreende as contradições da práxis social, sua negatividade e possibilidades de transformação. Esse processo de alienação impede que a essência do processo histórico seja apreendida em sua totalidade, complexidade e heterogeneidade, ficando oculta sob a forma de relações coisificadas que invadem todas as dimensões da vida social.

A sociedade capitalista possui portanto uma forma de ser contraditória, em que a objetivação do ser social como um ser livre é uma possibilidade que se realiza no plano humano-genérico, mas não se realiza para o conjunto dos indivíduos sociais,

objetividades em relação a esta para poderem ser integradas em sistemas racionais especiais e reduzidas ao conceito calculador” (Lukács, 1974: 102).

⁹⁶ José Paulo NETTO. *Capitalismo e reificação*, 1981, p. 82-83.

consubstanciando-se em uma ordem social que progride pelo desenvolvimento das contradições a ela imanentes. Em tal contexto, atinge-se “a liberdade pela exploração, a riqueza pela pobreza, o crescimento da produção pela restrição do consumo (...) o mais alto desenvolvimento das forças produtivas coincide com a opressão e a miséria totais” (Marcuse, 1978: 284-285).

SEGUNDA PARTE

2.1 TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

Entendemos que as mudanças no mundo do trabalho só serão compreendidas na medida em que as analisarmos com dados históricos, à luz de referências textuais, que se constituem em depoimentos críticos sobre os movimentos econômicos. Apenas este procedimento possibilitará redimensionar a problemática da profissionalização dos deficientes nos marcos da sociedade capitalista, o que é fundamental para a sua adequada compreensão.

Diversos pesquisadores, nos últimos anos, têm envidado esforços em reflexões e análises que visam à compreensão tanto dos impactos provocados pelas mudanças tecnológicas sobre o papel e a qualidade do trabalho humano, como de suas implicações nos projetos educacionais. O estudo do desenvolvimento das sociedades capitalistas mostra-se fundamental para uma compreensão mais bem estruturada das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e da educação. Aqui, apenas sinalizaremos aspectos básicos do processo recente de acumulação de capital no Brasil e no mundo, a fim de possibilitar uma visão mais abrangente do processo.

O século se iniciou sob o impacto do pensamento de Frederick Winslow Taylor (1856-1915), um engenheiro americano obstinado pela produtividade. Expressas principalmente na obra *Princípios de Administração Científica*, as idéias de Taylor são bem conhecidas e disseminaram-se de forma avassaladora nas primeiras décadas dos anos noventa. Taylor pretendeu criar um método racionalizador de trabalho – com status “científico” – que, ao

proceder à divisão das tarefas a serem executadas em operações fragmentadas, rotineiras e minuciosamente prescritas pela gerência, organizadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento, multiplicaria a produtividade do trabalho. De acordo com Taylor, o incremento da produtividade poderia ser obtido mediante um melhor ordenamento no sistema produtivo, a partir de uma separação clara e de um rígido controle na execução das funções, permeado por uma constante vigilância – destinada a pôr fim à natural indolência do trabalhador.

Nesse período era permitido e estimulado o emprego extensivo de mão-de-obra não-qualificada; o operário era condicionado a realizar apenas uma tarefa, repetidamente; e as funções de administração, intelectuais, eram rigidamente separadas das funções de produção, via de regra manuais. Diversos autores consideram, corretamente, o taylorismo como marco fundamental na divisão do trabalho intelectual do manual. A importância de Taylor, contudo, vai além disso: ele buscava criar um *trabalhador de novo tipo*. O resultado de seu esforço, entretanto, foi uma técnica de dominação social que colocou o controle do tempo de trabalho definitivamente nas mãos da classe dominante⁹⁷. Por isso, Nilton Vargas salienta que:

(...) a análise do taylorismo não se restringe somente ao estudo de processo de trabalho mas, também, à sua articulação com os condicionamentos sociais e políticos presentes fora da fábrica (e no seu interior), em particular a formação dos assalariados e o papel intermediador do Estado⁹⁸.

Ao introduzir a linha de montagem no processo de produção de sua fábrica, pioneira da indústria automobilística norte-americana⁹⁹, Henri Ford (1863-1947), utilizando-se dos *Princípios de Administração Científica*, apropriou-se da proposta de Taylor e a ampliou.

⁹⁷ Cabe assinalar que a classe operária não aceitou pacificamente esse domínio. A introdução de cronômetros e apontadores no processo produtivo gerou revoltas constantes. Também os prêmios dados por produção individual eram considerados vergonhosos, porque conseguidos à custa de outros empregos que poderiam ser gerados. Mas as lutas vão, em geral, retroceder nos anos 20, quando a crise econômica aumenta o desemprego. É significativo que as perdas trabalhistas não tenham incidido homogeneamente sobre toda a classe operária: os trabalhadores qualificados perderam muito menos que a grande massa de operários taylorizados.

⁹⁸Cf. Nilton VARGAS, *Gênese e difusão do taylorismo no Brasil*, p. 157.

⁹⁹ Ver, a respeito, MORAES NETO (1991) e David HARVEY, *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*, 1992.

O conceito de fordismo¹⁰⁰, como paradigma industrial, constitui-se em um conjunto de métodos de produção cujos fundamentos baseiam-se em idéias de Taylor, como: sistema produtivo organizado em seqüências lineares, num trabalho fragmentado e simplificado; longas horas de trabalho manual rotinizado; ausência de controle, por parte do trabalhador, sobre o projeto, ritmo e organização do processo de produção; equipamentos muito especializados e com baixa flexibilidade; comando fortemente hierarquizado do processo de trabalho; produção em massa, buscando ganhos de escala; mercado de consumo de massa; e a grande inovação do próprio Ford, as linhas de montagem¹⁰¹.

Estava criado o paradigma taylorista-fordista, que não se restringia somente à disciplina no interior da fábrica. Conforme observamos nos escritos de Nilton Vargas, “Tanto o taylorismo como o fordismo estavam orientados para a criação de um novo tipo de trabalhador que se submetesse às exigências da disciplina fabril necessária para intensificar o ritmo de trabalho. Ambos propunham a criação de um corpo técnico para programar o trabalho”¹⁰². Assim Ford, em sua época, liderou um movimento de adequação da força de trabalho às novas exigências da produção.

A linha de montagem, idealizada por Ford, possibilitou a produção fabril em série e grande escala de produtos padronizados. Tais fatores redundaram em produtividade crescente, o que, por sua vez, permitiu uma queda nos preços dos bens, elevação dos salários reais (nunca proporcional ao aumento da produtividade, é verdade) e intensificação do consumo. Dessa forma, os ganhos elevados de produtividade, parcialmente repassados para os salários, permitiram que o acesso aos bens de consumo se generalizasse, integrando ao mercado a grande maioria da população¹⁰³.

¹⁰⁰ Conceituação mais abrangente de fordismo foi desenvolvida pela “Escola Francesa da Regulação”.

¹⁰¹ Ver a esse respeito Helena HIRATA, *Organização do trabalho e qualidade industrial: notas a partir do caso japonês*, 1991; e B. SILVA, *Tecnologia e relações industriais no Brasil no final da década de 80*, 1993.

¹⁰² Nilton VARGAS, op. cit., pp. 156-157.

¹⁰³ Cf. Gaudêncio FRIGOTTO, *Trabalho – educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito*, 1997, p. 12. Este autor defende idéias que estão firmadas no pressuposto da possibilidade de generalização da industrialização e na idéia de desenvolvimento harmônico, progressivo e ilimitado. Contudo, mesmo exagerando nos efeitos benéficos, retrata parcialmente uma verdade.

A esse contexto deve-se acrescentar as políticas macroeconômicas inspiradas nas teorias de John Maynard Keynes (1883-1946), economista da aristocracia inglesa. Keynes acreditava que problemas econômicos da Inglaterra do pós-guerra, como o desemprego, não poderiam ser resolvidos por mecanismos automáticos do mercado que possibilitassem um retorno ao equilíbrio. Entendia o subemprego como resultado de uma demanda efetiva excessivamente frágil ou de investimentos produtivos abaixo do necessário. A solução, a seu ver, consistia em uma forte intervenção do Estado na economia, que assegurasse: redistribuição de rendimentos em favor dos pobres com vistas a um aumento do consumo; baixa geral nas taxas de juros (a fim de forçar um investimento produtivo); crescimento dos investimentos públicos.

Costuma-se chamar “revolução keynesiana” à grande influência de suas idéias, que redundaram em políticas macroeconômicas de sustentação da demanda efetiva por vários governos da época. Segundo Singer (1996), foi a partir de Keynes que a política econômica, na maior parte dos países capitalistas avançados, implementou ações de pleno emprego, estimulando com isso o crescimento da economia de forma significativa.

Brandão também observou que:

No período pós-Segunda Guerra Mundial, a teoria econômica keynesiana constituiu o suporte político-ideológico para a expansão do Estado de bem-estar (...). Este novo formato da política estatal sustentava-se em dois princípios, o “pleno emprego” e a “igualdade” (ou seja, os “direitos sociais de cidadania”). A intervenção do Estado, assim, se fazia em duas frentes: 1) na política fiscal e financeira e, 2) na política social, ou seja, na expansão do emprego público e na criação de vários “aparelhos de consumo coletivo”, educação, habitação, saúde, etc. – que se incorporavam à cultura política na forma de “direitos de cidadania”¹⁰⁴.

Em nível global, as idéias de Keynes influenciaram os representantes nacionais reunidos nas conferências que deram origem ao Sistema de Bretton Woods, em meados dos anos 40, sendo determinantes, por exemplo, para a criação do Banco Mundial.

¹⁰⁴ Cf. André Augusto BRANDÃO, *Liberalismo, neoliberalismo e políticas sociais*, 1994, p. 90.

Associado às políticas macroeconômicas keynesianas, consolidou-se, do ponto de vista microeconômico, o paradigma industrial (surgido em pleno processo da segunda revolução tecnológica)¹⁰⁵ de produção e consumo em massa de produtos padronizados. A conjunção desses fatores possibilitou aos países capitalistas desenvolvidos vivenciar, nos trinta anos após a última Grande Guerra, um intenso crescimento sócio-econômico. As instabilidades da economia capitalista foram em parte resolvidas, sobretudo com instrumentos de política fiscal, gerando crescimento com pleno emprego, salários reais em elevação e ausência de inflação. Assim, na perspectiva keynesiana, “a acumulação do capital é um fenômeno social que está sendo encarado como o somatório de atos individuais de investimento”¹⁰⁶.

A política econômica keynesiana e o paradigma industrial fordista vieram somar-se à política social do Estado capitalista. Com a internacionalização do capital, o investimento e a renda se desvinculam de um território determinado, mas o fundo público não. Isso porque a internacionalização retirou do fundo público parte dos ganhos fiscais, mas o manteve enquanto articulador e financiador da reprodução do capital e da força de trabalho. A política do “Welfare State” veio, pois, completar a parceria então bem-sucedida – keynesianismo/fordismo. Os investimentos sociais estimulavam a demanda efetiva e minimizavam as tensões políticas e trabalhistas. Consistia, assim, o “Welfare State”, basicamente, no financiamento público de gastos sociais destinados à educação, à saúde, à previdência e à assistência social, ao seguro desemprego, à habitação e aos transportes.

No que se refere especificamente ao campo educacional, assiste-se nesse período à sua revalorização. Paiva comenta que os movimentos “de reconstrução e de criação de ‘Welfare State’ na Europa após a 2ª Guerra Mundial (...) deram à educação um impulso novo em todo o mundo e estimularam as especulações a respeito de seu papel no desenvolvimento”¹⁰⁷.

¹⁰⁵ A segunda revolução tecnológica, nascida em meados do século passado, maturada e esgotada entre as décadas de 60 e 70 deste século, foi caracterizada por inovações no campo da produção de energia elétrica, de aço, de produtos químicos pesados, de automóveis. A esse respeito ver David HARVEY, *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*, 1992.

¹⁰⁶ Paul SINGER, *Curso de introdução à economia política*, 1996, p. 61.

¹⁰⁷ Cf. Vanilda PAIVA, *O novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho*, 1993, p. 309.

À época, vigorava o capitalismo monopolista, de concentração e centralização de capital a níveis inéditos. As empresas assumiam dimensões imensas. O contraponto desse processo foi que, a partir da Segunda Guerra Mundial, especialmente em 1960, com as transformações na divisão internacional do trabalho, as economias nacionais foram perdendo potência diante da pujança da economia mundial. Com a expansão das organizações multi e transnacionais, aliada ao crescimento de centros internacionais de transações econômicas, atingiu-se um nível de internacionalização da economia cuja outra face era, justamente, a perda paulatina e irreversível, por parte dos Estados, do controle de importantes setores de sua economia.

Os Estados-nações, para responderem às novas exigências do capital, congregaram-se em grandes entidades internacionais, impulsionando o próprio processo de internacionalização do capital que os impeliu à associação. Essa internacionalização expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo em escala internacional, alterando as condições dos movimentos e das formas de reprodução dos capitais nacionais, desfazendo as hegemonias das bases nacionais construídas no decorrer do avanço do capitalismo e subordinando as novas formas do capital em âmbito internacional.

A regulação keynesiana foi o modelo societário implementado na esfera do Estado-nação. Com a crise desse tipo de Estado, a regulação keynesiana mostrou-se não mais eficiente e a explicação para isso está na relação entre o capital nacional e o capital geral. Isto é, a crise do Estado de Bem-Estar Social está fortemente imbricada com a crise do Estado-nação. Como nos explica Oliveira (1988), essa regulação funcionou apenas enquanto a reprodução do capital, os aumentos da produtividade e o aumento do salário real se circunscreveram aos limites da territorialidade nacional.

No entanto, a partir de meados da década de 70, a economia keynesiana e o modelo do “Welfare State” começaram a dar sinais de esgotamento. As primeiras manifestações dessa crise vieram com a rápida elevação do déficit público nos países industrializados¹⁰⁸, que foi

¹⁰⁸ Constam em OLIVEIRA (1988: 11) dados do Fundo Monetário Internacional segundo os quais o déficit público dos países industrializados cresceu, em média, de 2,1% do PIB em 1972 para 4,9% em 1984.

acompanhada do aumento das taxas de juros e da dívida pública. A crise também se manifestou por intermédio da queda da produtividade da mão-de-obra, da queda da eficiência dos investimentos públicos e da perda de capacidade de poupança da economia. Os países industrializados passaram a conviver com o fenômeno da recessão econômica e com a inflação em alta.

O Welfare State tem cada vez menos condições de responder a uma somatória de demandas emergentes e às condições econômicas cambiantes. O impacto desta crise é um aprofundamento das desigualdades sociais e um crescimento dos índices de pobreza que se concentram principalmente nos grupos mais vulneráveis, trabalhadores não qualificados e domicílios uniparentais¹⁰⁹.

O modelo taylorista-fordista é o paradigma da produção no contexto das políticas de regulação keynesiana. Com a crise do Estado-nação e a busca da reconversão de seu papel, no sentido de reduzi-lo a Estado mínimo, os grandes grupos financeiros e industriais, em combinação com o novo Estado, procuram definir estratégias de desenvolvimento, incluindo as reestruturações tecnoprodutivas, sociais e políticas. Com a produtividade e a economia apresentando índices descendentes, os salários reais não podiam mais ser mantidos em elevação e o aumento extensivo do mercado ficou comprometido.

Por outro lado, com o fim do crescimento estável do mercado de consumo, o capital fixo de grande escala, composto de equipamentos rígidos, passou a ser inadequado para enfrentar as exigências deste mercado. Abalaram-se, assim, os pilares do modelo fordista. “Essas experiências podem representar os primeiros ímpetus da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta”¹¹⁰.

Sob tais circunstâncias, fez-se necessário repensar as formas de qualificação da força de trabalho, num contexto em que se forjavam críticas acerca da inadequação do sistema

¹⁰⁹ Cf. Pedro JACOBI, *Transformações do Estado contemporâneo e educação*, 1996, p. 42.

¹¹⁰ Cf. D. HARVEY, *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*, 1992, p. 140.

educativo¹¹¹, diante das diferentes necessidades que se formulavam no novo modelo emergente de produção – a capacidade de trabalho mais flexível. Em decorrência dessa nova tomada de posição, temos percebido que, atualmente, as questões educacionais estão permeadas pelas transformações produzidas pelas novas tecnologias e pelas tendências da organização do trabalho. “A educação geral torna-se fundamental, portanto, para que os indivíduos dominem os códigos simbólicos de uma sociedade científica e tecnológica, não como objetos, mas como sujeitos do processo de apreensão do mundo social e cultural”¹¹².

Neste contexto, imposto pela revolução tecnológica, percebemos duas situações distintas e ao mesmo tempo contraditórias. A primeira refere-se às exigências educacionais impostas pelo avanço tecnológico e pela nova e veloz economia global, em que as necessidades de mão-de-obra qualificada impõem à escola novas técnicas de produção e conseqüentemente novo perfil de trabalhador mais qualificado; neste sentido, verifica-se que a escola é compreendida como o único espaço capaz de proporcionar o pleno desenvolvimento do homem, para o exercício de sua cidadania. A segunda diz respeito à escola como espaço social que, ao considerar a *igualdade de direitos do homem* – como cidadão – permite-lhe o acesso, entretanto nega-lhe a permanência, visto que como indivíduo pertencente a uma determinada classe social em um contexto sócio-econômico e político perverso, ou mesmo em função de suas especificidades físicas e/ou mentais, é excluído do processo educativo.

2.2 DESENVOLVIMENTO E CAPITALISMO NO BRASIL

A constituição do capitalismo brasileiro, em sua forma industrial, deu-se tardiamente, iniciando-se nos anos 30. Então em crise, o capitalismo brasileiro precisava de uma alternativa para a ordem agroexportadora predominante, caracterizada pela alternância entre ciclos econômicos expansionistas e a conseqüente decadência posterior. É apenas no interior da dialética do *auge e decadência concomitante* do sistema agroexportador (cujos pontos alto e de declínio foram amplamente determinados pelas relações imperialistas) que a

¹¹¹ Ver a discussão de Neise DELUIZ, *Formação do trabalhador: produtividade e cidadania*, 1995.

¹¹² Neise DELUIZ, op. cit., p. 168.

industrialização brasileira se desenvolve. E o faz somente como *uma* das possibilidades dentre as alternativas de diferenciação de atividades buscadas em face da crise do café.

Iniciada tão tardiamente – quando as lutas imperialistas do capitalismo internacional já estavam em fase adiantada –, a indústria nacional se desenvolveu muito lentamente, de forma que até os anos 50 era ainda incipiente. A Revolução de 30 vem marcar o fim da hegemonia agroexportadora e o início da predominância da indústria (apenas em meados dos anos 50 a participação da indústria na renda interna vai ultrapassar a da agricultura). Contudo, subordinada à antiga estrutura agrária, a indústria em constituição não rompeu com as características semicoloniais então vigentes: organização produtiva latifundiária, produção voltada para o exterior, exploração intensiva das massas trabalhadoras. Estendendo-se por longo tempo, as mudanças trazidas pela *modernização conservadora* posta pela indústria sofriam freqüentes oscilações conjunturais e inconsistências estruturais.

Assim, já retardatária em relação aos países desenvolvidos, a *industrialização* no Brasil atuou como *recolonizadora*, tendo em vista que a inserção do País no capitalismo industrial internacional se deu de forma subordinada em relação ao mercado capitalista europeu e norte-americano. Sendo a industrialização promovida pelos capitais internacionais, diretamente ou em associação com os capitais nacionais, a burguesia industrial daí decorrente nasceu subordinada às burguesias dos países do centro capitalista. Internamente, a classe dominante atuou desde sempre como repressora dos trabalhadores, procurando sob todas as formas excluí-los da participação na vida social, valendo ressaltar que a questão social, no início do século, era vista como “caso de polícia”. Constituindo-se num momento em que as lutas de classe já se punham no plano internacional, a burguesia brasileira, temerosa da ocorrência de revoluções que pudessem alterar o “status quo” então vigente, aliou-se aos representantes da antiga ordem agrária, com eles conciliando, quando as modificações políticas se faziam imprescindíveis, sem que o povo participasse das decisões. Daí por que é correto afirmar que no Brasil a modernização industrial tem características de uma *modernização excludente*.

Mais detalhadamente, Florestan Fernandes resalta como característica do processo de constituição industrial brasileiro uma “industrialização que se atrasa, indefinidamente, no

tempo, que se descola do desenvolvimento do mercado interno, da revolução agrária e da revolução urbana, ou que se dá sem que tais processos adquiram certa velocidade e intensidade”, problemas cuja tentativa de solução leva ao intervencionismo estatal e ao empuxo externo dos centros dinâmicos capitalistas. Nesse contexto, o capitalismo nacional conjugava organicamente desenvolvimento desigual interno e dominação imperialista externa. Finalmente, acrescenta-se a isso o fato de que a eclosão industrial continuava submetida largamente ao velho modelo dos ciclos econômicos ou “milagres”, tão destrutivo para o desenvolvimento de uma economia capitalista integrada.

No processo brasileiro de industrialização subordinada, a política salarial constituiu-se em instrumento importantíssimo da acumulação capitalista (em especial, a partir de 1964), na medida em que a modernização excludente arrojava salários, ao mesmo tempo em que reprimia a organização e o movimento dos trabalhadores.

Somente nos anos 70 identifica-se um processo de aceleração da industrialização brasileira, sob influência do modelo fordista. Silva (1993) admite que a idéia de fordismo no Brasil é de natureza controvertida, identificando-o como *fordismo restrito e autoritário*. *Restrito* porque a produção e o mercado de consumo em massa foram restringidos a regiões e setores industriais específicos. *Autoritário* porque o crescimento do emprego industrial ocorreu especialmente durante o “milagre econômico”, em plena ditadura militar imposta ao País em decorrência do golpe de 1964.

É inegável o caráter contraditório do “fordismo brasileiro”, uma vez que a intensa industrialização, ao mesmo tempo em que permitiu acentuada mobilidade social e ocupacional – base do surgimento de trabalhadores organizados – abriu caminho, segundo Mattoso¹¹³, para a manutenção de salários baixos e formas precárias de trabalho.

Do ponto de vista do emprego e da renda, houve uma deterioração das condições gerais do mercado de trabalho urbano, expressa não apenas no crescimento relativamente lento do emprego e no aumento da proporção de trabalhadores assalariados por conta própria e de assalariados sem contrato de trabalho formalizado, mas também na significativa redução do nível de salários¹¹⁴.

¹¹³ Jorge MATTOSO, *A desordem do trabalho*, 1995, p. 131.

¹¹⁴ Cf. Paulo Eduardo de Andrade BALTAR et alii, *Mercado de trabalho e exclusão social no Brasil*, 1996, p. 90.

Em uma análise sintética, podemos sustentar que o “milagre” foi produto de um modelo de desenvolvimento industrial baseado na orientação para o mercado externo, na intervenção maciça do Estado na economia, na proteção elevada e indiscriminada da indústria nacional, no baixo esforço tecnológico, na substituição de importações e na obtenção de divisas por meio de crédito externo.

A produção nacional para consumo interno, à época, tinha seu pólo dinamizador sustentado na produção de bens de consumo duráveis, especialmente a indústria automobilística. Isso implicava, em um país da periferia do capital, eleger um *mercado consumidor privilegiado* com capacidade para o consumo de bens duráveis, a classe média. Mas a produção estava realmente centrada na exportação de produtos primários ou semimanufaturados, cujos preços eram achatados com o pagamento de salários aviltantes aos trabalhadores. Como outra face da moeda verifica-se o desequilíbrio da balança comercial, que teve suas raízes centradas na importação de bens de produção e insumos básicos que, embora adquiridos para dar sustentação ao processo produtivo destinado à exportação, teve como resultado o surgimento de círculo vicioso, cuja principal decorrência foi o endividamento externo inerente a esse processo.

Insustentável em si próprio, o processo intensivo de industrialização do início dos anos 70 – à época denominado “milagre brasileiro” – foi substituído posteriormente por uma política recessiva. No limiar dos anos 80, havia se completado a internacionalização da economia brasileira, que, nas condições em que se realizou, não foi muito mais que o aprofundamento de sua subordinação econômica. O Brasil configurava-se numa grande economia industrial que, embora integrada e diversificada em termos industriais, excluía amplas camadas sociais do consumo (inclusive dos “produtos públicos”: saúde coletiva, educação, etc.). De tal forma, a crise do modelo fordista de desenvolvimento, iniciada nos anos 70, continuou ao longo da década seguinte.

Em tal contexto, é possível dizer que dos últimos 30 anos, no Brasil, emerge um modelo político de desenvolvimento que se poderia chamar de tecnoburocrático-capitalista. Baseia-se tal modelo em uma aliança tecnoburocrática militar e civil, que controla uma imensa parcela da economia nacional, bem como efetua o planejamento do desenvolvimento social e educativo. Estabelece política fiscal, monetária, financeira, salarial, habitacional, e intervém na economia capitalista por meio do controle ativo das grandes empresas públicas. Juntamente com setores do capitalismo internacional e nacional, propõe ações abstratas, voltadas para o desenvolvimento global da sociedade brasileira. Este modelo de “desenvolvimento e modernização” da economia caracteriza-se pela concentração de renda nas classes altas e médias e pela marginalização dos outros setores da sociedade brasileira.

Do início dos anos 30 até final dos anos 70, a industrialização brasileira consolidou no País um mercado de trabalho formal, que garantiu o surgimento de ampla classe operária e de segmentos sociais médios assalariados. O processo de industrialização conformou um mercado nacional de trabalho urbano e surgiram, via de consequência, novas formas de ascensão social para parcela da força de trabalho¹¹⁵. No final da década de 70, tem início a formação de um mercado de consumo de massa com grande expansão do emprego¹¹⁶, inclusive o emprego feminino¹¹⁷, e aumento nos salários reais (em parte, devido aos movimentos de trabalhadores), embora deva ser ressaltado que, a despeito de tais fatores, os salários continuaram muito abaixo dos padrões dos países desenvolvidos. Esse “mercado de consumo de massa”, paradoxalmente, exclui ainda uma grande parcela relativa da população brasileira.

Corroborando essa informação, um estudo da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional – SEFOR –, órgão vinculado ao Ministério do Trabalho, enfatiza que o Brasil, como outros países latino-americanos, em décadas anteriores, teve seu

¹¹⁵ DIEESE, *O desemprego e as políticas de emprego e renda*, 1994, p. 25.

¹¹⁶ Ver J. P. dos Reis VELLOSO, *Modernidade e pobreza: a construção da modernidade econômico-social*, 1994.

¹¹⁷ Márcia de Paula LEITE, em *Reestruturação produtiva e qualificação: reflexões sobre a experiência brasileira* (1996), enfatiza que a participação da mão-de-obra feminina no conjunto da força de trabalho é marcada por uma evidente segmentação; tanto os homens como as mulheres desenvolvem diferentes tarefas, o que os leva a receber diferentes formas de pagamento salarial.

processo de desenvolvimento orientado por um paradigma relativamente pouco exigente em termos de escolaridade e qualificação profissional.

Apesar de o desenvolvimento econômico ter possibilitado a criação de novas atividades ocupacionais, com incidência maior nas atividades urbanas, as quais contribuíram para uma mobilidade social ascendente, houve simultaneamente um aumento das exigências feitas ao trabalhador. Para alguns poucos – os mais qualificados, com maior escolaridade, capacidade de abstração, pensamento lógico, destreza e rapidez – o acesso ao mercado de trabalho foi facilitado. No entanto, a maioria – desprovida de tais qualidades e mesmo com dificuldades para inserir-se nesse mercado, como os deficientes – passou, com o processo de industrialização, a constituir uma camada social totalmente despossuída a que poderíamos chamar de *lumpemproletariado*¹¹⁸.

Ao mesmo tempo, e em contrapartida, este rápido desenvolvimento econômico reproduziu de forma elevada um quadro de pobreza aguda, com o surgimento acelerado de extensos bolsões de miséria nas maiores cidades brasileiras. Intensificou-se, assim, a precarização dos empregos no mercado formal, contribuindo para a ampliação das massas dos excluídos sociais.

Como decorrência de tais fatores, a defesa do ensino público de qualidade toma forma e, nesta proposta, setores da sociedade civil “situam a escola básica como um dever fundamental do Estado e apresentam formas mediante as quais as empresas podem colaborar com o poder público na educação básica”¹¹⁹.

Assim, com a mudança da base estrutural, econômica, da sociedade, mudam suas necessidades mais globais. A educação passa a adquirir, nesse cenário, uma nova relevância perante as demandas e exigências decorrentes do modelo econômico então vigente. O acesso ao ensino superior e a diferentes formas de educação continuada se ampliou de maneira

¹¹⁸ Tom BOTTOMORE, em seu *Dicionário do pensamento marxista* (1988), faz referência a esse termo quando utilizado por Marx em *O Dezoito Brumário*, ao se dirigir à crescente população em condições extremas de crise e de desintegração social em uma sociedade capitalista.

¹¹⁹ Ver Gaudêncio FRIGOTTO, *Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática*, 1994, p. 49.

significativa – nunca, porém, ao ponto de comparar-se aos países do centro do capitalismo mundial.

Os anos 80 são conhecidos como aqueles em que as economias capitalistas tentaram superar a crise, ajustando-se a uma nova base técnica. “O esgotamento do padrão de desenvolvimento da economia e a orientação das políticas econômicas adotadas no País condicionaram fortemente a dinâmica do mercado de trabalho dos anos 80”¹²⁰.

Assistimos, assim, ao surgimento da globalização econômica, do pós-fordismo e da terceira revolução industrial. A qualificação dos trabalhadores coloca-se como questão central. Nesse contexto, a valorização da educação torna-se nuclear, com propostas de treinamento e cursos técnicos de aperfeiçoamento profissional para atender às exigências impostas pelo recente modelo econômico, que repõe em novas bases o modo de pensar e construir conhecimentos.

Como enfatiza Harvey (1994):

O acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva; mas, também aqui, podemos ver uma renovação de interesse e de ênfase, já que, num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. O próprio saber se torna uma mercadoria – chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas¹²¹.

A nova base técnica é caracterizada pelo desenvolvimento da microeletrônica e da informática, da química fina e das biotecnologias. As transformações técnicas também se caracterizam por processos de produção flexíveis, de propósitos múltiplos, poupadores de energia, informatizados e automatizados; pela significativa redução da incorporação de trabalho não-qualificado; e pela valorização do trabalho altamente qualificado.

¹²⁰ Idem, ibidem, p. 91.

¹²¹ Cf. D. HARVEY, op. cit., p 151.

O modelo japonês é representativo desse novo paradigma de produção industrial, em que se destacam: equipamentos flexíveis; emprego vitalício e alta qualificação do núcleo de sua força de trabalho; baixos índices de rotatividade; polivalência do trabalhador e rodízio de tarefas; predomínio do grupo de trabalho sobre o indivíduo; sistema “meritocrático” de salários e promoções; sindicatos fracos; linha de demarcação mais difusa entre direção e execução; processo global de produção mais conhecido e dominado pelo trabalhador; estratégias para a produção enxuta, com eliminação de excessos (insumos, espaço, trabalhadores, etc.), descentralizando e subempregando tarefas antes concentradas em uma só empresa¹²².

A ação pedagógica da empresa começa ao procurar persuadir os empregados sobre o caráter necessário das inovações, alegando que elas seriam imprescindíveis à defesa da sobrevivência da empresa e, portanto, do próprio emprego (...).

As formas desta pedagogia são definidas em função da necessidade de conquistar a abertura, a confiança, a lealdade, a cooperação e a disposição voluntária dos empregados, para que eles possam colocar suas capacidades, solidariamente, a serviço da empresa. Nesse sentido, eles são induzidos ao aperfeiçoamento progressivo do seu trabalho, mas de forma subordinada às determinações normativas do processo de inovações¹²³.

Quanto às mudanças organizacionais, destaca-se a flexibilização das relações de trabalho¹²⁴. Esta flexibilização traduz-se, quase sempre, em diversas maneiras de facilitar as contratações e demissões de trabalhadores e reduzir custos trabalhistas. Aparecem formas como a terceirização da força de trabalho. Em oposição à rigidez fordista, a palavra de ordem na terceira revolução tecnológica é *flexibilidade*, na esfera tanto da produção quanto da circulação de mercadorias.

¹²² Ver a esse respeito Helena HIRATA, op. cit.; E. B. SILVA, op. cit.; A. L. G. da SILVA & M. F. LAPLANE, *Dinâmica recente da indústria brasileira e desenvolvimento competitivo*, 1994.

¹²³ Cf. Lucília Regina de Souza MACHADO, *Pedagogia fabril e qualificação do trabalho: mediações educativas do realinhamento produtivo*, s/d, p. 12.

¹²⁴ Existem duas formas de flexibilidade: a quantitativa e a funcional. A primeira está relacionada a níveis de emprego e salários livremente negociados no mercado sem a interferência do Estado. A segunda corresponde à utilização mais adequada do trabalho de acordo com as mudanças impostas pela concorrência. A consequência disso é a diminuição dos controles burocráticos e da rigidez na divisão do trabalho, impostos pelo antigo modelo fordista.

O sistema flexível caracteriza-se, segundo Tavares (1993), por altas taxas de rotatividade, pela proliferação do trabalho temporário e de tempo parcial, tanto quanto pelo trabalho domiciliar. O centro da formação está no desenvolvimento de um tipo de aprendizagem *just-in-time*¹²⁵.

2.3 QUALIFICAÇÃO E FLEXIBILIDADE

Esse modelo de flexibilização das relações de trabalho traz como consequência imediata, aos trabalhadores que possuem pouca qualificação e escolaridade, graves problemas em relação a sua colocação no mercado de trabalho. O desemprego e a baixa renda desses sujeitos tornam-se problemáticos para o Estado e para a sociedade. Como medida atenuante, criam-se programas de requalificação profissional para atender a essa demanda. Cabe à educação a melhoria da qualificação da força de trabalho por intermédio de cursos e treinamentos, necessários ao pleno desempenho profissional dessa parcela da população.

Outros estudos¹²⁶ apontam a existência de uma *re-segmentação*¹²⁷ do mercado de trabalho. Os trabalhadores altamente qualificados constituem o segmento superior, com conhecimentos específicos e acesso às informações. O segmento intermediário compreende os trabalhadores qualificados e semiqualificados das grandes empresas. E o segmento inferior é constituído por uma grande massa de ocupados em atividades mais desestruturadas, como as das micro e pequenas empresas e as do setor de serviços.

Cada um desses segmentos sociais apresenta, no que tange à globalização e à flexibilização, um comportamento diferenciado. Enquanto o segmento superior é alvo de grandes benefícios, o segmento intermediário sofre a redução de postos de trabalho – que

¹²⁵ Ver a esse respeito Helena HIRATA, *Da polarização das qualificações ao modelo da competência*, s/d.

¹²⁶ Ver a esse respeito C. A. MEDEIROS & C. SALM, *O mercado de trabalho em debate*, 1994.

¹²⁷ Segundo BALTAR (1996), o termo “segmentação” designa precisamente uma situação de real separação entre dois mundos de trabalho, dois grupos relativamente homogêneos e perfeitamente diferenciados quanto à posição do trabalho. No primeiro, carreiras estáveis claramente identificadas e, no segundo, deslocamentos aleatórios intermitentes entre postos de trabalho completamente diferentes e não inter-relacionados.

afetará sobretudo mulheres e jovens, que engrossam o segmento inferior, já penalizado pelo desemprego, pela queda dos salários e pela conseqüente exclusão da produção.

Nesse novo contexto, tanto o Estado como outros setores da sociedade têm presenciado o surgimento de diferentes tendências e requisitos de qualificação da força de trabalho. Alguns setores denunciam as inadequações do sistema escolar para fazer frente às exigências formuladas por este novo modelo de produção, o do trabalho mais flexível.

As transformações na economia internacional, brevemente apontadas, acarretaram profundas implicações sobre economias como a brasileira. Grande abundância de matérias-primas convencionais e de mão-de-obra barata se convertia, no modelo fordista anterior, em vantagens competitivas no mercado internacional. Entretanto, cumpre salientar que,

(...) se o sistema funcionou a contento na fase da produção fordista, em que educação técnica e educação geral se opunham, ele vem deixando a desejar num momento em que o mundo vem vivenciando novas necessidades de formação que implicam num casamento da educação técnica com a formação geral para assegurar o que vem sendo chamado de educação tecnológica¹²⁸.

O processo de reestruturação produtiva da economia brasileira não é linear e uniforme, mas isto não significa que o País esteja afastado deste processo ou que ele seja apenas um movimento esporádico. Para alguns autores, entretanto, o paradigma fordista ainda não se aprofundou no Brasil. “A letalidade deste novo bloco histórico (que recebe o nome de globalização, reestruturação produtiva, etc.) que vem se forjando, assenta-se de um lado na afirmação de seu caráter inevitável e, de outro, na naturalização de suas conseqüências”¹²⁹. Isto traz complicações para um país que possui uma imensa massa de excluídos do consumo, do emprego e do espaço social.

À medida que esta reestruturação produtiva avança, o impacto sobre a estrutura ocupacional brasileira torna-se cada vez mais significativo, resultando no fim de postos de

¹²⁸ Cf. Márcia de Paula LEITE et alii, op. cit., p 19.

¹²⁹ Cf. Gaudêncio FRIGOTTO, op. cit., p. 22.

trabalho e atingindo, principalmente, os menos qualificados. Agravam-se assim as condições reais do mercado de trabalho brasileiro. Conforme já enfatizamos, ainda hoje “a economia brasileira é constituída pelo emprego generalizado de trabalhadores de baixa remuneração e por uma estrutura salarial fortemente marcada pela desigualdade”¹³⁰.

Evidenciou-se portanto que, no período de intensa industrialização (1950 a 1980), o Brasil assistiu a uma grande expansão do trabalho regulamentado, que, no entanto, não foi capaz de contemplar a totalidade da oferta de força de trabalho. Ressalte-se ainda que “os ajustes aos problemas existentes estão sendo colocados no sentido de submeter e impor perdas ao segmento da sociedade que se constitui, no momento, como a linha de menor resistência política, ou seja, os assalariados”¹³¹.

A partir de 1980, este quadro se agrava com a estagnação do PIB¹³², que impede a expansão do mercado de trabalho formal. Esta estagnação do mercado de trabalho dos anos 80 está diretamente relacionada à presença de baixas taxas de crescimento econômico, assim como à deterioração do mercado de trabalho dos anos 90. Agrava-se, assim, a falta de mobilidade entre os segmentos e consolida-se o movimento histórico de exclusão social. No Brasil, combinam-se os problemas mais prementes do capitalismo atual com as mais antigas mazelas das sociedades atrasadas.

O Brasil, bem como diversos países do terceiro mundo, vive uma superposição dos problemas decorrentes das mudanças tecnológicas e globalização com os problemas estruturais de pobreza, informalidade e segmentação do mercado de trabalho¹³³.

A fim de identificar as possíveis razões para a ocorrência de tais problemas, é conveniente notar que, de acordo com Albuquerque (1993), 76% dos chefes das famílias pobres do Brasil urbano eram considerados analfabetos plenos ou funcionais.

¹³⁰ Cf. Anselmo Luís dos SANTOS & Márcio POCHMANN, *O custo do trabalho e a competitividade internacional*, 1996, p. 205.

¹³¹ Idem, *ibidem*, p. 211.

¹³² Gaudêncio FRIGOTTO (op. Cit., p. 12) afirma que: “(...) o Brasil (segundo o Banco Mundial) [nos anos 80] tinha um PIB *per capita* de 2.160 enquanto a Alemanha, EUA e Japão tinham, respectivamente, 18.480, 19.840 e 21.020. Sob a perspectiva do modo capitalista/fordista de organização da produção e do desenvolvimento o que pode ocorrer é a mudança de pólos de exploração e de exclusão, não a sua superação.

Nas cidades brasileiras, acumula-se uma força de trabalho jovem, de baixíssima escolaridade, dedicada a atividades em setores de baixa produtividade, que constituem a economia informal urbana e sem condições para pleitear seu ingresso no mercado formal de trabalho.

Contudo, esse quadro começa a mudar nos anos 80, à medida que pressões por maior flexibilidade, qualidade e capacidade de trabalho passam a exigir a operacionalização de novas estratégias de competitividade e reestruturação do trabalho. Em geral, as teses que defendem educação para competitividade fundam-se em experiências de países de capitalismo avançado como a Alemanha e o Japão.

As transformações recentemente introduzidas no cenário internacional pressionam o governo brasileiro a elencar prioridades para uma ampla agenda de reformas, as quais convergem para alguns pontos principais: educação, emprego, habitação. Nesse contexto, a educação profissional é considerada componente essencial de um novo processo educativo nas relações entre o capital e o trabalho.

Diante desse cenário, o governo brasileiro, por meio do Ministério do Trabalho, “compreende que é necessário implementar um sistema público de emprego, [afirmando ser imprescindível erradicar o analfabetismo de jovens e adultos] e garantir, ao mesmo tempo, oferta de educação profissional suficiente para qualificar e requalificar a força de trabalho existente para o mercado de trabalho”¹³⁴.

Toda essa problemática é ainda mais aguda quando observamos a forma como os reflexos da terceira revolução industrial atingem a vida de todos os cidadãos, assalariados ou não, neste final de século. A terceira revolução industrial não representa apenas um mero conjunto de mudanças tecnológicas; ela é muito mais do que isto. É um conjunto de mudanças políticas, econômicas, financeiras, culturais, organizacionais e territoriais. Este conjunto de mudanças caracteriza um processo de transição rápido, porém ainda não muito bem entendido

¹³³ Pedro JACOBI, op. cit., p. 47.

¹³⁴ Ver BRASIL, *Sistema de emprego e educação profissional: implementação de uma política integrada*, 1996.

no que concerne à passagem de um modelo econômico paradigmático fordista para um provável regime de acumulação flexível¹³⁵.

As mudanças implementadas pelo Estado brasileiro, anteriormente mencionadas, não se refletiram, contudo, em melhorias substantivas para a pessoa com deficiência mental no desenvolvimento de suas atividades produtivas, haja vista a crise estrutural que se instalou no País. Desta maneira, as formas assistenciais “encontram terreno fértil para sua proliferação, fato que se encontra agravado [com os repasses de recursos para as instituições privadas] (...) já que a ausência de consciência crítica, impede um posicionamento que desvelaria as relações implícitas no que é considerado deficiência e do direcionamento que possam tomar as propostas educacionais e políticas relacionadas a ela”¹³⁶.

Essas mudanças tendem a ser qualitativamente diversas das ocorridas em tempos passados, uma vez que sua natureza é estrutural – e não cíclica –, envolvendo, portanto, um conjunto de elementos econômicos, tecnológicos e organizacionais que estão alterando a base industrial sobre a qual os países operam. Como consequência, é hoje largamente reconhecido que o crescimento econômico não mais contribuirá para repor os postos de trabalho perdidos, mas servirá, na melhor das hipóteses, meramente para conservar os níveis de emprego, se mantidas as condições e relações de trabalho atuais. As mudanças das diretrizes políticas e econômicas têm repercutido diretamente no mercado de trabalho, atingindo sobremaneira os postos de trabalho.

Diante desse quadro, Baltar (1996) considera que:

Diversos fatores estão por detrás dessa insuficiência na capacidade de geração de novos postos de trabalho, comparando-se o atual desempenho da economia com o da década anterior [anos 80]. Ressalta-se, em primeiro lugar, a diferença no quadro geral decorrente da situação internacional de cada época das políticas econômicas adotadas para tentar sair da recessão. A recuperação no período 1984-1986 ocorreu no marco de uma economia fechada em relação ao comércio externo, decorrente da necessidade de acumular, a qualquer custo, um saldo comercial na balança de pagamentos (...) a

¹³⁵A esse respeito ver D. A. HARVEY (1994, p. 140), segundo o qual “(...) a acumulação flexível é marcada por confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho (...) envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual (...)”.

¹³⁶Cf. DA ROSS, Política nacional de educação especial - considerações, 1989, p. 26.

desvalorização da moeda nacional (...) a deterioração das finanças públicas, o desgaste do poder do Estado.¹³⁷

Além desses aspectos, os impactos sobre a força de trabalho não mais dependem integralmente de eventos localizados em nível nacional. Em concordância com os estudos de vários especialistas da área, na medida em que uma economia nacional se abre cada vez mais aos circuitos comerciais e financeiros internacionais, as implicações para a natureza do trabalho dependem do *ranking* onde as empresas estão posicionadas dentro da economia global.

Nesse sentido, Ramalho (1997), ao analisar alguns impasses colocados para a classe trabalhadora, observa que:

(...) a implantação de novas estratégias de gestão no processo de reestruturação produtiva dos últimos anos tem mostrado a necessidade de entender o caso brasileiro a partir das especificidades na articulação com a economia internacional. Isto significa considerar na análise desde a imposição ideológica do chamado modelo japonês como caminho inexorável para a “modernidade” associado a um discurso “civilizador” sobre os trabalhadores, até a eficácia da aplicação das novas formas de gestão da força de trabalho na indústria e seus deslocamentos em termos de precarização do trabalho¹³⁸.

Segundo Cano¹³⁹, na passagem da última década do século XX para o seguinte, o mercado de trabalho brasileiro estará acrescido de aproximadamente 25 milhões de adultos postulando vagas ocupacionais urbanas. O problema portanto não é só quantitativo mas também qualitativo. Alia-se a isso o fato de que atualmente apenas 40% da força de trabalho industrial brasileira têm o curso primário completo, encontrando-se os 60% restantes divididos entre analfabetos (30%) e pessoas com pequeno grau de instrução (30%), considerados analfabetos funcionais, ou seja, incapazes de interpretar manuais de trabalho¹⁴⁰.

¹³⁷ Ver a esse respeito *Sobre o regime de Trabalho no Brasil: rotatividade da mão-de-obra, emprego formal e estrutura salarial*, 1996, pp. 134-137.

¹³⁸ Cf. José Ricardo RAMALHO, *Precarização do trabalho e impasses da organização coletiva no Brasil*, 1997, pp. 86-87.

¹³⁹ W. CANO, *Reflexões sobre o Brasil e a nova (des)ordem internacional*, 1993, p. 32.

¹⁴⁰ Ver a esse respeito João Paulo dos Reis VELLOSO, op. cit., p. 43.

Da análise de tais questões, surgem interrogações acerca da maneira pela qual a educação buscará solucionar os problemas do desemprego hodierno, bem como que respostas dará às crises do ensino básico, da formação e qualificação profissional e da educação profissional diante do processo mundial de globalização crescente, onde países historicamente desiguais defrontaram-se no processo de produção, e onde a formação de habilidades básicas – competência para a produtividade, qualidade total e competitividade – apresenta-se como solução apta se não a eliminar, pelo menos a minorar tais desigualdades.

A introdução de novas tecnologias no Brasil está provocando mudanças efetivas nos modos de produção e de gestão na organização do processo de trabalho. Nesse novo quadro de relações de trabalho, a qualificação e a necessidade de competitividade exigem, sem dúvida, um nível de conhecimento e requalificação técnica dos trabalhadores e da sociedade para o enfrentamento de situações advindas do processo de reestruturação produtiva, das aplicações dessas novas formas de gestão da força de trabalho e dos processos de precarização do trabalho.

Diante dessa realidade, a educação profissionalizante deve prover o conhecimento e a incorporação de novos métodos de trabalho, possibilitando também às pessoas com deficiência mental melhores condições para sua inclusão no espaço do mundo produtivo, no contexto da economia global. Entretanto, isso, por si só, não garante a inserção deste sujeito no mercado formal de trabalho.

Por outro lado, deve ser destacado, a par de tais considerações, que, apesar do panorama em que está inserida a educação especial no País, as contradições legais permanecem, pois se considerarmos os dispositivos legais expressos nas Constituições Federal, Estaduais e Municipais, no Estatuto da Criança e do Adolescente ou mesmo na Lei nº 7.853/89 e seus impactos, em nossa realidade, verifica-se que este aparato legislativo não chega a garantir direitos ou mesmo instituir novas práticas trabalhistas, de tal forma que o trabalho das pessoas com deficiência, embora em condições ainda não consideradas ideais, é visto, algumas vezes, como se fosse “conquista” adquirida por essa clientela e não um exercício de cidadania.

2.4 UM MUNDO DE NÃO-TRABALHO? MARGINALIDADE E EXCLUSÃO

Ao analisarmos as transformações ocorridas no mundo do trabalho, é importante destacar a contribuição de Antunes (1995) sobre a centralidade do trabalho e as transformações ocorridas no mundo do trabalho, em que o problema da exclusão das pessoas com deficiência pode ser entendido como produto de uma política de produção do desemprego em massa no atual momento de globalização da economia.

Nesse sentido, Antunes sinaliza que:

(...) o enorme leque de trabalhadores precários, parciais, temporários, etc., que denominamos subproletariado, juntamente com o enorme contingente de desempregados, pelo seu maior distanciamento (ou mesmo exclusão) do processo de criação de valores teria, no plano da materialidade, um papel de menor relevo nas lutas anticapitalistas. Porém, sua condição de despossuído e excluído o coloca potencialmente como um sujeito social capaz de assumir ações mais ousadas¹⁴¹.

Alguns autores¹⁴² acreditam que a pessoa com deficiência, se orientada para atingir o máximo de suas potencialidades e se direcionada para programas de reabilitação profissional, poderá competir no mercado de trabalho.

Apesar dessa visão, o trabalho protegido ou mesmo acompanhado não pode ser considerado um fator de equalização entre pessoas ditas “normais” e pessoas com deficiência. Isto porque as pessoas deficientes possuem seus direitos como sujeitos sociais, cuja fruição não pode e não deve ser negada. São, contudo, pessoas “diferentes” em função das suas especificidades, isto é, das limitações que lhes são próprias e por este motivo não podem

¹⁴¹ Cf. Ricardo ANTUNES, *Adeus ao trabalho? – Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*, 1995, p. 90.

¹⁴² Ver a esse respeito autores como: Olívia da Silva PEREIRA, *Integração do excepcional na força de trabalho*, 1977; Cassilda Silveira dos SANTOS, *Profissionalização da pessoa portadora de deficiência mental: relato de uma experiência*, 1986; Eduardo José MANZINI, *Profissionalização de indivíduos portadores de deficiência mental: visão do agente institucional e visão do egresso*, 1989; Otto Marques da SILVA, *Uma questão de competência*, 1993; e outros.

concorrer de forma igual com os indivíduos ditos “normais” em um mercado de trabalho tão competitivo e excludente.

Assim, apesar de tais autores lutarem contra a exclusão e a marginalização social dessa parcela da sociedade, alienam-se das mudanças ocorridas hoje no mundo do trabalho e, ao alienarem-se, propõem alternativas de inserção para os deficientes como forma de integração social pautadas em atividades baseadas no modelo taylorista/fordista de produção, em que o trabalho do deficiente, de natureza não-qualificada, operacionaliza-se de forma repetitiva e em que a realização de atividades manuais passa a ser vista como um progresso técnico de trabalho.

Garcia (1996), ao discutir a educação das pessoas com deficiência, analisa suas possibilidades diante das políticas neoliberais que privilegiam, no seu entendimento, o movimento de integração do deficiente no mundo do trabalho. Considera que o ensino especial difundiu-se, ampliou-se, em meio às políticas sociais do Estado de Bem-Estar Social (que em nosso País não passou de um arremedo se comparado aos modelos implementados nos países desenvolvidos¹⁴³). Embora não se possa negar tal assertiva, é interessante notar que no Brasil o ensino especial não logrou atingir um estágio considerado ideal, haja vista a própria falta de um conjunto de normas contratuais específicas destinadas a regular o trabalho dos deficientes mentais.

Acrescente-se, ainda, à problemática já colocada, que os recursos financeiros destinados à educação especial tiveram uma sensível redução nos últimos anos e, com o aumento do desemprego, as pessoas com deficiência são ainda mais marginalizadas, tendo, contra si próprias, a “diferença” ou a “deficiência” como forma de exclusão social¹⁴⁴.

Mas, diferentemente dessas leituras, verificamos a existência de vários trabalhos evidenciando que, nesses tempos de neoliberalismo e Estado-mínimo, para a atual fase de governo, a educação deveria adequar-se às novas exigências do mercado, tomando-o como referência de eficiência e qualidade.

¹⁴³ Cf. Rosalba Maria Cardoso GARCIA, *A educação das pessoas consideradas portadoras de deficiência: uma questão histórica*, 1996, p. 11.

¹⁴⁴ Cf. Júlio Romero FERREIRA, *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*, 1993.

Nesse movimento, tendente ao neoliberalismo, setores empresariais e industriais da sociedade civil brasileira e o próprio governo enfatizam que, para que o Brasil participe e se integre ao conjunto dos países considerados desenvolvidos e não perca a Quarta Onda, compondo a sociedade do saber –a sociedade do século XXI¹⁴⁵ – urge preencher certos requisitos definidos na agenda global, destacando-se os investimentos na educação da força de trabalho e sua formação profissional, que entretanto não contemplam a problemática da inserção do deficiente no mercado de trabalho.

Corroborando essa linha de análise, Coraggio (1996), ao discutir as propostas do Banco Mundial para a Educação, afirma que:

(...) para competir, um país deve atrair capitais que invistam na produção de bens e serviços exportáveis, com alta produtividade, qualidade e flexibilidade, para o qual recomenda-se atender aos seguintes pré-requisitos:

- uma oferta de força de trabalho social e tecnicamente flexível;
- um eficiente complexo de serviços para a produção, integrado ao sistema global de redes de comunicação e transporte, de informação e financeiras;
- redução de custos diretos, principalmente salários e serviços na produção;
- redução de custos indiretos, principalmente as cargas fiscais usualmente necessárias para cobrir funções de um Estado ineficiente e/ou sobrecarregado de compromissos sociais;
- proteção de direitos à propriedade e ao lucro privado, não apenas mediante leis de proteção às patentes, como também minimizando a probabilidade tanto da conflagração de graves crises sociais ou econômicas, como de intervenções arbitrárias do poder político na economia;
- demonstração de vontade política de manter a estabilidade macroeconômica de modo que permita o cálculo econômico das alternativas de investimentos¹⁴⁶.

Não se verifica entretanto, na comunidade científica, uma unanimidade de aceitação a tais propostas, e vários estudiosos¹⁴⁷ já advertem sobre o projeto político neoliberal, afirmando entre outros aspectos, que um dos problemas básicos das sociedades regidas por concepções neoliberais centra-se nas relações competitivas de mercado, em que a economia passa a reger as relações sociais, impondo ao trabalhador novos processos de produção e racionalização do

¹⁴⁵Ver a análise de Antonia Vitória Soares ARANHA, *Formação profissional e educação básica: existe mesmo um consenso?*, 1996, acerca das propostas atuais de diversos setores empresariais da sociedade brasileira, no que respeita à formação profissional.

¹⁴⁶Ver José Luís CORAGGIO, *Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?*, 1996, pp. 80-81.

¹⁴⁷Ver Rosa Maria TORRES, *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*, 1996.

trabalho que, aliados a conjunturas recessivas, têm aprofundado os processos de exclusão do mercado formal de trabalho.

É necessário advertir ainda que o projeto neoliberal não torna público, nem enfatiza que é no processo de competição que os sujeitos são deslocados, alijados do processo competitivo de produção, constituindo-se em um grupo de indivíduos excluídos socialmente.

(...) O conjunto dos indivíduos que se encontram expulsos da produção pelo processo de abolição do trabalho ou subempregados em sua capacidade, pela automação e informatização do trabalho intelectual, são os desempregados reais.¹⁴⁸

Tal modelo de desenvolvimento capitalista mais excludente tem acentuado o crescimento do desemprego e, por conseqüência, o aumento da desigualdade social. No tocante ao processo de exclusão da pessoa com deficiência, consideramo-lo um debate histórico, polêmico, havendo necessidade de melhor análise dessa situação.

Alguns pesquisadores deste aspecto insistem na domesticação do diferente, pois de fato as tarefas que lhe são oferecidas implicam taylorização e, portanto, repetição das mesmas atividades. É preciso assinalar que, em grande parte, isto é proveniente de uma escolarização que não deu conta de ensinar os requisitos básicos da cultura atual: ler, escrever, contar, elementos da ciência, gosto pela arte (...).¹⁴⁹

O conceito de exclusão é útil para analisar o atual estado das transformações no mundo do trabalho e suas conseqüências para a sociedade, abrangendo a exclusão social circunstâncias como: pobreza, discriminação e desigualdades. Este conceito também enfatiza o processo pelo qual a exclusão surge e é reproduzida, possibilitando incluir o comportamento individual e coletivo das instituições sociais, políticas, econômicas e educacionais que agem no sentido de reproduzir e reforçar as desigualdades. Desigualdades estas que funcionam como barreiras estruturais e sociais colocadas a determinados grupos sociais. A exclusão social possibilita entender os conceitos de pobreza, desigualdade, marginalização e segregação, não somente porque descreve uma situação, mas por analisar um *processo dinâmico*.

¹⁴⁸Cf. Neise DELUIZ, *Formação do trabalhador: produtividade & cidadania*, 1995, p. 46.

¹⁴⁹Gilberta JANNUZZI, *Escola e trabalho do considerado deficiente*, 1994, p. 26.

Nesse sentido, a exclusão social reflete um processo dinâmico, abrangendo a reprodução e a discriminação da força de trabalho. O tipo de inserção para certos segmentos de trabalhadores, como as mulheres, as crianças, os idosos, os negros e os deficientes, acentua outras formas de exclusão socialmente determinadas.

A pobreza, que se ampliou nas últimas décadas na América Latina, ocasionada por causas internas e externas interligadas, vem se acirrando com a maneira pela qual se desenvolve a “globalização”. A questão social, nesta perspectiva, vem adquirindo novas modalidades, nos últimos tempos, por força das mudanças profundas que estão acontecendo nas relações entre capital e trabalho, nos processos produtivos, na gestão do Estado, nas políticas sociais, e pelo “princípio da exclusão”, que se caracteriza tanto por parte dos excluídos do processo produtivo, do trabalho assalariado, quanto da parte dos excluídos pela origem étnica, pela identidade cultural, pelas relações de gênero.¹⁵⁰

Em decorrência dessas transformações, causadas pelo fenômeno da exclusão social, podemos considerar que no início dos anos 90, de acordo com os dados da Comunidade Econômica Européia, 50 milhões de pessoas estavam vivendo abaixo da linha da pobreza. Além disso, 16 milhões – 10,5% da força de trabalho – estavam desempregados, metade dos quais há mais de um ano. No Brasil, como já vimos anteriormente, a crise dos anos 90 comprometeu significativamente a expansão do parque industrial, trazendo como consequência uma acentuada pobreza e extrema desigualdade social. Todos esses elementos contribuíram decisivamente para o processo de exclusão da classe trabalhadora.

Segundo Antunes (1995), os excluídos do mercado de trabalho são tantos que chegam a constituir a classe trabalhadora, como desempregados ou subempregados, dando origem a um novo conceito: a classe-dos-que-vivem-do-trabalho. Essas transformações, ocorridas no mundo do trabalho, atingem fatalmente as pessoas com deficiência mental. A exclusão que já marcava fortemente a elevada quantidade de 10% de deficientes da população brasileira, na sua maioria socialmente carentes, leva à aniquilação social. De marginalizadas, as pessoas com deficiência, sem assistência, correm o risco de ser “alijadas” pela falta de atendimento às suas necessidades especiais em relação à saúde, à educação, ao trabalho.

¹⁵⁰Cf. Luiz Eduardo W. WANDERLEY, *A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e o caribenho*, 1997, pp. 56-57.

O debate em torno da exclusão social é salutar, na medida em que tem possibilitado esclarecer a relação entre pobreza, emprego produtivo e inclusão social. Como resultado, assistimos ao envolvimento de alguns setores do governo, educadores e trabalhadores na busca de mecanismos que diminuam a discriminação das pessoas com deficiência, em relação à sua inserção no mercado de trabalho, como a utilização de programas de treinamento, de projetos e de políticas educacionais voltados diretamente para esta questão, ainda que de forma tímida e incipiente, não atendendo à demanda, nem solucionando a problemática do deficiente em nível global.

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Você está em processo de doutrinação, nós ainda não descobrimos um sistema de educação que não seja um sistema de doutrinação. A gente sente muito, mas é o melhor que nós podemos fazer. O que nós estamos lhe ensinando é um amálgama de preconceitos e escolhas atuais desta cultura em particular. A mais simples consideração da História mostrará como esses preconceitos e escolhas são provisórios. Você está sendo ensinado por pessoas que se acomodaram a um regime de pensamento estabelecido por seus antecessores. É um sistema que se autoperpetua. Aqueles dentre vocês que forem mais fortes do que outros partirão e encontrarão meios de se educarem a si mesmos – educarem seu próprio julgamento. Os que ficarem devem lembrar, sempre e todo tempo, que estão sendo moldados e padronizados para se adaptar às necessidades estreitas e específicas desta sociedade em particular – [sociedade burguesa].

Peter McLaren

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

As grandes transformações pelas quais vem passando a humanidade, especialmente a partir da década de 90, reconhecidas como o processo de globalização do mundo, vêm trazendo novos desafios para se pensar a relação da pessoa com seu contexto social, ou do indivíduo com o coletivo, ou ainda do sujeito social com o trabalho.

Como apontam vários estudos, a crise dos anos 90 evidencia a fragilidade do modelo de regulação fordista, assim como os pressupostos que o alicerçavam. Esse modelo generalizava a idéia de que a industrialização e o consumo em massa gerariam condições reais

para o desenvolvimento das potencialidades de um país e, conseqüentemente, resolveriam os problemas das desigualdades sociais, criando condições para que toda a sociedade vivesse sempre em um processo de crescimento, com pleno emprego a todos os trabalhadores do mundo. Contudo, observamos que esse modelo entrou em crise e somente alguns países no mundo alcançaram desenvolvimento mediante sua utilização, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, como é o caso dos países que formam o G7 (Estados Unidos, Alemanha, Japão, França, Canadá, Inglaterra e Itália). Como podemos observar, o desenvolvimento econômico-social preconizado pelo fordismo e decantado pela retórica da harmonia da ideologia liberal é completamente falso, na medida em que os benefícios do processo da industrialização atingem exclusivamente parcelas da população mundial, que estão inseridas, em parte, nos países centrais.

A crise por que passa o capitalismo neste final de século amplia e aprofunda as desigualdades entre as nações, contribuindo para a destruição de postos de trabalho – desemprego estrutural –, arruinando de forma impiedosa as conquistas dos direitos sociais da classe trabalhadora, alcançadas através de séculos. A perda de postos de trabalho é produto direto do processo intensivo do uso da tecnologia e, como se vê, a falácia de que o desenvolvimento econômico diminuiria as desigualdades internacionais, regionais e individuais é uma estratégia que o capital utiliza para amenizar suas crises e dar continuidade ao processo de sua reprodução, através da ampliação de suas taxas de lucro.

Nos últimos trinta anos, vários países de capitalismo periférico regrediram seriamente em sua situação econômica e social. Como conseqüência, os trabalhadores, de uma forma geral e mais especificamente os do capitalismo de periferia, estão fragilizados pelo processo de globalização/mundialização da economia. Globalização, como mostram vários estudos, na forma que se explicita atualmente é, sobretudo, a ruptura das fronteiras dos mercados nacionais pela ferrenha competição na realização (venda) das mercadorias que condensam trabalho social explorado (capital-mercadoria).

O modo de organização e reprodução social sob controle do capital e de qualquer forma histórica que possa assumir é um processo concreto e objetivo. O elemento central dessa produção e reprodução social sob a égide do capital é seu processo de reprodução

ampliada, o qual se realiza por intermédio da extração de mais-valia sobre o trabalho vivo. Os trabalhadores, ante a esse cenário, vêem-se compelidos a aceitar as regras de reestruturação do capital e até a buscá-las como forma de garantir o estabelecimento de um pacto social mínimo. O atual processo de globalização, numa análise mais profunda de sua constituição, representa o afloramento da dominação da forma abstrata do trabalho, por intermédio do capital, sobre o componente humano.

O crescente desemprego destas décadas não foi simplesmente cíclico, mas estrutural. Os empregos perdidos nos maus tempos não retornariam quando os tempos melhoravam: não voltaria jamais (...). A tragédia histórica das Décadas de Crise foi a de que a produção agora dispensava visivelmente seres humanos mais rapidamente do que a economia de mercado gerava novos empregos para eles. Além disso, esse processo foi acelerado pela competição global, pelo aperto financeiro dos governos, que — direta ou indiretamente — eram os maiores empregados individuais, e não menos, após 80, pela então predominante teologia do livre mercado que pressionava em favor da transferência de emprego para formas empresariais de maximização de lucros, sobretudo para empresas privadas que, por definição, não pensavam em outros interesses além do seu próprio, pecuniário. Isso significou, entre outras coisas, que governos e outras entidades públicas deixaram de ser o que se chamou de empregadores de último recurso” (Word Labor, 1989, p.48).

O declínio dos sindicatos, enfraquecidos tanto pela depressão econômica quanto pela hostilidade dos governos neoliberais, acelerou esse processo, pois a produção de empregos era uma de suas funções mais estimadas. A economia mundial se expandia, mas o mecanismo automático pelo qual essa expansão gerava empregos para homens e mulheres que entravam no mercado de trabalho sem qualificações especiais estava visivelmente desabando.¹⁵¹

O mundo do trabalho, em particular, e a sociedade como um todo passam por transformações. Como confirmação deste quadro, assiste-se ao aumento do desemprego, à disseminação e à banalização do trabalho precarizado, na sua forma temporal, parcial e terceirizada e desregulamentada, evidenciando a revalorização do capital de estratégias de extração de mais-valia absoluta. Com efeito, novas formas de produção são reinventadas e a reestruturação produtiva coloca-se como algo capaz de solucionar os problemas da desigualdade e da exclusão social. “Novos processos de trabalho emergem, em que o cronômetro e a produção em série são substituídos pela flexibilidade da produção, por novos

padrões de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado”¹⁵². A mudança tecnológica vem sendo acompanhada por mudanças profundas na organização do trabalho e da produção, como resultado da maior concorrência internacional entre empresas e países, e também por mutações na demanda, a favor de uma maior diferenciação de produtos. Em decorrência, advoga-se a tese de que hoje existe a possibilidade de empregar as qualidades humanas que ainda estão em reserva – indivíduos de diversas atividades econômicas, de distintos setores sociais – para buscar graus de desenvolvimento humano que, se bem utilizados, possibilitarão que o avanço tecnológico proporcione o pleno desenvolvimento do ser humano.

Esta poderá ser uma hipótese viável, na medida em que reconhecemos que o capitalismo proporcionou um aumento extremo na produtividade do trabalho. Contudo, vale observar que as contradições da sociedade contemporânea se encontram na base econômica de seu modo de produção. Assim, quando se fala em produção, depreende-se que está em jogo um determinado nível de desenvolvimento social, razão pela qual o capital articula seus planos da dominação e da produção. A produção passa a ser vista como um elemento gerador de valor capaz de superar, via conhecimento científico-tecnológico, as desigualdades sociais e possibilitar pleno desenvolvimento a todos os países do mundo, resolvendo a fome a miséria e a exclusão social. Cremos, entretanto, à semelhança de Altvater, que este *novo modelo de produção* é mais uma forma de engodo, é “(...) uma ilusão, e por isto uma desonestidade, alimentar e difundir a idéia de que todo o mundo poderia atingir o nível industrial ao da Europa, da América do Norte e do Japão” (Altvater, 1995: 28). Ao final desse processo de reprodução do capital, instauram-se níveis de pobreza absoluta, ao mesmo tempo que se assiste à destruição parcial das forças produtivas e ao crescimento de uma nova ordem social, sob a égide do neoliberalismo.

Como considera Antunes, “(...) o capitalismo, em qualquer de suas variantes contemporâneas, da experiência sueca à japonesa, da alemã à norte-americana, para não falar do Terceiro Mundo”, não foi capaz de eliminar as barreiras sociais, sacrificou centenas de trabalhadores “desfigurando a personalidade humana”. Graças a sua implantação, as taxas de

¹⁵¹ Eric HOBSEBORN, *Era dos extremos: o breve século XX: (1914-1991)*, 1995, p. 403-4.

desemprego aumentaram, inclusive com a eliminação de algumas profissões, esta última em decorrência do avanço tecnológico. Todos esses fenômenos atingiram populações de países “intermediários e industrializados” como o Brasil.

Como já afirmamos anteriormente, as economias mundiais vêm sendo acompanhadas por um acelerado processo de mudanças estruturais. Nesse contexto, a globalização da economia, as transformações tecnológicas e as mudanças ocorridas no mundo do trabalho são os recursos utilizados na atual realidade brasileira para justificar as reformas institucionais em curso no País. Nos anos 80 e 90, a sociedade brasileira passou por um processo intenso de “redemocratização”, ao mesmo tempo em que experimentou grandes obstáculos, consequência do agravamento da crise do modelo de desenvolvimento adotado no País. A internacionalização da economia com a crescente dependência de capitais externos, aliada ao crescimento das dívidas interna e externa, trouxe novos desafios ao País e exigiu soluções capazes de enfrentar tal situação. A partir dos anos 80, a política nacional foi submetida às orientações neoliberais. O papel do Estado começou a sofrer uma redefinição, deixando de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, passando, em consequência, a desenvolver a função de promotor e regulador desse desenvolvimento. É nesse panorama, de um Estado auto-regulado e da competição, que ocorrem as reformas do Estado, inclusive as referentes à área educacional. Este processo dá-se pela conjugação da globalização excludente, que amplia o desenvolvimento desigual, e pelo monopólio privado da ciência e tecnologia.

Os perfis profissionais exigidos em função dos novos recursos tecnológicos, para a adoção dos novos métodos de organização da produção, exigem o exercício do domínio de qualidades específicas associadas à confiança, à cooperação e ao interesse pela produção. Isto permite afirmar que o modelo taylorista-fordista de organização da produção limita o trabalhador com gestos mecanizados e pouco criativos, impedindo que esse trabalhador seja funcional para os objetivos do novo padrão de desenvolvimento, fundado no intenso processo de internacionalização dos mercados e na integração produtiva em escala mundial que intensifica o fenômeno definido como globalização ou mundialização.

¹⁵² Ricardo ANTUNES, *A centralidade do trabalho hoje*, p. 92.

Uma vez mais afirma-se que a inserção e o ajuste dos países “não-desenvolvidos” ou “em desenvolvimento” ao processo de globalização e à reestruturação produtiva, sob uma nova base científica e tecnológica, dependem de educação básica, formação profissional, qualificação e requalificação.

Trata-se, todavia, de uma educação e formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a “empregabilidade”. Todos estes parâmetros passam a ser definidos pelos organismos vinculados ao mundo produtivo de cada país. A principal conseqüência dessas medidas é o drástico empobrecimento do caráter científico-filosófico da educação, configurando um verdadeiro *apartheid* educacional.

Diante deste cenário, a preparação de uma força de trabalho qualificada, por intermédio de investimento de recursos em educação, é considerada elemento primordial que permitirá a inclusão dos países periféricos, como o Brasil, na economia global. Segundo os analistas do Banco Mundial, esse processo de inclusão no mundo competitivo é alternativa para a resolução de problemas como subdesenvolvimento, miséria, marginalidade, desemprego, distribuição de renda, etc. É o que se está afirmando hoje em relação à educação e às políticas de formação técnico-profissional ante a crise estrutural do desemprego e o desenvolvimento desigual. Desta forma, apresenta-se o discurso simplista/salvacionista que confere à educação a responsabilidade de equacionar problemas historicamente constituídos pela lógica do capital.

Assiste-se no Brasil, precisamente a partir do final da década de 80, a uma acentuada ênfase e priorização do ensino fundamental e da formação profissional. Essa ênfase tem sido implementada de forma prática por meio de políticas de “descentralização administrativo-financeira”, que são viabilizadas com estratégias que procuram definir o papel e as responsabilidades da União, dos estados e dos municípios.

2.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Embora o ensino profissionalizante já fosse ministrado no Brasil desde o início do século sob a forma de “cursos livres”, somente em 1942 gozou do reconhecimento oficial, com o advento das Leis Orgânicas que o inseriram no quadro do ensino oficial brasileiro, obedecendo a uma necessidade de ordem econômica decorrente da substituição do modelo agrário pelo modelo industrial, que, juntamente com o aumento da população, determinou o surgimento de uma classe média urbana, passando a conferir ao setor educacional a tarefa de qualificação para o trabalho, demandando da escola um caráter mais democrático, o que, a par do fortalecimento do Estado ocorrido no início da Primeira República, implicou em maior interesse e envolvimento estatal com as questões educacionais.

A primeira tentativa de modificação da estrutura do ensino médio ocorreu na realidade em 1931, com a Reforma Francisco Campos, que procurou retirar desse nível de ensino seu caráter propedêutico, conferindo-lhe cunho mais geral, e que, por abranger oficialmente apenas o curso secundário, não alterou sua estrutura e objetivos, nem eliminou seu cunho de “ensino especial” destinado à formação da elite cultural do País.

Vemos em seqüência a alusão ao ensino profissionalizante na Constituição Federal de 1937, que, em seu art. 129, determinava a introdução desse ensino, principalmente para as classes “menos privilegiadas” e a obrigação de que indústrias e sindicatos criassem escolas de aprendizagem na área de sua especialização, para os filhos de seus empregados e membros.

Tal dispositivo denota o interesse estatal de estender a escolaridade a um maior número de pessoas, em decorrência das necessidades sócio-econômicas e políticas do governo de Vargas, notadamente totalitário e populista, que teve dentre seus objetos de preocupação o fortalecimento do processo industrial, com a preparação de uma força de trabalho mais diversificada e mais qualificada.

Por outro lado, com o surgimento de novas forças políticas representadas pela nova classe urbano-industrial, impunha-se que o Estado as mantivesse sob controle, para não subverter o “status quo” então vigente, tendo sido a Escola utilizada como aparelho ideológico para tal finalidade. Assim, sob o aparente objetivo da democratização das oportunidades educacionais, o crescimento da matrícula no ensino do 2º grau serviria ao governo como meio

de conquista das classes emergentes, sem que isso viesse a abalar a estrutura de classes existente.

O preconceito geral que então vigorava, em relação ao ensino profissional, decorrente da associação entre trabalho e escravidão, por parte não apenas de legisladores educacionais, mas até mesmo das classes subalternas, conforme afirma Romanelli (1978), impediu a modificação da estrutura e expansão do ensino, que “permaneceu oferecendo em escala maior o mesmo tipo de educação aristocrática e acadêmica da velha ordem, anterior a 30”¹⁵³.

Ribeiro (1979), ao analisar o decréscimo de matrículas em cursos profissionalizantes em relação aos cursos secundários no período de 1932 a 1936, verifica que, embora os cursos profissionais fossem procurados por uma parcela da classe dominada, em busca de ascensão social, tal situação não lhe garantiu uma superação da própria situação de classe, permitindo-lhe tão-somente uma “melhor” colocação em relação ao próprio grupo, o que, ao lado de outros fatores, como o fato de a força de trabalho vir obtendo qualificação profissional dentro das próprias fábricas, inibiu a expansão e estruturação do referido ensino, até porque a política de contenção salarial como “fonte” de capital tornava inconveniente a existência de um mercado de profissionais tecnicamente capacitados¹⁵⁴.

Em 1942, com a Reforma Capanema, ocorreu a tentativa de unificação dos ensinos secundário e técnico industrial. O ensino secundário teve o 1º ciclo – ginásio – reduzido para quatro anos e o 2º ciclo – colégio – ampliado para três anos, sendo subdividido em dois ramos: científico e colegial.

No que concerne ao ensino técnico industrial, foi o mesmo transformado em sistema, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, passando a compreender dois ciclos de ensino: o primeiro, básico, de quatro anos, destinado à formação de artífices especializados, e o segundo de três anos, para a formação de técnicos especializados.

Posteriormente, no período de 1943 a 1946, os outros ramos do ensino secundário – comercial, normal e agrícola – foram também organizados em dois ciclos (básico e técnico),

¹⁵³ Otaíza ROMANELLI, *História da educação no Brasil (1930-1973)*, 1978, p. 103.

¹⁵⁴ Cf. M.L.S. RIBEIRO, *História da educação brasileira a organização escolar brasileira*, 1979, p. 113-114.

compreendendo quatro e três anos, respectivamente., e no ensino comercial o ciclo técnico passou a compreender quatro e três anos, respectivamente, e no ensino comercial o ciclo técnico passou a compreender cinco ramos: comércio e propaganda, administração, contabilidade e estatística e secretariado.

Entretanto, embora as escolas técnicas tivessem na época, alcançado maior prestígio em decorrência das Leis Orgânicas, os propósitos de unificação do ensino eram meramente formais. Assim, tais leis vieram simplesmente oficializar a dualidade entre o ramo secundário e o ramo profissional, com fundamentos e finalidades diferentes, encontrando-se subjacente à lei uma profunda discriminação social, que concebia o ensino acadêmico para a elite e os ensinamentos profissionais para as classes menos favorecidas do ponto de vista econômico.

Em consequência, apesar de a Lei Orgânica haver propiciado a articulação do ensino profissional com os demais ramos do ensino, prevendo inclusive sua validação para efeito de ingresso em cursos superiores “diretamente relacionados”, as lacunas legais e o próprio preconceito em relação ao trabalho manual, reforçado pela estrutura social, impediram a unificação formal dos dois tipos de ensino – técnico e secundário.

Com a Lei da Equivalência de 1953, houve uma tentativa formal de unificação dos dois tipos de ensino, uma vez que tal diploma legal, mediante o cumprimento de determinados requisitos, possibilitava aos concluintes da escola técnica industrial o ingresso em determinados cursos superiores, estabelecendo ainda formas de adaptação entre o ensino secundário e o profissional. Assim, os concluintes do 1º ciclo secundário poderiam cursar o 2º ciclo dos ramos profissionais, da mesma forma que os concluintes do 1º ciclo destes ramos poderiam ingressar no colégio secundário.

Em 1959, com o advento da Lei 3.552, que tratou da reforma do ensino industrial, e a consequente introdução do curso básico (sem nenhum caráter de especialização profissional) no 1º ciclo do ensino técnico industrial, foi acrescido mais um elo no processo legal de identificação dos ensinamentos profissionais e secundários. Em decorrência, o ensino técnico industrial passou a ter, no 1º ciclo, não somente os cursos de aprendizagem, mas também os cursos técnicos.

Em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61, foi estabelecido um currículo único nas duas primeiras séries do ciclo ginásial e uma unidade em relação às matérias de cultura geral nas séries subseqüentes, válida para todo o ensino médio, quer de caráter secundário, quer de caráter profissional, consistindo a diferença entre ambos na ênfase dada pelos cursos profissionais às matérias de caráter técnico. Com tal diploma legal, que tornou equivalentes os cursos médios, postulando a inexistência de desigualdade social, ao mesmo tempo em que privatizava o ensino médio, o legislador satisfaz às pressões de grupos populistas, defendendo ainda que a educação fosse absorvida pela rede privada, com participação apenas complementar do Estado.

É importante notar que a legislação promulgada no período de 1950 a 1961, conforme ressalta Cunha, “não corresponde a uma política do Estado, previamente formulada, mais foi sendo elaborada na medida da pressão da clientela interessada”¹⁵⁵, e os cursos profissionalizantes eram como que um desvio necessário para que os membros das classes menos favorecidas conseguissem finalmente ingressar no ensino universitário.

A extensão da profissionalização a todos os cursos de 2º grau somente foi obtida com o advento da Lei 5.692/71, que, ao regular a reforma do ensino de 1º e 2º graus, determinou a transformação da estrutura dos ensinos primário e médio. A Lei 5.692/71 surgiu com a finalidade de atender a uma suposta escassez de profissionais de nível médio no mercado de trabalho, em um momento marcado por profundas transformações políticas e institucionais.

Verifica-se entretanto que a mesma falhou em cumprir a função que lhe foi atribuída no projeto original, em parte em decorrência da dissociação entre seus objetivos implícitos e o contexto da política sócio-econômica do País, voltada para um modelo capitalista monopolista, em parte em decorrência da dissociação do referencial teórico em que se apóia a política de profissionalização, qual seja, a teoria do capital humano.

O conceito de educação como capital humano, elaborado por Schultz e Becker nos idos de 60, provocou o surgimento, no campo educacional, de algumas ideologias tendentes a ressaltar a importância da educação para o crescimento econômico, dentre as quais a que, ao

¹⁵⁵ L.A. CUNHA, *Educação e desenvolvimento social no brasileiro*, 1975, p. 238.

estabelecer a relação e mão-de-obra, serviu de sustento à política de profissionalização do ensino de 1º e 2º graus, consubstanciada através da Lei 5.692/71.

À luz de tal teoria, o homem dotado de conhecimentos e habilidades passou a ser encarado como proprietário de um novo tipo de capital, o capital humano, que lhe possibilitaria a obtenção de melhores salários, além de contribuir para o aumento da produção de bens e serviços, com taxas de retorno individual e social tão maiores, quanto maiores fossem os investimentos nele efetuados.

A educação formal, e o treinamento no emprego, assumiu nessa ótica uma posição relevante, sendo encarada não apenas como bem de consumo, mas como recurso de produção e pré-investimento essencial ao desenvolvimento econômico, tornando-se objeto de preocupação por parte tanto de educadores como de economistas, razão pela qual o planejamento da educação passou a constituir parte importante do planejamento econômico da maioria dos países.

A interveniência estatal se justificar-se-ia nesse contexto, como forma de influenciar a distribuição mais equitativa de renda, ao gerar mais oportunidades de emprego e maiores rendimentos, o que poderia promover, como consequência, maior demanda educacional e desenvolvimento econômico.

Na sociedade capitalista, caracterizada pela existência de grupos distintos entre si, de acordo com sua relação com os meios de produção, a força de trabalho é convertida em mercadoria, determinando a existência de um conflito de interesses, em que as relações do trabalho pelo capital determinam que somente progride economicamente o indivíduo detentor de um capital inicial.

Para os adeptos da teoria do capital humano, o trabalhador dotado de melhor qualificação possuiria um capital humano – o trabalho qualificado –, que lhe possibilitaria a obtenção de melhor salário, olvidando que, nas relações de produção das sociedades capitalistas, prevalece a capacidade de o capital subordinar o trabalho, constituindo-se a qualificação da força de trabalho apenas em mais um dos instrumentos utilizados para manter ou elevar a taxa de lucro, não sendo levado em consideração o fato de que a força de trabalho,

ao ser utilizada, produz um valor excedente (mais-valia) ao valor pago pelo salário, que constitui o lucro apropriado pelo empregador na condição de proprietário dos meios de produção e, por via de consequência, dos produtos do trabalho. Daí a razão de o trabalhador não poder ser considerado um investidor, posto que subordinado ao capital.

Por outro lado, é ilusório admitir que, em decorrência da intervenção estatal em uma sociedade capitalista, ocorra uma taxa de retorno social e uma individual, já que a taxa de retorno é necessariamente a mais-valia, destinada à classe dominante, o que levou Freitag a afirmar que “a política educacional que adota essa concepção [de educação como investimento] garante o crescimento da taxa de lucro para [as] empresas privadas”.¹⁵⁶

Além disso, a existência de diferentes ideologias dentro de uma sociedade possibilita o consenso absoluto entre as classes dominante e subalterna, impondo à primeira um cuidado constante para preservação de sua hegemonia, através da coerção e do consenso, visando a obter da segunda a aceitação de um dado tipo de organização econômico-social.

A teoria do capital humano busca, assim, apresentar a escola como uma instituição prioritariamente a serviço de finalidades sócio-econômicas pretensamente gerais.

No contexto da política educacional brasileira, verifica-se a atribuição à escola de uma função qualificadora, detectando-se entretanto contradições entre o papel que lhe é atribuído pela política de profissionalização e os rumos do processo de desenvolvimento da economia capitalista.

As mudanças nas condições de produção, decorrentes da exportação de capitais, inovações tecnológicas e crescente automação da produção, têm provocado grandes impactos sobre o processo de qualificação da força de trabalho.

A automação, ao tornar a produção cada vez mais independente da interferência humana, provocou uma sensível melhora no referido processo, entendida por alguns estudiosos como gérmen da requalificação da força de trabalho, sendo, ao contrário, considerada por outros como uma tendência à crescente desqualificação, demonstrando a

¹⁵⁶ Bárbara FREITAG, *Escola, Estado e sociedade*, 1978, p. 22.

existência de diferentes perspectivas acerca do papel desempenhado pela educação no mundo capitalista, no que concerne às perspectivas da qualificação.

A Lei 5.692, que institucionalizou a política de profissionalização, integrou uma série de medidas governamentais que tiveram como objetivo adequar a instituição educacional à ordem vigente, em decorrência do golpe militar de 1964.

Fundamentada na teoria do capital humano, a reforma do ensino tornou compulsória a profissionalização para todo o 2º grau do ensino, realçando sua importância no contexto de uma sociedade em franco progresso industrial, ao oferecer aos concluintes do 2º grau a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho, o que, de acordo com o discurso oficial, vinha responder ao “desafio do desenvolvimento”.

Muitas foram as dificuldades para sua aplicação, mormente no que se refere à falta de recursos em geral, à interação escola/mercado de trabalho e ao forte preconceito em relação ao ensino profissional, devendo entretanto ser ressaltada como causa principal a impossibilidade de conciliação entre teoria e prática na sociedade capitalista.

Assim, muito embora os objetivos da lei superassem a preocupação unidimensional relativa à auto-realização da pessoa humana, adquirindo dimensão sócio-econômica (qualificação para o trabalho) e política (preparo para o exercício constante da cidadania), o que se verificou na prática foi uma dicotomia entre o discurso oficial e sua aplicação, vez que para tal se faria necessário promover uma transformação estrutural da sociedade, polarizada e baseada em relações de exploração subordinação, características essas que se estendem, via de conseqüência, a todas as suas instituições.

A aprovação do Parecer 45/72, que propunha currículos mínimos relativos às habilitações profissionais, fez-se acompanhar de uma série de debates em nível nacional acerca da matéria.

Como a solução desejada pelo governo não passava pela transformação estrutural da sociedade, interessando-lhe, em contrário senso, a adaptação do discurso ideológico às suas necessidades, com conseqüente manutenção daquela dicotomia às pressões emanadas por

vários setores, respondeu o poder público com o Parecer 76/75, numa tentativa de acomodar a lei à realidade educacional, sem entretanto contrariar os interesses governamentais.

O Parecer 76, ao propor uma alternativa de habilitação – a habilitação básica –, representou a legalização do processo de ajustamento que vinha sendo desenvolvido pelas escolas privadas, no sentido de manter o caráter propedêutico do ensino de 2º grau, aproveitando as brechas da legislação.

Assim, ao lado da preocupação manifesta no discurso oficial de eliminar a dualidade do ensino de 2º grau, existiu sempre uma maneira eficaz de conservá-la, na prática, como resultado e meio de reprodução das relações de produção vigentes. Verificaram-se assim grandes incompatibilidades entre os objetivos reais do legislador e os proclamados, revelando uma inegável dicotomia entre teoria e prática.

Acerca do assunto já se pronunciou Warde: “as condições histórico sociais que geram a teoria e prática, no contexto das sociedades de classes, já as geram como pólos necessariamente antinômicos da mesma realidade educacional”.¹⁵⁷

De tal forma, a dicotomia entre teoria e prática não é disfunção do aparelho escolar, mas uma característica própria da escola capitalista e, no dizer de Warde, “(...) condição mesma da existência da escola na sociedade brasileira, enquanto formação social dominada pelo modo de produção capitalista”..¹⁵⁸

Tal realidade, a par de outras situações extremamente incômodas para vários segmentos da sociedade brasileira, possibilitou que no período de 1988 a 1994 fosse elaborado um projeto de lei de diretrizes e bases para a educação, com participação e envolvimento de universidades, entidades de classe, secretarias de educação municipais e estaduais, associações de pais, escolas públicas e particulares, entidades sindicais, estudantis e empresários. Tal projeto, após aprovação pela Câmara dos Deputados, foi encaminhado ao Senado ainda no ano de 1994.

¹⁵⁷ Miriam J. WARDE, *Educação e estrutura social: a profissionalização em questão*, 1977, p.13.

¹⁵⁸ Idem, *ibidem*

Entretanto, a despeito do amplo envolvimento de inúmeros setores da sociedade, foi aprovado um substitutivo, gerado no Ministério da Educação e do Desporto (MEC), que se transformou na Lei 9.394/96, cujas essenciais diferenças em nível geral relativas ao projeto original da Câmara foram a diminuição das responsabilidades do Estado com relação à educação e o cerceamento da sociedade civil em participar das decisões sobre o ensino, num nítido retrocesso do processo de aperfeiçoamento democrático das políticas brasileiras.

A par das circunstâncias que envolveram a promulgação da Lei 9.394/96, é importante registrar o momento histórico em que tal ocorreu e como o governo, não mais fazendo parte da ditadura instituída pelo golpe militar de 64, surpreendeu os vários segmentos da sociedade com um modo de governar avesso à vontade de camadas expressivas da população, sob o argumento de que a nova Lei de Diretrizes e Bases deveria ser uma lei do possível, do factível, adequada portanto aos recursos financeiros disponíveis no Ministério da Educação, olvidando o fato de que não deve o poder público regular as necessidades essenciais do cidadão a partir de seus recursos orçamentários, mas sim propiciar condições para que tais recursos sejam suficientes para o atendimento de referidas necessidades.

A diminuição das responsabilidades do Estado para com a educação, em relação ao projeto rejeitado, encontra-se evidenciada no artigo 4º, inciso I, da Lei 9.394/96, que estabelece que somente o ensino fundamental possui o caráter obrigatório e gratuito, disciplinando em seu inciso II tão somente – a possibilidade de progressiva extensão da referida obrigação ao ensino médio e, no inciso IV, o atendimento gratuito em creches e pré-escolas, ao contrário da obrigação de oferta, por parte do governo, que constava daquele texto.

Assim, dentre as críticas que são formuladas à LDB, podemos apontar, como mais significativas, além do fato de não introduzir nenhuma modificação substantiva hábil a melhorar o sistema educacional, dois pontos nevrálgicos: a clara retração do Estado em suas responsabilidades de garantir escolaridade para todos os brasileiros no ensino básico e o cerceamento na participação democrática da sociedade na condução dos destinos da educação no País.

A proposta da LDB é totalmente coerente com a posição neoliberal do governo, e manifesta-se já no Título II, art. 2º da Lei 9.394/96, que assim disciplina:

“Art. 2º – A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

De uma primeira leitura, o texto parece reproduzir, com diferentes vocábulos, o dispositivo constante no art. 205 da Constituição Federal em vigor, que abaixo reproduzimos:

“Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Entretanto, de uma leitura mais acurada, que busque verificar a intenção do legislador, expressa através do vernáculo, considerando inclusive que, de conformidade com a mais correta técnica legislativa, não existem palavras supérfluas no texto legal, a fim de possibilitar a seu intérprete uma correta apreensão do mesmo, verifica-se que o legislador omitiu no referido art. 2º, ora em análise, o fato de ser a educação “direito de todos”, oponível portanto a uma obrigação por parte do Estado (visto que no campo jurídico a cada direito corresponde uma obrigação). Por outro lado, ao inverter a ordem de responsabilidade entre Estado e família, priorizando esta, buscou diminuir a responsabilidade daquele em relação à questão educacional, o que vai na contramão das modernas tendências mundiais.

No que concerne ao artigo 4º do referido diploma legal, que em seu inciso I trata da gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental, nenhum avanço ocorreu em relação ao texto constitucional, em contra senso às mais claras tendências deste final de milênio, de garantir acesso obrigatório e gratuito a todo o ensino básico.

Para os críticos do referido diploma legal, mais precisamente as entidades que integram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, provocou o mesmo verdadeira descaracterização do Sistema Nacional da Educação, ao conceituar a educação como atividade “livremente” regulada pelo mercado, redefinindo a função do Estado, com deslocamento de grande parte de suas atribuições para o setor privado. Permaneceu assim como função do

núcleo dirigente basicamente o controle político-ideológico, o que teve como principais resultados, dentre outros:

- A desvinculação/fragmentação dos diversos níveis e modalidades de ensino (fundamental, médio, superior e formação profissional), através da utilização das seguintes estratégias:

1. Normatização do ensino básico e superior no Conselho Nacional de Educação;
2. Subordinação da formação profissional ao Conselho Nacional do Trabalho, vinculado ao Ministério do Trabalho;
3. Descentralização da rede escolar em sistemas locais, desvinculados entre si.

- A negação do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que instituiu uma política capaz de cristalizar um sistema de formação técnico-instrumental, desvinculado da pesquisa, e, em contrapartida, um sistema formado pelos “Centros de Excelência”, voltados para a adequação de pacotes tecnológicos;

- A reconfiguração jurídica das universidades, abrindo caminho para sua privatização;

No que concerne à organização escolar, a indefinição das instâncias de decisão abre espaço ao autoritarismo do MEC, com conseqüente centralização de decisões, normas e avaliação. Assim, embora a lei estabeleça o princípio de organização escolar nos diferentes âmbitos (União, estados e municípios), foram criados pelo governo, com anuência do Conselho Nacional de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, na condição de norteadores da educação em seus diferentes sistemas, ferindo a autonomia das instituições e dos próprios sistemas.

Em relação à educação básica, a lei substituiu a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio, constante do Projeto de Lei 1.258/88, pela “progressiva universalização do ensino médio”, retirando assim do Estado, conforme já referimos anteriormente, a progressiva obrigatoriedade de oferta desse nível de ensino.

A proposta de formação profissional da lei está orientada para as necessidades imediatas do mercado, comprometendo a qualidade da formação, pois desvincula-a da formação científico-tecnológica.

Vale ainda ressaltar que, enquanto no texto do projeto de lei rejeitado caberia ao Conselho Nacional de Educação, entre outras funções, “formular e coordenar a política nacional de educação, articulando-a às políticas públicas de outras áreas” e “definir as diretrizes e prioridades para o Plano Nacional da Educação e sua expressão anual na Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO, acompanhando e avaliando sua implementação”, no substitutivo aprovado e transformado na LDB 9.394/96 verificou-se flagrante descaracterização de tais funções. De tal forma, à vista das disposições do diploma legal em análise, passou a constituir-se em órgão “com funções normativas e de supervisão e atividade permanente”, o que implicou retirar-lhe o caráter deliberativo e autônomo em relação ao governo, transformando-o em órgão de assessoria do Ministério da Educação, redundando na limitação da participação dos profissionais da educação nos processos de tomada de decisão em nível nacional, num claro retrocesso para o processo de participação democrática no âmbito da educação.

Processo semelhante ocorreu em relação ao Fórum Nacional da Educação, órgão de ampla representação de diversos setores sociais envolvidos com a educação, que, embora previsto no projeto rejeitado, não foi instituído pela nova lei.

Verifica-se, portanto, que a Lei 9.394/96 consubstancia-se em um instrumento de tendência centralizadora e inspiração neoliberal, em que o governo, desconsiderando que a efetividade da implantação da política educacional depende do compromisso de todos os setores a ele afetos, não logrou ainda obter um mecanismo hábil a proporcionar aos cidadãos uma política educacional democrática, rompendo com o modelo excludente que reprovava e expulsava a altíssima parcela da população, sem esquecer que a efetiva aprendizagem para todos deve ser a meta mais autêntica a ser atingida por qualquer sistema educacional.

2.3 AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Em 1995, o MEC elaborou o “Planejamento Político-Estratégico 1995/1998”, documento que formulou as metas para a elaboração e implementação de políticas educacionais desse período no País. No capítulo referente ao ensino médio, que trata também da educação profissional, definiu a estrutura do ensino médio, o financiamento, a expansão do atendimento, a consolidação e descentralização da rede de escolas técnicas e os Centros de Formação de Técnicos – CEFETs bem como a avaliação e o ensino a distância.¹⁵⁹

Uma das metas do MEC, e de sua política educacional, é possibilitar a flexibilização da estrutura organizacional curricular e da oferta de cursos. Neste sentido, é de sua responsabilidade a redefinição das funções da União, estados e municípios, e do setor privado em relação ao ensino médio. Dessa forma, o Estado estaria agindo de acordo com as orientações definidas pelos organismos internacionais quanto ao papel do Estado como regulador do desenvolvimento social, incentivando outros setores sociais no financiamento da educação, conforme a orientação do Banco Mundial.¹⁶⁰

No tocante à educação profissional, o documento do MEC enfatiza ser de suma importância:

“(...) redefinir a estratégia de gestão da rede federal de educação tecnológica para: separar, do ponto de vista conceitual e operacional, a parte profissional da parte acadêmica; dar maior flexibilidade aos currículos das escolas técnicas de forma a facilitar a adaptação do ensino às mudanças no mercado de trabalho; promover a aproximação dos núcleos profissionalizantes das escolas técnicas com o mundo empresarial, aumentando o fluxo de serviços entre empresas e escolas; progressivamente, encontrar formas jurídicas apropriadas para o funcionamento autônomo e responsável das escolas técnicas e CEFETs e, ao mesmo tempo, estimular parcerias para financiamento e gestão; estabelecer mecanismos específicos de avaliação das escolas técnicas para promover a diversificação dos cursos e a integração com o mercado de trabalho”.¹⁶¹

¹⁵⁹Ministério da Educação e Cultura. *Planejamento Político Estratégico (1995-1998)*, p. 19.

¹⁶⁰A esse respeito ver Livia De TOMMASI, *Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação*, p.197.

¹⁶¹ Cf. Ministério da Educação e Cultura. *Planejamento Político Estratégico (1995-1998)*, p.22.

As estratégias norteadoras dessa política são: a) o direcionamento da rede de educação profissional para o mercado; b) a sua separação formal da estrutura educacional regular, constituindo-se como estrutura diferenciada e paralela. A adaptação e integração ao mercado de trabalho, a educação profissional e a aproximação do mundo empresarial, o fluxo de serviços entre empresas e escolas, as parcerias para financiamento e gestão, aparecem como idéias-chave nos cinco itens enunciados pelo MEC como definidores das políticas educacionais para esta modalidade de ensino. O período 1995-1997 caracterizou-se, então, pela aprovação do novo arcabouço institucional da educação.

A Lei 9.394/96 tem uma orientação geral, considerando as orientações da política neoliberal que prioriza o ajuste estrutural do Estado.

O Capítulo III da LDB, que trata da educação profissional, possibilita a implantação de um sistema paralelo, formalmente separado da estrutura regular de ensino. Um dos aspectos fundamentais da lei é o seu caráter flexível, inespecífico e minimalista (Saviani, 1998), o que permitirá agregar a ela, a pretexto de regulamentação, várias outras medidas legais, leis complementares, decretos, etc. O Decreto 2.208/97, publicado em 17-4-97, é o principal instrumento jurídico-normativo da reforma da educação profissional. Ele antecede o Projeto de Lei 1.603/96 que tramitou na Câmara Federal a partir de março/96, o qual foi alvo de forte oposição dos setores educacionais e da sociedade. Em fevereiro/97, o governo, ante essa pressão, retira o Projeto de Lei de discussão. E considerando a necessidade de regulamentação da LDB, outorga o Decreto 2.208, complementado pela Portaria MEC 646 e pela Medida Provisória 1.548-28. Em tal processo, o governo, de forma espúria, retoma integralmente os termos do Projeto de Lei 1.603/96 que direcionavam as ações de implementação da reforma da educação profissional.

Através dos mencionados diplomas legais são implementadas as principais recomendações do Banco Mundial (1995) e do CEPAL (1995) relativas à matéria. O Decreto 2.208/97 define a forma como o sistema de educação profissional deve articular-se com os setores empresariais, transferindo-lhes a responsabilidade pela definição curricular, gestão e financiamento das instituições. Nessa mesma linha, o CEPAL sugere um contexto de autonomia, no qual “a definição dos conteúdos curriculares deverá corresponder às

necessidades do desenvolvimento produtivo local e contar com participação direta, co-responsável e contínua das empresas” (CEPAL, 1995, p. 232). Segundo a recomendação do CEPAL, o modelo de gestão empresarial é adequado para elevar a eficiência e eficácia do sistema, pois “a educação profissional dá melhores resultados quando realizada com a participação direta do setor privado em sua oferta, financiamento e direção”.¹⁶²

Na avaliação do Banco Mundial, é o tempo excessivamente longo dos atuais cursos técnicos que contribui para a elevação de seus custos. Conforme a racionalidade do Banco, faz-se necessário implantar medidas alternativas que tragam para parâmetros aceitáveis a taxa de retorno, isto é, a relação custo-benefício. “Entre as reformas possíveis estariam as de encurtar a duração dos cursos e reduzir os custos unitários de funcionamento. Se a rentabilidade não aumentar significativamente, outra alternativa seria realizar a formação dos trabalhadores fora do sistema escolar formal.”¹⁶³

No Brasil, a profissionalização do indivíduo com deficiência mental vem sendo amplamente discutida no âmbito da educação especial, a partir do pressuposto de que o trabalho constitui-se em uma via de inclusão social da população com deficiência mental e, conseqüentemente, em uma forma de minimizar os problemas que a afligem.

Os serviços profissionalizantes são oferecidos à população jovem/adulta quase que exclusivamente em oficinas abrigadas. Tais oficinas podem ser definidas como um local supervisionado, situado em instituições especiais ou enquanto apêndice destas, que atendem o indivíduo com deficiência, proporcionando-lhe atividades consideradas profissionalizantes, remuneradas ou não, com o objetivo de incluí-lo socialmente através do trabalho. Os serviços profissionalizantes são considerados uma parte do processo de formação do indivíduo com deficiência mental, representando uma escala a mais em sua trajetória educativa.

Entretanto, ao serem inseridos em um programa de profissionalização para deficientes mentais, os participantes passam a ser identificados como tais, tanto pela instituição quanto pela comunidade.

¹⁶² Cf. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*, 1995.

¹⁶³ *Ibidem*, 1995.

Assim, a profissionalização pode ser identificada como uma via de estigmatização. Ao ser rotulada como deficiente mental, a pessoa passa a ser considerada incapaz, incompetente, necessitada de treinamento e formação especial. Percebe-se que sua incapacidade não vem de características intrínsecas, mas sim de sua desvantagem por estar institucionalizado.

2.4 DICOTOMIA ENTRE O TRABALHO INTELECTUAL E O MANUAL

Desde a década de 40, em vista da necessidade de formar mão-de-obra qualificada para o País, começaram a ser promulgadas as Leis Orgânicas para o ensino técnico-profissional.

Romanelli (1987) analisa a estreita relação entre a indústria e a escola, enfatizando a necessidade de o Estado solucionar um duplo problema gerado no período de guerra para o País: de um lado, a carência de mão-de-obra qualificada para expandir o setor industrial brasileiro e, de outro, a urgência em satisfazer às exigências de consumo da população a partir da fabricação de produtos nacionais.

A autora assinala que os decretos relativos às Leis Orgânicas, promulgados a partir da década de 40, determinavam ao Estado traçar diretrizes educacionais com vistas à expansão do ensino técnico-profissional nas áreas industrial, comercial e agrícola.

Enfatiza ainda que o Estado, diante das necessidades de expansão do setor industrial, pressionou as classes empresariais para se responsabilizarem pelo ensino profissionalizante na educação, “além de obrigá-las a colaborar com a sociedade na educação de seus membros”¹⁶⁴.

A esse respeito, Romanelli enfatiza:

Este é o aspecto de indiscutível valor da história do ensino profissional, pois revela uma preocupação do Governo de engajar as indústrias na qualificação de seu pessoal, além de obrigá-las a colaborar com a sociedade na educação de seus membros. Esse fato decorreu da impossibilidade de o sistema de ensino oferecer a educação profissional de que carecia a indústria e da impossibilidade de o Estado alocar recursos para equipá-lo adequadamente.¹⁶⁵

¹⁶⁴ Otaíza de Oliveira ROMANELLI, *História da Educação no Brasil (1930-1973)*, 1987, p. 155.

¹⁶⁵ Idem, *ibidem*.

O Estado, com vistas a atender às necessidades impostas pelo desenvolvimento industrial e internacional e pela inovação tecnológica para modernizar o País, implementou durante várias décadas propostas educacionais que priorizaram o ensino técnico, mediante diferentes estratégias que possibilitaram a criação de espaços para a formação profissional, como o SENAI, o SENAC, o SESI, o SESC, o CENAFOR, o Sistema Nacional de Mão-de-Obra, além da implantação de cursos profissionalizantes, culminando com a reformulação dos ensinos de 1º e 2º graus.

Assim, apesar de todas essas implementações em relação ao ensino técnico, o ensino profissionalizante no Brasil ainda conserva o dualismo entre ensino cultural (propedêutico) e profissional (técnico), impedindo o avanço da construção da cidadania e, conseqüentemente, a objetivação da pessoa humana.

Ante essas questões, o ensino profissional merece, na atualidade, análise crítica de seus objetivos e finalidades, a fim de romper com esse dualismo. Dessa forma, o ensino profissional contribuirá para o desenvolvimento da capacidade intelectual e profissional do trabalhador e da sociedade brasileiros.

A relação entre educação e desenvolvimento econômico, educação e democracia, historicamente, está na base das propostas educacionais da sociedade brasileira neste final de século. A garantia ao acesso da população à educação significa, fundamentalmente, a oportunidade de desenvolvimento social e econômico para todos.

No caso das pessoas com deficiência mental, as dificuldades são ainda maiores. No que tange às exigências da sociedade, esses indivíduos são vistos como merecedores da caridade pública em função de seu comprometimento cognitivo. O desempenho esperado dos portadores de deficiência mental é sempre inferior ao de um indivíduo “normal”, “como se lhes faltasse a própria essência da humanidade, a racionalidade”¹⁶⁶. Os projetos de profissionalização voltados para a educação especial, a nosso ver, devem evidenciar à sociedade que qualquer forma de trabalho produtivo possibilitará à pessoa com deficiência

¹⁶⁶ Lucília Augusta Lino De PAULA, *Ética, cidadania e educação especial*, 1996, p. 99-100.

mental sua objetivação como ser social, pois é por meio dessa ação – o trabalho – que o ser humano cria riqueza e produz valor.

Neste sentido concordamos com Tomasini (1996) ao afirmar que:

A visão limitada em relação à capacidade do deficiente mental nos parece ser um problema que não diz respeito única e exclusivamente à sociedade “de fora”. Diz respeito, também, a todos nós, ditas pessoas especializadas, que lidam cotidianamente com esta parcela da população [brasileira].¹⁶⁷

2.5 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO DEFICIENTE – QUADRO TEÓRICO

Para compreender o problema colocado nesta tese, a partir da formulação de sua hipótese central, torna-se necessário estabelecer um quadro teórico com amplitude suficiente para tratar a história específica da educação profissional das pessoas com deficiência, assim como examinar o modo pelo qual a educação especial brasileira tratou dessa questão.

Para tanto, as análises de Jannuzzi, Ferreira, Mazzotta, Bueno, Silva e outros nos permitiram localizar a compreensão científica e histórica da deficiência no Brasil. De acordo com Ferreira (1993), todos os conceitos sobre as aptidões humanas são condicionados histórica e ideologicamente, e, deste modo, a educação especial sempre esteve caminhando na linha fina que separa ideologia de ciência: “(...) a determinação científica e neutra da deficiência, principalmente em relação à deficiência mental, contribuiu para o acobertamento das reais determinações para o fracasso escolar (...)”¹⁶⁸.

Modernamente entendemos que as pessoas com deficiência possuem direitos como sujeitos sociais e são “diferentes” em função de suas especificidades. Isto é, suas limitações e possibilidades lhes são próprias e por este motivo não podem concorrer de forma igual uns com os outros. Como contraponto, em relação ao trabalho no mercado competitivo, as pessoas com deficiência, segundo Amaral (1994), apresentam um grau parcial ou pleno de integração,

¹⁶⁷ Maria Elisabete Archer TOMASINI, *Trabalho e deficiência mental: uma questão a ser repensada*, p. 129.

¹⁶⁸ Cf. José Geraldo Silveira BUENO, *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*, 1993, p. 94.

dependendo do nível de alteração ambiental requerida¹⁶⁹, o que significa que são consideradas como sujeitos limitados e não diferentes, como o são todos os demais.

Sobre estes aspectos, Silva (1993) evidencia:

O mundo do trabalho, de outra parte, no qual todos devem dar seu mergulho é um só. Ele mantém alguns critérios de aceitabilidade ou de rejeição, que podem independem de a pessoa ter ou não ter o corpo perfeito ou todos os sentidos em boa ordem.

O critério mais comum de aceitabilidade gira, sim, em torno da ausência de anomalias físicas e mentais, mas gira também em torno da eficiência pessoal e profissional. Não a carta de apresentação, de referência ou de apadrinhamento (...) muito embora possa significar um fator decisório em muitos casos.¹⁷⁰

Alguns estudos no Brasil¹⁷¹ apontam para a ausência de entendimento comum acerca da natureza da deficiência mental que permita esclarecer o sentido da formação profissional. Outro fator destacado é a ênfase que o discurso sobre profissionalização empresta às razões de ordem econômica, referente à redução de custos sociais propiciada pela capacitação de pessoas com deficiência.

A dificuldade fundamental de inserção do deficiente no mercado de trabalho não é, absolutamente, a capacidade e limitação daquele. A essência do problema está na conscientização da sociedade quanto à contribuição que o deficiente lhe pode oferecer através de seu trabalho.

O projeto de profissionalização externa da APAE evidencia tais colocações, destacando ainda algumas etapas de um processo que pretende delegar ao deficiente o direito à independência reconhecendo seu potencial para que, uma vez inseridos no mercado de trabalho, caminhem da tutela à cidadania.¹⁷²

Exercer uma atividade produtiva, uma atividade que resulta em um bem concreto, ou seja, um trabalho, é de grande importância para a vida de todos os seres humanos. É de importância não apenas financeira, mas também se refere à possibilidade de levar as pessoas a

¹⁶⁹ Ver a esse respeito L. A. AMARAL, *Mercado de trabalho e deficiência*, 1994, p. 127-136.

¹⁷⁰ Ver Otto Marques da SILVA, *Uma questão de competência*, 1993, p. 114.

¹⁷¹ Ver a esse respeito J. B. RIBAS, *Deficiência: uma identidade social, cultural e institucional construída*, 1991, p.4-7. e L. A. AMARAL, *Mercado de trabalho e deficiência*, 1994. p. 127-136.

¹⁷² Cf. Rita KAHRTER e Iara PEREIRA, *Organização e conquistas das pessoas portadoras de deficiência, no Brasil*. In: *Seminário sobre Educação especial: profissionalização e deficiência*, 1994. p.35-36.

serem independentes em termos sociais e pessoais. Neste sentido, a profissionalização é considerada uma atividade produtiva à medida que possibilita às pessoas desenvolverem um trabalho no meio em que vivem, considerando suas condições culturais e diferenças individuais: “(...) se a possibilidade de trabalho [ao deficiente mental] não lhe é aberta, acentua-se a sua exclusão, acentuando então a sua subordinação aos outros, esmaecendo-se a própria identidade (...)”¹⁷³.

Neste contexto, torna-se relevante o estudo de alguns autores que evidenciam a necessidade de buscar a textualidade histórica para discutir questões inerentes à deficiência mental e à profissionalização, em que “a questão dos limites da deficiência mental confunde-se de maneira acentuada com as questões de ordem sócio-econômica e de fracasso escolar”¹⁷⁴.

É aqui que encontramos um dos elementos mais importantes para a compreensão da problemática da profissionalização das pessoas com deficiência, visto que determinados estudos sobre as alternativas presentes de inserção do deficiente no mercado de trabalho priorizam a profissionalização como etapa terminal. Isto, a nosso ver, poderá conduzir este sujeito a um nível intenso de segregação, pois, conforme afirmou Lukács (1967), o homem que vive num mundo fetichizado não pode vencer o vazio interior e reconhecer o valor e o conteúdo de sua própria existência.

Precisamos proceder a reflexões constantes sobre o trabalho que deve ser desenvolvido com as pessoas com deficiência, pois, como sabemos, a presença de limites é uma constante na vida de todos os seres humanos, e o que se coloca é uma graduação ou diversificação dos mesmos. Cada pessoa apresenta pontos intelectuais mais limitados em relação a uma área ou outra, além de haver limitações físicas, sociais, afetivas e econômicas.

A conscientização de que o limite existe em relação a todos deve ocorrer a fim de que os limites maiores, em termos intelectuais, possam ser melhor aceitos na sociedade competitiva e, principalmente, em relação ao mundo do trabalho, uma vez que este representa

¹⁷³Ver Gilberta JANNUZZI, Escola e trabalho do deficiente. In: *Seminário sobre educação especial: profissionalização e deficiência*, 1994, p. 22.

¹⁷⁴Ver A. C. GOYOS. *A profissionalização de deficientes mentais: estudo de verbalizações de professores acerca dessa questão*, 1986. p. 176.

a auto-realização do ser humano. A consciência de que todos os seres humanos possuem limitações é fundamental para não se excluírem os sujeitos com deficiência mental do mundo do trabalho.

Nessa direção, a análise de Mantoan é precisa quando enfatiza que:

(...) hoje, nenhum modelo educativo pode ignorar as características do funcionamento das pessoas que apresentam incapacidades intelectuais, sem considerar a interação destas com o meio (...) É comum verificar que a educação das pessoas com deficiência mental não procura adaptar o objeto de aprendizagem às características do funcionamento mental que são próprias desses alunos. Eles devem corresponder, como as pessoas normais de sua idade, às expectativas da escola, ou seja, de um meio cognitivo que não está previsto para eles e, muitas vezes, nem mesmo para seus pares, sem deficiência. Esta situação redundante, então, em fracasso escolar e traz consequências sobre a imagem social e a autoestima dos educandos em geral e, principalmente, para os que apresentam déficits intelectuais.¹⁷⁵

Dessa forma, a situação de trabalho se torna ainda mais complexa quando o sujeito da mesma é uma pessoa com deficiência mental, já que o número de serviços de profissionalização para este grupo de pessoas é cada vez mais reduzido. A situação social do deficiente, na sociedade que estimula o consumismo e o lucro, é bastante ambígua. De um lado está a sociedade que objetiva altos lucros através da racionalização do trabalho e, de outro, a sociedade que enfatiza a necessidade de preparação satisfatória de mão-de-obra do deficiente para ser absorvida pelo mercado de trabalho.

A educação profissional das pessoas com deficiência mental enfrenta múltiplos desafios colocados tanto pelas políticas governamentais, no que respeita à educação profissional como sinônimo de desenvolvimento social, quanto pelas iniciativas das instituições privadas e/ou assistenciais, que priorizam nesse momento os projetos de profissionalização e inserção dessas pessoas no mercado de trabalho.

Reconhecemos que sem um quadro teórico que trate, com lucidez, o problema da identificação das aptidões, cientificamente colocadas, para a formação profissional,

¹⁷⁵ Cf. Maria Teresa Eglér MANTOAN, *Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento*, 1996, p.4-5.

difícilmente compreenderemos o modo pelo qual a educação profissional foi e será conduzida nas instituições não-governamentais, de atendimento a pessoas com deficiência, especialmente na APAE-SP.

O quadro teórico deste estudo procura abordar o problema da profissionalização e não apenas compreendê-lo nos limites dessa formação. A educação profissional deve contemplar os princípios norteadores da educação em geral¹⁷⁶. Dessa forma, destacamos a preocupação que Jannuzzi (1985) evidencia acerca da necessidade de estabelecer um distanciamento sobre o que foi produzido cientificamente na história da educação especial. Suas críticas às concepções de deficiência, que englobaram uma gama enorme de comportamentos divergentes das "normas sociais", sinalizam para um entendimento mais profundo da educação especial:

Mas mesmo assim posso afirmar que, se de um lado tais pedagogos não conseguiram manter a atenção entre a crítica do momento histórico e sua ação efetiva sobre a realidade educacional, presos a uma teoria que não lhes facilitou isso, e daí os perigos de uma ação que poderia ter intensificado e/ou agravado o que existia na sociedade; de outro lado, não posso ficar insensível ao magistério paciente, dedicado e eficiente que viabilizou aprendizagens simples (comer, vestir, controlar os esfíncteres e mesmo ler, escrever, contar, andar no trânsito das cidades pela percepção de cores dos semáforos, etc.), através de métodos e técnicas adequadas. À medida que instrumentalizaram seus alunos nas aprendizagens possíveis, diminuíram também a segregação, a marginalização dessas crianças.¹⁷⁷

Desta ótica, o trabalho educativo deverá atender às reais necessidades da pessoa com deficiência, uma vez que, por meio deste, os deficientes poderão tornar-se seres produtivos, lembrando-se de que a mera adaptação e integração do indivíduo à sociedade não é suficiente para o desenvolvimento de suas capacidades, pois não lhe confere autonomia intelectual capaz de transformar as situações que lhe são impostas, inclusive as referentes ao mundo do trabalho.

De posse de tais arcabouços teóricos social e político, é possível recolocar a trajetória peculiar da APAE em uma tendência histórica:

¹⁷⁶ Ver BRASIL, *Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*, 1995, p. 8.

¹⁷⁷ Cf. Gilberta JANNUZZI, *A luta pela educação do "deficiente mental" no Brasil*, 1985, p. 100-101.

Por outro lado, (...) o número de atendimento dessa rede privado-assistencial passou a ser muito superior que o da rede pública, assim como sua abrangência em relação ao universo das deficiências. Esse fato deve ter contribuído para ampliar a influência que foram adquirindo e que possuem até hoje em relação aos destinos da educação especial no País.¹⁷⁸

O estudo minucioso dos modos pelos quais se constituíram as propostas e experiências de educação profissionalizante na APAE-SP ocorreu a partir de pesquisas mais específicas de como se processa o desenvolvimento lógico, cognitivo, psicológico e social da pessoa com deficiência mental.

Todavia é importante atentar para algumas preocupações assinaladas por Mantoan quando enfatiza que: “o ensino de deficientes mentais precisa se redefinir diante do que se conhece hoje sobre o desenvolvimento intelectual e do que existe ainda a ser pesquisado sobre a inteligência em ação”.¹⁷⁹

A simples transmissão de conhecimentos adquiridos, na forma usualmente adotada, não possibilita ao deficiente apropriar-se de novos conhecimentos necessários à sua interação com a realidade; ao contrário, serve para a manutenção da situação vigente, e contribui para alijá-lo cada vez mais do processo social, culminando na segregação deste e, ao invés de ser pensante, capaz de operar mudanças, tornando-o alienado e passivo diante da realidade.

Temos de encontrar, portanto e urgentemente, meios de redesenhar o sistema educativo global e tradicional: sua estrutura, métodos, ideologia, reduzindo os obstáculos que este opõe às pessoas com incapacidades, para que estes alunos se adaptem convenientemente às expectativas da escola e à sua vocação própria de prover a todas as gerações o saber sistematizado (...).¹⁸⁰

¹⁷⁸ Cf. José Geraldo Silveira BUENO, *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*, 1993, p. 90-91.

¹⁷⁹ Cf. Maria Teresa Eglér MANTOAN, *Construtivismo psicológico e integração escolar de deficientes*, 1996, p.13.

¹⁸⁰ Cf. Maria Teresa Eglér MANTOAN, *Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento*, 1996, p. 15.

Em outra abordagem teórico-social, Vygotsky (1984) nos apresenta a perspectiva do trabalho como substantivo da formação humana e a educação como movimento social¹⁸¹ e cultural. Assim, a educação visa à felicidade¹⁸², à plena realização do ser humano, em suas capacidades totais, não apenas a partir das condições apresentadas, biológica e socialmente, mas daquelas que necessita para o seu desenvolvimento total.

Embora o trabalho dos homens e das mulheres no sentido de melhorar o seu mundo esteja vinculado às condições materiais de sua época, é também afetado pela capacidade humana de aprender com o passado, imaginar e planejar o futuro. Essas habilidades especificamente humanas não estão presentes nos recém-nascidos, (...) [e, em alguns casos, nas pessoas com deficiências]¹⁸³.

Logo, pensar na educação profissionalizante de pessoas com deficiência mental requer refletir acerca não apenas das condições possíveis de inseri-las no mercado de trabalho, mas daquelas necessárias para a sua completa realização. É dessa verificação de como se tem realizado a formação profissional na educação especial – particularmente da APAE-SP –, a partir do quadro teórico exposto, que poderemos chegar, enfim, às necessidades primordiais de transformação desse cenário e ao conhecimento das propostas alternativas de educação profissionalizante.

Nesta mesma linha de análise, Silva (1993) afirma:

Na ingente luta a favor da aceitação da mão-de-obra daqueles que levam a desvantagem de alguma deficiência física, mental, sensorial ou orgânica, na hipótese de ser considerada apenas e especificamente a atuação competitiva, dentro do mercado aberto de trabalho, na maioria dos casos, ela só será viável através da colocação profissional em empresas devidamente constituídas na comunidade.

Quando relacionada à pessoa com deficiência, essa colocação especial requer, por si só, muito esforço e muita criatividade dos profissionais que a ela se dedicam – e são muito poucos! Eles precisam dominar todos os ângulos dessa complexa questão que, embora difíceis de serem repassados, merecem ser conhecidos e amplamente divulgados.¹⁸⁴

¹⁸¹ Ao mesmo tempo, firma-se a teoria de aprendizagem baseada na impossibilidade da constituição do sujeito sem o inter-relacionamento social (Vygotsky, Leontiev). Enfatiza-se a riqueza, o estímulo do defrontamento das divergências na construção do conhecimento. (Gilberta JANNUZZI, 1994).

¹⁸² Cf. Georges SNYDERS, *Alunos felizes*, 1993.

¹⁸³ Cf. L. S. VYGOTSKY, *A formação social da mente*, 1991, p. 145.

¹⁸⁴ Cf. Otto Marques da SILVA, *Uma questão de competência*, 1993, p. 87-88.

Neste aspecto, a profissionalização é uma medida a ser tomada não aleatoriamente, mas a partir do levantamento de dados concretos, em relação tanto ao próprio deficiente como à comunidade. Entretanto, se as alternativas disponíveis não forem adequadas, é preciso uma nova proposição a partir dos dados disponíveis.

A profissionalização da pessoa com deficiência mental é viável desde que se tenha uma compreensão de que a educação para o trabalho é um direito de todas as pessoas. Estas alternativas devem expressar não uma simples e casual oportunidade de encaminhamento, mas uma ação resultante de reflexão e análise objetiva de cada alternativa em relação às possibilidades reais de trabalho do deficiente mental. Diante desse cenário, algumas opções metodológicas colocam-se hoje no centro das análises da educação e profissionalização dos deficientes, como a educação e o emprego inclusivos.

A educação inclusiva e emprego apoiado podem ser vistos como dois movimentos distintos porém ambos possuindo alguns aspectos básicos em comum. Ambos estão voltados ao atendimento às deficiências mais severas – exatamente aquelas que a sociedade e instituições assistenciais sempre relegaram à última prioridade. E quanto aos tipos de deficiência, ambos os movimentos defendem a necessidade de atender a todos eles: mental, físico, visual, auditivo, múltiplo, os de dificuldade de aprendizagem e as deficiências de desenvolvimento.

Este, pois, é o primeiro dos aspectos em comum. Um outro consiste em que ambos os movimentos apontam a comunidade como o lugar onde os portadores de deficiência querem e devem viver, trabalham, etc... Também em ambos existe claramente um deslocamento de abordagem, abandonando o ambiente segregado (asilos, oficinas protegidas de trabalho, etc...) para conquistar definitivamente o ambiente aberto, incluído, competitivo, na comunidade.

Os dois movimentos propiciam ao portador de deficiência severa a oportunidade de fazer escolhas e tomar decisões quanto ao como, quando, quanto, onde e o que fazer para suas necessidades íntimas, profissionais, sociais, etc... Este processo se chama “empowerment” (o processo pelo qual uma pessoa, ou um grupo de pessoas, usa o poder pessoal inerente à sua condição para fazer escolhas e tomar decisões).¹⁸⁵

2.6 A PROFISSIONALIZAÇÃO DO DEFICIENTE MENTAL NO BRASIL

¹⁸⁵ Cf. Romeu Kazumi SASSAKI, *A educação inclusiva e o emprego apoiado*, 1996, p. 2.

Desde a década de 50 surgem no Brasil programas de treinamento vocacional e de profissionalização voltados para pessoas com deficiência mental. Estes programas originaram-se em instituições privadas de caráter filantrópico e assistencial, em escolas especiais ou similares. É a partir dessa década que se iniciam, especialmente na Sociedade Pestalozzi do Brasil e nas APAEs, os trabalhos de capacitação e de exercício profissional destinados a aprendizes adolescentes e adultos, nas chamadas oficinas pedagógicas e/ou protegidas.

Essas modalidades de atendimento foram e ainda são predominantes para a população com deficiência mental. Assim, as oficinas pedagógicas constituíram-se como propostas de “educação pelo trabalho” e, a partir delas, as oficinas protegidas, ou seja, o chamado trabalho em regime especial, produtivo e remunerado. Outras variedades de formação incluiriam desde os internatos até os trabalhos em domicílio.

O trabalho em mercado competitivo teria um grau parcial ou pleno de integração, dependendo do nível de alteração ambiental requerido¹⁸⁶. Dentro das oficinas há diferentes tipos de atividades e estas incluem reparos, prestação de serviços externos, hortas, fabricação de itens próprios, além da produção em parceria entre instituição e empresas por meio de subcontrato ajustado.

Estudos sobre as condições de funcionamento das oficinas pedagógicas e/ou protegidas apresentam uma realidade pouco animadora em função de diversos problemas como crises financeiras, isolamento do mundo externo e, principalmente, do próprio mundo do trabalho; subcontratos desfavoráveis para os aprendizes/trabalhadores e inadequação/rigidez dos programas com relação às características da população institucionalizada. Estão bastante presentes as contradições resultantes do desafio de compatibilizar as atividades do ensino com aquelas da produção, de conciliar as necessidades pessoais do aprendiz com as necessidades do mercado¹⁸⁷.

¹⁸⁶ Ver a esse respeito L. A. AMARAL, *Mercado de trabalho e deficiência*, 1994, p. 127-136.

¹⁸⁷ Ver a esse respeito A. C. GOYOS, *A profissionalização de deficientes mentais: estudo de verbalizações de professores acerca dessa questão*, 1986., e E. J. MANZINI, *Profissionalização de indivíduos portadores de deficiência mental: visão do agente institucional e visão do egresso*, 1989.

Dessa forma, não se tem clareza dos benefícios ou dos beneficiários da profissionalização, uma vez que “ser egresso de uma instituição profissionalizante dificulta a integração e este é o objetivo final das mesmas instituições”¹⁸⁸.

Segundo o Manual para Profissionais das APAEs, elaborado pela Federação Nacional das APAEs (1997), compete à instituição o seguinte:

“- realizar uma avaliação individual para o trabalho, verificando as potencialidades e habilidades da pessoa portadora de deficiência;

- analisar com ele e a família suas possibilidades e opções em termos de vida profissional;

- encaminhá-lo para cursos ou treinamentos compatíveis com seus interesses;

- implantar programas de educação profissional que correspondam às necessidades da clientela e do mercado de trabalho;

- acompanhar o adolescente no processo de adequação a um emprego no mercado de trabalho competitivo;

- fornecer orientação e preparação à família e ao adolescente sobre formas alternativas de sustentação econômica (trabalho autônomo, microempresa etc.)”¹⁸⁹.

Contudo, apesar de as APAEs privilegiarem o espaço da profissionalização dos deficientes, entendemos ser o momento de criar mecanismos reais de inserção dos mesmos no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo. De fato, muitas vezes os próprios sujeitos da ação ficam esquecidos pela família e pelos organismos legais do País, apesar de existirem alguns dispositivos legais a esse respeito.

A questão da profissionalização coloca-se no centro de uma articulação entre trabalho e inclusão social. Entendem alguns autores¹⁹⁰ que a concepção profissional e o desempenho de

¹⁸⁸ Cf. L. A. AMARAL, *Mercado de trabalho e deficiência*, 1994, p. 133.

¹⁸⁹ Ver FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. *Família e profissionais: rumo à parceria – reflexões e sugestões para uma atuação do profissional na instituição junto à família da pessoa portadora de deficiência*, 1997.

uma atividade produtiva constituem direito da pessoa com deficiência, e seria a estratégia principal, senão a única, para sua integração social. Segundo esses autores, na medida em que o deficiente se integra como força de trabalho, passa a vivenciar a sua cidadania.

Apesar desta concepção, o trabalho protegido, ou mesmo acompanhado, não pode ser considerado um fator de equalização entre pessoas ditas “normais” e/ou pessoas com deficiência, pois como é bem sabido. A educação brasileira é marcada pela exclusão e por políticas paliativas que privilegiam, na formação profissional, atividades baseadas, por exemplo, em subcontratos que representam os interesses institucionais, muitas vezes em detrimento às necessidades do próprio deficiente.

No atual momento brasileiro, a profissionalização da pessoa com deficiência mental tem sido alvo de constantes debates, os quais consideram que: a única alternativa social e política para a inserção do deficiente mental na sociedade é a profissionalização. Todavia, o modo referencial que substancializa esses debates tem apresentado encaminhamentos equivocados acerca do papel da educação profissional do deficiente mente, haja vista que

a possibilidade de incorporação do deficiente mental no mercado de trabalho e, conseqüentemente, no meio social geral, não poderá ser ampliada (...) se interpretada somente pela ótica de suas dificuldades pessoais, pois elas estão intimamente ligadas à questões como a do desemprego estrutural, [a da propriedade privada dos meios de produção] e da distribuição da riqueza no país.¹⁹¹

¹⁹⁰ Autores como Goyos, Manzini, Carvalho, Baltazar e Miranda (1989), entendem a profissionalização como alternativa para integração social do deficiente.

CAPÍTULO 3: A APAE - SÃO PAULO

Se os espartanos lançavam os “diferentes” do alto dos despenhadeiros, se os nazistas os eliminavam em câmaras de gás ou por barbitúricos, que estamos realmente fazendo hoje para que eles vivam melhor, não apenas frente a um filantropismo pseudo-compreensivo de organismos permissivos, mas sim diante de uma realidade científica do século XX, (...) Triste planeta esse onde a economia dirige a ciência e onde os

¹⁹¹ Cf. José G. S. BUENO, *O incompetente no reino da competência*, p. 156.

interesses políticos governam os mais puros desejos do homem. Inversão de valores ou realidade?

Stanislau Krynsky

CAPÍTULO 3: A APAE - SÃO PAULO

3.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA PROFISSIONALIZAÇÃO DA APAE NO BRASIL

No final da década de 50 e início da de 60, foi criado no Rio de Janeiro o Centro de Aprendizagem Ocupacional – CAO, instalado inicialmente de maneira precária em uma sala junto na “Escola Primária Experimental Professor La Fayette Cortes” para desenvolver atividades de carpintaria junto a cinco adolescentes “excepcionais”, fato esse que constitui um marco histórico na profissionalização do deficiente mental no Brasil. É importante observar a influência das propostas de educação profissionalizante da rede pública de ensino na constituição das experiências pedagógicas da APAE. O conceito de integração social das pessoas com deficiência mental está associado, nesta concepção, ao conceito de mão-de-obra qualificada. No caso dos deficientes mentais, o trabalho manual está associado, na educação especial, como meio de integração no mercado de trabalho e, portanto, na sociedade.

Na década de 60, o Brasil vivia as contradições sociais e políticas de um modelo econômico cada vez mais excludente e produtor de dependência em relação aos países mais desenvolvidos. Nesse contexto, a APAE avança no sentido de sua “modernização” e inicia um processo de desenvolvimento tanto em sua infra-estrutura quanto em seus recursos humanos.

A configuração da APAE como associação que previa o lugar da educação da pessoa deficiente interligada com a realidade social do País, pode ser claramente visualizada por meio do duplo objetivo: educar para o trabalho e, ao mesmo tempo, garantir o emprego por intermédio de seus centros de colocação. Neste sentido, realizar o *ajustamento social* significava, entre outras coisas, abrir caminho no mercado de trabalho para as pessoas com deficiência mental.

Nessa fase de ampliação de serviços, surgem no Brasil as diversificações de deficiências, até então não identificadas, notadamente nas áreas de desenvolvimento intelectual, da linguagem e socioemocional. Novos modelos de atendimento e grandes campanhas dirigidas às diferentes categorias de deficiência são articulados pelo poder público. Começam a ser criadas instituições de cunho filantrópico e privadas. “Amplia-se enormemente a proporção dos ‘doentes mentais’ ou ‘deficientes’, os ‘criminosos’, as camadas pauperizadas na parte baixa da sociedade, todos representando variedades de desmoronamento sob as pressões do urbanismo capitalista e as condições de emprego ou desemprego capitalista”¹⁹². Com esta nova demanda social mais institucionalizada, verifica-se que a sociedade encontra-se cada vez menos apta para tratar quer de uns, quer de outros.

Ante esse cenário, Batista (1997) avalia que:

(...) diante das tendências mundiais no trato da pessoa portadora de deficiência, torna-se inadiável que as instituições de educação especial e reabilitação de todo o Brasil assumam uma postura mais decisiva em relação à sua missão de prover educação profissional aos seus milhares de aprendizes, para que os mesmos possam competir no mercado de trabalho.¹⁹³

Apesar de a expansão da rede de educação especial no Brasil ter se concretizado em formas pública e privada, aquela que mais se ampliou nestas últimas décadas foi a privada¹⁹⁴; no entanto, grande parte da população deficiente não foi por ela absorvida em razão de diversos fatores. Na sua maioria, as instituições privadas, de cunho “filantrópico”, justificam a pequena absorção em função de fatores como: número reduzido de vagas em relação à incidência de pessoas com deficiência; carência de verbas destinadas pelo governo a essas instituições; falta de comprometimento das famílias e da sociedade em relação ao deficiente; número reduzido de profissionais habilitados e comprometidos em lidar com a causa do

¹⁹² Cf. H. BRAVERMAN. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*, 1987, p. 238.

¹⁹³ Cf. Cristina BATISTA et alii, *Educação Profissional e colocação no trabalho: uma nova proposta de trabalho junto à pessoa portadora de deficiência*, 1997, p. 17.

¹⁹⁴ As APAEs representam um exemplo dessa expansão e isso podemos constatar no número de instituições filiadas à Federação Nacional das APAEs hoje, assim como aquelas que estão em processo de reconhecimento em todas as regiões do Brasil, conforme apresentamos nos anexos *Entidades Filiadas por Região na Federação Nacional das APAEs* – mapa e gráfico de crescimento.

deficiente; e outras. Assim, ao contrário do que ocorre nos países de Primeiro Mundo, em que as pessoas com deficiências têm garantido o acesso ao atendimento e à escolaridade, no Brasil apenas uma pequena parcela tem acesso à escola e consegue desenvolver atividades produtivas.

Tomasini enfatiza que:

As limitações do indivíduo portador de deficiência mental sempre são argumentos usados, pelos educadores e pela comunidade em geral, como fatores impeditivos à aprendizagem de conteúdos considerados mais complexos e que exigem maior capacidade de raciocínio.¹⁹⁵

Desde a década de 50 até os nossos dias, tem sido elaborado um discurso político que procura criar, artificialmente, o entendimento do deficiente como sujeito produtivo. Este discurso, fundamentado na política de bem-estar social, sustentada ideologicamente por meio de princípios de oferta plena de empregos e igualdade de direitos sociais a todos os cidadãos, traz em seu bojo a falácia dos dispositivos legais de que as pessoas com deficiência terão assegurados seus direitos individuais e sociais, garantidos pelo Estado, como forma de propiciar o bem-estar pessoal, social e econômico.

A necessidade de evidenciar, por parte de organismos públicos e privados, que a pessoa com deficiência é um ser capaz de produzir ativamente para o sistema vigente foi estrategicamente definida e pensada pelo Estado em conjunto com os organismos assistenciais existentes. Políticas sociais nas áreas de trabalho e educação foram criadas priorizando as pessoas com deficiência. Assiste-se ao período de expansão da rede de atendimento da educação especial e é nesse contexto de crescimento quantitativo que emerge a APAE como rede de atendimento educacional.

Nas décadas de 60 e 70, as reformas educacionais colocavam-se como estratégia da política econômica do País. Os acordos MEC-USAID, um exemplo dessas estratégias, objetivavam criar instituições educacionais baseadas em fundações, a fim de substituírem as universidades mantidas com recursos públicos. Os anos 70 foram marcados pelo modelo do

¹⁹⁵ Maria Elisabete Archer TOMASINI, *Trabalho e deficiência mental: uma questão a ser repensada*, p.129.

tecnicismo educacional, inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino.

No final da década de 70 e início dos anos 80, emergem no cenário educacional brasileiro as pedagogias libertadora e crítico-social dos conteúdos, ambas propondo uma educação crítica a serviço das transformações sociais e políticas.

Nesse panorama de mudanças, suscitado por intermédio dessas pedagogias, assiste-se à mobilização de pessoas com deficiência que se organizam em associações comunitárias e passam a reivindicar seus direitos sociais, exigindo do governo solução para suas necessidades educacionais, trabalhistas e habitacionais.

É nesse meio efervescente de transformações políticas dos anos 80 no Brasil, marcado por diferentes formas de lutas sociais de seus vários segmentos, em que as pessoas com deficiência buscam a recuperação do seu estado de direito, que é instituída pelo governo a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Essa Coordenadoria, instituída pela Lei 6.853/89, “é o órgão articulador, normatizador, planejador e coordenador das ações governamentais cujas ações valorizam a pessoa com deficiência a fim de promover sua integração social”.

Foi a partir dessas constatações e após desenvolvermos nosso trabalho de mestrado acerca das APAEs no Brasil que enveredamos no sentido de investigar a problemática da profissionalização da APAE-SP. A pesquisa tem como relevância social e científica a contribuição para que a história da maior e mais significativa rede nacional de atendimento às pessoas com deficiência mental do Brasil e da América Latina, no que tange à profissionalização, seja conhecida na história da educação brasileira.

A educação do deficiente mental, como educação geral, foi determinada pelo contexto social brasileiro que produziu essa “educação especial”, daí o atraso do país em atentar para a necessidade da participação social dos indivíduos excepcionais. O país mudava com a estabilização econômica e política, o avanço da industrialização e da urbanização, a complexidade crescente da sociedade. A educação passa pela primeira vez a constituir uma preocupação estatal (...), com as reformas do ensino no período, recebendo também um significativo

impulso a prática da educação especial, devido à intensificação de atuação da iniciativa privada através de entidades filantrópicas.¹⁹⁶

A APAE constituiu-se como uma das principais entidades a manter interlocução constante com os diversos governos e a influenciar nas políticas públicas no âmbito da educação especial. Mais especificamente, ao estudarmos a educação profissionalizante da APAE-SP, encontramos um documento, de 1979, *Habilitação do deficiente mental para o trabalho*, que revela a relação dessa entidade com o Ministério da Educação e Cultura, por intermédio da realização conjunta do Projeto MINIPLAN-APAE 1/73 – Programa de Ação Integral no Campo da Deficiência Mental – despacho presidencial de 22/12/72 – Presidente General Ernesto Geisel. O projeto estava sob a direção de Juan Pérez Ramos até agosto de 1977, passando, em seguida, para o Dr. Stanislau Krynsky.

Segundo o relatório do projeto, a educação profissionalizante era determinada de acordo com o oferecimento de vagas no mercado de trabalho em atividades agrícolas, industriais, comerciais e de serviços, e conforme a capacidade dos educandos em realizar determinadas tarefas:

Os trabalhos são classificados em grupos maiores denominados “famílias de trabalhos”. Esses grupos podem ser trabalhos profissionais, administrativos, técnicos, trabalhos de oficina, venda, artesanato especializado, semi-especializado e trabalho manual não especializado – não qualificado. Cada uma dessas “famílias” pode ser subdividida em diferentes especialidades e ocupações.

Cada uma delas deve ser analisada para que se conheçam suas exigências quanto aos aspectos que se seguem:

- 1- (...) os movimentos que o trabalho requer: se necessita o uso de ambas as mãos ou não, (...)
- 2- (...) a posição que se requer: em pé, (...)
- 3- (...) as condições de trabalho: ruído, (...)
- 4- (...) as exigências intelectuais: aptidão verbal,
- 5- (...) as exigências físicas: destreza manual, (...).¹⁹⁷

A existência de um projeto comum da APAE-SP com o Ministério da Educação e Cultura, desde o início dos anos 70, entre outras iniciativas junto aos órgãos governamentais, revela o lugar hegemônico e privilegiado que essa instituição de educação especial recebeu

¹⁹⁶ Cf. Lucília Augusta Lino De PAULA, *Ética, cidadania e educação especial*. 1996. p.100.

¹⁹⁷ Cf. BRASIL, CENESP, Ministério da Educação e Cultura/APAE de São Paulo, 1979.

junto ao Estado, mais especificamente em torno das experiências de educação profissionalizante.

Essa experiência da APAE-SP junto ao Ministério da Educação e Cultura revela a forte tendência de “adestramento” dos educandos para a educação profissionalizante.

Um exemplo dessa situação encontramos em diversos documentos elaborados em parceria da APAE com o MEC. No documento *Ação Pedagógica*, deparamo-nos com referências aos programas voltados para a capacitação profissional, enfatizando que os deficientes mentais devem desenvolver hábitos, atitudes e experiências com a finalidade de se ajustarem e integrarem nas diferentes situações de trabalho.

Os programas voltados para capacitação profissional das pessoas portadoras de deficiência mental visam, primordialmente a reabilitação e a habilitação dos aprendizes. (...) A implantação desses programas se justificam pelos aspectos positivos que irão trazer:

- preparo pré-profissional e profissional através da aprendizagem de várias técnicas de trabalho (manual, artesanato, atividades industriais, domésticas, ocupacionais, etc.), bem como habilidades específicas;
- desenvolvimento de hábitos e atitudes de trabalho;
- ajustamento social e conquista da auto-realização;
- tolerância ao trabalho;
- possibilidade de colocação para os aprendizes que consigam atingir o estágio de trabalho competitivo.¹⁹⁸

Evidenciam-se, dessa forma, a presença do taylorismo para o treinamento de tarefas repetitivas e, ao mesmo tempo, a caracterização da Instituição como intermediária entre os educandos e as empresas para o contrato coletivo de trabalho.

3.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA APAE - SP

Em 1960, um pequeno grupo de pais de crianças excepcionais preocupados com o futuro de seus filhos buscava uma escola que, diferentemente das demais que consideravam os excepcionais como prejudiciais, educasse seus filhos. A idéia inicial foi incentivada pela

¹⁹⁸ Cf. *Ação Pedagógica*, 1993, p. 266.

professora Olívia Pereira, que sugeriu às amigas Alda Moreira Estrázulas e Ruth Silva Telles que fundassem em São Paulo uma APAE à semelhança da APAE do Rio de Janeiro, da qual era fundadora.¹⁹⁹

A professora Olívia Pereira vinha mantendo entendimentos com pais de crianças nessas condições e estimulando a discussão do problema da constituição de uma entidade “capaz de aglutinar e coordenar os esforços esparsos e desarticulados de algumas instituições já existentes”²⁰⁰. Com a sua experiência acerca da questão, pois era especialista na área e participante de estágios de aperfeiçoamento nos Estados Unidos e na Europa, e como integrante da Escola Pestalozzi do Rio de Janeiro, da APAE do Estado da Guanabara e da APAE da cidade de Jundiaí, muito incentivou a iniciativa daquele pequeno grupo de pais.

No intuito de criar uma instituição, esse grupo de pais passou a articular a idéia de reunir outros pais e pessoas interessadas no assunto e, em 22 de junho de 1960, realizou-se a primeira reunião formalmente convocada pelos interessados na formação da APAE-SP. A essa reunião compareceram, emprestando seu decisivo apoio, pessoas como o professor Dr. Enzo Azzi, diretor do Instituto de Psicologia da Universidade Católica, a Dr^a. Betty Katzenstein Schoenfelt, especialista no problema do retardamento mental; Mr. R. H. Wilson, um dos dirigentes em São Paulo do programa de auxílio norte-americano consubstanciado no chamado Ponto IV e fundador de entidades congêneres nos Estados Unidos; Prof^a. Olívia Pereira, coordenadora do grupo; além de mais oito pais de crianças excepcionais.

Nessa primeira reunião foram debatidos assuntos relacionados à constituição da instituição APAE-SP, ficando marcada uma segunda reunião para agosto do mesmo ano. Na segunda reunião, formalmente convocada, debateram-se as sugestões levadas pelo grupo, no intuito de amadurecer a constituição da APAE-SP. As sugestões encaminhadas para esse fim, entretanto, não se assemelhavam àquelas relacionadas a outras instituições já existentes.

Uma característica diferencial pode ser observada no debate da segunda reunião, uma

¹⁹⁹ As entrevistas em anexo retratam o momento inicial da fundação da APAE-SP. Ver ainda *APAE- Boletim Informativo*, 1961, n.1, p.1-2., *Histórico da APAE-SP*, 1961, mimeo.; *Histórico Sumário da APAE-SP – Propósito e Atividades*, 1998.

²⁰⁰ Cf. *APAE- Boletim Informativo*, 1961, n.1, p.1-2.; *Histórico da APAE-SP*, 1961, mimeo.

vez que seus integrantes pretendiam criar uma instituição capaz de “aglutinar e coordenar os esforços esparsos de algumas instituições já existentes”²⁰¹. Nesse propósito, verifica-se que o grupo mentor não objetivava constituir-se simplesmente como mais uma instituição assistencialista e filantrópica, mas pretendia coordenar as demais.

A terceira reunião de pais e amigos dos excepcionais teve um maior número de participantes, pois a mesma foi noticiada publicamente nos jornais da capital. Em função disso, foi cedido pelo Dr. Enzo Azzi um espaço, uma sala de aula, na PUC-SP, localizada na Rua Monte Alegre, 984. Ficou resolvido nessa reunião, para constituição da APAE-SP, haver necessidade de elaboração de um programa de trabalho, assim como de constituição de comissões de preparação e coordenação da Entidade. Alguns participantes foram escolhidos para tratarem das questões iniciais de formação da mesma²⁰².

No período que se segue, momento em que os grupos de trabalho desenvolviam suas tarefas, foram organizadas, pela iniciativa de alguns coordenadores²⁰³, conferências e palestras para esclarecer a comunidade interessada no assunto, assim como para divulgar o intento de constituição de uma instituição voltada para as questões do “excepcional”.

No dia 7 de março de 1961 foi distribuída uma cópia do projeto dos estatutos da APAE-SP a todos para que fossem examinados, avaliados e posteriormente, a partir das sugestões, rediscutidos. Ainda nessa ocasião solicitaram-se aos presentes indicações de pessoas para compor a primeira diretoria.

Em 4 de abril de 1961 foram rediscutidos os estatutos e os mesmos foram aprovados

²⁰¹ Idem, ibidem.

²⁰² As pessoas indicadas por aclamação para tomarem as medidas cabíveis acerca da organização normativa da Instituição foram: Presidente: Acácio D’Angelo Werneck; Arregimentação: Iva Proença; Propaganda e Secretaria: Luiz Brandi; Traduções: Ruth da Silva Telles; Projeto de Estatutos: Luís Nadalini, Joaquim Burin, Rafael de Nardi, Jaime Martins Passos, Acácio D’Angelo Werneck e Gilberto Silva Telles.

²⁰³ Os responsáveis pelas conferências e palestras foram: Prof. Dr. Haim Grunspum, médico psiquiatra, professor de Psicologia Clínica na Faculdade de Filosofia de São Bento e na “Sedes Sapientiae”, ambas da PUC-SP; D. Maria José de Castro, diretora de escola especializada para excepcionais; D. Gunda Muller Bay, professora especializada; Mr. Robert Wilsons, fundador de várias entidades congêneres nos Estados Unidos; Dr. Narciso Laertes Coelho Netto, médico; Prof. Júlio Gouveia; Dr. Mário Attenfelder Silva, diretor do Serviço Social de Menores do Estado; Dra. Betty Katzenstein Schoenfeldt, psicóloga; Prof. Valério Giuli; Dr^a. Noemi Silveira Rudolfer; Prof. Enzo Azzi; e outros.

juntamente com a primeira diretoria, o conselho fiscal e o conselho deliberativo da APAE-SP. Em 3 de maio do mesmo ano, em sessão solene realizada no salão nobre da Faculdade de Direito da Universidade Católica, foi empossada a diretoria²⁰⁴ e os conselhos deliberativo²⁰⁵ e fiscal²⁰⁶. Para essa ocasião foram convidados autoridades e grande número de pais e amigos dos excepcionais.

Empossados os membros da diretoria e dos conselhos fiscal e deliberativo da APAE-SP, estes passaram a estabelecer algumas medidas a fim de tomar providências em relação às diretrizes norteadas por meio dos estatutos, assim como procuraram conhecer o funcionamento de outras instituições. Para este intento desenvolveram as seguintes atividades:

- a) generalidades; visitas a instituições congêneres. cadastro dessas instituições e de médicos, psicólogos, professores especializados, técnicos, etc., instalação da secretaria e outros serviços congêneres;
- b) material didático para aprendizagem: está sendo providenciado o fabrico de jogos, brinquedos e outros tipos de materiais destinados ao ensino e à recreação do excepcional;
- c) concluídos os entendimentos com o Instituto de Psicologia da Universidade Católica, para a instituição de um curso intensivo para pais e demais pessoas interessadas no problema da criança retardada a fim de minorar o déficit de técnicos no assunto atualmente existente;
- d) tradução e distribuição de livros, folhetos e artigos estrangeiros sobre o problema do excepcional;
- e) montar a primeira oficina protegida para adolescentes retardados mentais e criar condições para que outras instituições do gênero abram oficinas desse tipo, pois não existe quase nada em São Paulo no gênero;
- f) criar, depois de concretizadas as providências acima enumeradas, um instituto educacional, com semi-internato e internato, para crianças deficitárias, com cursos completos de alfabetização, oficinas protegidas, jardinagem, horta, criação de animais de pequeno

²⁰⁴ A primeira Diretoria Executiva da APAE-SP, localizada na Rua Riachuelo, 275, 3º andar, foi composta pelas seguintes pessoas: Presidente: Dr. Acácio D'Angelo Werneck; Vice-Presidente: D. Alda Moreira Estrázulas; Secretário-Geral: Gilberto da Silva Teles; 1º Secretário: D. Maria Amélia Vampré Xavier; 2º. Secretário: Tem..Rafael De Nardi; Tesoureiro: Luiz Nadalini; 2º Tesoureiro: Sr. Rubens Martins.

²⁰⁵ O Conselho Deliberativo foi composto pelos associados: Prof. Dr. Enzo Azzi; Sr. Roberto H. Wilson; D. Olívia Pereira; D. Adyl Macedo Queiroz; D. Iva Folino Proença; Dr. Antônio Nami Adum; Dr. Arthur Sépe; Sr. Hans Breslauer; Dr. Narciso Laertes Coelho Neto; Dr. Oscar Pereira de Araújo; Sr. Samuel Santos.

²⁰⁶ O primeiro Conselho Fiscal da APAE-SP foi constituído pelos associados: Membros Efetivos: Dr. Cícero Arantes; Sr. Joaquim Burin; Sr. Luiz Gonzaga Corrêa Vasques. Suplentes: Dr. Dimas Guilherme Bello Brandão; Dr. Luiz Gonzaga Saraiva.

porte, etc.;

g) criar colônias de férias no interior e a beira mar, com pessoal habilitado para a terapêutica ocupacional.

Nessas primeiras atividades da APAE-SP, percebe-se o encaminhamento de diversas atividades a ser desenvolvidas, ao longo de seu funcionamento, bem como a identificação das raízes de sua concepção teórica-ideológica. A Instituição buscava, nas primeiras propostas elaboradas, coordenar outras instituições, possibilitando-lhes a ampliação de conhecimentos e a diversificação de serviços. Entretanto, apesar da amplitude de objetivos, a concepção que circulava no meio, especialmente no que tange à educação de pessoas deficientes mentais no período, estava fundamentada pelo modelo médico-psicológico, haja vista a regulamentação do exercício da profissão de psicólogo –, daí a importância dada a alguns profissionais da área da saúde e clínica na Instituição, como médico, psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social, entre outros.

Em agosto desse ano, a APAE-SP organizou a primeira “Semana da Criança Retardada”, realizada no período de 21 a 28 desse mês com o objetivo de elucidar a opinião pública sobre a problemática da excepcionalidade, assim como chamar a atenção dos poderes públicos para essa questão. A fim de divulgar o evento, a APAE-SP espalhou “1.300 cartazes” pela cidade de São Paulo. A semana contou com diversas atividades, tais como:

1) Uma exposição, [que se realizou] no saguão da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, [em que foram exibidos] trabalhos de crianças retardadas matriculadas nas diversas instituições existentes, gráficos, informações de ordem geral, fotografias e livros e revistas sobre o problema;

2) Uma série de conferências²⁰⁷ [proferidas por] eminentes especialistas (médicos, psicólogos, educadores, autoridades e pais) durante o transcorrer da semana;

3) Publicidade nos jornais, revistas, rádios e televisão, que gentilmente se propuseram a colaborar na Semana com a divulgação de informações, entrevistas, programas dedicados à criança retardada, etc.;

4) Campanha de fundos para a instalação da primeira Oficina

²⁰⁷ Conforme o documento mimeografado datado de 11 de dezembro de 1961, as conferências sobre o assunto abordaram vários aspectos. A primeira foi proferida pelo Dr. Antonio Branco Lefèvre; a segunda, pelo Meritíssimo Juiz da Vara de Menores de São Paulo, Dr. Aldo de Assis Dias, e a terceira, que seria proferida pelo prof. Dr. Stanislau Krynsky, foi protelada para o fim do ano, por motivo de ordem política nacional: a renúncia do presidente Jânio Quadros em 25 de agosto de 1961.

Protegida para adolescentes deficientes mentais, a ser organizada diretamente pela APAE. Uma parte dos fundos será distribuída entre as instituições participantes da Semana;

5) Palestras nas escolas sobre a criança retardada, para despertar a compreensão e o interesse das crianças normais para as crianças excepcionais, a fim de mostrar que não há razão para encarar a criança excepcional com vergonha ou como um estigma.²⁰⁸

Verifica-se nesse período a preocupação da APAE-SP em difundir a Instituição, esclarecer e divulgar à sociedade a realidade do deficiente mental, além de objetivar arrecadar fundos para instalar a primeira Oficina Protegida. Percebe-se, ao ler algumas palestras proferidas naquela ocasião, que o modelo adotado para pôr em prática na Oficina Protegida pautava-se na experiência de alguns associados, que exerciam cargos em programas norte-americanos de auxílio à América Latina.²⁰⁹

Outro fato importante foi a preocupação em elaborar um Boletim Informativo, que registrou o evento e foi distribuído aos presentes. Havia naquele momento a preocupação com o registro das atividades da Instituição.

A influência norte-americana na educação do chamado excepcional fica mais clara com o passar dos anos, mas nesse período já se nota essa penetração na própria legislação educacional, a partir da Lei 4.024/61 e suas diretrizes para a educação, assegurando como princípio uma igualdade que não é real nem em relação ao considerado “normal”, nem em relação ao “excepcional”. É a partir dessa lei que há a primeira referência à educação do “excepcional” em dois únicos artigos – 88 e 89. O primeiro enfatiza o enquadramento, quando possível, do excepcional na educação regular, para integrá-lo socialmente; e o segundo estabelece a proteção à iniciativa privada em relação à educação do excepcional, provendo-a, mediante “tratamento especial”²¹⁰, por intermédio de “bolsas de estudos, empréstimos e subvenções”²¹¹.

²⁰⁸ Cf. *APAE- Boletim Informativo*, 1961, n.1, p. 8. *Histórico da APAE-SP*, 1961, mimeo.

²⁰⁹ A esse respeito ver palestra “Amor e compreensão para o excepcional”, proferida pelo Sr. Robert H. Wilson. In: *APAE- Boletim Informativo*, 1961, n.1, p. 6.

²¹⁰ Termo transcrito da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Cf. *Reforma do ensino: novas diretrizes e bases da educação nacional*, 1987, p. 12.

²¹¹ Idem *ibidem*.

Depreende-se desses acontecimentos que a APAE-SP foi fundada no momento propício para rapidamente desenvolver-se. A Instituição, além de estar amplamente amparada por um grupo de associados intelectualizados, capazes de pensá-la grande, ultrapassando os limites assistencialistas de atendimento, era apoiada por uma legislação extremamente benevolente com o setor privado.

Apresentaremos a seguir algumas datas importantes no que se refere à história da instituição²¹²:

- Em 13 de julho de 1962 foi decretada sob n. 40.375 a oficialização da Semana da Criança Retardada, realizada anualmente na APAE-SP, no período de 21 a 28 de agosto;

- Em 1963 a APAE-SP foi registrada no Serviço Social do Estado, sob n. 1.482, e no Conselho Nacional do Serviço Social, sob n. 5.680;

- Em 24 de agosto de 1964 foi instituída pelo Decreto n. 54.188 a Semana Nacional da Criança Excepcional, realizada anualmente no mês de agosto no período compreendido entre os dias 21 e 28;

- Em 1964 a APAE-SP instalou, em ambiente cedido pela Clínica Psicológica da Faculdade Sedes Sapientiae da PUC, o Centro Ocupacional Helena Antipoff com o objetivo de proporcionar habilitação profissional a adolescentes deficientes mentais do sexo feminino;

- Em 1965, o então prefeito de São Paulo, Brigadeiro José Vicente de Faria Lima, cedeu em comodato um terreno de aproximadamente 5.481 m², na Vila Clementino, para as instalações do Centro de Habilitação;

- A APAE-SP foi declarada Utilidade Pública Estadual pelo Decreto 44.929 de 22 de junho de 1965;

- Foi declarada Utilidade Pública Municipal pelo Decreto 7.839, de 16 dezembro de 1968;

- Em maio de 1966, com a realização da 1ª Feira da Bondade, a APAE-SP conseguiu os primeiros recursos para a construção do Centro de Habilitação, construção continuada sempre com recursos obtidos através de feiras subseqüentes;

²¹² Os dados aqui apresentados são resultantes de pesquisas desenvolvidas na Biblioteca da APAE-SP, em diversos textos mimeografados; como não possuem títulos, serão chamados HISTÓRICO APAE-SP, 1961, 1966, 1967, 1970. Ver ainda Resumo Histórico da APAE de São Paulo, 1973, além de outros dados mimeografados sem títulos e datas.

- Em 1967 foi fundada a CLIDEME – Clínica de Diagnóstico e Terapêutica dos Distúrbios do Desenvolvimento Mental –, núcleo central do que viria a ser o Centro de Habilitação da APAE de São Paulo;

- Em junho de 1967 a APAE-SP instalou, em prédio cedido pela Prefeitura Municipal de São Paulo, mais uma entidade, o “Centro de Treinamento Itaim”, destinado ao atendimento de adolescentes excepcionais deficientes mentais treináveis, de ambos os sexos, em regime de semi-internato, com a finalidade de habilitá-los, por meio de programas básicos, a adquirir hábitos, experiências e atitudes indispensáveis ao ajustamento vocacional e profissional;

- Em 1971, a APAE-SP inaugurou finalmente o Centro de Habilitação, organização piloto destinada ao atendimento de deficientes mentais, à preparação e atualização de pessoal técnico, bem como à pesquisa na área da deficiência mental;

- Em 1972 a APAE-SP implantou os Núcleos de Aprendizagem e Atividades Profissionais – NAAPs;

- Em terreno também cedido pela Prefeitura, anexo ao Centro de Habilitação, foi erguido outro pavilhão que abriga atualmente o Instituto APAE de Pesquisa, Estudos e Preparação de Pessoal na Área da Deficiência Mental – IAPEDM, Brinquedoteca e Biblioteca Especializada;

- Os Laboratórios de Erros Inatos do Metabolismo e Genética, usados na prevenção e diagnóstico de deficiência mental, estão hoje capacitados a realizar cerca de 75.000 exames mensais.

3.3 FILOSOFIA DA APAE-SP

De acordo com sua concepção, a APAE-SP fundamentou-se na experiência de outras associações e amparou-se na contribuição das ciências da saúde e do comportamento. Acredita que a grande maioria dos deficientes mentais, em menor ou maior grau, é capaz de, por “técnicas adequadas de ensino e treinamento”, ser levada a grau de independência compatível com seu potencial, podendo, a partir desse “ganhar seu sustento, integrar-se por meio de trabalho socialmente útil a comunidade”²¹³.

²¹³ Cf. *Filosofia e Política da APAE-SP*, 1983, mimeo.

Atualmente a Instituição mudou de enfoque, assumindo como premissa a inclusão social do deficiente mental. Nesse contexto, acredita que a participação da comunidade é muito importante, pois deve compreendê-lo, acolhê-lo e fornecer-lhe os meios de nela se incluir.

De acordo com a filosofia adotada, tanto sócios quanto funcionários e técnicos acreditam que os pais devem co-participar do processo de habilitação dos deficientes mentais, não apenas em tarefas subsidiárias ou auxiliares, de motivação social, de complementação do trabalho de recuperação realizado por outros profissionais, mas também como agentes da própria habilitação, quer integrando-os na família, quer desenvolvendo junto a eles os processos de habilitação, considerados necessários para a “integração” comunitária do deficiente.

Possuem como preocupação estender a todos os deficientes o benefício da habilitação e da “integração social” e, para tanto, buscam motivar e colaborar com as autoridades no intuito de tornar disponível aos deficientes todos os equipamentos comunitários que na área de saúde, educação e lazer servem aos demais cidadãos.

Conforme sua filosofia, apóiam:

- a Declaração Universal dos Direitos do Homem, das Nações Unidas — ONU, que proclama que “a família humana sem distinção de qualquer espécie tinha direitos iguais e que permitam o desenvolvimento das suas habilidades até o máximo da sua potencialidade”.

- a Declaração dos Direitos da Criança, adotada pelas Nações Unidas — ONU, e que proclama “o direito da criança deficiente física, mental ou social, de ter tratamento especial, educação e cuidado requerido pela sua particular condição”;

- a Declaração dos Direitos das Pessoas Retardadas Mentais, elaborada pela Liga Internacional de Sociedades Pró-Deficientes Mentais, e adotada com pequenas alterações pela Assembléia Geral das Nações Unidas de 20 de dezembro de 1971 como a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes Mentais.

Em relação ao Relatório de Paris de 1973 da UNESCO sobre educação especial, a APAE-SP acredita que:

Mais do que qualquer categoria de deficiente, os retardados mentais estão sujeitos a se tornar mais retardados pela falta de cuidados.

Em virtude do que o seu defeito específico é uma falta de capacidade de aprendizado, na ausência de provisões especiais, eles são freqüentemente excluídos das situações em que se processa o aprendizado social normal e não podem por isso beneficiar-se das facilidades de aprendizado, oferecidas a outras crianças de habilidade normal. Com educação especial, a maioria das crianças retardadas mentais pode ser preparada para a integração na sociedade para um papel participativo na comunidade e em muitos casos pode chegar a um certo grau de independência e adaptação social.²¹⁴

Conforme afirmam, “a integração social se deve fazer graças a receptividade da sociedade e por ela propiciada, pondo a disposição do deficiente todo seu equipamento (...) que irá desenvolver suas habilidades e colocá-lo no nicho social mais adequado. Não ao contrário, integrar-se para habilitar-se e não habilitar-se para integrar-se.”²¹⁵

3.4 ESTATUTOS DA APAE-SP

Conforme Boletim Informativo de 1961, o primeiro estatuto da APAE-SP baseou-se no estatuto da APAE do Rio de Janeiro, datado de 1954. A semelhança deste último a APAE de São Paulo elaborou seus estatutos no intuito de nortear suas ações no que respeita seus objetivos e os interesses jurídicos e financeiros das pessoas com deficiência mental, mediante a obtenção de medidas legislativas e administrativas junto a órgãos oficiais.

A partir destes estatutos, atualizados, e de seus antecessores é possível visualizar os compromissos e responsabilidades de seus integrantes em relação à pessoa com deficiência mental. Em conformidade com o primeiro estatuto, podemos compreender que a APAE-SP surge como uma instituição que pretende aglutinar esforços e assessorar outras instituições semelhantes a ela. Após sua fundação constitui-se como uma instituição prestadora de serviços diretos aos “excepcionais”, entretanto, não ignora seus interesses primários de constituir-se como modelo de instituição para outras semelhantes.

A seguir passaremos a transcrever os objetivos estatutários²¹⁶ da Instituição:

²¹⁴ Apud, *Histórico da APAE-SP*, 1998, p. 3.

²¹⁵ Cf. *Histórico da APAE-SP*, 1998, p. 3.

²¹⁶ Cf. *Estatuto da APAE-SP*, 1999, p. 1.

Artigo 1º

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São Paulo-APAE, fundada em quatro de abril de 1961, é uma instituição de natureza civil, assistencial sem fins lucrativos, prazo de duração indeterminado, com sede e foro na cidade de São Paulo, Estado de São Paulo, tendo por objetivo cuidar dos problemas relacionados com a pessoa portadora de deficiência mental, promovendo seu bem estar, proteção e ajustamento onde quer que ele se encontre, propugnando pela aplicação dos princípios contidos na Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente Mental, aprovados em Assembléia Geral das Nações Unidas- ONU em vinte de dezembro de 1971.

Artigo 2º

A APAE não faz distinção quanto à origem, crença, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, assegurando livre ingresso às pessoas portadoras de deficiência mental que solicitem sua filiação como assistidos, observados os critérios de elegibilidade.

Em seu Art. 3 o exercício da APAE coincide com o ano civil.

O Art. 4 apresenta os objetivos da APAE-SP, que se propõe a:

A- Desenvolver todos os meios e recursos para prevenir a deficiência, facilitar o bem estar e a inclusão social da pessoa deficiente mental;

B- Cooperar com as instituições públicas e particulares empenhadas na educação das pessoas portadoras de deficiência mental e incentivar a disseminação das mesmas ou criá-las;

C- Promover junto aos poderes públicos competentes a obtenção de medidas legislativas, visando aos interesses das pessoas portadoras de deficiência mental;

D- Levar o público a conhecer melhor o problema da deficiência mental e cooperar com entidades interessadas no mesmo problema, desenvolvendo programas comunitários com este objetivo;

E- Incentivar a criação e o aperfeiçoamento de recursos educacionais, vocacionais e profissionais;

F- Desenvolver a cultura especializada e o treinamento de pessoal destinado a trabalhar no campo da educação e habilitação das pessoas portadoras de deficiência mental;

G- Estimular o trabalho das pessoas portadoras de deficiência mental por meio de exposições, cooperativas, oficinas protegidas e outras medidas que forem julgadas necessárias;

H- Incentivar a fundação e assistência de associações regionais congêneres no Estado de São Paulo, bem como grupos de pais que se encarreguem de atividades específicas nos bairros da

Capital de São Paulo;

I- Facilitar o intercâmbio com associações congêneres e instituições pública existentes no país e no estrangeiro e designar representantes para congressos;

J- Instituir um centro de divulgação, reunindo e disseminando informações referentes à deficiência mental, inclusive organizando um cadastro das instituições nacionais e estrangeiras devotadas aos mesmos;

K- Promover meios para o desenvolvimento de residências, colônias de férias, clubes e outras atividades recreativas;

L- Angariar e recolher fundos para a realização de seus propósitos;

M- Promover a defesa dos interesses jurídicos das pessoas portadoras de deficiência mental, podendo propor mandado de segurança ou injunção de ações civis públicas;

N- Promover a criação de agências de empregos para as pessoas portadoras de deficiência mental;

O- Divulgar informações sobre seus trabalhos;

P- Estimular os estudos e pesquisas relativas ao problema;

Q- Criar dependências assistências, ensejando atendimento e aprendizado descentralizados;

R- Pôr em prática outras atividades necessárias, a juízo do Conselho de Administração.

Conforme podemos observar a APAE-SP, desde seu primeiro estatuto que foi pouco alterado até o estatuto presente transcrito acima, procurou desenvolver estratégias que atendessem a pessoa com deficiência mental em todas as suas necessidades. Fica patente, no Art. 4, alínea G, a preocupação com o trabalho da pessoa com deficiência mental, no que respeita a sua inserção no mercado de trabalho. Para tanto, os estatutos, desde 1978, assinalam os meios, os quais, essa inserção é possível, tais como: de exposições, *cooperativas*, oficinas protegidas e outras. Observa-se, portanto, que as cooperativas foram pensadas como alternativa viável para essa inserção.

3.5 O CENTRO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL HELENA ANTIPOFF - COHA

Na década de 60, especificamente no ano de 1964, sob a coordenação da assistente social Severina D'Amico de Oliveira, a APAE de São Paulo implantou uma das primeiras ações voltadas especificamente para atender a preparação dos deficientes ao mundo do trabalho²¹⁷. Surge, assim, a OFICINA OCUPACIONAL HELENA ANTIPOFF²¹⁸ – mais tarde transformado no Centro de Orientação Profissional Helena Antipoff - COHA, a qual tinha como objetivo: propiciar a integração social dos aprendizes através do trabalho protegido. As oficinas protegidas teriam por finalidade propiciar trabalho a pessoas sem condições de competir no mercado de trabalho comum. Como assinala Veronezi (1976), “Na impossibilidade de encaminhamento do caso a emprego resta-nos ainda a alternativa do trabalho protegido, através do qual o jovem adulto de nível mental treinável poderá se apresentar à comunidade e como membro produtivo e a ela se ajustar”²¹⁹. As atividades desenvolvidas por essa oficina estavam voltadas para atender, prioritariamente, nessa fase inicial, pessoas com deficiência mental do sexo feminino, adultas, as quais possuíam níveis de deficiência severo e moderado.

O COHA foi a primeira experiência da APAE na área de profissionalização. Inicia o seu funcionamento em um espaço cedido do Colégio-Clinica Psicológica Sedes Sapientiae²²⁰, permanecendo nesse espaço aproximadamente sete anos, até 1971. É importante registrar que, nesses primeiros momentos de atuação, suas ações voltavam-se especificamente para o sexo feminino, com um atendimento aproximado de 14 alunas, com idade cronológica de 14 a 25 anos. Tempos depois, o COHA passou a atender portadores de deficiência mental do sexo masculino. Atualmente, as pessoas atendidas por esse Centro são egressas do setor

²¹⁷ O mundo do trabalho, no universo institucional da APAE, representa as dimensões do trabalho como ação, produção, utilidade.

²¹⁸ Para explicar a origem do nome do Centro: Helena Antipoff, educadora de nacionalidade russa, veio para o Brasil a convite do governo de Minas Gerais, em 1929, para organizar, juntamente com uma equipe de profissionais, uma escola de aperfeiçoamento para professores primários, em Belo Horizonte. Helena Antipoff foi ampliando seu campo de ação, passando a se preocupar com as crianças por ela chamadas de excepcionais, construindo uma pequena casa em Belo Horizonte para atendê-las. Essa experiência possibilitou a inclusão de 20% dos alunos envolvidos com a comunidade. Outra experiência dessa educadora é que a mesma adquiriu terras na zona rural, na Fazenda do Rosário, com o intuito de desenvolver atividades produtivas com os deficientes mentais. Nesse espaço hoje está a Fundação Rural Helena Antipoff, voltada para ações de profissionalização dos excepcionais. (Documento COHA, Histórico, 1975)

²¹⁹ Ver Roberto Francisco VERONEZI, *Perguntas e respostas: o trabalho do excepcional*, 1976, p. 54.

²²⁰ Ver documento elaborado sob a coordenação de Severina D'Amico de Oliveira, *Histórico COHA*, 1975, p. 4.

educacional central, centro de preparação para o trabalho e comunidade, sem nenhuma habilitação para o trabalho, na faixa cronológica de 16 a 25 anos.

A problemática – Deficiente, Família, Trabalho e Comunidade – levou a APAE/SP a buscar alternativa que possibilitasse a integração plena do deficiente na família e na comunidade. A inserção dos deficientes no mercado de trabalho nas décadas de 60/70 já era bastante restrita com diferenças bem marcantes, considerando o tipo de deficiência. A exemplo: na área do comércio, as exigências quanto a escolaridade, raciocínio, discernimento e iniciativa são bem maiores do que na indústria, assim como em outras áreas de serviço. Essas exigências constituíam-se em dificuldades à colocação do deficiente no mercado de trabalho, mesmo considerando que “os movimentos mundiais de pessoas deficientes reiteram que o trabalho e a integração são elementos indissociáveis”²²¹, para a constituição plena do homem; segundo Piaget, a socialização do indivíduo é resultante de sua participação e interação constante com o grupo social.

A preparação profissional de pessoas com deficiência tem sido uma das questões mais discutidas nas últimas décadas – “diante das tendências mundiais no trato da pessoa portadora de deficiência, torna-se inadiável que as instituições de educação especial e reabilitação de todo o Brasil assumam uma postura mais decisiva em relação à sua missão de prover educação profissional”²²². E, em função da necessidade de possibilitar ao deficiente o desenvolvimento de atividades que fossem rentáveis e, ao mesmo tempo, “oferecesse” uma boa margem de lucro para aumentar as possibilidades dos pais tornar-se independentes”²²³, o COHA inicia um trabalho junto aos pais das alunas visando estimular o interesse e a participação dos mesmos nas atividades do Centro e, conseqüentemente, aproveitar de forma produtiva esses recursos humanos para o aumento da produtividade nas ações dinamizadas, visando ao benefício dessas famílias e do deficiente mental. Pois, conforme evidencia Deffune (1986), “também interessa às famílias que seus filhos possam, no futuro, contribuir para o bem estar

²²¹ Ivete de MASI, *Preparação para o trabalho e determinação das condições adequadas para o exercício satisfatório das atividades*, 1986, p. 20.

²²² Texto: *O processo de educação profissional e colocação no trabalho*, p1. s/d.

²²³ Ver documento elaborado sob a coordenação de Severina D’Amico de Oliveira *Histórico COHA*, 1975, p.4.

familiar, e atingir graus de independência que os torne capazes de constituir seus próprios lares.”²²⁴

Dessa forma, o COHA busca, com o auxílio da família, preparar e qualificar o deficiente para as exigências colocadas pelo mundo do trabalho, por meio de ações que permitam à família: conhecer, compreender e lidar com a problemática do deficiente mental, assim como conscientizar-se do potencial do mesmo, possibilitando sua participação e integração junto à comunidade. E, ao mesmo tempo, sensibilizar a família para a importância do trabalho na vida dos deficientes mentais, uma vez que

o trabalho o objetivo último de todo o processo de educação e fator importante na **integração** da pessoa deficiente, é necessário que os programas existentes tenham condições [de preparar, qualificar] adequadamente seus beneficiários a fim de que eles possam ter oportunidade de conquistar [o seu espaço] no mercado de trabalho.²²⁵

No entanto, cumpre observar que, em nossa realidade como em qualquer outra sociedade capitalista, aqueles que não produzem diretamente para o capital são por esse sistema excluídos. No caso em questão, os deficientes mentais eram vistos, em décadas passadas, como sujeitos estranhos ao convívio social, representando uma parcela inoperante para a sociedade burguesa. Os deficientes, como nos assinala Oliveira, “representa uma população marginalizada, envolvendo famílias desajustadas e sem perspectivas de soluções parciais ou definitivas para os seus problemas”²²⁶. Essa era a visão ou mesmo a concepção da sociedade brasileira ainda no século XX sobre as pessoas portadoras de deficiências.

Outro argumento também presente nessa época²²⁷ refere-se à contribuição desses indivíduos em termos de produtividade econômica, uma vez que é considerada reduzida ante a necessidade da reprodução do próprio capital.

²²⁴ Deisi DEFFUNE, *Colocação e emprego das pessoas deficientes no trabalho competitivo bem como em outras atividades*, 1986, p. 80.

²²⁵ Romeu Kazumi SASSAKI, *Preparação para o trabalho e determinação das condições adequadas para o exercício satisfatório das atividades*, 1986, p. 20.

²²⁶ Ver documento elaborado sob a coordenação de Severina D’Amico de Oliveira, *Histórico COHA*, 1975. p. 4.

²²⁷ Atualmente o deficiente ainda é visto por alguns setores da sociedade como os desvalidos. Todavia, pela própria contradição do capital, hoje eles também são considerados sujeitos altamente produtivos na perspectiva da reprodução do capital.

Não obstante, com uma visão diferenciada em parte da questão de reprodução do capital, mas com uma posição calcada em uma concepção de integração social – concepção que se limita a seu raio de ação –, emerge em torno desse caldo cultural a construção da proposta da Oficina Ocupacional que, em sua programação inicial de atividades, visava habilitar o deficiente mental, dando-lhe condições de ajustamento pessoal e integração familiar e social. Paralelamente, estimulava a aptidão profissional no campo de bordado e costura simples.²²⁸ O desenvolvimento global dos deficientes é a prioridade central das ações desenvolvidas no Centro. Esse momento pode ser visto como o embrião de um programa de preparação para o trabalho.

A APAE-SP, compreendendo que a integração social pode ser alcançada por meio de ações que objetivam o desenvolvimento das habilidades vocacionais e intelectuais dos deficientes mentais, propõe que estes dinamizem atividades ocupacionais, as quais contribuiriam para ampliar os laços da cooperação e da participação social. Como consequência, o COHA, ante a problemática da profissionalização dos deficientes mentais, orienta os deficientes para a execução de tarefas que lhes possibilitem criar e, ao mesmo tempo, ser preparados para uma vida útil em sociedade. Como afirma Veronezi (1986), “a princípio essas pessoas têm dificuldades especiais frente ao emprego. Por isso, a maioria vem sendo auxiliada de forma diferente, através de medidas que lhe assegurem formação profissional e colocação, até de maneira especial..²²⁹

Sendo a integração social a base de sustentação do trabalho da Instituição, nesse bojo a profissionalização representa à para ela um elemento importante de integração social. Pois, na medida em que o deficiente mental participa de atividades profissionalizantes, este passa a ser considerado igual em relação aos outros sujeitos do grupo com o qual divide suas atividades, contribuindo, segundo concepção institucional, eficazmente para a diminuição das diferenças sociais. “Capacitados tecnicamente e aparelhados modernamente, [esses processos] devem

²²⁸ Cf. Severina D’Amico de OLIVEIRA, *Histórico COHA*, 1975, p. 4.

²²⁹ Ver Roberto Francisco VERONEZI, *Mercado de trabalho tendências que viabilizam o emprego do deficiente*, 1986, p. 33.

profissionalizá-los e reintegrá-los no processo de trabalho, de acordo com as necessidades do mercado e a natureza e pré-requisitos da ocupação.”²³⁰

É importante ressaltar mos que nesse novo projeto e também novo espaço de trabalho - o - COHA-, conforme já evidenciamos, as atividades dinamizadas no período inicial se restringiram a costura, bordado e pintura em tecido, em função de a clientela inicial ser composta em sua maioria pelo sexo feminino e de essas atividades possibilitarem o desenvolvimento de habilidades básicas, propiciando, na avaliação da APAE/SP, a capacitação doméstica e uma semi-ocupação profissional dos deficientes mentais envolvidos no processo. Todas essas preocupações estão referendadas nas Finalidades do Centro. “A programação do Centro visa atingir nossos objetivos, através de todas as atividades que foram previamente estudadas e estabelecidas - dentro das normas educativas, integradas no processo de treinamento doméstico, social e profissional”.²³¹

Segundo a APAE/COHA, as atividades de formação profissional, nesse período inicial são específicas dessa clientela, por tratar-se se um segmento populacional com características próprias. Abaixo apresentaremos a caracterização dessas atividades por setores e os cursos com sua metodologia de execução, de acordo com os dados registrados em alguns relatórios do COHA da APAE/SP, assim como as atividades consideradas pelo COHA como complementares à formação profissional dos deficientes mentais.

SETOR DE COSTURA – conforme informações do relatório da APAE/COHA, este setor, foi considerado básico, teve início e foi dinamizado após uma pesquisa de mercado. As mercadorias produzidas foram: jogos de mesa e cama, roupa de cama de bebê, sendo suas vendas realizadas, conforme relatório, com “boa margem de lucro”.

O SISTEMA DE PRODUÇÃO: estruturado em atividades repetitivas de corte, montagem e costura.

QUANTO AO TREINAMENTO EM SERVIÇO: este setor serviu como capacitação e treinamento em serviço, o qual era realizado sob a forma de rodízio diário, contínuo. Era

²³⁰ Idem, *ibidem*, p. .34.

²³¹ Cf. Severina D’Amico de OLIVEIRA, *Histórico COHA*, 1975, p. 4.

realizado no período matutino, por meio de observação direta e individual, cujas execuções eram avaliadas de acordo com a capacidade de atuação do aluno e com método de trabalho desenvolvido pelo deficiente mental.

SETOR DE PINTURA E BORDADO: - as atividades deste setor eram dinamizadas por meio da aprendizagem de técnicas manuais de bordados em pontos básicos de "haste", "corrente", "cheio" e de pinturas com matriz. Este setor capacitava também para trabalhos artesanais variados.

O SISTEMA DE PRODUÇÃO: era baseado em atividades repetitivas de corte, montagem e costura. Os setores de costura, bordados e pintura, segundo relatório, desenvolviam uma seqüência de produção, visando a produção da mercadoria final: jogos de mesa, cama e outros.

QUANTO AO TREINAMENTO EM SERVIÇO: essas atividades eram desenvolvidas, levando-se em consideração às habilidades e o trabalho em equipe. O resultado era o desenvolvimento de habilidades de passar, etiquetar e embalar os artigos.

SETOR DE ATIVIDADES DOMÉSTICAS: era considerado pelo COHA como um dos setores de maior importância. Trabalhava a formação de hábitos e estimulava a iniciativa e independência. Segundo relatório contribuía para o relacionamento social, o controle emocional e a auto-realização.

QUANTO AO TREINAMENTO: era considerado um setor fundamental de reforço às experiências. De acordo com o relatório, este setor desenvolvia as responsabilidades dos alunos para a vida, desde a capacitação de preparo das refeições até o desenvolvimento de hábitos de higiene pessoal e de saúde. Trabalhava a noção de organização dos espaços coletivos, como por exemplo a arrumação da cozinha e dependências em geral. Orientava na formação de hábitos e comportamentos à mesa quanto ao uso adequado dos talheres, adequação de quantidade, e serviço de mesa. As aprendizes deste setor aprendiam a telefonar, “tomar recados, receber visitas e servir um pequeno café”.

SETOR DE REFORÇO ESCOLAR E RECREAÇÃO DIRIGIDA: - este setor objetivava trabalhar o aprendizado escolar a partir dos interesses reais das próprias alunas e de seus familiares. Era desenvolvido por intermédio de atividades que dinamizavam os conhecimentos necessários para as próprias atividades desenvolvidas no Centro. Estimulava o desenvolvimento do raciocínio por meio de conversação dirigida, leituras, interpretação e assuntos livres. Reforçava “conhecimentos básicos de endereços, reconhecimento de placas de trânsito, sinais de rua, semáforos”.

A recreação era desenvolvida como forma de complementação do reforço escolar. “Desenvolve-se através de jogos de percepção, observação, coordenação motora, memória, comunicação, imaginação, ritmo, autocrítica e heterocrítica”.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES: de acordo com o relatório, estas atividades tinham a finalidade de reforçar e enriquecer o desenvolvimento global dos deficientes, dinamizando as atividades paralelas aos setores básicos do Centro, tais como:

- marcação de ponto e horário. Cada aprendiz na entrada e saída do COHA verifica as horas, registrando-as quando assina o livro de ponto. No treinamento efetuado no setor de costura, as alunas utilizam um relógio auxiliar, manuseando os ponteiros de hora e minuto para o registro de início e fim de suas atividades. Essa rotina com relação às horas, possibilita o reconhecimento de horas, oferecendo também melhor noção de tempo.

- manuseio do dinheiro. É efetuado através de notas e moedas com as quais os aprendizes compram fichas para o almoço. Conforme o aprendizado, a quantia paga vai aumentando e sendo reforçada. Esta atividade facilita o reconhecimento e a utilização do dinheiro.

- Peg-Pag. Os gêneros alimentícios e artigos de limpeza estão distribuídos na despensa do COHA como num supermercado. Cada artigo tem etiquetado o preço. Com essas atividades, reforçam-se a utilidade do dinheiro, tipos de mercadoria, quantidades e preços.

- Horta - Com a horta, as aprendizes têm a oportunidade de, perceber a possibilidade de com um pedaço pequeno de terra, obter elementos indispensáveis à alimentação. No acompanhamento do crescimento das plantas, reforçamos, no setor escolar, os conceitos de vida vegetal, riqueza e presença de Deus como criador.

O SETOR DE ATIVIDADES SOCIAIS: de acordo com o relatório as atividades constituíam-se em:

- Reuniões festivas - As reuniões mensais têm o caráter primordial de festejar as aniversariantes do mês, reunir os membros

das suas famílias, e possibilitar a integração das famílias que freqüentam o Centro. Os responsáveis pelas reuniões sociais geralmente são a mãe e a aluna aniversariante. Cabe ao pai acompanhar o desenvolvimento da reunião, mas de forma não tão atuante, assistem TV e conversam com outros pais, enquanto aguardam os preparativos da festa.

- Compras no Bairro - As pequenas compras do setor de trabalhos são feitas pelas próprias alunas, proporcionando a oportunidade de conhecerem os recursos do bairro, estimulando a independência, o bom relacionamento, a integração social.

- Bazar e Boutique - Tem como meta nuclear o contato direto com o público nas dependências do COHA, permite um relacionamento espontâneo de ambos, gratificando as expectativas do aprendiz, despertando no público maior compreensão e aceitação.

- Passeios e Excursões - Fazem parte da programação social passeios e excursões em grupos organizados principalmente por voluntários, com a finalidade de integração social e formação educativo-recreativa.

- Clube Recreativo- Santo Amaro O setor de Recreação estimula os hábitos de independência, sociabilização e integração do DM na Comunidade, com a utilização de aulas de ginástica e natação.

- Clube da APAE - Possibilita a integração social, segundo os responsáveis, entre os técnicos que coordenam as atividades do Clube e os deficientes mentais.

SETOR DE SERVIÇO SOCIAL - O trabalho deste setor esteve voltado nos períodos iniciais para um Programa de Divulgação do Centro no bairro com a seguinte estratégia:

- Delimitação da área geográfica a ser trabalhada;
- Levantamento quantitativo e qualitativo de ruas englobadas na área delimitada;
- Levantamento e cadastramento de recursos e profissionais do bairro;
- Entrega de cartas informativas e folhetos específicos sobre o problema da deficiência mental nas ruas levantadas;
- Plantão informativo no Centro.

As atividades acima apresentadas nos informam, em parte, como a APAE iniciou o seu trabalho de preparação profissional. As primeiras experiências de profissionalização, segundo Oliveira (1975), dinamizadas com os deficientes mentais, ocorreram no interior de um espaço físico de uma pequena casa. Esse espaço foi escolhido e ao mesmo tempo trabalhado, para que seu interior possuísse as características de um grupo social familiar.

Essas características grupais, segundo a APAE-SP e a equipe do COHA, permitiram a união de mães e filhas em um ambiente organizado, harmônico e feliz.. Cabendo à família a função de interligação entre o deficiente e o Centro de Orientação. Como sabemos a família moderna não possui apenas uma ampla influência educativa intrínseca; tem ainda poder sobre a experiência educacional de seus membros, no que diz respeito à extensão de sua educação convencional e aos estudos que eles deverão seguir nos espaços educativos. Afinal, a família é vista pela APAE/COHA como centro de apoio irradiador para o processo de desenvolvimento socioeducacional dos portadores de deficiência mental.

A Instituição APAE/COHA considera a família a célula de ligação entre o deficiente e o trabalho, ficando a mesma com a responsabilidade de orientar e incentivar o trabalho produtivo do deficiente mental. O resultado dessa ação reflete-se na preparação pré-profissional do deficiente com as atividades do COHA. Pois, conforme a situação sócio-econômica da família, o quadro se constitui da seguinte forma:

Se a família do deficiente for de estrato de razoável poder aquisitivo, a mãe poderá contar com apoio do serviço de terceiros para os afazeres domésticos, enquanto se dedica à reabilitação do filho. No caso das famílias de baixa renda, onde deve estar concentrado o maior número de deficientes, a mãe, que deveria estar contribuindo para o aumento da renda familiar, faz o que pode para dividir seu tempo entre os afazeres da casa, a reabilitação do filho e a atenção aos demais familiares²³².

O COHA em seu processo inicial de implantação, teve de superar algumas dificuldades no tocante ao relacionamento e à participação das mães nas atividades do Centro juntamente com suas filhas, pois, como encontramos registrado nos relatórios, as filhas não aceitavam plenamente a presença da mãe, em função de as mesmas estarem sempre exigentes e ansiosas. Tal fato ocorria na medida em que cabia à mãe, segundo o modelo social da época, a responsabilidade de conduzir o curso de desenvolvimento dos filhos e, nesse caso específico, acreditavam que, mantendo o controle sobre as ações de seus filhos deficientes mentais, eles viveriam plenamente o processo de integração e ao mesmo tempo estariam sendo preparados

²³² Ver Deisi DEFFUNE, Colocação e emprego das pessoas deficientes no trabalho competitivo bem como em outras atividades, 1986, p.81.

para o mundo do trabalho, de uma forma melhor e promissora. Essa tese tem uma procedência na abordagem teórica de uma parte da psicologia escolar e da sociologia da família. Tal abordagem defendia que núcleos familiares próximos, “harmônicos e ajustados”, ajudariam no processo de recuperação ou reabilitação das pessoas com deficiência, ou com qualquer dificuldade/desajuste comportamental. Como registra o COHA, em seus documentos, “toda a programação de atividades do Centro visa desenvolver as habilidades do deficiente mental, dando condições de ajustamento pessoal, integração familiar e social, possibilitando acelerar o seu processo de formação profissional e colocação no trabalho”²³³.

A complexidade dessa problemática exigiu que a sociedade repensasse tal abordagem e, atualmente, a referida tese foi superada. A família passou por um processo de mudanças incessante, a vida em família ou as relações de família se destinam explicitamente a auxiliar os jovens adolescentes a levar uma vida social diferente do que viveram seus pais, isto é, um modo de vida que preserve alguns valores da família, mas procure ao mesmo tempo criar novos valores sociais.

Contudo, apesar do debate já colocado pela sociedade em função de várias experiências socioeducativas na área da deficiência, a Instituição adotou vários procedimentos para contornar as dificuldades e evitar o constrangimento das pessoas com deficiência com o seu grupo familiar, um dos quais apresentamos a seguir:

Instituímos uma senha, que nos permitiu controlar as atitudes das mães. O nosso lema, é “transformar”, uma mãe exigente, em uma mãe amor. Ensiná-las a “respeitar as dificuldades naturais de suas filhas esperando humildemente pelo seu progresso, embora lento mas certo. Assim, hoje, é um motivo de prazer e de valorização pessoal para as alunas, a presença das mães. Ambas trabalham juntas, realizam as mesmas tarefas, igualadas nas suas realizações.”²³⁴

Esse processo às vezes é descrito de forma idílica. Alguns contrastes se colocam para pensarmos se não é ilusório supor que, por esses meios, a presença do grupo familiar possibilita a plena integração do deficiente ao mundo do trabalho. Pois, como sabemos, o

²³³ Relatório COHA 1985

²³⁴ Ver Histórico do COHA 1975, p.5

mundo do trabalho é construído em um intenso processo de competitividade, e nesse aspecto o portador de deficiência traz em sua história de vida registro de incompreensões, dificuldades causadas pelo próprio grupo familiar por não considerá-lo como sujeito que se constrói cotidianamente pelo processo do trabalho. Isso ocorre até porque o trabalho não é visto, em algumas situações, como elemento possibilitador de consciência, mas sim como instrumento meramente reprodutor.

Desta forma, o processo de habilitação para o trabalho torna-se difícil, principalmente em se tratando da integração do deficiente mental no mercado competitivo, uma vez que, além das dificuldades inerentes à falta de preparo para assumir a profissionalização, há que se considerar as barreiras existentes para se aceitar um deficiente mental em um ambiente normal de trabalho.²³⁵

É nessa perspectiva que, em alguns momentos do Centro, o trabalho fica reduzido a ações reprodutivas, sem vínculo com as questões que norteiam todo o processo do trabalho. Observamos em alguns momentos, quando examinamos o material empírico desta pesquisa—, entrevistas e documentos —, que a preocupação com a profissionalização está dissociada de toda a questão ontológica do trabalho. A exemplo, o desenvolvimento do trabalho no setor de:

Costura - A título de esclarecimento, este setor que é básico, foi iniciado após uma pesquisa de mercado que assegura a possibilidade de, com um trabalho simples de linhas retas, confeccionar vários tipos de jogos de mesa e cama de bebê que ofereçam boa margem de lucro. As atividades aqui desenvolvidas são de execução muito simples e integram as seqüências de corte, montagem e costura. O treinamento neste setor é feito em rodízio diário, contínuo, sendo que no período da manhã existe limite de tempo (20 minutos) para que se possa fazer observação direta e individual do desenvolvimento das execuções, a capacidade de atuação, postura e método de trabalho.²³⁶

Conforme a descrição acima, o trabalho aparece como apêndice e não como o centro da construção ontológica do ser, apesar de fragmentos textuais que apontam que o “programa do COHA preocupa-se com o desenvolvimento integral dos adolescentes e jovens, envolvendo suas relações enquanto pessoa, trabalhador e membro ativo da sociedade,

²³⁵ Ver Elyria Bonetti Yoshida CREDIDIO, 1986, p. 86.

²³⁶ Ver relatório COHA, 1985, p.6.

facilitando assim a consolidação do exercício da cidadania”²³⁷. Ou, como registra o COHA, em seus documentos, “toda a programação de atividades do Centro visa desenvolver as habilidades do deficiente mental, dando condições de ajustamento pessoal, integração familiar e social, possibilitando acelerar o seu processo de formação profissional e colocação no trabalho”²³⁸.

Nessa perspectiva, ora compreendendo as questões da construção da práxis social, ora ignorando-as, o Centro de Orientação Helena Antipoff – COHA se constitui, cria suas raízes, amplia suas formas de ação e, na perspectiva quantitativa, duplica o seu atendimento. “Todas as atividades estão programadas de modo a explorar ao máximo toda e qualquer circunstância e oportunidade para educar e reforçar atitudes.”²³⁹

Em 1984, tendo por objetivo ampliar as oportunidades de profissionalização para aprendizes com baixo grau de escolaridade, o COHA iniciou uma pesquisa junto a entidades profissionalizantes e empresas da comunidade a fim de detectar áreas e funções compatíveis com a limitação dos aprendizes e passíveis de introdução no seu programa de treinamento.²⁴⁰

Dessa forma, tendo a profissionalização do jovem e do adulto portador de deficiência mental como núcleo norteador de suas ações e, ao mesmo tempo, procurando enfrentar o desafio de possibilitar a preparação qualitativa do portador de deficiência para o trabalho, é que são definidos objetivos e diretrizes de ação.

O COHA, inicialmente, elaborou vários objetivos instrumentais que, segundo sua equipe técnica, possibilitava ao deficiente mental o domínio e o desenvolvimento de algumas atividades. Esses objetivos foram organizados em três grupos:

HABILIDADES BÁSICAS do DM:

- Ajustamento pessoal
- Relações pessoais harmoniosas
- Identificação com o grupo

²³⁷ Ver Relatório Anual 1998, p. 4.

²³⁸ Relatório COHA 1984, p.3

²³⁹ Ver Relatório COHA, 1984, p. .5.

²⁴⁰ Cf. Elyria Bonetti Yoshida CREDIDIO, 1986, p. 87.

- Auto-realização
- Comportamento adequado
- Facilitar experiências básicas
- Independências
- Ajustamento à sociedade
- Desenvolver ao máximo suas potencialidades
- Proporcionar desenvolvimento de sua capacidade intelectual
- Recreação–Atividades Sociais
- Desenvolvimento de hábitos de trabalho
- Facilitar o desenvolvimento de habilidades profissionais

TREINAMENTO PROFISSIONAL

- Motivação para o trabalho
- Desenvolvimento de hábitos para o trabalho
- Desenvolvimento de habilidades profissionais
- Treinamento de determinadas habilidades profissionais.
- Preparação para o bom desempenho no trabalho
- Salário ou recompensa
- Produção

Dentro do processo de capacitação, a APAE/COHA, construiu formas de acompanhar e avaliar o desenvolvimento e o desempenho das habilidades básicas do deficiente mental, unificados com as questões pertinentes ao treinamento profissional. Assim, o COHA elaborou vários instrumentos de avaliação desse desempenho. Apresentamos anexo um exemplo de instrumental, o qual serve como complemento mediador do processo pedagógico em higiene e saúde.

PREPARAÇÃO E TREINAMENTO (ADMINISTRATIVO–MÃES/PAIS)

- Preparação e treinamento de mães:
- Este grupo recebeu orientação do Serviço Social de grupo.
- Orientação de uma psicóloga que programou a discussão em grupo, a respeito do relacionamento entre pais e filhos.
- Reuniões com a professora especializada.
- Reuniões com a coordenadora.
- Reuniões com a Coordenadora e Assistente Social.
- Treinamento em serviço – “Aprender - Fazendo”.

Considerando as orientações da linha psicopedagógica, a participação das mães nesse processo, como afirmamos anteriormente, é considerada fundamental pela equipe do Centro. Pois, como observamos, além da assessoria dos instrutores, as mães possuem à sua disposição vários materiais, desde os didáticos até toda a proposta de trabalho e formas de treinamento. O treinamento das mães em serviço permite acompanhar de perto todo o processo de treinamento dos deficientes mentais.

TREINAMENTO ADMINISTRATIVO PARA PAIS (HOMENS)

A participação da família não fica restrita à representatividade das mães; cabe aos pais (sexo masculino) a responsabilidade do gerenciamento administrativo e, às vezes, financeiro do Centro. Foi constituído um conselho interno com o objetivo de treinar os pais nas funções de direção, permitindo a todos a mesma oportunidade e experiência de trabalho.

Realizado esse treinamento, os pais passam a conhecer a estrutura do Centro, o seu funcionamento, participando diretamente da execução de tarefas administrativas internas, preocupados com o pleno desenvolvimento das ações no Centro. Da mesma forma contribuem, na integração e treinamento dos deficientes com a comunidade e com outras entidades profissionalizantes. O Centro foi, aos poucos, incorporando como elemento seletivo a participação dos pais (mãe e pai), como condição essencial para admissão de qualquer aprendiz no COHA.

Na década de 70, precisamente em 1974, a Oficina estava organizada da seguinte forma: a Oficina Ocupacional Helena Antipoff -, passa por um processo de avaliação e, como resultado desse processo, a APAE-SP a transformar em Centro de Orientação Profissional Helena Antipoff - COHA, tendo à frente de todo esse replanejamento a assistente social Severina D'Amico de Oliveira. Algo de novo era introduzido no trabalho APAE-SP, cujo Centro passa a dinamizar suas atividades em parceria com o Centro Profissionalizante Professor Anísio Teixeira. A clientela envolvida nas ações desse Centro são os alunos de aprendizagem lenta, egressos de escolas comuns. Já se observa nesses momentos iniciais a preocupação da APAE-SP com a questão da inserção dos deficientes no mercado de trabalho, ainda que esta preocupação se expresse de forma frágil, no tocante à metodologia dos cursos.

O critério de seleção dos cursos ofertados pelo Centro de Orientação Profissional Helena Antipoff é estes sejam compatíveis com as dificuldades apresentadas pelos deficientes a serem atendidos.

O desenvolvimento e o crescimento quantitativo do trabalho do Centro levam ao redimensionamento de suas atividades em sua primeira fase. Observando a necessidade da clientela, a APAE-SP, por meio do COHA, investe em uma nova área de trabalho a comercial cujas atividades ficam sob coordenação e supervisão do SENAC. Os cursos dinamizados são: Office-boy²⁴¹, Recepção²⁴², Datilografia²⁴³, Xerox, Acabamento Gráfico²⁴⁴, Controle de Estoque e Arquivo. Recomendava o projeto interno do COHA que a população a ser atendida deveria ser os deficientes mentais leves e limítrofes egressos de classes especiais.

No ano de 1975, o COHA, em convênio com o SENAC, desenvolve uma experiência considerada pioneira no Brasil na área de profissionalização de deficientes mentais (limítrofes e educáveis), treinados em um programa de profissionalização da Área Ocupacional de Escritório, Auxiliar de Arquivo, Auxiliar de Estoquista e Notista Faturista. Esses cursos foram escolhidos considerando não só as dificuldades dos alunos e a possibilidade de sua compatibilização junto aos deficientes mentais leves e limítrofes, como também as expectativas econômicas dos pais e pedagógicas dos educadores na área de profissionalização. Isto nos remete a uma determinada situação, que é a de considerar que a APAE contribuiu de forma competente na sua função de reprodutora de força de trabalho, porém por força das próprias características do mundo capitalista.

Outro aspecto importante a ser registrado é que, além da experiência acumulada pela APAE-SP/COHA, esses cursos foram selecionados levando em consideração os estudos realizados pelo CENAFOR acerca das profissões que os deficientes mentais (leves e limítrofes) desempenhariam satisfatoriamente. Neste sentido, buscou-se a qualificar professores, enfatizar a utilização de técnicas pedagógicas inovadoras, enfim aparelhar de

²⁴¹ Ver em anexo ficha de avaliação de desempenho pedagógico na função de office-boy.

²⁴² Ver em anexo ficha de avaliação de desempenho pedagógico na função de recepcionista.

²⁴³ Ver em anexo ficha de avaliação de desempenho pedagógico na função de informação profissional.

²⁴⁴ Ver em anexo ficha de avaliação de desempenho pedagógico na função de acabamento gráfico.

forma instrumental todos os elementos envolvidos, com equipamento e material adequado ao programa de profissionalização.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento de ações profissionalizantes possibilitou uma melhor flexibilidade na definição das cargas horárias e dos cursos. Os programas e seus conteúdos levaram em conta o nível de desenvolvimento dos alunos envolvidos. Desde habilidades de leitura e escrita, relacionamentos sociais, até custos operacionais com os cursos foram critérios utilizados ora de seleção dos cursos, ora de seleção dos alunos.²⁴⁵

Para que um candidato pudesse iniciar os programas propostos deveria apresentar condições de desenvolver as seguintes habilidades: DATILOGRAFIA - de fichas, formulários, cheques; REDAÇÃO - ortografia correta e bom vocabulário; CÁLCULOS - quatro operações e porcentagem; Organização e classificação de materiais de consumo.²⁴⁶

Os cursos desenvolvidos em nível de Programas de Treinamento que tiveram bom aproveitamento foram os seguintes: Auxiliar de Arquivo e Estoquista, cujos programas foram desenvolvidos regularmente.

O Programa de Treinamento de Escrivário inicialmente planejado não foi executado em função de sua complexidade, já que exigia determinados domínios sociocognitivos. Meses depois, o curso de notista faturista deixou de ser dinamizado também: O programa revelou-se inadequado ao tipo de clientela, devido a necessidade de maior embasamento teórico para a obtenção de bons resultados..²⁴⁷

ORGANIZAÇÃO DOS PROGRAMAS

Auxiliar de Arquivo: O desempenho nesse programa depende em grande parte da memorização dos diferentes critérios de classificação e organização dos diversos tipos de arquivo. A memória é um dos aspectos menos prejudicados no desempenho dos deficientes mentais (limítrofes e educáveis).

²⁴⁵ Ver em anexo ficha de Avaliação Inicial Pedagógica.

²⁴⁶ Ver Relatório COHA, 1975.

²⁴⁷ Ver relatório Experiência SENAC/COHA, 1985,p. 1.

Nesse programa, os alunos seguem individualmente o método de ordenação de fichas, através dos sistemas alfabético e numérico. Manuseiam os mais variados documentos, classificando-os em pastas do tipo A-Z.

Estoquista: O programa objetiva desenvolver a vivência prática e coletiva do grupo, os; alunos controlam o estoque de materiais de escritório e de limpeza, Além de conferir o material com a nota fiscal.²⁴⁸

Notista Faturista Revelou-se inadequado ao tipo de clientela, devido à necessidade de maior embasamento teórico para a obtenção de bons resultados. Os alunos tendiam a memorizar a tarefa, com dificuldades de entender o seu mecanismo em nível de conceitos. O programa exigia um acompanhamento das mudanças na legislação fiscal. Como os alunos apresentavam dificuldades em acompanhar todo esse processo de alteração da legislação, a APAE deixou de desenvolvê-lo nesse período.

Ainda nessa década (70), foi criado um setor específico na APAE com o objetivo de orientar as escolhas dos cursos, assim como definir sua profissionalização política, priorizando a inserção no mercado de trabalho. Dessa forma surge a necessidade de Instituição criar um serviço específico que coordenasse algumas ações de ensino-educação sendo profissionalização, é implantado o Setor de Orientação de Estágio e Colocação - SOEC.

Nesse contexto, a APAE-SP vai, em seu cotidiano, criando e recriando programas de treinamento centrados em habilidades, pois passa a entender que o trabalho com o deficientes mentais, não se esgota somente com a realização de pequenos cursos de iniciação profissional. A partir desse entendimento, a Instituição inicia um trabalho de mediação das relações dos pais comunidade em geral. Essa estratégia implementa o trabalho voluntário e, a partir desse momento, a APAE-SP passa a contar com a participação de profissionais liberais e alunos do 3º grau de cursos da área de Humanas, em especial do Serviço Social. Inicialmente, participaram como recursos humanos, além dos já referidos, uma professora especializada, a qual tinha sob sua responsabilidade supervisionar os setores de trabalho do Centro; duas monitoras, que orientavam as oficinas de costura e bordado; um auxiliar de cozinha e de

²⁴⁸ Ver em anexo instrumento de avaliação de desempenho pedagógico na função de controle de estoque.

arrumação a qual colaborava no treinamento e orientação das atividades na área da cozinha. Outro dado importante diz respeito à renda gerada pelas alunas, isto é, a venda de suas produções, aliada ao pagamento das mensalidades, financeiras e dos compromissos assumidos pelo COHA.

Como se observa, desde o surgimento do Centro, o trabalho de profissionalização tem uma base de produção solidária, mas, como a própria forma de produção, dentro desse modelo, é fadada ao atendimento assistencial. O Centro, nessa sua fase inicial, está nos limites de um trabalho comunitário, mas não coletivo. Contudo, não podemos deixar de reconhecer que essa experiência era inovadora, nos limites de atuação de várias instituições que trabalhavam com a questão da deficiência.

As atividades internas da APAE-SP na década de 70 ampliam-se significativamente. São implantados serviços como o Centro de Habilitação profissional, de papel fundamental na Instituição, pois cabe-lhe desenvolver um trabalho pedagógico que dê continuidade ao desenvolvimento das habilidades manuais e intelectuais dos deficientes mentais. Neste sentido, foi pensado e implantado um projeto amplo de Oficinas, com a função de aglutinar os interesses dos deficientes mentais, assim como da sociedade em geral. Essas Oficinas tinham como metas atender toda a demanda dos deficientes existentes nos programas da APAE e, ao mesmo tempo, estender-se para comunidades sem atendimento.

Dessa forma, pensava a APAE-SP estar reabilitando o deficiente mental, na medida em que o mesmo participava de programas educativos em que o treinamento estava centrado no desenvolvimento das habilidades manuais. O fato de a APAE procurar atender a demanda de deficientes mentais na comunidade já a torna uma instituição comprometida com a causa dos excluídos sociais. Todavia, o que a Instituição não deixa claro em suas ações é o fundamento teórico-metodológico que orienta as suas abordagens educativas, caminho, aliás, seguido pela maioria das instituições especializadas, principalmente as de caráter filantrópico-assistencial. Isto em certa parte é ocasionado por falta de recursos materiais e financeiros, escassez de pessoal qualificado, complexidade no regime de participação com as empresas, falta de conscientização da população, entre outras, sendo de fato dificuldades concretas para o desenvolvimento de ações específicas para a profissionalização. Como na maioria das vezes a

Instituição conta com um corpo técnico de voluntários, isso, em certa medida, tem contribuído na execução de alguns serviços, na perspectiva estrutural-funcionalista.

Por outro lado, a Instituição procurava superar algumas de suas dificuldades, visto que, por estar comprometida com a causa das pessoas com deficiência mental, não poderia deixar de atender algumas das necessidades de portadores de deficiência mental, buscando estimular a potencialidade contida no interior desses sujeitos sociais. Tendo essa referência como objetivo, expandiu integral e fisicamente o programa de Oficinas, passando a organizar-se nos seguintes moldes.

QUANTO A SUA ESTRUTURA DE ORGANIZAÇÃO²⁴⁹

PESSOAL TÉCNICO:

Assistente Social - Coordenadora

Assistente Social - Que desenvolve trabalho de grupo e comunitário.

Professor - Voluntário - (que colabora no Setor de reforço escola).

PROGRAMAÇÃO DE ATIVIDADES

No Treinamento Participam:

Mestre na Seção de pintura e bordado (1)

Mestre na Seção de trabalhos à máquina(1)

Mestre na Seção de atividades domésticas (1)

Professor - Voluntário - Reforço escolar (1)

Estudantes de psicologia - treinamento, estudo e avaliação dos questionários (2)

Entrosamento com a comunidade

Voluntários - Setor Recreação (2) com curso de recreação.

Como resultado desses trabalhos, a partir de 1972 a APAE-SP implanta de forma descentralizada as primeiras Oficinas Protegidas, localizadas em Tatuapé, Santo Amaro, Lapa, Santana, Pinheiros e Ipiranga, além daquelas que funcionavam na sede da APAE. Um dado importante desse processo expansionista é que essas Oficinas inicialmente passaram a dinamizar suas atividades em espaços alternativos, tais como residências ou salas adaptadas.

Das Oficinas Protegidas iriam emergir os Núcleos de Aprendizagem e Atividades Profissionais – NAAPs. Esses núcleos e o Centro de Orientação Profissional Helena Antipoff – COHA possuíam uma mesma finalidade, isto é, a APAE-SP investia na “profissionalização

²⁴⁹ Cf. *Relatório COHA*, 1982.

do portador de Deficiência Mental, população até então marginalizada frente as aspirações de trabalho”²⁵⁰.

Contudo, havia uma divisão na execução do trabalho pedagógico. O COHA avança em sua ações, “habilitando através de cursos o contingente de deficientes mentais que apresentavam conhecimento acadêmico a nível de escolaridade de 2ª a 3ª série do 1º grau e os Núcleos de Aprendizagem e Atividades Profissionais – NAAPs treinando através de amostras reais de trabalho, a população que não alcançava aqueles conhecimentos”²⁵¹.

Todavia, com o avanço do próprio trabalho e também pelo paralelismo que ocorria em algumas ações, a APAE-SP passou por um processo de replanejamento e reorganização de sua estrutura organizacional, incluindo mais um serviço, o programa denominado Centro Sócio Ocupacional – CSO, que evitaria assim o paralelismo de ações e que passaria a ser desenvolvido no espaço do Centro de Treinamento do Itaim – CTI.

²⁵⁰ Ver documento APAE/SP Coordenadoria da Área Trabalho, 1999.

²⁵¹ Idem, ibidem.

CURSOS PROFISSIONALIZANTES DESENVOLVIDOS NA DÉCADA DE 70

Década	Cursos	Atividade Complementar	Participantes		Instituições		Participantes
			Masculino	Feminino	Pública	Privada	Comunitária
1970	Bordados Pintura em tecidos Horta			xxx xxx			Voluntários, pais e mães)
		Reforço Escolar	xxx	xxx			Voluntários e técnicos da APAE
		Preparo de Refeições	xxx	xxx		SENAC	
	Auxiliar: Arquivo/Estoque/ Documentação Comercial		xxx			SENAC	

Fonte: Relatório Centro de Orientação Profissional Helena Antipoff – COHA

Na década de 80, após a realização do Simpósio de Educação Profissional e Emprego das Pessoas Deficientes, organizado pelo SENAC em 1981, a APAE-SP resolve, em conjunto com o seu corpo técnico-administrativo, proceder a uma avaliação das propostas para a área da profissionalização da Instituição, da qual irão emergir novas propostas de trabalho para o ano seguinte. Como já observamos anteriormente, existiam na APAE-SP dois programas voltados à profissionalização, com vistas “à integração social, a qual é a meta final de todos os processos de educação especial, da reabilitação e da profissionalização das pessoas deficientes”²⁵². Trata-se do Programa de Oficinas e do Programa Comercial. Observa-se no início dessa década que a integração é o pressuposto teórico que orientará a prática institucional. Essa integração é vista pela APAE-SP através da operacionalização de cursos profissionalizantes na área comercial, conforme se explicita na formulação dos objetivos do programa que veremos a seguir:

- Integração socio-profissional de adolescentes e adultos considerados, sob o ponto de vista psicopedagógico, limítrofes e deficientes mentais educáveis (leves);
- mobilização de pais para a sua integração no processo de desenvolvimento pessoal e habilitação profissional dos aprendizes;
- desenvolvimento de atividades no sentido de envolver as entidades profissionalizantes no atendimento a essa clientela mediante

²⁵² Ver Geraldo Sandoval ANDRADE, Análise ocupacional - métodos, técnicas e aplicações. In Seminário Profissionalização da Pessoa Deficiente – Bolsa de trabalho – São Paulo/SP, outubro de 1986, p. 12.

melhor informação profissionalizante a respeito de seu potencial para o trabalho;

- esclarecimento às empresas da capacidade de trabalho da população, independentemente de seu nível mental, após habilitação.
- informação aos demais recursos da comunidade quanto aos objetivos de nosso programa e sensibilização dos mesmos para um trabalho integrado.

Em 1980, o COHA coloca em execução, experimentalmente, o programa de Documentação Comercial, que possibilitava aos deficientes mentais identificar documentos a serem utilizados em um trabalho administrativo. Conforme evidencia a equipe do COHA, o referido curso viabilizou o desenvolvimento de mais dois programas, todos voltados para a área comercial.

Todos os programas desenvolvidos no período de 1975 a 1981 conveniados com o SENAC possuíam um acompanhamento sistemático, além da presença técnica de um monitor, o qual desempenhava um trabalho pedagógico.

O desenvolvimento dos programas nesses cinco anos em que o SENAC e COHA atuaram em conjunto a receptividade dos pais dos alunos tem sido muito grande; sentiu-se também uma valorização e interesse dos pais em que os alunos freqüentem e obtenham bons resultados nos programas, *principalmente porque a sigla SENAC não tem a conotação de entidade que só trabalha com excepcionais.*²⁵³ (grifos nossos)

Em 1987, o COHA implanta o seu programa Escola-COHA; para isso, passa a contar com uma equipe técnica disponível para seleção de candidatos, com os objetivos de:

- receber candidatos para triagem;
- encaminhar para outros recursos da comunidade os que não apresentarem, ainda, potencial para enfrentar emprego competitivo;
- evitar que os jovens procurem recursos em épocas não adequadas, após o início do ano letivo, correndo o risco de não serem admitidos por falta de vagas, nesta, em outras escolas ou em oficinas de trabalho;
- estabelecer uma ligação Escola-COHA para os jovens que ainda necessitarem ou estiverem beneficiando-se da “escolaridade regular”, em virtude de que somos uma “Escola de caráter Profissionalizante” e que alguns dos nossos aprendizes continuam a freqüentar escolas (do Estado, Municipal, Particular) no horário oposto ao do COHA.

²⁵³ Documento histórico do COHA, 1982, p. 3.

Considerando os resultados alcançados, o COHA passa a contar com a participação do trabalho de outras entidades no processo de profissionalização. Além do SENAC, irão participar dessa parceria instituições como: SENAI, SESI, FIESP, CNE, entre outras. O desempenho de atividades produtivas no COHA representa, ao longo desses anos, uma alternativa de trabalho para os deficientes mentais, que, várias razões, não tiveram ou não tem a possibilidade de exercê-lo em outros locais.

Na década de 80, especificamente no ano de 1987, após a definição do primeiro organograma funcional da Entidade²⁵⁴, a APAE-SP instituiu as COORDENADORIAS, aglutinando os programas antes dispersos. Com essa medida, objetivava “a integração dos serviços existentes de acordo com os seus objetivos e a unificação de planejamentos e programas que buscavam um mesmo fim”²⁵⁵. Assim foram implantadas as principais Coordenadorias de Saúde, de Educação, de Trabalho e de Bem-Estar.

O Centro de Orientação Profissional Helena Antipoff – COHA passou a compor a COORDENADORIA DA ÁREA TRABALHO, ficando ainda sob essa Coordenadoria as Unidades:

Núcleos de Aprendizagem e Atividades Profissionais – NAAPs com:

Núcleos de Aprendizagem e Atividades Profissionais Central – Região Sul

Núcleos de Aprendizagem e Atividades Profissionais Belém – Região Leste

Núcleos de Aprendizagem e Atividades Profissionais Lapa – Região Oeste

Núcleos de Aprendizagem e Atividades Profissionais Santo Amaro – Região

Sul

Como sabemos, o trabalho tem um sentido real na objetivação do homem, e a profissionalização desempenha papel fundamental na concretização desse processo. Conforme temos observado, algumas propostas de profissionalização voltadas para as pessoas portadoras de deficiência mental, na maioria das vezes, em vez de possibilitarem a integração do

²⁵⁴ Ver organograma da APAE/SP em anexo.

²⁵⁵ Ver documento APAE/SP Coordenadoria da Área Trabalho, 1999.

deficiente no mundo real, segrega-o. Assim sendo, entendemos que é necessário examinar quais alternativas de profissionalização possibilitam a construção social desse sujeito.

A colocação profissional não significa, apesar de sua importância, que o trabalho institucional esteja finalizado; ao contrário, essa colocação exige da instituição um acompanhamento sistemático, avaliativo de como as pessoas portadoras de deficiência estão interagindo nesse novo momento de suas vidas. A Instituição deverá estar sempre em contato com esse novo trabalhador, buscando verificar se esta ação está a se constituir como liberdade humana, ou como instrumento de coerção da liberdade humana.

A colocação no mercado de trabalho deve ter um sentido de crescimento das potencialidades do deficiente. O estágio em uma empresa representa para o deficiente mental a possibilidade de ver-se como sujeito, mas, ao mesmo tempo, de contribuir para sua inserção no mercado de trabalho de forma positiva e promissora. O COHA, com a experiência do Programa de Bolsa de trabalho, projeto articulado com o Centro Nacional de Educação Especial e o Departamento de Assistência ao Estudante, tem possibilitado a inserção da pessoa portadora de deficiência no mercado comum de trabalho, ou pela via do emprego aberto, no qual as condições de trabalho não diferem das demais pessoas, ou pela via específica da benevolência ou protecionismo resultante das relações sociais grupais construídas secularmente. Por essa última via, a força de trabalho do deficiente é bem mais mal-remunerada; contudo, às vezes essa é a única possibilidade de emprego para deficiente. No quadro abaixo, o COHA apresenta como foi um pouco a sua experiência na área de profissionalização em parceria institucional com dados referentes ao número de deficientes que participaram de cursos e foram preparados para o mercado de trabalho.

Portadores de Deficiência Profissionalizados —1975 / 1984²⁵⁶

²⁵⁶ Por profissionalizados a Instituição denomina os portadores de deficiência que participaram dos cursos profissionalizantes, com estágios e avaliações no decorrer do processo

PERÍODO	PROFISSIONALIZADOS			
	SENAC	CNE	SESI	TOTAL
1975	12			12
1976	19			19
1977	25			25
1978	26			26
1979	25			25
1980	21			21
1981	30			30
1982				
1983	37	9		46
1984	24	1		25
				229

Fonte: Relatório Centro de Orientação Profissional Helena Antipoff-COHA

Na década de 90, várias mudanças se fizeram necessárias para o pleno desenvolvimento das ações nas áreas de Saúde, Educação, Trabalho e Bem Estar. Diante desse quadro, a APAE-SP replanejou e reorganizou a Coordenadoria da Área Trabalho, de tal forma que a mesma viabiliza um novo projeto, preconizado nos seguintes termos “A Coordenadoria da Área Trabalho se destina a atender a pessoa portadora de deficiência mental adolescente e adulto de ambos os sexos, de níveis moderado e leve com potencial para uma situação de trabalho– competitivo, protegido e/ou ocupacional”²⁵⁷.

A Coordenadoria da Área Trabalho, após o período de reorganização colocou em execução quatro programas, priorizando a população adulta:

- Habilitação para o trabalho - atendendo o contingente de deficientes que, alcançando a escolaridade, apresentava condições de se profissionalizar por meio de cursos na área comercial com perspectiva de emprego competitivo (COHA);

²⁵⁷ Ver documento APAE/SP Coordenadoria da Área Trabalho, 1999.

- Treinamento profissionalizante - atendendo a população sem conhecimentos acadêmicos, mas que poderia profissionalizar-se através do treino em serviço, utilizando-se de amostras reais de trabalho, na área industrial. Com perspectiva de emprego competitivo (NAAPs);

- Trabalho protegido - atendendo população “permanente” desenvolvendo prestação de serviços na área industrial, em ambiente abrigado (NAAPs);

- Atividade ocupacional - atendendo população sem perspectiva de mercado porém desenvolvendo atividade, em termos de ocupação, e atividades complementares (CSO).

Esse trabalho permitiu, mais uma vez, retomar e redirecionar as atividades referentes ao COHA, na perspectiva de ampliação de cursos e clientela, priorizando ainda a área de serviço, buscando envolver os deficientes que estavam sem perspectiva de mercado.

Ainda no movimento da década de 90, anos 92/93 a APAE/SP, após uma reavaliação de suas ações, retoma sua estrutura organizacional e implanta um novo organograma²⁵⁸, realocando o COHA na Coordenadoria de Educação em 1993.

Atualmente, o Centro de Orientação Helena Antipoff - COHA tem capacidade para atender 60 aprendizes, porém no ano de 1998 atendeu 76. A faixa etária de atendimento inicia aos 14 anos e vai até os 25 anos, entretanto, em relação ao encaminhamento para o mercado de trabalho a idade mínima é de 16 anos. A procedência do aprendiz para o COHA é proveniente do: Setor Educacional Central, Centro de Preparação para o Trabalho e Comunidade Setor Educacional Central, Centro de Preparação para o Trabalho e Comunidade. Em 1998, conforme relatório anual da APAE-SP, o centro encaminhou para estágio 43 aprendizes e efetuou 2 contratações.

O COHA desenvolve os seguintes módulos: de Orientação para o Trabalho, Preparação para o Trabalho e Colocação no Trabalho. Na primeira fase aborda as habilidades básicas, com temas referentes a: documentação pessoal, importância e requisitos para o trabalho, tipos de ocupações, estrutura organizacional, higiene e segurança no trabalho, relações

interpessoais, procura de emprego, vivências de acordo com os cursos oferecidos e escolha de habilitação profissional. Além destes conteúdos, enfatiza o desenvolvimento de postura profissional, ou seja, atitudes e comportamentos desejáveis em qualquer trabalhador. Esse módulo é pré-requisito para o aprendiz ingressar na segunda fase.

Na Preparação para o Trabalho são desenvolvidas as habilidades específicas, oferecendo os cursos profissionalizantes de office-boy, iniciação à digitação, confecção de caixas e embalagens para presentes, introdução à informática, recepção e operação de máquina copiadora. Os cursos têm estruturação formal e duração predeterminada, abrangendo teoria e prática e são ministrados no COHA e em convênios com a Universidade Anhembi Morumbi e a UNIBAN. Após os cursos, são realizados estágios²⁵⁹ nas empresas da comunidade, nas funções relacionadas aos cursos escolhidos pelos aprendizes. O estágio, de acordo com o Centro, “configura-se numa situação real de trabalho, onde o aprendiz desenvolve e/ou modifica conceitos e valores, aperfeiçoa seu aprendizado, obtém reconhecimento social e, com isso, assegura um bom desempenho no mundo do trabalho”²⁶⁰.

O Centro de Orientação Profissional Helena Antipoff possui uma equipe interdisciplinar distribuída pelos setores técnicos, formada por: coordenadora, psicólogo, assistente social, orientadora de estágio e colocação, orientadora pedagógica, professores e instrutores.

Abaixo apresentamos as funções e as atribuições dos principais serviços:

- Serviço Social: este serviço planeja, coordena reuniões, acompanha o trabalho dos voluntários, realiza visitas domiciliares, mantém contato sistemático com a comunidade e com a família e desenvolve outras atividades específicas da área de Serviço Social. É desenvolvido pelo assistente social, que possui as funções básicas de: Integração socioprofissional de adolescentes, objetivando o atendimento, a habilitação e a promoção de seu grupo familiar.

²⁵⁸ Ver em Anexo organograma.

²⁵⁹ Ver a esse respeito fotografias em anexo.

²⁶⁰ Cf. *Relatório Anual da APAE-SP*, 1998.

- Serviço de Orientação de Estágio e Colocação – SOEC: este serviço objetiva encaminhar e acompanhar o desenvolvimento do aprendiz, visando a sua colocação no emprego. O técnico responsável por este serviço é o(a) Orientador(a) de estágio e colocação, que pode desenvolver a função de coordenador(a) de unidade, podendo ser representado pelos profissionais das seguintes áreas: psicólogo, assistente social ou terapeuta ocupacional.
- Serviço de Orientação Pedagógica: este serviço visa proporcionar ao aprendiz todas as orientações necessárias ao seu desenvolvimento profissional, além de discutir e avaliar a metodologia do trabalho desenvolvido pelo COHA. É representado pelo orientador pedagógico, podendo esta função ser exercida pelo pedagogo com habilitação em Deficiência Mental.

CAPÍTULO 4: GLOBALIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E A CRISE DA EMPREGABILIDADE

Sabemos que, por trás da opaca nuvem de nossa ignorância e da incerteza de resultados detalhados, as forças históricas que moldaram o século continuam a operar. Vivemos em um mundo conquistado, desenraizado e transformado pelo titânico processo econômico e tecnocientífico do desenvolvimento do capitalismo, que dominou os dois ou três últimos séculos. Sabemos, ou pelo menos é razoável supor, que ele não pode prosseguir ad infinitum. O futuro não pode ser uma continuação do passado, e há sinais, tanto externamente quanto internamente, de que chegamos a um ponto de crise Histórica. (...) As próprias estruturas das sociedades humanas, incluindo mesmo algumas das fundações sociais da economia capitalista, estão na iminência de ser destruídas pela erosão do que herdamos do passado humano. Nosso mundo corre o risco de explosão e implosão. Tem que mudar.

Eric Hobsbawm

4. GLOBALIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E A CRISE DA EMPREGABILIDADE

A atual crise do desemprego – de difícil solução – é resultado de uma série de fatores que decorrem das características competitivas da nova configuração capitalista internacional, pela globalização da política neoliberal.

Os grandes capitalistas, nacionais ou internacionais, que representam a estrutura de poder do País, conhecem esta nova realidade; entretanto, pouco ou nada fazem para revertê-la, mesmo porque estas, em grande medida, vêm em seu benefício. Alie-se a isso a despreocupação do Estado diante de suas responsabilidades, transferindo-as para a sociedade civil, o que resulta em um quadro preocupante, uma vez que a sociedade brasileira, ante a alienação de sua formação social, desconhece via de regra seus direitos sociais, econômicos, políticos e culturais, aceitando a total incumbência delegada pelo Estado.

Evidencia-se, pois, uma sociedade passiva diante do movimento da realidade, à qual falta uma visão crítica do mundo em que vive. Esse acomodamento produzido historicamente, dada a forma como o País se desenvolveu, tem o apoio da classe que detém o capital, gerando como consequência inúmeras *crises* que hoje dividimos com o mundo globalizado.

As crises, cada vez mais recorrentes no capitalismo em nível mundial, desnudam as nefastas consequências da relação subordinada que o Brasil mantém com o capitalismo dos países desenvolvidos. Tal subordinação do Brasil implica, conforme já vimos, que enfrentemos problemas de dois mundos – o moderno globalizado e o arcaico semicolonial. Como consequência dessa ambigüidade, verifica-se a dispensa da força de trabalho, decorrente dos avanços tecnológicos, ocasionando a redução do número de empregos – especialmente, mas não exclusivamente – na indústria.

A robótica, a informática e a comunicação por satélite provocaram a extinção de postos de trabalho no mundo inteiro. Sabe-se à exaustão que a deterioração da situação social é um dos efeitos diretos de tal situação. Entretanto, não se pode responsabilizar o avanço tecnológico por tais crises. Em primeiro lugar, porque é uma realidade inelutável do capitalismo, que se caracteriza pela revolução constante de suas bases produtivas. Ademais, o aumento da produtividade do trabalho, que ocorre com o uso de alta tecnologia, beneficia a todos, criando uma plethora de produtos que, pelo menos em tese, vêm servir ao ser humano. Em segundo lugar, porque é inútil para o capital manter homens e mulheres realizando atividades que em função do progresso técnico são desenvolvidas por máquinas, fazendo-as mais rapidamente, com menor custo e com melhor qualidade.

A globalização da economia vem modificando a divisão internacional do trabalho. A tal situação alia-se o fato de que ainda é prevalente, embora tendencialmente decrescente, o deslocamento de capitais para as áreas em que o custo da força de trabalho é menor, nas quais não existem os benefícios sociais já consagrados por meio de convênios internacionais. Com isto, agrava-se a perda de empregos nos países em que os direitos trabalhistas existem e são respeitados.

Por outro lado, deve ser observado que, outrora, a contração nos postos de trabalho – proporcionada tanto pelos avanços tecnológicos, como por mudanças na divisão internacional do trabalho – era contrabalançada pela redução da jornada diária de trabalho e pela aceleração do crescimento econômico, tendo como implicação o aumento da demanda por força de trabalho. Atualmente, é improvável que tal tipo de ocorrência perdure, embora seja indispensável continuar lutando para uma reorientação das políticas macroeconômicas. A imposição do estrito receituário monetarista do FMI, bem como uma série de outros fatores, cuja discussão não cabe neste trabalho, tem prejudicado um desempenho da economia internacional²⁶¹. A economia mundial parece atualmente condenada a um crescimento “estável” de 2% a 3% ao ano, e os países que se integram crescentemente a ela, mediante a abertura de seus mercados, dificilmente podem crescer muito mais²⁶².

A redução da jornada de trabalho fica cada vez mais difícil de ser conquistada, em vista “do número crescente de trabalhadores que estão perdendo o gozo dos direitos trabalhistas, em função não só do desemprego mas também do desassalariamento”²⁶³. Sabe-se que hoje, em função do número decrescente de empregos, os sindicatos deixaram de lutar pela redução da jornada e se concentraram na luta por sua garantia, aceitando inclusive a perda de direitos duramente conquistados. As empresas, atualmente, preocupam-se em economizar custos e encargos trabalhistas, a partir de mudanças relacionadas à situação do trabalhador no mercado formal de trabalho, quer utilizando novas formas de contratação já regulamentadas

²⁶¹ No caso da redução da jornada, a França é a grande exceção. A determinação legal de diminuição da jornada de trabalho tem, ali, enfrentado inúmeros problemas. Os EUA têm surpreendido o mundo com crescimento econômico constante, mas também são exceção; a Europa tem apresentado um crescimento de medíocre para razoável; e o Japão patina numa estagnação que puxa para baixo as taxas de crescimento econômico mundiais.

²⁶² Para melhor aprofundamento dessas questões ver Maria da Conceição TAVARES, e José Luís FIORI (orgs.), *Poder e dinheiro uma economia política da globalização*, 1997.

no Brasil, como o contrato em tempo parcial e a suspensão do contrato de trabalho nos moldes da medida provisória 1952.20 de 3/2/2000; quer transformando o empregado em prestador de serviços autônomo ou subcontratado. Essa situação fragiliza aqueles formalmente empregados até em relação aos direitos conquistados historicamente, impedindo-os de reivindicar novos direitos. Os trabalhadores, nesse contexto, são obrigados a aumentar sua jornada de trabalho para manter o emprego sem nenhuma contrapartida salarial, e aqueles que se encontram no mercado de trabalho informal, precário, subcontratado etc., em função da concorrência, ou trabalham demais ou não encontram trabalho.

Verifica-se assim a ampliação do desequilíbrio já existente entre o capital e os que reproduzem a força de trabalho, favorecendo a acumulação do capital. Como consequência, tem-se a deterioração das relações contratuais de trabalho e o aumento do desemprego, debilitando as classes trabalhadoras que estão diretamente vinculadas ao crescimento da economia.

Singer (1998), ao analisar essa situação, enfatiza que, “em nome da globalização, a movimentação internacional dos capitais é liberada, o setor público produtivo é privatizado ou desmantelado e a política monetária prioriza a estabilidade dos preços em detrimento do crescimento econômico”.²⁶⁴

Em um contexto tão adverso, as propostas que se apresentam como aptas a solucionar o problema do desemprego estão restritas a praticamente duas: colocar à disposição do desempregado treinamento e requalificação profissional ou oferecer-lhe financiamento facilitado, caso ele tenha interesse em tornar-se micro ou pequeno empresário. Alardeadas como solução para o problema aflitivo do desemprego, tais medidas, entretanto, não se constituem na resolução desse problema de forma eficaz. Trata-se, apenas, de um meio de amenizar ou apenas disfarçar o problema, como já salientou Singer (1998), com relação à primeira alternativa:

“O aumento da qualificação não induz os capitais a ampliar a demanda por força de trabalho, pois esta depende basicamente do crescimento

²⁶³ Cf. Paul SINGER, *Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas*, 1998, pp. 118-119.

²⁶⁴ Idem, *ibidem*, p. 119.

dos mercados em que as empresas vendem seus produtos.[e, portanto, do crescimento econômico]. Se todos os trabalhadores desempregados incrementassem seu nível de qualificação, o único resultado seria uma concorrência mais intensa entre eles, com provável queda dos salários pagos.²⁶⁵

Portanto, a maior qualificação profissional pode interessar ao trabalhador individual, tornando-se um diferencial vantajoso na luta por um emprego, mas ao conjunto dos trabalhadores apenas traria algum proveito se viesse acompanhada de elevação das remunerações dos qualificados *sem redução do salário dos não-qualificados*. Da forma como é posta, não soluciona o problema, além de aumentar os custos de quem quer se manter na ou voltar à ativa (com cursos, por exemplo). A contrapartida é a possibilidade de que sejam contratadas pessoas com qualificação superior a custos reduzidos.

A segunda proposta seria, segundo alguns economistas, a atual tendência descentralizada que preconiza a transformação de desempregados em microempresários ou trabalhadores autônomos. Tal solução torna-se mais importante quando se considera que as micro e pequenas empresas são responsáveis, proporcionalmente, por um número de empregos maior que as grandes empresas. Em outros termos, são grandes geradoras de empregos, numa conjuntura em que as grandes são desempregadoras.

Sabemos, contudo, que esses grupos que chegam ao mercado competitivo possuem pouca ou nenhuma possibilidade de sucesso, haja vista a competição desigual no que se refere, por exemplo, à experiência profissional, ao conhecimento do mercado, aos conhecimentos gerenciais e administrativos de como operar um negócio independente, aos insumos necessários para investimentos em marketing e publicidade, além de tantos outros fatores. Em face dessas dificuldades, apenas uma minoria dos que tentam este caminho obtém êxito. O altíssimo grau de fracasso de pequenas empresas é amplamente conhecido – cerca de 70% delas não sobrevivem aos três primeiros anos de atividade.

Além disso, os mercados são dominados, atualmente, pelo grande capital, em torno do qual giram, como subsidiárias ou subcontratadas, as pequenas empresas. Suas possibilidades

²⁶⁵ Cf. Paul SINGER, *Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas*, 1998, p. 120.

de sucesso, seu crescimento e sua multiplicação dependem do sucesso e do crescimento das megaempresas. Singer aponta outro problema nesse tipo de relação:

A multiplicação de pequenas empresas além deste limite aguça a competição entre elas, envolvendo-as num jogo de soma zero: cada avanço obtido por uma pequena empresa representa uma perda igual para outras. Isso redundará em que a competição aniquiladora entre as pequenas empresas só traz benefício para as grandes, que obtêm os serviços das primeiras a custos menores²⁶⁶.

Contudo, Singer também observa que cada pequena empresa que consegue escapar destas dramáticas estatísticas de falência, e que portanto consegue um lugar no mercado, gera uma renda e a põe em circulação, criando, pois, um acréscimo de demanda. Diante disso, pode-se pensar que, se certo número de pequenas empresas fossem protegidas, de algum modo, da concorrência das grandes, pelo menos até adquirirem condições para viver sozinhas, haveria um correspondente aumento no consumo. Como conseqüência, ter-se-ia crescimento econômico com baixíssimo risco de ocorrerem as hoje tão freqüentes crises de superprodução²⁶⁷.

As pequenas empresas, em geral, adquirem matérias-primas e equipamentos no mercado local, “Ao contrário de mercados dominados por grandes empresas, em que boa parte da renda ‘foge’ para o exterior através da compra de fatores em outros mercados, muitas vezes geograficamente distantes – fato que a globalização vem acentuando”²⁶⁸.

Aspecto que facilita enormemente essa característica é que pequenas empresas tendem a ter alto grau de complementaridade, o que lhes possibilita maior eficiência e competitividade. Exemplos mundo afora (vejam-se os prósperos distritos industriais na Itália, Espanha, Alemanha etc.) mostram como economias locais razoavelmente complexas podem ser organizadas tendo como base a competição-cooperação de grande número de pequenas empresas.

²⁶⁶ Cf. Paul SINGER, *Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas*, 1998, p. 121.

²⁶⁷ Se estas pequenas empresas fossem criadas por desempregados, o grave problema do desemprego teria encontrado saída. E, ainda mais, se os desempregados tivessem o compromisso de adquirir os produtos das pequenas empresas em primeiro lugar (desde que com qualidade), estas teriam possibilidade de competir com o grande capital. Detalharemos essas idéias mais adiante.

²⁶⁸ Idem, *ibidem*, p. 120.

Tal situação vem a comprovar, na prática, as assertivas de Singer, segundo as quais:

Os complexos econômicos constituídos por pequenas empresas têm grande capacidade de crescimento, sobretudo se puderem se basear no mercado formado pelos seus próprios trabalhadores. Mas eles têm esta virtude apenas por não adotarem a lógica capitalista que equaciona eficiência e competitividade com lucro e confere o poder supremo de decisão a respeito da existência ou não nas mãos dos possuidores do capital.²⁶⁹

Baseados em nossos estudos acerca da matéria, acreditamos que a solução para o desemprego está em oferecer à massa da população socialmente excluída, deficiente ou não, uma oportunidade real de reinserção na economia por sua própria iniciativa, uma vez que o Estado, omissivo, não intervém na economia do País para representar o interesse da maioria, mas antes reforça a exclusão com medidas falaciosas que alienam o homem e falseiam o real. Para tanto, torna-se necessário a formulação de uma solução com características divorciadas do capitalismo, que permita o surgimento de estruturas organizacionais aptas a oferecer à sociedade proteção necessária a seu desenvolvimento.

Nossa proposta baseia-se na solução apontada por Singer, que sugere a criação de um novo setor econômico, formado por pequenas empresas de ex-desempregados e profissionais autônomos, com mercado protegido da competição desigual do grande capital, condição fundamental para que os ex-desempregados, após um período de amadurecimento, atinjam estágios de eficiência que lhes possibilitem a formação de uma clientela suficiente à sua inserção e manutenção no mercado.

Uma eficiente maneira de criar o novo setor de reinserção de desempregados na estrutura produtiva é através de *cooperativas de produção e de consumo*, formadas por pessoas sem-trabalho e subempregadas.

A proposta será detalhada no último tópico deste capítulo. Antes, contudo, achamos importante retomar algumas discussões sobre o cooperativismo, a fim de tornar mais claros os contornos gerais da proposta aqui oferecida à discussão.

²⁶⁹ Idem, *ibidem*, p. 121.

Nesse processo, procuramos demonstrar, de forma conclusiva, como e em que medida as cooperativas tendem a contribuir para a abertura de novos espaços econômicos, sociais e políticos do País. O percurso até a conclusão encontra-se sistematizado em três partes, nas quais procuramos reunir os pontos abordados no interior da pesquisa de tese, conforme apresentamos a seguir:

A primeira parte refere-se à base histórica e sociopolítica sobre a qual se assentou e desenvolveu o cooperativismo. Nesse quadro, procuramos analisar as relações entre o escopo doutrinário e suas múltiplas e complexas relações com o Estado, abrangendo e explicitando os elementos constitutivos do movimento cooperativista e como ele está condicionado pelo seu tempo histórico. Apresentamos, ainda, uma síntese cronológica da criação e do desenvolvimento das cooperativas em cada fase do desenvolvimento do Brasil, procurando demonstrar como as mudanças econômicas refletem-se na configuração de novos sujeitos políticos no Brasil.

A segunda parte contém uma análise do cooperativismo no quadro das mudanças na economia brasileira nos anos mais recentes, no contexto da globalização, do Estado decrescente e da ampliação da sociedade civil. As cooperativas são enfocadas como referência política e social de um processo que fortalece a luta pela cidadania.

A terceira parte centra a abordagem na análise do processo de mudança da sociedade civil e do Estado, e em suas relações recíprocas, incluindo por fim, nossa proposta para inserção dos deficientes no mercado de trabalho em uma situação em que o emprego torna-se cada vez mais raro, como a atual.

Nesse sentido, considerando as dimensões econômica, social e política do cooperativismo, e as características da racionalidade subjacente às suas relações externas, as cooperativas podem ser consideradas como um espaço de participação do associado, no sentido de que, no exercício da prática democrática, ele transforma sua organização numa instituição sólida e, portanto, com capacidade efetiva de concorrer para o processo de desenvolvimento do trabalho.

Assim, a tarefa aqui é apresentar uma proposta de trabalho à APAE-SP, no sentido de que esta não só incorpore novos elementos à sua prática pedagógica, ampliando sua linha de ação, mas também funcione como “berçários” de cooperativas de deficientes, que nasceriam, organizar-se-iam e funcionariam sob sua orientação.

Pretendemos ainda dar uma pequena contribuição teórica no sentido de recuperar o acervo histórico do cooperativismo enquanto repositório de alternativas sociais e verdadeira fonte de princípios e regras de convivência social. Evidentemente, é apenas uma proposta prática marcada pelas características históricas e, principalmente pelo fato de ser considerado um movimento inacabado, as conclusões terão sempre um caráter de tendência.

4.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO FENÔMENO COOPERATIVISTA

Assistimos, atualmente, à recondução do cooperativismo ao centro dos debates a propósito de alternativas efetivamente capazes de contribuir para equacionar problemas crônicos de amplas parcelas da população, como a falta de emprego, a má distribuição de renda, a ineficiência na alocação dos recursos produtivos, entre outros. Nesse contexto, o cooperativismo se impõe na discussão não apenas como instituição defensiva, mas por apresentar um caráter prepositivo de resolução de problemas sociais e econômicos. Cabe ressaltar que o cooperativismo, como o entendemos hoje, é resultante de um longo processo histórico de amadurecimento, traduzido em importante acervo de valores e experiências, cujos momentos mais importantes serão pontuados a seguir.

Remontam à Antiguidade os primeiros registros de formas de organização associativa e de ajuda mútua em muito semelhantes às atuais cooperativas, entre as quais podemos citar os “grêmios”, no antigo Egito, as “orglonas” e “tiasas”, na Grécia, e os “colégios” e “sodalistas”, em Roma. Mais próximo de nós, na América Latina, identificam-se formas expressivas de solidariedade e cooperação no trabalho, e na vida em geral, com os “ayllus” na sociedade Inca e os “calpulli” na sociedade Asteca.

A partir da constituição do capitalismo, gradativamente implantou-se o domínio de um sistema social espoliador que, ensejando o surgimento de problemas sociais cada vez mais explícitos, motivou vários pensadores a repensar a formação social e a buscar novas formas de organização de trabalhadores. Utopistas ou não, estudiosos de várias nações européias deixaram experiências e obras inspiradoras de uma nova ordem sócio-econômica, que pretendia conduzir a sociedade a uma ordem comunitária, em que o objetivo máximo seria a felicidade individual – conseguida apenas em grupo – e o bem-estar coletivo.

Assim, já durante o século XVII (1659), P. C. Plocboy, em seu ensaio *Um procedimento que torne felizes os pobres desta nação e outros povos*, incentiva a formação de grupos econômicos de agricultores, artesãos, marinheiros e professores, com o fito de se organizarem em corporações de cooperação integral. Em 1690, John Bellers, na obra *Proposições para a criação de uma associação de trabalho de todas as indústrias úteis e da agricultura*, imagina “Colônias Cooperativas de Trabalho” cujos operários poderiam reduzir suas próprias despesas, eliminando lucros de intermediários e interferências de terceiros.

Contudo, de modo geral, considera-se que os primórdios da moderna noção de cooperativismo podem ser encontrados somente no século XIX. Entre as experiências com características mais próximas daquelas que posteriormente receberiam a denominação de “cooperativismo”, relacionam-se a de Brighton (1827), com a iniciativa de William King (criador da primeira cooperativa de consumo), e a de Lyon (1835), com “le Commerce Véridique” (Comércio Verdadeiro). Tais experiências apresentam como característica comum o fato de terem tido uma curta duração, por não encontrarem as condições materiais e políticas favoráveis para o seu pleno desenvolvimento. Durante todo o século XIX, na Europa, verificava-se a criação de novas cooperativas, nos segmentos de consumo, de produção, de crédito etc. Entre outras, destacam-se as experiências de Raiffeisen e de Schulze-Delhzch (1850), na Alemanha, que se vêm somar a um marco na história do cooperativismo: a cooperativa dos trabalhadores de Rochdale.

As difíceis condições de vida a que se encontravam submetidos os trabalhadores na Inglaterra os impulsionaram na busca de alternativas para amenizar seu sofrimento e minorar a miséria. Foi assim que, pela iniciativa de 28 tecelões pioneiros, foi organizada, em Lancashire

(Inglaterra), em 1843, a primeira cooperativa da História, com o perfil que conhecemos atualmente – a Rochdale Equitable Pioneers Society (Sociedade dos Probos Pioneiros de Rochdale).

Após um ano de preparação, em dezembro de 1844, deu-se sua efetiva implantação. O capital social constituía-se de uma poupança inicial de 28 libras esterlinas, suficientes para adquirir apenas alguns poucos quilos de gêneros alimentícios. Um começo singelo, superado pelo esforço obstinado dos pioneiros de Rochdale. Após montar seu próprio armazém, fugindo da exploração a que era exposta na compra de roupas e alimentos no comércio local, a associação apoiou a construção ou a compra de casas para os tecelões e montou uma linha de produção para trabalhadores com baixos salários ou desempregados. Tais realizações fizeram de Rochdale símbolo de resistência a formas de dominação surgidas desde o alvorecer do capitalismo industrial, inicialmente na Europa e depois em todo o mundo. As normas de organização e funcionamento dessa cooperativa tornaram-se o modelo cooperativista adotado no mundo inteiro, constituindo-se na própria base da filosofia cooperativista.

O processo de criação de cooperativas continuaria em escala crescente, especialmente durante os séculos XIX e XX, cobrindo vários ramos da atividade econômica e social, ampliando o leque de atividades dessas organizações, como as cooperativas de crédito, de habitação, educacional etc. No século XX, o cooperativismo iria continuar desenvolvendo-se de forma significativa no território europeu, sendo que em alguns países (Portugal, Espanha, Bélgica, Holanda e França) as cooperativas são responsáveis, hoje, por expressiva participação na oferta de alimentos (trigo, leite, frutas) e de financiamento à produção. Na Alemanha, por exemplo, o Sistema de Crédito Cooperativo corresponde a 25% do Sistema Financeiro Global do país, atingindo cerca de US\$ 600 bilhões, 20 mil agências, 13,5 milhões de associados diretos e operação com 30 milhões de clientes²⁷⁰.

4.1.1 OS SOCIALISTAS UTÓPICOS E O PENSAMENTO COOPERATIVISTA

²⁷⁰ Para maior aprofundamento acerca do assunto ver Coriolano SALES, *O cooperativismo e o desenvolvimento econômico e social do Brasil*, 1996.

A multiplicidade de pensamentos, as disputas de idéias são uma marca presente no movimento cooperativista desde sua origem. A experiência dos pioneiros de Rochdale, ou seja, o marco inicial do cooperativismo moderno, já se constituía numa das expressões do pensamento socialista utópico. Segundo Engels (1980), os princípios lançados naquele momento, e que se tornariam referência para o movimento cooperativista internacional, estão ligados ao nome de maior expressão do socialismo utópico, Robert Owen (1771-1858).

Owen foi, de fato, o principal inspirador dos trabalhadores de Rochdale, e não somente sistematizou e deu corpo teórico ao seu pensamento, como levou à prática algumas reformas sociais, entre as quais se incluem a criação da associação voluntária New Harmony, no Estado de Indiana, Estados Unidos (1824), e a implantação de uma colônia-modelo, a partir da transformação de uma fazenda da qual era sócio em New Lanarck (Escócia). Para ele, no processo de produção social, todos os resultados da produção deveriam ser apropriados pelos próprios trabalhadores; o lucro e a concorrência seriam os principais responsáveis pelos desajustes sociais do seu tempo; a educação se constituiria no elemento mais eficaz para a promoção de um novo homem e de um horizonte novo para a humanidade.

Suas fábricas caracterizaram-se por abrigar reformas inovadoras: reduziu a jornada de trabalho, regulamentou o emprego da mulher e do menor e concedeu participação nos resultados a todos os operários. Talvez a mais importante lição comunitária na sociedade moderna tenha advindo da experiência de Owen, em sua tentativa de conciliar o incentivo individual com uma eficiente decisão no processo democrático. Seu objetivo maior era acabar com o trabalho assalariado e com a miséria. Tal seria conseguido, insistia ele, por meio da autogestão de bens e da cooperação mútua. Assim, o cooperativismo, em sua concepção, constituía uma estratégia para a implantação gradual e pacífica de um sistema social mais justo. Seu mérito pode ser reconhecido tanto nos resultados práticos obtidos, embora de alcances limitados, no sentido de tentar equacionar problemas vividos pelos trabalhadores (como dificuldades financeiras e até mesmo desajustes emocionais e familiares – combate à fome, educação infantil, alcoolismo, entre outros), como, principalmente, na formulação e propaganda de seus postulados filosóficos.

Exerceu, assim, esse grande utopista significativa e decisiva influência sobre os pioneiros de Rochdale. Engels (1980) testemunha seu reconhecimento a Owen, ao afirmar que todos os progressos reais registrados na Inglaterra no interesse da classe trabalhadora estão também associados ao nome do idealizador do cooperativismo, cujas idéias tiveram ampla disseminação no movimento sindicalista inglês e impregnaram o movimento cartista. Para Engels, ao portar um projeto que se opõe à separação entre operários e patrões, as cooperativas de consumo e de produção caracterizariam uma transição da sociedade capitalista para uma sociedade integralmente comunista.

A corrente dos socialistas utópicos reunia, além de Owen, os franceses Charles Fourier (1772-1837), principal formulador das críticas ao sistema social vigente à sua época, Buchez (1796-1865) e Blanc (1812-1882), e o alemão Ferdinand Lassalle (1825-1864). Esses pensadores concebiam as cooperativas como o principal instrumento de luta para a superação do capitalismo e implantação de um sistema socialista. Entendiam o cooperativismo como o embrião de uma nova organização econômica e social, em que os trabalhadores estariam libertados do jugo do capital. O próprio Owen, sintetizando o pensamento dos precursores do cooperativismo, assinalou que o objetivo primordial e necessário de toda a vida deve ser a felicidade, porém essa não pode ser obtida de forma individual.

O pensamento cooperativo rochdaliano seria sistematizado por Charles Gide (1847-1932), francês e professor universitário, ligado à Escola de Nimes²⁷¹. Como contribuição mais original, Gide projetou a República Cooperativa através do Programa em Três Etapas, partindo das transformações dos consumidores até a eliminação completa dos conflitos e das injustiças sociais numa evolução pacífica, sem expropriações e radicalizações. Segundo seus planos, dever-se-ia, em primeiro lugar, organizar cooperativas de consumo que se absteriam de vender produtos com aumento em relação ao preço de custo. O passo seguinte seria a instalação de cooperativas de produção industrial, cujos recursos adviriam da poupança das cooperativas de consumo. E, finalmente, criar-se-iam cooperativas de produção agrícola, as quais viriam completar o processo de eliminação do trabalho assalariado.

²⁷¹ A esse respeito ver D. B. PINHO, *O pensamento cooperativo e o cooperativismo brasileiro*, 1990.

Os desenvolvimentos teóricos e doutrinários empreendidos por Gide fundamentariam a linha de “hegemonia do consumidor”. Tais idéias seriam debatidas e incorporadas pela Aliança Cooperativa Internacional, fundada durante o Primeiro Congresso Internacional de Cooperativismo, realizado em Londres, em 1985. A predominância do enfoque doutrinário e a valorização do consumidor, presentes no ideário de Rochdale, da Escola de Nimes e da Aliança Cooperativa Internacional, marcariam a evolução do pensamento cooperativo em todo o mundo.

Completando a caracterização desse quadro geral do pensamento cooperativista de inspiração rochdaliana, cabe mencionar o fato de que, alternativamente ao enfoque do consumidor, mas com importante contribuição ao processo inicial de desenvolvimento do cooperativismo, constituiu-se uma corrente que defendia a “emancipação do produtor”, através da constituição de cooperativas de produção. Essa corrente viria recolocar questões controversas para o movimento cooperativista do mundo inteiro. Pode-se resumir essa vertente dentro do espectro das idéias rochdalianas, afirmando que ela se filia, essencialmente, aos interesses da socialização autogerida, cujas táticas de luta para atingir seus objetivos consistem, segundo Pinho, na “criação voluntária de cooperativas para eliminar o assalariamento, obter retorno dos benefícios proporcionalmente ao trabalho e, então, atingir a cooperativa e, em segundo lugar, também associado a isso, a fundação de cooperativas de consumo como ponto de partida para criar condições de implantar a produção cooperativada”²⁷².

No entanto, as experiências das cooperativas de produção foram, durante muito tempo, iniciativas localizadas; em especial, estiveram mais relacionadas às ações sociais dos movimentos católicos e protestantes da Alemanha, Bélgica, Áustria, entre outros. Esses movimentos confessionais propugnavam pela criação de cooperativas de produção formadas pelos trabalhadores, como instrumento para solucionar seus problemas individuais, em particular, e a reforma social de uma forma mais ampla.

Esses dois modelos ou formas de organização de cooperativas, as que se organizam segundo o interesse do consumidor e as que privilegiam o aspecto operário da produção,

objetivando a emancipação do produtor, inscrevem-se como as primeiras experiências no desenvolvimento do movimento cooperativista.

Pode-se sintetizar a essência de todas essas experiências cooperativistas de inspiração rochdaliana afirmando que elas têm (em todos os momentos de sua evolução) os seguintes elementos condutores da ação dos sujeitos envolvidos:

a) como objetivos: corrigir e modificar o meio econômico-social, pacífica e gradativamente; prestar serviços; eliminar a concorrência; eliminar o assalariamento; eliminar o lucro; obter o “justo preço”...; e

b) como meios utilizados e normas operacionais ou princípios comuns, os próprios princípios proclamados pelos pioneiros de Rochdale, aperfeiçoados e institucionalizados nos vários congressos e assembleias realizados e através das novas leis promulgadas, que condicionam, com a concorrência de fatores históricos e conjunturais de cada lugar, a prática cooperativista, independentemente das especificidades de cada cooperativa ou segmento de suas atividades²⁷³.

É relevante considerar, por fim, que dentro do conjunto doutrinário que enfatiza a “hegemonia do consumidor”, há um grupo denominado “macrocooperativistas”, representado por Gide, Lasserre e outros, que buscam uma nova ordem econômica e social, e os denominados “microcooperativistas”, entre os quais Buchez, Fourier e Blanc, que procuram apenas corrigir as distorções do capitalismo. Assinalamos essa diferença para ressaltar que, com o decorrer do tempo, observa-se que as correntes macrocooperativistas vão se esvaziando, enquanto se fortalecem as tendências de implementação de corretivos sócio-econômicos microcooperativistas.

4.1.2 O MARXISMO E O COOPERATIVISMO

A análise marxista fundamentaria uma das principais e mais consistentes contestações teóricas ao cooperativismo assentado no modelo rochdaliano. Marx e Engels estudaram com

²⁷² Cf. D. B. PINHO, *O pensamento cooperativo e o cooperativismo brasileiro*, 1990, p. 54.

interesse o socialismo utópico, cujas idéias fecundaram os pioneiros do cooperativismo. Segundo eles, os fundadores do socialismo utópico compreenderam os antagonismos de classe e os elementos dissolutivos na própria sociedade capitalista em constituição. Dada a imaturidade do desenvolvimento da indústria – e dos antagonismos que o acompanham –, porém, não perceberam no proletariado nenhuma iniciativa política e puseram-se a procurar leis e ciências sociais que permitissem buscar as condições materiais de emancipação do proletariado.

A atividade social substitui sua própria imaginação pessoal; às condições históricas da emancipação, condições fantasistas; à organização gradual e espontânea do proletariado em classe, uma organização da sociedade pré-fabricada por eles. A história futura do mundo se resume, para eles, na propaganda e na prática de seus planos de organização social.²⁷⁴

Segundo Marx e Engels, pelo momento histórico como pela sua posição social pessoal, os utópicos consideram-se acima dos antagonismos de classe e repelem toda ação política, em especial a revolucionária – procuram atingir seus fins pacificamente e convencer pelo exemplo das experiências práticas e em pequena escala que levam a cabo sem nunca obter sucesso.

A “descrição fantasista” que os utópicos fazem da sociedade futura, ressaltam Marx e Engels, corresponde exatamente às primeiras aspirações instintivas dos operários a uma completa transformação da sociedade. São, pois, socialmente determinadas. Ademais, pela crítica à sociedade existente, forneceram materiais de grande valor para esclarecer os operários e fizeram propostas cujos contornos anunciam o fim do antagonismo entre as classes: a supressão do antagonismo campo-cidade, a abolição da família, do lucro privado e do trabalho assalariado, bem como a proclamação da harmonia social e a transformação do Estado num mero administrador da produção.

Os utópicos estavam, assim, à altura de seu tempo. Porém, à medida que se acentua e se define a luta de classes, a “oposição fantástica” que os utópicos fazem à sociedade perde valor prático e justificação teórica.

²⁷³ Ver D. B. PINHO, *O pensamento cooperativo e o cooperativismo brasileiro*, 1990.

²⁷⁴ K. MARX e F. ENGELS, *Manifesto do Partido Comunista*, s.d., p. 44.

Eis por que, se, em muitos aspectos, os fundadores desses sistemas eram revolucionários, as seitas formadas por seus discípulos são sempre reacionárias, pois se aferram às velhas concepções de seus mestres, apesar do ulterior desenvolvimento histórico do proletariado.²⁷⁵

Assim, os seguidores dos socialistas utópicos originários vão-se tornando conservadores, devotando oposição ferrenha a qualquer ação política da classe operária – que atribuem à ignorância com relação às suas teorias, vaticinam Marx e Engels.

No que se refere propriamente ao cooperativismo, Marx reconhece, em primeiro lugar, a importância das cooperativas no sentido de que “a produção em grande escala, e segundo as exigências da ciência moderna, pode processar-se sem que uma classe de senhores empregue uma classe de braços”²⁷⁶. Porém, embora Marx considerasse que as cooperativas de produção pudessem superar o antagonismo entre o capital e o trabalho, uma vez que o caráter contraditório do trabalho de direção desaparece na cooperativa de produção (na medida em que não há uma relação capitalista/trabalhador), sendo, dessa forma, a “primeira brecha” aberta no sistema capitalista, elas são uma força social que não conduziria à passagem real para um novo modo de produção no nível mais global da sociedade.

Para Marx, mesmo que a cooperativa promovesse alguma mudança mais substantiva nas relações sociais de produção, mesmo considerando que os trabalhadores utilizassem os meios de produção para valorizar o seu próprio trabalho, essa mudança configurar-se-ia como uma superação imperfeita, pois é inegável que as cooperativas reproduzem internamente, e em toda a sua dimensão, as contradições do sistema vigente.

Comparando as cooperativas com as sociedades capitalistas por ações, Marx considera que ambas caracterizam uma passagem do modo de produção capitalista para formas associativas de organização da produção; porém, com a diferença substantiva de que, nas primeiras, o antagonismo é superado de forma negativa e, nas segundas, de maneira positiva. Referindo-se, ainda, à sua época, este pensador postulava que as cooperativas teriam valor

²⁷⁵ *Idem, ibidem.*, p. 45.

²⁷⁶ *Cit. in* D. B. PINHO, 1990, p. 57.

enquanto fossem autênticas iniciativas dos trabalhadores e que, para serem efetivamente autônomas, não poderiam ser protegidas nem pelo Estado nem pela burguesia²⁷⁷.

Marx dedica o capítulo XI do livro primeiro de *O Capital* ao conceito de cooperação e em seguida à análise da produção da *mais-valia* absoluta e relativa. Esse capítulo é, por sua vez, seguido da análise do modo de desenvolvimento do *processo de trabalho* capitalista através dos estágios da *manufatura* e da *maquinaria e produção mecanizada*.

Segundo Marx, a cooperação é, juntamente com a *divisão do trabalho*, um elo importante entre, de um lado, os conceitos abstratos de *mais-valia* absoluta e relativa e, de outro, a análise mais complexa dos métodos de produção especificamente capitalistas. Marx define cooperação de maneira muito simples em *O Capital*, enfatizando que quando numerosos trabalhadores trabalham lado a lado, seja num único e mesmo processo, seja ou em processos diferentes mas relacionados, diz-se que eles cooperam, ou trabalham em cooperação. Assim se expressa Marx: “Chama-se cooperação a forma de trabalho em que muitos trabalham juntos, de acordo com um plano, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes mas conexos”²⁷⁸.

Verifica-se que Marx procurou definir cooperação de maneira independente de qualquer modo de produção específico, o que, aliás, vale, em grande medida, para muitas das observações feitas pelo autor sobre o assunto. Por exemplo: “ao cooperar com outros de acordo com um plano, desfaz-se o trabalhador dos limites de sua individualidade e desenvolve a capacidade de sua espécie”²⁷⁹. As observações de Marx que independem de um modo de produção específico geralmente derivam de uma perspectiva que enfoca o aspecto de *valor de uso* da cooperação. Desse modo, Marx pode argumentar que a cooperação leva à criação da força coletiva de trabalho, que é mais do que a soma das partes que a constituem. Não obstante, como fica claro pelas citações acima, mesmo em seu aspecto geral, a cooperação é vista em termos sociais e não-reificados. Além disso, a análise geral é conduzida juntamente

²⁷⁷ A esse respeito ver Karl MARX, *O Capital*, 1982.

²⁷⁸ Cf. Idem, *ibidem*, 1982, p. 374.

²⁷⁹ Idem, *ibidem*, 1982, p. 378.

com a análise dos aspectos específicos da cooperação no *capitalismo*, onde ela aparece como uma relação de valor (de mais-valia) entre produtores.

De acordo com Marx, a cooperação existe em modos de produção anteriores, entretanto só no capitalismo ela pode ser sistematicamente explorada, visto que há a disponibilidade de trabalhadores assalariados que podem ser reunidos em grande número. Além disso, a *concorrência* transforma essa possibilidade em necessidade, uma vez que a força coletiva do trabalho deve ser utilizada para produzir dentro de um tempo de *trabalho socialmente necessário*. Conseqüentemente, no contexto da concorrência, a análise da cooperação capitalista basta tão– somente para demonstrar a necessidade da *acumulação* individual e social do capital, mesmo quando a parte coletiva do trabalho cria economia no uso dos meios de produção.

A cooperação também é analisada segundo a ótica do valor de uso e do valor, tendo em vista as características do trabalho supervisionado. O trabalho desenvolvido em cooperação contém; uma influência organizadora em quaisquer circunstâncias, no entanto, no que tange à produção capitalista, essa função organizadora está inseparavelmente ligada à questão disciplinar de trabalhadores no processo de trabalho, objetivando a exploração da mais-valia. A maior produtividade que daí resulta parece derivar do capital e, portanto, deve ser creditada ao poder do capital ou do capitalista, o que tende a obscurecer o papel desempenhado pelo trabalho como única fonte do valor e da mais-valia.

Numa posição também relutante em relação aos postulados cooperativistas, Rosa Luxemburgo consideraria as cooperativas como “um conjunto de ilhas incapazes de libertar as massas ou de aliviar de modo sensível o fardo de sua miséria, pois não passam de uma produção socializada em miniatura, que é acompanhada por uma troca capitalista”²⁸⁰.

Para essa autora, como na economia de mercado a troca domina a produção, a concorrência entre os capitalistas impõe à empresa uma exploração implacável da força de trabalho, porém com o domínio único do processo de produção pelos interesses capitalistas. Desse ponto de vista, em se tratando de cooperativa, há duas possibilidades: ou ela desaparece

²⁸⁰ Cf. Rosa LUXEMBURGO, *As cooperativas*, 1973, p. 33.

em função de se transformar em empresa capitalista ou, se os interesses dos operários forem mais fortes, simplesmente se dissolve.

Essa autora confere, ainda, às cooperativas de produção o papel de simples anexos das cooperativas de consumo, acrescentando que a luta pela construção do socialismo que se adstringe ao sistema cooperativo não tem nenhuma eficácia, em função de seus golpes se voltarem unicamente para os setores menos dinâmicos da economia capitalista.

Nessa mesma linha de raciocínio, Preobrajensky (1973) contestará o caráter revolucionário do cooperativismo. De acordo com seu pensamento, é patente que a cooperação pode também existir dentro do sistema capitalista, sem ameaçar em nada a sua existência. Por isso, diz ele, “É absolutamente claro que a cooperação não contém em si própria nenhum princípio ativo que transforme as relações de produção no sentido da socialização”²⁸¹. E completa: “a cooperação de produção constitui pequenas ilhas de propriedade, não social, mas coletiva, dos instrumentos de produção, ilhas que estão sujeitas na esfera da produção às leis fundamentais da economia capitalista e que apenas nessa medida existem no oceano das relações capitalistas.”²⁸²

Na experiência histórica dos países do socialismo real, a existência das cooperativas, ainda que em alguns momentos se tenha defendido que deveriam exercer um importante papel na organização dos camponeses, sempre foi interpretada como um instrumento complementar aos planos de coletivização governamental, e não como uma iniciativa autônoma dos trabalhadores. Lenin (1973), por exemplo, preconizava o maior agrupamento possível da população em cooperativas; contudo, deve-se ressaltar que o líder bolchevique admitia que o socialismo carece de toda uma revolução, toda uma época de desenvolvimento cultural das massas populares. Eis por que devemos ter como regra refinar e intelectualizar o menos possível. Sob este aspecto, a Nova Política Econômica-NEP²⁸³ constitui um progresso, mas na

²⁸¹ Cf. Evgueni PREOBRAJENSKY, *A cooperação*, 1973, p. 49-51.

²⁸² *Ibidem*, p. 49-51.

²⁸³ NEP- Nova Política Econômica - denomina a orientação na política - econômica do governo bolchevique nos anos 20, que pôs fim ao comunismo de guerra e, portanto, à requisição de produtos agrícolas, substituída por um imposto. A NEP restabeleceu a economia monetária e o comércio interno e autorizou a criação de pequenas empresas, embora conservasse com o Estado o monopólio da indústria pesada e do comércio exterior.

medida em que se adapta ao nível do camponês mais vulgar, em que não lhe pede nada que o transcenda.²⁸⁴

E, nesse sentido, em resposta aos socialistas utópicos, com os “seus sonhos fantásticos, românticos, mesmos, e até vulgares”²⁸⁵, e sob a égide da NEP, o cooperativismo adquire incomensurável importância no sentido da transição do antigo regime para o socialismo, “pela via mais simples, mais fácil, mais acessível ao camponês”²⁸⁶.

No que concerne à experiência chinesa, observa-se que Mao Tsé-Tung também estava preocupado com as vantagens das cooperativas agrícolas no contexto da China socialista. Em particular, insistia na necessidade de velar por sua consolidação e pela qualidade da produção. Porém, em sua opinião, não bastava considerar o aspecto da funcionalidade operacional das cooperativas em favor do sistema socialista; ele defendia que: “Devemos dar maior importância à qualidade das cooperativas. Devemos lutar contra qualquer tendência conducente a negligenciar a qualidade e em concentrar unicamente os esforços no crescimento do número das cooperativas ou no do número das famílias camponesas que entrem nelas”²⁸⁷.

Na realidade, como se pode deduzir do espectro teórico-ideológico marxista, as cooperativas, no sistema capitalista de produção, podem tornar-se uma técnica provisória, mas eficaz, destinada a criar uma mentalidade coletivista, por permitir aos trabalhadores a posse de seus instrumentos de trabalho; como também, em certa medida, podem constituir-se em verdadeiros instrumentos de propagação dos ideais socialistas.

A terceira corrente do pensamento cooperativo é, também, a que vem ganhando mais espaço, nos últimos anos. Ela coloca-se na perspectiva de afirmar e valorizar a racionalidade econômica e empresarial da cooperativa, e de rejeitar completamente o “mito” rochdaliano, afastando qualquer preocupação doutrinária do processo de estruturação e funcionamento das cooperativas. A sua referência filosófica vincula-se aos postulados “liberais” e “fisiocratas”, que pregam a necessidade das cooperativas de se adstringirem aos contornos da economia de

²⁸⁴ Cf. V. LENIN, *Sobre a cooperação*, 1973, p. 40.

²⁸⁵ Idem, *ibidem*, p. 37.

²⁸⁶ Idem, *ibidem*, p. 37.

²⁸⁷ Cf. Mao TSÉ-TUNG, *Cooperativas agrícolas*, 1973, p. 72.

mercado; coloca, assim, como objetivo precípua das cooperativas a realização do lucro, pelo individualismo, pela competitividade e acumulação do capital²⁸⁸.

Em tal contexto, como se observou anteriormente, recoloca-se a polêmica que envolve a questão do retorno às operações (aspecto do consumidor) e do retorno ao trabalho (ênfase no produtor). Nesse sentido, macrocooperativistas e microcooperativistas se afastam mutuamente, embora alguns autores, como Ernest Poisson, procurem proclamar a necessidade de fusão final da dupla qualidade de consumidor e de produtor. Esse autor, indo mais além, e em oposição ao próprio Gide, busca aproximar o cooperativismo do socialismo, por entender que se trata de movimento socialista por natureza, ousando afirmar inclusive que não há incompatibilidade entre o marxismo e o cooperativismo²⁸⁹.

4.2 O COOPERATIVISMO NO BRASIL

Para os propósitos deste trabalho, considera-se necessário apresentar uma síntese cronológica da criação de cooperativas no Brasil, legislação e fatos políticos e econômicos, relacionados com o desenvolvimento do cooperativismo, ressaltando que se trata de uma opção metodológica sem nenhuma pretensão de efetuar uma leitura linear do movimento cooperativista brasileiro.

De modo sintético, pode-se dizer que a difusão das idéias cooperativistas no Brasil, entre os anos de 1892 e 1895, reflete as principais tendências que marcaram a evolução do pensamento cooperativo europeu, sendo o Brasil naquele momento histórico um país predominantemente rural e dependente das nações européias, especialmente da Inglaterra. Durante quase oitenta anos, o cooperativismo brasileiro apresentou-se marcado pelo conteúdo doutrinário rochdaliano que, desde o final do século XIX, aqui chegou através dos dois principais centros de irradiação da cultura ocidental – a França e a Inglaterra.

²⁸⁸ Veremos, mais adiante, uma crítica do professor Haddad, cujos argutos questionamentos bem caberiam a essa “apropriação indébita” do cooperativismo pela direita.

²⁸⁹ Ver a esse respeito D. B. PINHO, *O pensamento cooperativo e o cooperativismo brasileiro*, 1990.

Podem-se arrolar entre as causas principais do surgimento do cooperativismo brasileiro, entre outras: o regresso dos filhos da burguesia nacional, que estudavam nas universidades européias onde entram em contato com o cooperativismo ainda nos seus primórdios; a entrada de imigrantes europeus e japoneses, que já conheciam as formas cooperativas e, ao chegarem aqui, tentavam reproduzir essas experiências, especialmente nos estados do Sul e Centro-Sul do País²⁹⁰; o lançamento da encíclica *Rerum Novarum* (“Das Coisas Novas”), que continha o embasamento da doutrina social da Igreja Católica, religião seguida pela maioria da população brasileira da época; a implantação da República e a abolição da escravatura, que deram liberdade à força de trabalho negra – que não tinha capital para investir –, levando alguns brancos com capital a associar-se aos negros libertos em cooperativas, organizadas pelo governo como alternativas de solução para a produção (especialmente a rural) que havia entrado em colapso com os acontecimentos políticos que levaram à proclamação da República.

Dessa forma, embora alguns historiadores garantam que a implantação do cooperativismo começou com o trabalho dos jesuítas nas Missões (que vêem como exemplo de sociedade solidária fundamentada no trabalho coletivo, com o objetivo de promover o bem-estar comum), é mais corriqueiro datar o princípio do cooperativismo no Brasil após a implantação do regime republicano, em 1889. Antes dessa data, a escravidão, o patriarcalismo e outros valores da nossa formação colonial dificultaram o surgimento dessas experiências²⁹¹. Embora outras experiências tenham ocorrido ainda na metade do século, para Pinho, a garantia do direito de associação, estabelecida pela Constituição de 1891, e o agravamento da crise estrutural do sistema econômico, no fim do Império, é que “levaram à recomendação do Cooperativismo [no Brasil]”²⁹².

No período que compreende a denominada República Velha (1889-1930), no qual predominou o modelo agrário-exportador, as cooperativas seriam criadas predominantemente

²⁹⁰ As colônias italianas e alemãs que estão na origem da prosperidade do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, são exemplos deste processo.

²⁹¹ Não as impediram de todo, contudo: tem-se o registro da fundação, por Jean-Maurice Faivre, em 1847, da primeira cooperativa brasileira, a Colônia Tereza Cristina, no interior do Estado do Paraná.

²⁹² Cf. D. B. PINHO, *O pensamento cooperativo e o cooperativismo brasileiro*, 1990, p. 119.

no meio urbano, sendo em sua quase maioria cooperativas de consumo. Logo, porém, surgiriam outros tipos de cooperativa. Utumi (1980) registra que, em 1902, no Rio Grande do Sul, um jesuíta alemão instalava as primeiras cooperativas de crédito rural para colonos alemães da região²⁹³.

O regime instaurado com a Revolução de 1930, marco no processo de desenvolvimento econômico brasileiro, inseriu pela primeira vez na legislação brasileira²⁹⁴ o tema da organização e do funcionamento das cooperativas, obedecendo aos princípios doutrinários de Rochdale. Mas foi no governo JK (1956-60), que inaugurou um novo ciclo no processo de desenvolvimento brasileiro (caracterizado pelo esforço de consolidar a indústria de base e de bens duráveis no País), que o cooperativismo teve seu movimento de consolidação.

No período do regime militar, observa-se a combinação de uma política de aprofundamento do processo de industrialização, assentada no tripé formado por capital estrangeiro, investimentos estatais e capital nacional – nessa mesma ordem de importância –, associado com o arrocho salarial e restrições às formas de organização e das liberdades políticas. Esse modelo, como vimos, possibilitou a ocorrência de taxas de crescimento antes nunca alcançadas, mas também conduziu a um processo de crescente concentração de renda e aumento da taxa de dependência externa.

Uma das primeiras medidas dos militares que produziu efeito sobre o cooperativismo foi a aprovação do Estatuto da Terra, em 30/11/64. O Estatuto da Terra tinha dentre seus objetivos o de conter o processo de radicalização que se esboçava no campo; para isso, instituiu, como um de seus instrumentos básicos, a criação de um sistema cooperativista monitorado pelo Estado.

Entretanto, a medida de impacto direto no sentido de organizar o setor ocorreu com a promulgação do Decreto-Lei 59/66, que serviria de base à elaboração da Lei 5.764 (Lei Nacional do Cooperativismo, de 16/12/71)²⁹⁵, em vigor até a presente data. Sobre ela, Pinho

²⁹³ Cooperativa de Crédito Nova Petrópolis, criada por padre Teodoro Amstadt.

²⁹⁴ Ver Ademir Alves da SILVA, *Política social e cooperativas habitacionais*, 1991.

²⁹⁵ Ver a Lei 5.764/71 (Lei Nacional do Cooperativismo) em anexo.

comenta que: “Apesar de manter a linha doutrinária anterior, a Lei 5.764/71 apresenta adequada flexibilidade à renovação e modernização estrutural das cooperativas brasileiras, possibilitando sua atuação como empresas modernas e dinâmicas”²⁹⁶.

Em 1969, foi realizado o IV Congresso Brasileiro de Cooperativismo (Belo Horizonte – MG), no qual seria criada a Organização das Cooperativas do Brasil (OCB), órgão máximo de representação das cooperativas no Brasil.

Em 1976, novas ações foram realizadas em prol do cooperativismo, com a elaboração do Programa Nacional de Cooperativismo, tendo como principal objetivo aumentar o número de associados em cooperativas de aproximadamente um milhão e trezentos mil para dois milhões e seiscentos mil, no curto período compreendido entre 1976 e 1979. Em segundo lugar, buscava-se “racionalizar” o cooperativismo, embora o sistema cooperativista não fosse muito aceito por determinados setores da burocracia estatal²⁹⁷.

Posteriormente, em 1977, seria instituído o Fundo Nacional de Cooperativismo (FUNACOOP), com recursos do Ministério da Agricultura e administração sob a responsabilidade do Banco Nacional de Crédito Cooperativo (BNCC). É relevante observar os objetivos que o FUNACOOP contemplava:

- a) desenvolver projetos de pesquisa científica e tecnológica que aproveitassem a atividade cooperativista em qualquer aspecto;
- b) patrocinar bolsas de estudos em estabelecimentos de ensino legalmente reconhecidos, que incluíssem o cooperativismo no seu currículo disciplinar;
- c) fomentar a produção intelectual sobre a doutrina e prática do cooperativismo; e
- d) subsidiar a elaboração de projetos agroindustriais e outros para cooperativas²⁹⁸.

Na década de 80, o governo federal instituiu o PRODECER – Programa de Cooperação Nipo-Brasileira para o Desenvolvimento do Cerrado, o que contribuiu para a exploração de aproximadamente 350 mil hectares de cerrado, segundo dados da Organização das Cooperativas do Brasil, visando ao abastecimento dos mercados interno e externo. Para a

²⁹⁶ Cf. D. B. PINHO, *O pensamento cooperativo e o cooperativismo brasileiro*, 1990, p. 121.

²⁹⁷ Ver a esse respeito Odacir L. CORANDINI e Antoinette FREDERICO, *Agricultura, cooperativas e multinacionais*, 1982.

²⁹⁸ Cf. M. BURSZTYN, *O poder dos donos: planejamento e clientelismo no Nordeste*, 1984.

ocupação e exploração dessa fronteira agrícola, segundo afirma Dalpasquale²⁹⁹, a mão-de-obra mobilizada proveio das cooperativas.

Porém, somente a partir das reformas institucionais iniciadas com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu em seu art. 174 que “a lei apoiará e estimulará o cooperativismo e outras formas de associativismo”, o cooperativismo foi inscrito, de forma destacada, no processo das mudanças radicais que se processaram nos anos mais recentes.

Na primeira eleição direta para presidente após a promulgação das novas normas constitucionais, em 15 de novembro de 1989, o eleitorado brasileiro escolheu Fernando Collor de Mello para comandar os destinos do País. Entre as medidas mais diretamente relacionadas com o cooperativismo, o novo governo federal extinguiu o BNCC, em 1990. Como políticas, programas ou ações do Estado relacionadas ao setor que tiveram lugar a partir dessa data destacam-se a criação do BANCOOB – Banco Cooperativo do Brasil, em 1997, e a instituição do RECOOP – Programa de Revitalização de Cooperativas de Produção Agropecuária, em 1998.

4.2.1 AS CORRENTES DO COOPERATIVISMO NO BRASIL

No bojo das transformações que sacodem o mundo neste final de século, e tendo por referência as conclusões do Congresso da ACI (Associação Internacional Cooperativista), realizou-se, de 5 a 7 de novembro de 1997, em Brasília, o XI Congresso Brasileiro de Cooperativismo. Nesse momento da sua história, os cooperativistas proclamaram:

O Cooperativismo brasileiro desejava, faz tempo, realizar uma assembléia nacional que fosse memorável nas páginas de sua história. Desejava, na sua voz e no conjunto das pessoas, mostrar-se presente e vigoroso, expor e analisar problemas e projetos, e traçar linhas de trabalho para o futuro. Desejava, também, mostrar-se à sociedade brasileira como setor que nasceu e se firmou como organização solidária de pessoas, para promover o bem-estar de seus membros e contribuir para a paz e o progresso sociais.³⁰⁰

²⁹⁹ A esse respeito ver Dejandir DALPASQUALE, *Discurso de abertura do XI Congresso Brasileiro de Cooperativismo*, 1998.

³⁰⁰ Cf. Dejandir DALPASQUALE, *Discurso de abertura do XI Congresso Brasileiro de Cooperativismo*, 1998.

Não obstante a pouca tradição cooperativista no País, suas variadas e, muitas vezes, conflitantes correntes de pensamento³⁰¹, e demonstrando sua capacidade de adaptação às mudanças econômico-sociais, as cooperativas estão aumentando sua presença em vários segmentos da atividade humana, no País, nos últimos anos.

É interessante citar alguns dados estatísticos do cooperativismo, atualmente, no Brasil. Na área de saúde, as UNIMEDs reúnem mais de 500 unidades com mais de 2.mil associados em todos os estados da Federação; o Cooperativismo Habitacional agrupa pouco mais de 200 cooperativas; os ramos cooperativos de produção mineral (garimpeiros e mineradores) e educacionais (pais de alunos e professores) vêm sendo amplamente difundidos na sociedade. Nesse panorama, vêm se sobressaindo, ao lado das cooperativas agropecuárias, as de economia e crédito mútuo, geralmente mais associadas ao meio rural, mas que, nos últimos anos, têm ocupado espaço entre as categorias urbanas. Contam-se mais de 900 cooperativas deste tipo distribuídas pelo Brasil, entre urbanas e rurais, movimento que teve seu auge com a criação, no ano de 1998, do Banco Cooperativo do Brasil.

Por outro lado, o Cooperativismo de Trabalho³⁰² “é tão amplo quanto o leque das profissões, ocupações e atividades que vão mudando em sintonia com as mudanças na sociedade e na economia”³⁰³: a associação de profissionais e trabalhadores em cooperativas é, especialmente nos últimos três anos, o ramo cooperativo que mais cresce, registrando-se, nesse período de tempo tão curto, a formação de cooperativas de catadores de lixo, de operários da construção, de faxineiros, de vigilantes, ao lado de cooperativas de engenheiros, de jornalistas, de professores. Este admirável crescimento resulta tanto dos programas de reestruturação das máquinas administrativas governamentais, em seus três níveis, quanto da atitude de empresários que evitam assumir os encargos sociais e trabalhistas decorrentes de uma relação empregatícia formal.

³⁰¹ Conforme relatos acerca do XI Congresso Brasileiro de Cooperativismo, havia grupos que refletiam a diversidade e os antagonismos existentes no interior do movimento cooperativista.

³⁰² Ver a esse respeito, em anexo, FETRABALHO – Federação das Cooperativas de Trabalho, 2000.

³⁰³ Cf. Dejandir DALPASQUALE, *Discurso de abertura do XI Congresso Brasileiro de Cooperativismo*, 1998.

Em termos quantitativos, o cooperativismo brasileiro compreende 4.600 cooperativas e 4 milhões de cooperados, com aproximadamente 20 milhões de membros familiares cooperativados. Sua participação no PIB – Produto Interno Bruto – alcança os 6%. Segundo dados da OCB (1997), só as cooperativas agropecuárias somam 1.410 unidades e mais de 5 milhões de beneficiários, entre associados, membros familiares e funcionários, respondendo por cerca de um terço da produção nacional de alimentos.

As exportações de mercadorias produzidas em cooperativas aumentaram de US\$ 700 milhões em 1995, para US\$ 1 bilhão em 1996, atingindo US\$ 1,2 bilhão, aproximadamente, em 1997. As 30 maiores cooperativas classificadas pela Revista *Agroanalysis* registraram no ano de 1995 um ativo total de R\$ 7,14 bilhões, valor que representa 12% do ativo total das 100 maiores empresas do agrobusiness, naquele mesmo ano. Isso não obstante o grau de endividamento do segmento, crescente nos últimos anos, por sua incapacidade financeira para pagar dívidas elevadas, compostas, de acordo com lideranças do setor, mais em função das elevadas taxas de juros praticadas pelo sistema bancário.

Esse processo de crescimento tem como característica principal um movimento pendular entre a opção para pôr em prática o conceito de propriedade social – dentro de uma concepção de setor integrado ou autogestionado do cooperativismo – e um modelo de acumulação com apropriação e concentração privada, com exclusão contínua, cujas estratégias não apontam soluções em termos de geração de novos postos de trabalho e distribuição de renda que redundem em benefícios para a sociedade civil.

No quadro demarcado por um Estado globalizado, que atua abstendo-se de seu papel de investidor e gerador de empregos, o movimento cooperativista procura ampliar a mobilização dos apoios políticos para que sejam criados os instrumentos fiscais e creditícios – a exemplo do RECOOP e do PROGER, estes ainda insuficientes – necessários ao incremento das atividades de base autogestionadas.

A parceria entre Estado, instituições técnicas e cooperativas de produtores rurais acompanha e faz parte do processo de modernização da agricultura brasileira. A indução do desenvolvimento, realizada conjuntamente por essas instituições, compreende desde projetos

tipicamente capitalistas, como a exploração econômica do Cerrado brasileiro em parceria com investidores privados japoneses (desse acordo nasceu o já citado PRODECER – Programa de Cooperação Nipo-Brasileira para o Desenvolvimento do Cerrado) até os assentamentos rurais resultantes da luta do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.

Dalpasquale considera que o cooperativismo brasileiro, definitivamente plasmado a partir das décadas de 50 a 70, hoje desponta como “movimento sólido, crescente e renovador”. O Estado, segundo o presidente da OCB, foi muito coerente ao classificar as cooperativas agropecuárias entre os instrumentos estratégicos para o desbravamento e ocupação do território brasileiro e para o desenvolvimento de nossa economia.

As cooperativas do setor rural foram consideradas necessárias para o êxito dos programas governamentais; mereceram até atendimento especial do governo, que as financiava e favorecia com múltiplas linhas de crédito. Explica-se facilmente a inteligência dessa medida: organizando-se em cooperativas, os produtores, especialmente os médios e pequenos, passavam a ter acesso à instrução, tecnologias correntes, aquisição de sementes, adubos, máquinas e assistência técnica, além de apoio nos momentos da colheita e comercialização. Protegiam-se em cooperativas, do início ao final do ciclo de produção. Trabalhava-se e produzia-se com escala econômica. Foi bom para o País e foi bom para os produtores.³⁰⁴

A resposta do Governo Federal às pressões do segmento rural do cooperativismo, que exigiam medidas para sanar os graves problemas financeiros das cooperativas, foi dada através do lançamento do RECOOP, instituído em janeiro de 1998. O RECOOP tem por finalidade reestruturar e capitalizar cooperativas de produção agropecuária, visando ao seu desenvolvimento auto-sustentado em condições de competitividade e efetividade, que resulte na manutenção, geração e melhoria do emprego e da renda.

No plano operacional e de enquadramento, podem ser contemplados cinco tipos de projeto:

- a) reestruturação operacional e econômica;

- b) capitalização e saneamento financeiro;
- c) profissionalização da gestão;
- d) organização e profissionalização dos cooperados; e,
- e) monitoramento da gestão e das atividades³⁰⁵.

Analisando os discursos dos líderes dos setores mais modernizados do cooperativismo, a voz dos excluídos do mercado de trabalho ou da propriedade da terra, os planejadores do Estado, entre outros sujeitos sociais, é possível identificar elementos comuns da tradição rochdaliana, mas também interesses contraditórios, especificidades nas pautas e na organização dos segmentos sociais, que perpassam o amplo espectro ideológico que caracteriza o movimento cooperativo, atualmente, no Brasil.

No topo da organização cooperativista mundial, a ACI, em mensagem comemorativa ao 76º Dia Internacional do Cooperativismo, declara que no panorama atual “é necessário que os países criem um ambiente jurídico e regulamentar no qual cooperativas independentes e democráticas possam crescer e tornarem-se competitivas e sustentáveis”.³⁰⁶

No discurso que proferiu na abertura do XI Congresso Brasileiro de Cooperativismo, o presidente da ACI, Rodrigues, afirma que, no horizonte demarcado pela globalização, no qual as cooperativas e o cooperativismo estão inseridos, não há mais terceira via. As cooperativas são empresas que também precisam competir no disputado mercado global. Porém, elas têm uma grande diferença em relação às empresas capitalistas com as quais estão concorrendo: têm uma vertente social – existem para prestar serviços a seus membros. É nesse sentido que a competição precisa ser tomada pelas cooperativas. Elas precisam ser eficientes e ágeis para obterem resultados econômicos e financeiros positivos, mas este não é um fim em si mesmo. É

³⁰⁴ Cf. Dejandir DALPASQUALE, *Discurso de abertura do XI Congresso Brasileiro de Cooperativismo*, 1998.

³⁰⁵ Para ver que ainda há problemas, citamos um exemplo: na Bahia, somente dez cooperativas haviam sido enquadradas até junho de 1998, sendo a maioria em áreas de agricultura irrigada. Importantes setores do cooperativismo baiano, como os vinculados à produção de cacau, leite, grãos e café, receberam parecer negativo às suas cartas-consulta por parte do Comitê Executivo do RECOOP. Em termos gerais, no entanto, pode-se dizer que o RECOOP consagra a política de apoio tecnológico e de acesso mais fácil aos recursos financeiros, que sempre caracterizou a relação das cooperativas desse setor com o Estado.

o meio pelo qual as cooperativas servirão a seus cooperados, garantido-lhes também a competitividade a cada um, e, portanto, sua sobrevivência e chance de progresso³⁰⁷.

Por sua vez, o presidente da OCB, Dalpasquale, considera que:

O desafio nosso – lideranças e capacitadores – é intensificar entre os cooperados, especialmente os de menor instrução, a difusão da doutrina cooperativa e a orientação sobre os processos modernos de gestão, a fim de que se reconheçam verdadeiramente donos do empreendimento cooperativo e se tornem profissionais qualificados. E que, sendo donos do empreendimento, são empresários e não empregados da cooperativa, confusão que por vezes ocorre e traz preocupação. Isso é doutrina, é filosofia cooperativista e é lei, para todas as cooperativas³⁰⁸.

Para Sales, da FRENACOOOP – Frente Parlamentar Cooperativista, “O cooperativismo objetiva expurgar os desajustamentos decorrentes da exploração exacerbada do regime de produção capitalista. Seria uma espécie de capitalismo social, mais próximo dos ideais de justiça sonhados pela humanidade”³⁰⁹.

O MST, considerado, atualmente, um dos mais sólidos e importantes movimentos sociais brasileiros, tem a organização cooperativa dos assentados como uma das formas mais avançadas de associativismo: considera-se que o cooperativismo é uma importante ferramenta para o desenvolvimento das famílias assentadas; sem a cooperativa, fica difícil a sobrevivência dos assentados, declaram seus militantes. Desse modo, desde 1989 o MST começou a organizar as CPAs – Cooperativas de Produção Agropecuária por assentamento, criando, posteriormente, a CONCRAB – Confederação das Cooperativas de Produção Agropecuária.

A partir de tais considerações preliminares, pois não temos a pretensão de esgotar aqui a discussão do movimento real do cooperativismo, acredita-se que uma organização cooperativa, até certos limites, pode ser considerada um espaço “vazio”, quer dizer, uma forma de organização da sociedade civil tendente a assumir diferentes papéis, atendendo a múltiplos interesses, tais como:

³⁰⁶ ACI - ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL COOPERATIVISTA, 1998.

³⁰⁷ Roberto RODRIGUES, em pronunciamento na abertura do XI Congresso Brasileiro de Cooperativismo, Brasília – (DF), de 4 a 7 de novembro de 1997.

³⁰⁸ Cf. Dejandir DALPASQUALE, *Discurso de abertura do XI Congresso Brasileiro de Cooperativismo*, 1998.

³⁰⁹ Coriolano SALES, *O cooperativismo de crédito e desenvolvimento econômico e social do Brasil*, 1996, p. 5.

a) da acumulação do capital, por intermédio de operações empresariais das cooperativas ou por meio das políticas do Estado, que desenvolvem estratégias de apoio ao cooperativismo com essa mesma finalidade;

b) da população de trabalhadores, excluídos, alijados, despossuídos, desempregados, ao lhes permitir utilizá-las como espaço para questionamento, luta e resistência contra o projeto hegemônico da classe dominante;

c) dos setores reformistas, que as utilizam como meio corretivo das distorções econômicas provocadas pelo livre funcionamento das leis de mercado; etc.

Essa realidade demonstra que o elemento diferencial entre cooperativas é o direcionamento impresso às suas políticas sociais, ou seja, que contingentes populacionais ela privilegia ou onera, dirigindo suas ações contra ou a favor das aspirações da massa de trabalhadores.

Atualmente, os cooperativistas tentam combinar o enfoque qualitativo de promoção da atividade humana solidária à racionalidade pragmática empresarial; em outros termos, tentam afirmar-se na economia de mercado como cooperados-empresários. A defesa da racionalidade pragmática empresarial ou o “comportamento do administrador que busca a eficácia interna e externa da cooperativa, em relação aos sócios e em relação ao meio ambiente”³¹⁰ estão expressos em documentos das entidades cooperativas, no discurso dos líderes e propagandistas do movimento no corpo das leis e políticas do Estado, em relação ao setor.

4.3 A ASSOCIAÇÃO COOPERATIVA COMO FORÇA SOCIAL DE TRABALHO E SOLUÇÃO PARA O DESEMPREGO

As mudanças econômicas e político-institucionais que caracterizam os anos 90, no Brasil, possuem dois aspectos basilares: por um lado, promovem a modernização do aparato produtivo, o avanço tecnológico e a integração econômica com outros países, entre outros importantes aspectos dessas transformações; e, por outro, apontam no sentido da fragilização e

³¹⁰ Cf. D. B. PINHO, *O pensamento cooperativo e o cooperativismo brasileiro*, 1990, p. 67.

aumento da vulnerabilidade da base produtiva do País, com ampliação da dependência externa e dos níveis de desemprego, fatores que apresentam reflexos nas condições de equilíbrio entre as regiões do País.

Tais mudanças são emblemáticas de um momento de crise, no qual a dimensão fundamental para a compreensão do significado da cidadania, e a conseqüente afirmação da sociedade civil, está sendo crescentemente ampliada através de uma análise mais substantiva da realidade em seus múltiplos aspectos: econômico, político, social. A crise, e as mudanças que a acompanham, está inserida no próprio sistema e faz parte de sua natureza estrutural, já que, em sua essência, o capitalismo é um sistema contraditório e conflituoso, dinâmico e capaz de sobreviver às crises.

No entanto, no quadro da própria crise, que ocorre no contexto da globalização econômica, é possível perceber que a sociedade pode encontrar alternativas para a superação das desigualdades históricas que permeiam o tecido social contemporâneo. As mudanças que se apresentam aos sujeitos sociais como reais possibilidades de equacionar tanto os problemas econômicos como sociais podem ser engendradas e encontram os seus nutrientes nos próprios elementos da diversidade que caracteriza o atual sistema econômico e social.

Nesse contexto, não somente estabelecem-se as condições para a discussão sobre a questão do poder e do desenvolvimento social, como, ainda, abrem-se espaços para a reflexão acerca de alternativas de base solidária e cooperativa.

Ressalte-se apenas que, nessa perspectiva, não estão sendo consideradas intervenções que emanam do próprio núcleo do Estado capitalista, e que atuam mais no sentido de ampliar os níveis de integração social do sistema e de aumentar as margens de consentimento em torno de valores, normas e padrões necessários ao funcionamento de uma sociedade, que, como se sabe, está assentada em valores antagônicos.

De outro ângulo, o fenômeno da globalização, e da crise que o atravessa, serve também como ponto de reflexão para uma melhor compreensão das dimensões reais da luta atual pela cidadania, possibilitando-nos analisar os caminhos alternativos, os limites e as possibilidades

de construção de novos paradigmas, que possam traduzir-se numa estratégia de desenvolvimento sustentável.

Compreende-se que as transformações na esfera da economia e da política, entre outras, que estão ocorrendo neste final de século, têm sido decisivas também no sentido da configuração de novos sujeitos coletivos. Projetos de pequeno alcance econômico-financeiro, ações locais (e localizadas), que até recentemente seriam consideradas ineficazes ou reiteração de uma impotência diante da ação do neoliberalismo, começam a receber novas conotações, novos significados. São processos, iniciativas e manifestações que, antes interpretados como sinal de imaturidade política, podem agora ser considerados como capazes de incidir eficazmente sobre a institucionalidade estatal e começam a ser valorizados como expressão de resistência, de autonomia e criatividade.

Retomaremos, abaixo, algumas observações marxianas com respeito ao cooperativismo, para, a seguir, apresentar à discussão nossa proposta. Mesmo correndo o risco da repetitividade, optamos por remontar aqui o discurso de Marx em o Capital, a propósito das cooperativas, a fim de, salientando o que se refere especificamente aos meios de produção, enveredar em seguida pela proposta que, acreditamos, é a mais adequada para a solução do desemprego. Compreender o porquê significa passar pela leitura cuidadosa e pertinente da análise marxiana.

4.3.1 O COOPERATIVISMO: ALTERNATIVA À PRODUÇÃO CAPITALISTA

Marx salienta que uma das características da produção capitalista é justamente o fato de estabelecer a reunião dos operários sob o domínio de um só patrão. Essa reunião ocorre, geralmente, num mesmo espaço, e tem por escopo a produção em grande escala de mercadorias que exigem, para serem escoadas, um mercado extenso. O emprego de um numeroso pessoal, observa Marx, ainda na ausência de outras mudanças, acarreta por si uma revolução nas condições materiais do trabalho.

Tal fator é importante porque os edifícios, os armazéns para as matérias-primas e mercadorias em via de preparação, os instrumentos, toda a espécie de aparelhos – numa palavra, os meios de produção – estão simultaneamente a serviço de vários operários, tornando-se comum a sua utilização. Com isso, os meios de produção tomam dimensões cada vez mais consideráveis. Exigem mais recursos do que antes – embora menos do que quando se considera cada um dos trabalhadores exercendo sua atividade separadamente; por exemplo, “a construção de dez oficinas para vinte tecelões trabalhando a dois e dois é mais cara do que uma única onde os vinte trabalhariam em comum”. Assim, de um modo geral, o valor dos meios de produção comuns e concentrados não aumenta proporcionalmente às suas dimensões e ao seu efeito útil, mas continua sendo inferior ao valor dos meios de produção disseminados que substituem e, além disso, distribuem-se por uma massa relativamente maior de produtos.

Marx observa argutamente que, com isso, consegue-se a diminuição da participação no processo do elemento capital constante e, por conseqüência, também a redução da porção de valor que transfere para as mercadorias. É o mesmo efeito conseguido quando se fabricam meios de produção por processos mais baratos. Ou seja, “a economia no emprego desses meios de produção só existe em função de seu consumo em comum”. São, assim, transformados em “condições sociais de trabalho”, distintas dos meios de produção espalhados e relativamente mais caros. Portanto, os meios materiais do trabalho tomam um caráter social antes do próprio trabalho.

Quando, num mesmo processo de produção, ou em processos diferentes mas relacionados, numerosos trabalhadores trabalham conjuntamente para um fim comum, o seu trabalho toma a forma cooperativa. Sabemos que a força resultante do trabalho conjunto e simultâneo difere ou vai além da simples soma das forças individuais que o compõem. Nestas circunstâncias, o resultado do trabalho comum não poderia ser obtido pelo trabalho individual, ou só o seria após um longo período de tempo ou em escala muito reduzida. Trata-se não só de aumentar as forças produtivas individuais, como também de criar, através da cooperação, uma nova força funcionando como força coletiva, que eleva substancialmente a capacidade individual de execução.

Ainda que se trate de operários trabalhando em conjunto, fazendo ao mesmo tempo a mesma tarefa, o trabalho de cada indivíduo, enquanto parte do trabalho coletivo, pode representar uma fase diferente, cuja evolução é acelerada devido à cooperação. Aqui também se realiza uma combinação de trabalhos, embora os cooperantes façam a mesma tarefa ou tarefas idênticas, quando simultaneamente atacam o objeto do seu trabalho por vários lados. O importante é que, aqui, o trabalhador coletivo tem olhos e mãos à frente e atrás e, até certo ponto, está presente por todo o lado. É assim que diferentes partes do produto, separadas pelo espaço, são completadas ao mesmo tempo.

Marx também observou que, em muitas indústrias, há momentos críticos que devem ser devidamente contornados para que se obtenha o resultado desejado. Trata-se de épocas em que a qualidade e a quantidade do produto dependem do fato de o trabalho começar e terminar em datas fixas – muitas vezes determinadas pela própria natureza. Neste caso, no dia natural, o operário isolado só pode realizar um dia de trabalho, com sua quantidade restrita de horas; mas a cooperação de cem operários acumulará num único dia cem vezes mais horas de trabalho. O pouco tempo disponível para a realização do trabalho é, deste modo, compensado pela massa do trabalho lançada no momento preciso no campo de produção. Neste caso, o resultado produzido depende da utilização simultânea de um grande número de dias de trabalho combinados e da extensão do efeito útil do número de operários utilizados.

A cooperação possibilita, também, alargar o espaço sobre o qual o trabalho se estende; certos empreendimentos, como o dessecamento, a irrigação do solo, a construção de canais, de estradas, de caminhos de ferro etc., exigem-na apenas por esse motivo. Por outro lado, diz Marx, embora desenvolvendo a escala da produção, esta permite diminuir o espaço em que o processo do trabalho se executa. Este duplo efeito vem a ser um fator poderoso quando se trata de evitar despesas desnecessárias, decorrendo da aglomeração dos trabalhadores, da aproximação de operações diversas, mas relacionadas, e da concentração dos meios de produção.

Assim, temos que, em comparação com uma soma igual de dias de trabalho individuais e isolados, o dia de trabalho combinado rende maior número de valores de uso e, portanto, diminui o tempo necessário para obter o efeito desejado. O trabalho cooperado consegue esse

aumento de produtividade por vários meios (Marx aponta a multiplicação da potência mecânica do trabalho, o alargamento da sua ação no espaço ou diminuição do campo de produção em relação à sua escala, a mobilização, nos momentos precisos, de grandes quantidades de trabalho, a uniformização dos esforços de vários operários, a execução simultânea de operações diversas, a economia de instrumentos pelo seu consumo em comum, a comunicação aos trabalhos individuais do caráter de trabalho médio), mas Marx ressalta que a força produtiva específica do dia combinado é uma *força social do trabalho* ou *uma força do trabalho social*, que só existe devido à cooperação. Assim, observa ele, “Atuando conjuntamente com outros para um fim comum e segundo um plano estabelecido, o trabalhador apaga os limites da sua individualidade e desenvolve a sua força como espécie.

Mas, segundo Marx, a importância da cooperação não se mostra apenas em atividades mais simples. Se o processo de trabalho é mais complexo, só a existência de vários trabalhadores permite repartir as diversas operações por mãos diferentes, fazê-las executar simultaneamente e encontrar deste modo o tempo necessário à confecção do produto.

A cooperação, tal como a encontramos na origem da civilização humana, entre os povos caçadores, na agricultura das comunidades indianas etc., assenta na propriedade comum das condições de produção e é por isso que todos os indivíduos ainda estão ligados tão fortemente à sua tribo ou à sua comunidade como uma abelha ao seu enxame. Estas duas características distinguem-na da cooperação capitalista. O emprego esporádico da cooperação numa grande escala, na Antiguidade, na Idade Média e nas colônias modernas, baseia-se nas relações imediatas de dominação e de servidão, geralmente na escravatura. A sua forma capitalista pressupõe, pelo contrário, o trabalhador livre, vendedor da sua força. Na história, ela desenvolve-se em oposição à pequena cultura dos camponeses e ao exercício independente das profissões, quer estas possuam ou não a forma cooperativa. Perante eles a cooperação capitalista não surge como uma forma particular da cooperação; mas, pelo contrário, a própria cooperação aparece como a forma particular da produção capitalista.

4.3.2 QUE TIPO DE COOPERATIVA?

Portanto, as instituições cooperativas inserem-se, elas também, no sistema social, estabelecem necessariamente relações com outras organizações. São relações complexas, nunca definidas *a priori*, pois acompanham as mudanças sociais e o seu tempo.

No entanto, o cooperativismo, como organização dos trabalhadores, privilegia, nos seus princípios doutrinários, alguns temas, considerando também as injunções da realidade sócio-econômica contemporânea, que pretendem ir de encontro a atual situação social. Os princípios cooperativos que contribuem com as linhas orientadoras, por meio das quais as cooperativas levam os seus valores à prática, são:

1) Adesão voluntária e livre: as cooperativas são organizações abertas a todas as pessoas aptas a utilizar seus serviços e assumir suas responsabilidades como membros;

2) Gestão democrática e livre: as cooperativas são organizações democráticas, controladas pelos seus membros, que participam ativamente na tomada de decisões. Os representantes eleitos são responsáveis perante os demais membros;

3) Participação econômica dos membros: os membros contribuem equitativamente para o capital de suas cooperativas e controlam-no, destinando os excedentes a atividades voltadas ao bem comum. Parte desse capital é propriedade comum da cooperativa;

4) Autonomia e independência: as cooperativas são organizações autônomas, controladas pelos seus membros. Se firmarem acordos com outras organizações, incluindo instituições políticas, ou recorrerem a capital externo, devem fazê-lo de forma a preservar o controle democrático pelos seus membros e a manutenção da autonomia da cooperativa;

5) Educação, formação e informação: as cooperativas devem promover a educação e a formação dos seus membros, dos representantes eleitos e dos trabalhadores;

6) Intcooperação: as cooperativas servem de forma mais eficaz aos seus membros e dão mais força ao movimento cooperativo quando trabalham em conjunto, através de estruturas locais, regionais, nacionais e internacionais; e, finalmente,

7) Interesse pela comunidade: as cooperativas trabalham para o desenvolvimento sustentado das suas comunidades através de políticas aprovadas pelos seus membros.

Considera-se, portanto, que as cooperativas atuam de acordo com os seus princípios doutrinários tão-somente se e quando respeitam os interesses básicos de seus associados, muito embora não seja possível determinar quais são estes interesses aprioristicamente, tendo em vista que eles estão fortemente ligados à sociedade particular e ao tempo específico em que estão inseridos os cooperados: a situação sócio-econômica e cultural dos seus associados, suas aspirações fundamentais, a realidade política local, são condicionamentos básicos da instituição cooperativa.

Nesse processo, deve-se sem dúvida lutar contra aqueles que se utilizam do cooperativismo – bandeira tradicional da esquerda – para beneficiar-se do trabalho conjunto sem dar a contrapartida aos cooperativados e à própria sociedade.

Em artigo na *Folha de S. Paulo*, o professor Fernando Haddad ressalta que o “reformismo conservador” tem demonstrado grande interesse por formas de organização social tipicamente defendidas pela direita. Em suas palavras:

Uma nova direita resolve empunhar duas bandeiras caras ao movimento social progressista: o associativismo e o cooperativismo. Trata-os pelas alcunhas de terceiro setor e economia solidária. Num pólo político, ONGs comporiam uma dimensão social tida como *pública não-estatal*. Num pólo econômico, cooperativas de trabalhadores comporiam uma dimensão social tida como coletiva, ou privada não-individual.³¹¹

A utilização, pela direita, do associativismo e do cooperativismo tem os motivos menos nobres: destruir a proteção jurídica conquistada a duras penas pelos cidadãos sem propriedade. Ademais, denuncia Haddad, no plano político, de acordo com uma visão de mundo monetarista, “promove-se um processo espúrio de terceirização, deixando a cargo de ONGs a execução de funções antes consideradas obrigações do Estado”³¹².

³¹¹ Fernando HADDAD, *Folha de S. Paulo*, 28/12/1999.

³¹² Idem, *ibidem*.

Além de substituir o Estado, que se desonera de funções eminentemente suas, outras características, como o trabalho voluntário, a prestação de serviços públicos sem observância aos direitos do funcionalismo público e a captação e aplicação de recursos de agências internacionais desconfiadas da máquina estatal, são as contribuições das ONGs ao mesmo “corte de custos” preconizado pelo Estado.

Cooperativas podem, também, contribuir para a usurpação de direitos, na medida em que seus trabalhadores, considerados sócios e não empregados, deixam de estar sujeitos à limitação da jornada de trabalho ou ao salário mínimo da sua categoria. Sob pena de serem usurpados direitos trabalhistas já consagrados como férias, descanso remunerado, FGTS, 13º salário, entre outros. É necessário assim que a contratação do trabalho cooperado não seja utilizada para manusear verdadeira relação de emprego, e para coroar o processo, os trabalhadores demitidos não são indenizados, tendo em vista que não há relação trabalhista entre o empresário contratante da cooperativa e a própria cooperativa.

Apenas agora as várias esferas organizadas da sociedade – do Ministério Público à ABONG (Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais), à CUT e ao MST – dão-se conta do problema³¹³. Estas últimas instituições, em especial, denunciam o uso pela direita do associativismo e do cooperativismo e tentam politizar esses movimentos, dado que:

Ao “reformismo conservador” só interessam ONGs e cooperativas despolitizadas. Pois, tão logo se politize uma ONG, ela passa de braço terceirizado do poder estatal, disfarçado de poder público, a importante mecanismo promotor da dimensão deliberativa da democracia, tendo como objetivo primordial a socialização do orçamento público por meio da democratização do sistema tributário. Da mesma forma, tão logo se politize uma cooperativa, ela passa de braço terceirizado do poder do capital, disfarçado de poder coletivo, a importante mecanismo promotor da dimensão substantiva da democracia, tendo como objetivo a socialização da propriedade por meio da democratização do sistema de crédito.³¹⁴

³¹³ A crítica de Haddad provocou protestos, como o que segue: “Se alguns oportunistas e usurpadores – e eles existem nos bancos, em sindicatos, na política, na polícia, na Justiça e entre tantos mais – usam o nome do cooperativismo como predadores, um dos fatores responsáveis é, justamente, a ausência dos sindicatos, que não estão presentes para orientar o trabalhador e promover os princípios do cooperativismo. Se agora estão chegando, chegam em boa hora – antes tarde do que nunca. Mas assumir a postura da descoberta e ditar regras é muita pretensão.” (Walter TESCH, *Folha de S. Paulo*.)

³¹⁴ Fernando HADDAD, *Folha de S. Paulo*, 28/12/1999.

Um governo de esquerda certamente facilitaria esse processo. Haddad acredita que,

(...) nessa eventualidade, poderíamos imaginar um projeto de sociedade que (...) recupera a discussão sobre formas alternativas de propriedade, tema que o neoliberalismo quer sepultar, impondo-nos a falsa escolha entre a propriedade estatal e a privada, que, historicamente, só têm se distinguido pela forma e não pelo conteúdo; (...) [e] revaloriza o *viver cívico* (“viver civilmente”), ou seja, a virtude e a participação políticas, assunto enaltecido pelos que desejam ir além da tradição liberal-democrática³¹⁵.

Neste caso, é possível analisar as cooperativas do ponto de vista de uma referência política e social, com sentido de luta pela cidadania e ampliação da sociedade civil. Pois, se por um lado, pode-se dizer que a função-limite do Estado é potencializar as condições sob as quais o capital pode-se desenvolver e se acumular; por outro lado a democratização e a descentralização do Estado têm reforçado e conferido uma legitimidade maior ao poder e a relações de solidariedade locais, dentro das quais se inscrevem as cooperativas. Desse ponto de vista, as cooperativas, que podem ser consideradas como um elemento da sociedade civil, estar-se-iam se inscrevendo no próprio processo de mudança da sociedade civil e do Estado, e em suas relações recíprocas.

As formas de organização cooperativa são um componente essencial na dinâmica do desenvolvimento local, ao engendrar um processo de descentralização do poder econômico, de ampliação da sociedade civil e, conseqüentemente, da própria “reforma” do Estado.

Como uma instituição que se organiza também de forma política, as cooperativas abrem caminho para o desenvolvimento de um projeto inovador de democratização do poder local, com a constituição de uma esfera pública democrática e politicamente ativa, articulando os instrumentos institucionais do planejamento governamental com as formas de representação direta dos trabalhadores através de sua participação em fóruns consultivos e deliberativos, como conselhos municipais de desenvolvimento econômico e social, de saúde, de educação etc.

³¹⁵ Fernando HADDAD, *Folha de S. Paulo*, 28/12/1999.

Na conjuntura atual, principalmente, as cooperativas de trabalho, de ensino e de produção vêm-se constituindo como um exemplo significativo de experiências que estão gerando o que se concebe como *economias sociais*. As cooperativas apresentam-se com capacidade para alcançar altos índices de produtividade do trabalho, através da sua inserção competitiva, assim como para corresponder à equidade na distribuição dos resultados. Como força motriz dessa ação, está uma tendência potencial para satisfazer às necessidades sociais através do trabalho desenvolvido sob perspectiva da ajuda mútua e do solidarismo. Ou seja, a própria natureza estrutural do cooperativismo, fundada na igualdade entre os indivíduos e na ajuda mútua ante necessidades comuns, já contém uma rede de valores significantes, com potencial para arregimentar os ganhos de produtividade almejados pela empresa capitalista típica, e inacessíveis ao trabalho sob condições assalariadas³¹⁶.

4.4 UMA PROPOSTA INOVADORA

Desde a primeira Revolução Industrial houve grandes alterações no modo de produção capitalista. Funções práticas antes desempenhadas manualmente pelo homem foram sendo transferidas para os meios de trabalho elaborados. Os meios de trabalho elaborados, modificados pelo trabalho, produziram os meios mecânicos de produção. Nesse processo de evolução da produção, o homem, enquanto trabalhador produtivo, é treinado para ser parte de uma máquina, para ser complemento vivo de um mecanismo morto que existe independentemente dele. Assim, nesse sistema de produção, a capacidade de pensar as habilidades intelectual e manual são consideradas supérfluas, pois importa, tão somente, a força de trabalho despendida pelo homem. Ao mesmo tempo, o trabalho individual também perde sua importância, uma vez que é o trabalho coletivo que produz valor para o capital.

Na sociedade capitalista, o trabalho individual funciona apenas como elo da cadeia social, pois o que interessa ao capital é o conjunto desse trabalho, “a força produtiva social do

³¹⁶ F. OLIVEIRA, *Cooperativismo e associativismo de trabalho: a emergência das economias sociais na nova ordem globalizada*, 1997, p. 1.

trabalho ou a força produtiva do trabalho social”³¹⁷

Neste sentido, podemos compreender que a essência do trabalho coletivo reside na cooperação, em que há a superação dos limites da individualidade para se alcançar a produção social coletiva. Sem entrar no mérito da produção em larga escala, que exerce seu despotismo sobre o trabalhador no sistema de produção capitalista, gerando a mais-valia, entendemos que o trabalho desenvolvido de maneira coletiva possibilita aos sujeitos envolvidos nesse processo a objetivação de sua espécie. Nessa perspectiva as pessoas com deficiência têm plena possibilidade de participar e produzir sua objetivação. Na medida em que o sujeito – deficiente mental – constrói a sua objetivação ele se constitui enquanto sujeito coletivo e não como indivíduo.

Entretanto, o deficiente neste contexto necessita ter claro um projeto alternativo de sociedade, cujas relações sociais substituam a lógica da exclusão pela lógica da satisfação coletiva das necessidades humanas. De uma organização econômico-social voltada para o lucro, como finalidade, é preciso construir relações econômico-sociais que tenham por finalidade o atendimento das necessidades coletivas em todas as dimensões: materiais, intelectuais e lúdicas.

Esse projeto alternativo possibilitará ao deficiente o desenvolvimento amplo de suas capacidades, o que, por sua vez, implicará a retomada da relação entre educação e trabalho para a aquisição e o domínio dos princípios e técnicas múltiplos, dos fundamentos gerais do conhecimento científico, informações estas que permitem aos trabalhadores (deficientes) transitar livremente nas diferentes áreas do conhecimento e da produção.

Assim sendo, é necessária a inclusão de atividades que partam da realidade concreta, cheguem à abstração e novamente à concretização, para que o sujeito do processo politécnico possa conhecer devidamente a realidade e atuar sobre ela. Esta é condição fundamental para o exercício da cidadania.

Ainda hoje encontramos instituições que, por intermédio de seus serviços de formação profissional, desenvolvem práticas arcaicas e superadas. Costumam classificar os

³¹⁷Cf. Karl MARX, *O capital*, 1982, pp. 378.

trabalhadores de acordo com sua destreza individual, eficiência prático-manual, força física, etc. Tal classificação deve ser substituída por capacidades objetivas e intelectivas, o que significa dizer que a pessoa com deficiência mental, mesmo levando-se em conta suas diferenças e variantes internas, é um ser dotado de capacidades, sobrelevando hierarquizações e rotulações apriorísticas e deterministas.

A partir da década de 40, verifica-se a existência de documentos oficiais³¹⁸ que defendiam a “integração do excepcional, não só no sistema regular de ensino, mas também, como etapa final, no mercado de trabalho³¹⁹. No Brasil, essa preocupação se manifesta a partir de 1945, com:

(...) os primeiros seminários para o estudo da infância excepcional, realizados a partir de 1945 pelas Sociedades Pestalozzi, o tema da profissionalização dos excepcionais e, principalmente, o atendimento à população egressa das instituições especializadas – adolescentes e adultos – foi motivo de preocupação dos estudiosos, surgindo o movimento de organização de oficinas pedagógicas, uma das modalidades introduzidas no campo da educação especial, para treinar o excepcional para o mundo do trabalho.³²⁰

A década de 70 é considerada como a da *reabilitação*, sendo implementados vários serviços voltados à “integração” dos deficientes na força de trabalho. Na década de 80, surgem outros caminhos para a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. As instituições que trabalham com pessoas com deficiência passam a intensificar suas atividades no sentido de ampliar o acesso da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. Aos poucos, vão surgindo novos centros de formação profissional, uma vez que o discurso oficial demanda a integração social a partir do trabalho produtivo.

Entretanto, apesar do crescente surgimento de instituições voltadas para promover a educação profissional, torna-se cada vez mais perceptível que essa educação apenas visa ao

³¹⁸ Entre os documentos mais importantes podemos citar: a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 10 de dezembro de 1948; a Conferência Internacional do Trabalho (OIT), de setembro de 1955; a Organização Mundial da Saúde – OMS; o Seminários de Haia (1959), de Estocolmo (1964) e de Frankfurt (1966); a Declaração dos Direitos dos Retardados Mentais, de 20 de dezembro de 1971; entre outros.

³¹⁹ Cf. Olívia da Silva PEREIRA, *Integração do excepcional na força de trabalho*, 1977, p. 16.

³²⁰ Idem ibidem, pp. 18-19.

controle e à utilização de técnicas que limitam o desenvolvimento produtivo e social do deficiente mental. Não obstante, o discurso institucional reafirma que as atividades desenvolvidas capacitam o deficiente para aprender e trabalhar com o novo, possibilitando-lhes a integração efetiva.

Os programas voltados para capacitação profissional das pessoas portadoras de deficiência mental visam, primordialmente à reabilitação e à habilitação dos aprendizes. Os programas básicos voltados para aquisição de hábitos, atitudes e experiências, têm como finalidade o ajustamento e integração nas diferentes situações de trabalho, conduzindo os aprendizes a uma vida mais digna e participativa na sociedade.³²¹

Compreendemos que tanto as propostas de formação profissional anteriores, fundadas nos modelos econômicos de produção taylorista/fordista, quanto os novos modelos baseados na flexibilização da produção pouco têm contribuído para possibilitar a inserção do deficiente mental no mundo do trabalho. E se é difícil a sua constituição nesse particular, o é ainda mais no que tange à sua constituição como sujeito da práxis, haja vista as políticas que permeiam o sistema capitalista.

Cabe-nos, contudo, criar novas formas de superar os limites colocados pelo capital, pois esses limites obstaculizam a participação desse sujeito na comunidade e influem negativamente na sua inclusão social. É necessário propor novos avanços em todas as áreas, sobretudo nas práticas vigentes que ainda limitam a realização plena do homem. As relações sociais de produção não precisam reproduzir, linearmente, a especialização que ocorre no processo produtivo capitalista; podem, outrossim, contribuir para desvelar a realidade, fato este que só é possível a partir do *trabalho como atividade de auto-realização, autocriação e automeadiação*.

Nessa perspectiva, apresentaremos algumas observações a respeito de um sistema produtivo/associativo capaz de incluir, de maneira efetiva, as pessoas com deficiência mental na estrutura produtiva social. Nossa proposta refere-se à criação de cooperativas que embora possam ser integradas por todos os sujeitos sociais, trabalhadores excluídos ou não do processo produtivo, abranjam em especial os portadores de deficiência. Essa massa

³²¹ *Coleção Educação Especial: Ação Pedagógica*, 1993, p. 266.

populacional a que nos referimos poderá vir a, ela própria, se responsável pela negação do trabalho assalariado, em contraposição à situação vivenciada no momento atual.

A proposta a que nos referimos é a associação cooperativa nos moldes das cooperativas sociais. O cooperativismo é, em nosso modo de entender, o único caminho que pode ser seguido atualmente para minorar o sério problema da dispensa de força de trabalho humana e o único que pode apontar para o vislumbre longínquo de uma superação do atual estado de crise no mundo do trabalho, em especial no que tange à situação das pessoas com deficiência.

Esta proposta encontra-se direcionada para uma instituição público-filantrópica, no caso a APAE, mais especificamente a APAE-SP, através de seu Centro de Orientação Profissional Helena Antipoff - COHA, responsável pela tarefa de educação profissional da Instituição, visando a contribuir para o aumento de sua eficiência e eficácia na inserção do deficiente no mercado de trabalho. Em tais moldes, o referido centro atuaria de forma pioneira dentre as demais unidades da APAE, em um processo embrionário, que, se bem-sucedido, poderá vir a ser expandido, abrangendo a Instituição como um todo.

Cumpramos ressaltar que, embora o trabalho nos moldes cooperativos já esteja presente dentre os objetivos estatutários da Instituição, não foi entretanto implementado, tendo permanecido esquecido ao longo dos anos, em decorrência de uma concepção que não atentou de maneira mais acurada para os benefícios que poderiam advir do trabalho cooperado como forma de otimizar a inserção do deficiente no mercado de trabalho, resgatando sua cidadania e possibilitando-lhe oferta de trabalho produtivo e autônomo.

Discorreremos, no início deste capítulo, como as micro e pequenas empresas são importantes para a economia. Em análise posterior, na compreensão de cooperação por Marx, apresentamos o avanço que esse sistema de produção propicia para a classe trabalhadora. Neste momento, gostaríamos de insistir que tal sistema pode-se constituir em uma proposta para resolução do problema do desemprego. Propugnamos ainda que é necessário oferecer à massa da população socialmente excluída, notadamente a pessoa com deficiência, uma oportunidade concreta de mudança *social*, de rompimento com a extrema subordinação ao

capital – ofertando-lhe, de tal forma, muito mais do que meios de subsistência e alguns instrumentos de controle não-estratégicos, como pretende o capital.

Esta oportunidade pode ser criada a partir de um novo setor econômico, formado por cooperativas e trabalhadores por conta própria, constituído por todos aqueles excluídos do processo do trabalho. Neste contexto, uma instituição como a APAE-SP, dada a magnitude de seu porte – dentre as 1.300 associadas³²² –, tem a possibilidade de orientar e construir, na fase de implementação inicial, um mercado protegido da competição externa para os seus produtos. Tal condição é indispensável, uma vez que os deficientes desempregados necessitam de um período de aprendizagem (politecnicia) para ganharem eficiência e qualidade nos seus serviços. Para garantir-lhes o período de aprendizagem, os próprios participantes do novo setor devem criar um mercado protegido para suas empresas.

Da análise de um manual para profissionais e dirigentes da APAE, verifica-se que a proposta não se encontra em conflito com as perspectivas acerca da matéria vislumbrada anteriormente pela própria Instituição, que, embora ainda não implementadas, consideram que:

Portadores de deficiência aptos para executarem com independência uma função ou tarefa, podem – juntamente com pessoas não-portadoras de deficiência e/ou familiares – formar uma cooperativa.

O princípio de autogestão requer que todos os sócios (portadores de deficiência ou não) estejam envolvidos nas decisões coletivas, e portanto, imprescindível que também a pessoa portadora de deficiência esteja preparada para agir como sujeito sendo responsável pelos atos de sua vida pessoal e profissional. Para garantir o bom funcionamento da cooperativa, os sócios podem nomear um consultor que acompanhe a sua gestão.³²³

Na busca de operacionalizar o trabalho cooperativo sob a ótica enfocada nesta tese, entendemos que uma maneira sobremodo eficaz de criar o novo setor de reinserção produtiva seria fundar uma *cooperativa de produção e de consumo*, à qual se associariam, em caráter

³²² Ver a esse respeito Adriane Giugni da SILVA, *O movimento apaeano no Brasil: um estudo documental*, 1995.

³²³ Cf. *Educação profissional e colocação no trabalho: uma proposta de trabalho junto à pessoa portadora de deficiência*, 1997, p. 42.

preliminar, os deficientes mentais integrantes do COHA, com a participação de não-portadores de deficiência que poderiam inclusive integrar a gestão da cooperativa.

Na ingente luta a favor da aceitação da mão-de-obra daqueles que levam a desvantagem de alguma deficiência – mental, física, sensorial ou outra qualquer –, o objetivo almejado deve ser a criação de novas formas de organização da produção inclusiva – cooperativa, capacitando e recebendo novos cooperados, e possibilitando-lhes a oferta do trabalho produtivo e autônomo. Desta forma, o sujeito com deficiência estará possibilitando a si mesmo auferir um rendimento financeiro necessário à reprodução de seu ser social.

Em princípio, o papel da cooperativa é gerar o emprego cooperativado, servindo tanto para solucionar o desemprego estrutural, quanto para ofertar vagas e formar recursos humanos autônomos. Uma questão que merece atenção refere-se aos rendimentos a serem auferidos pelo cooperado, pois entendemos que esta é uma situação a ser cuidadosamente discutida, uma vez que ela envolve o valor da força de trabalho. Entendemos que o trabalhador deve ter direito ao que lhe cabe na sua produção material; entretanto, numa sociedade cooperativada, deve-se também levar em consideração que a distribuição da riqueza social precisa ser efetuada de maneira igualitária, ou ainda levar em consideração “de cada um segundo sua capacidade, para cada um segundo sua necessidade”, havendo assim a necessidade da participação no órgão diretivo da cooperativa de sócios voluntários, que prestem serviços de forma gratuita e não estejam incluídos na definição de pessoa em desvantagem, bem como o acompanhamento por parte da APAE e demais órgãos fiscalizadores, como forma de assegurar a lisura do processo, evitando-se a exploração da mão-de-obra do deficiente e garantindo-se a segurança e transparência dos procedimentos adotados com tal finalidade.

Caberia também à APAE a tarefa de angariar o necessário apoio e patrocínio para tais cooperativas desde sua fundação por vários setores sociais, como prefeituras, sindicatos de trabalhadores, entidades empresariais progressistas, movimentos populares e associações. Isso dá à cooperativa visibilidade e prestígio para conquistar seus verdadeiros empreendedores, além de possibilitar a obtenção de crédito em condições facilitadas.

No que respeita à formação profissional (politecnia) e ao aperfeiçoamento técnico

continuado, estes serviços também são imprescindíveis, assim como vários outros – centros de pesquisas e de projetos, incubadoras de novas cooperativas, instâncias de arbitragem etc., pois deve haver constante articulação da cooperativa com outras instituições sociais.

Em obtendo sucesso a cooperativa, o cooperativado não será obrigado a se tornar empregado do mercado formal, já tão excludente, para sobreviver, pois, como autônomo, é proprietário de sua força de trabalho e do produto desse trabalho.

No entanto, se um determinado sujeito, deficiente ou não, preferir trabalhar como empregado assalariado, não deverá ser impedido de fazê-lo, podendo a partir dos cursos de formação profissional buscar sua inserção no mercado formal de trabalho. Esta é uma questão de princípio, pois o mais provável é que grande maioria dos cooperados seja de “coletivos de trabalho” cujos membros repartirão responsabilidades, poder de decisão, ganhos e prejuízos.

As cooperativas que consigam ter desde o início eficiência e clientela que as viabilizem serão capazes de, a partir de sua atividade, gerar uma demanda adicional de mesmo valor que a oferta adicional de mercadorias que elas produzem.

Outra questão a ser enfrentada pelos cooperativados diz respeito ao isolamento que, na maioria das vezes, contribui para o fracasso da cooperativa. É essencial que o isolamento seja rompido. As grandes empresas capitalistas desde sempre sabem desse segredo, e não é à toa que a centralização de capitais (a absorção de empresas por outras, geralmente maiores) é uma das características do capitalismo deste século³²⁴.

A fim de garantir aos cooperados o consumo de seus próprios produtos, a cooperativa pode realizar suas transações, como sugere Singer (1998), por meio de uma moeda própria, diferente da moeda corrente do país e, portanto, somente utilizável nas cooperativas associadas sejam elas enquadradas ou não no conceito de cooperativas sociais. Assim, elas

³²⁴ Singer observa que esta tendência hoje é substituída pela subcontratação ou franqueamento das pequenas empresas pelas grandes. “O problema dessas novas formas de centralização de capital é que elas são tão excludentes como as que as precederam. Para cada pequena firma ‘organizada’ pelo grande capital, várias outras são expulsas do mercado, simplesmente porque não cabem na demanda efetiva, determinada pela acumulação do grande capital. A idéia de criar uma [cooperativa] significa ‘organizar’ unidades de produção, em geral pequenas, em função delas mesmas e não de um grande capital centralizador”. Em outras palavras, a cooperativa desempenharia o papel de uma grande franqueadora múltipla, atuando em qualquer setor, mas que seria de posse e estaria sob comando de seus próprios franqueados. Ver Paul SINGER, op. cit., p. 124-125.

teriam um mercado protegido para seus produtos enquanto se estruturassem. A maior diversificação do novo setor ampliaria o mercado para cada cooperativa que o compusesse. Seria importante também que houvesse várias cooperativas situadas em diversos ramos de produção, pois a competição as estimularia à eficiência e à redução dos custos. O resultado disso é que a competição não seria igual à normalmente existente no capitalismo, pois ocorreria com cooperativas de mesma origem, protegidas tanto da concorrência do grande capital (nacional e estrangeiro), quanto de outros tipos de concorrência.

A Lei 9.867 de 10 de dezembro de 1.999, que dispõe sobre o funcionamento de cooperativas sociais, visando à “integração” social dos cidadãos, especifica em seu artigo 1º que:

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

I - a organização e gestão de serviços socio sanitários e educativos; e

II - o desenvolvimento de atividades agrícolas, industriais, comerciais e de serviços³²⁵.

E, em seu artigo 3º, a lei explicita a quem se destina:

- I- os deficientes físicos e sensoriais;
- II- os deficientes psíquicos e mentais, as pessoas dependentes de acompanhamento psiquiátrico permanente, e os egressos de hospitais psiquiátricos;
- III- os dependentes químicos;
- IV- os egressos de prisões;
- V- (VETADO)
- VI- os condenados a penas alternativas à detenção;
- VII- os adolescentes em idade adequada ao trabalho e situação familiar difícil do ponto de vista econômico, social ou efetivo³²⁶.

³²⁵ Cf. Lei 9.867, de 10 de novembro de 1999 (ver Anexos).

³²⁶ Idem. A lei estabelece, ainda, que “As Cooperativas Sociais organizarão seu trabalho, especialmente no que diz respeito a instalações, horários e jornadas, de maneira a levar em conta e minimizar as dificuldades gerais e individuais das pessoas em desvantagem que nelas trabalharem, e desenvolverão e executarão programas especiais de treinamento com o objetivo de aumentar-lhes a produtividade e a independência econômica e social”

As cooperativas de trabalho, conforme explicita, para fins didáticos, a FETRABALHO – Federação das Cooperativas de Trabalho³²⁷, podem ser classificadas em cooperativas de produção de serviços, de produção de bens e artesanais.

Apresentamos, a seguir, uma experiência de cooperativa de deficientes auditivos, que desenvolve suas atividades em Belo Horizonte (MG), a COPAVI – Cooperativa Padre Vicente de Paulo Penido Bunier.

Fundada em 28/2/89, é constituída e administrada por 105 pessoas portadoras de deficiência auditiva. Tem como objetivo a prestação de serviços e locação de mão-de-obra em informática. Essa cooperativa oferece serviços, prestando-os junto ao órgão municipal de processamento de dados em Belo Horizonte e em várias secretarias municipais, lugares em que seus cooperados desenvolvem funções de digitadores e preparadores de documentos.

A COPAVI oferece a seus cooperados cursos de aperfeiçoamento em Informática (Windows, Word, Excel); curso de Português; assistência médica e odontológica; vale-alimentação. Como pré-requisitos, o cooperado deve ter as seguintes características: idade mínima de 18 anos; domínio da atividade a ser desenvolvida na cooperativa; apoio da família.

Tal experiência, em tudo bem-sucedida, demonstra a viabilidade de nossa proposta, que pretende a ampliação de tal experiência, nos moldes de cooperativas sociais, mediante o incentivo e o acompanhamento da APAE, que, à semelhança dos serviços oferecidos às micro empresas pelo SEBRAE – Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de São Paulo –, ofereciam, dentre outras atividades, assistência jurídica, cursos de formação profissional e apoio administrativo, além de facilitar a obtenção de crédito em condições mais favoráveis que as vigentes no mercado.

Conforme sintetiza Paul Singer:

A economia capitalista é de fato um espaço livre para a experimentação organizacional, o que possivelmente é uma das causas de seu inegável vigor. Mas o jogo competitivo capitalista tem um claro

³²⁷ Ver a esse respeito Federação das Cooperativas de Trabalho em anexo.

viés a favor do grande capital: é ele que usufrui de ganhos de escala, é ele que tem acesso privilegiado a novo capital, é ele que exerce influência sobre decisões de política econômica que promovem seus interesses. A [cooperativa] deve ser um outro espaço livre para a experimentação organizacional (...) Se estas formas organizacionais forem encontradas – e certamente serão muito diferentes da empresa capitalista –, haverá uma boa probabilidade de que elas sejam a semente de um novo modo de produção³²⁸.

O desenvolvimento tecnológico atual, ao contrário do que ocorria anteriormente, solicita dos trabalhadores que exerçam funções de domínio e de direção moral e intelectual da sociedade. É nessa perspectiva que consideramos a importância do conhecimento na formação do trabalhador – pessoa com deficiência –, propiciando-lhe uma participação mais efetiva nas decisões coletivas, que redundará em maior valorização desses indivíduos pela sociedade.

Compreendemos que a inclusão do deficiente mental no mercado de trabalho competitivo, diferentemente de outros autores, é uma tarefa de difícil realização se for desenvolvida de maneira isolada. Entretanto, se o trabalho for empreendido numa perspectiva cooperativada, com acesso ao conhecimento, às informações, às tecnologias, à assessoria nas atividades de trabalho, a cursos de formação continuada, entre outros, isto favorecerá a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade.

A inclusão social passa conseqüentemente pelo acesso e pela apropriação do *trabalho* pelo ser humano, situação especialmente importante quando se trata de alguém com deficiência. Inserir-lo no mundo (humanizado), para que se reconheça como ser humano³²⁹, é tarefa que deve ser desenvolvida por todos os comprometidos com uma sociedade justa e igualitária e, no plano mais geral, pelos dirigentes de todas as instituições sociais comprometidos com o homem enquanto sujeito social, deficiente ou não. A humanização ou desumanização do homem está, pois, determinada pela forma como absorve a riqueza social produzida.

Portanto, o atendimento às necessidades dos indivíduos em coletividade, em todas as suas dimensões, só é possível se esses sujeitos comprometidos estiverem conscientes de seu

³²⁸ Paul SINGER, *Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas*, 1998, p. 225.

³²⁹ Ver a respeito K. MARX, 1971, p. 153.

papel nas transformações da sociedade. Cabe a todos, em especial às instituições que atuam junto às pessoas socialmente excluídas e encontram-se comprometidas com a democratização da sociedade, incorporar alternativas de produção como caminhos para a superação dos problemas dessa exclusão social, vivenciada pela pessoa com deficiência no mundo do trabalho. Isso só é possível se as instituições ultrapassarem seus próprios *limites materiais, filosóficos, políticos e ideológicos*, rompendo com a fragmentação do processo educativo/formativo e com a dicotomia homem trabalhador – homem omnilateral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capitalismo global e o mercado livre sem controles chegaram a um ponto crítico. Estamos ao fim de uma era, mas ainda não enxergamos o novo rumo.

Eric Hobsbawm

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi pensado a partir de inquirições vivenciadas por nós desde a década de 80, período em que passávamos a interrogar acerca das políticas públicas que norteavam a realidade social brasileira. Naquele tempo já nos perguntávamos sobre o modo pelo qual era realizada a educação profissional da pessoa com deficiência mental, tendo em vista a sua inserção no mercado de trabalho.

Assim surgiram nossos questionamentos e, a partir do trabalho desenvolvido no mestrado, passamos a nos envolver com a pesquisa em torno das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais. No processo de elaboração deste estudo e compreendendo como se constituiu essa que hoje é a maior associação de pais do mundo – a APAE –, iniciamos nossa aproximação com este que se constituiu em nosso estudo de tese. Como um dos assuntos examinados nas conferências apresentadas nos congressos nacionais das APAEs, a formação profissional passou a chamar-nos grande atenção. Entretanto, naquele momento, o objeto de nosso estudo era outro.

Os estudos que desenvolvemos no decorrer desse processo de apreensão de conhecimento paulatinamente encaminharam-nos para questões relacionadas com a pessoa com deficiência mental, no que respeita à formação profissional para sua inserção no mercado de trabalho. Para compreender essa realidade, optamos por conhecê-la a partir dessa

instituição que hoje é considerada modelo para as demais associadas, a APAE-SP.

Por intermédio desse interesse, elaboramos o problema desta tese, procurando examinar, especificamente, como o Centro de Orientação Profissional Helena Antipoff – COHA, responsável pelo programa de educação profissional da referida Instituição, procurou responder às necessidades de formação da pessoa com deficiência mental diante de uma realidade social cada vez mais complexa, visando à inserção desses indivíduos no mercado de trabalho.

A fim de verificar tal problema, enveredamos pela história da educação, da educação especial como meio de situá-lo no contexto mais amplo das mais recentes discussões a respeito da educação profissional, da educação de pessoas marcadas pela diferença e dos graves problemas por que passa o mundo do trabalho.

Nossa busca se deu no contexto das propostas de educação profissional realizadas pela APAE-SP no período de 1961 a 1999. Para tanto, propusemo-nos um percurso para o exame do problema, enveredando pela apropriação de questões, que nos eram frágeis e se constituíam como fundantes a esse exame. Partimos, inicialmente, do desvelamento de *conceitos* fundamentais necessários à compreensão do *trabalho* como categoria ontológica do ser, a fim de compreender o homem na sua essência, na constituição de sua própria natureza. Nessa perspectiva, reconhecemos o homem como sujeito único, pois é capaz de elaborar o pensamento, característica que o difere de outros animais, e produzir sua própria realidade objetiva.

É nesse contexto que compreendemos a pessoa com deficiência mental. Daí buscarmos os fundamentos desse homem que, em um dado momento da história, passou a ser considerado em algumas de suas necessidades, constituindo-se a educação profissional em uma delas. Na busca da compreensão da totalidade do ser, desenvolvemos nosso primeiro capítulo, o qual intitulamos como *Trabalho & Transformações no Mundo do Trabalho*. Dividimos esse capítulo em duas partes, pois fizemos duas discussões, separadas didaticamente, que nos pareceram imprescindíveis. Na primeira, como já afirmamos, discorreremos acerca do trabalho como categoria fundante capaz de humanizar o homem e possibilitar-lhe relacionar-se com

outros homens e com a própria natureza. Nessa primeira parte procuramos mostrar que a produção material de todo homem é condição essencial de sua própria vida, pois que todo homem necessita satisfazer suas necessidades básicas, como comer, beber, ter habitação, vestir-se, etc.

Preocupamo-nos ainda, ao discorrermos acerca do trabalho como atividade vital do homem, em sua base ontológica primária, em investigar as mediações da atividade humana, como a sociabilidade, a consciência, a liberdade e a universalidade, que permeiam as relações sociais.

O homem, nessa perspectiva, constitui-se como mediador das relações com a natureza e com sua própria espécie – daí resulta a sua objetivação pelo trabalho. Depreende-se disso que o homem é essencialmente um ser social, constituindo a sociabilidade em componente da práxis social. Essa compreensão levou-nos a discorrer sobre *o caráter social e consciente da práxis*. Após compreendermos o caráter social da práxis procuramos entender o que determina a atividade produtiva, ou seja, a consciência do ser social. Essa compreensão da consciência como produto sócio-histórico é fundamental para a práxis e para a objetivação do homem.

Tal entendimento levou-nos a discorrer acerca do *caráter universal e livre da práxis*, que produz valor mediante a transformação da intenção em produto concreto, a partir de escolhas entre alternativas que geram no processo novas alternativas e escolhas. Essa liberdade de escolhas – alternativas – escolhas é possibilitada pelo trabalho, mas pelo trabalho enquanto atividade livre e criadora do homem. Não se resume, portanto, na reprodução e repetição de atividades, mas na produção da atividade criadora, consciente e universal, e por isso mesmo livre.

A partir desse entendimento, buscamos compreender o *trabalho alienado*, característico da sociedade capitalista, em decorrência das contradições geradas pela divisão social do trabalho e pela propriedade privada dos meios de produção. Dessa forma ocorre a divisão entre trabalho material e espiritual, donde o produto objetivamente criado não é apropriado por quem o produziu, tornando-se alheio a seu produtor. Dessa fragmentação surge o trabalho alienado, adquirindo características próprias a partir da alienação do homem da

propriedade dos meios de produção, do controle sobre o processo de trabalho e do seu produto final.

Essa realidade produz novas condições de vida social, em que o homem, nos moldes capitalistas de produção, gera a exploração do próprio homem a partir do trabalho. Em consequência disso, o produto do trabalho, que já não pertence mais ao trabalhador, cria um poder “misterioso”, um *fetichê*, em que as relações sociais passam a ter um caráter de *coisa*. A mercadoria, produto do trabalho que contém valor, convertida pelo capitalista em forma elementar de riqueza, transforma o *trabalho* em trabalho abstrato, pela venda da força de trabalho humana.

Ao final desta parte, chegamos ao entendimento de que o homem, despossuído de sua objetivação – o *trabalho* e alienado de sua produção e de seu produto, torna-se mercadoria para o capitalista, e nesse processo cria com o seu trabalho as possibilidades de sua própria exploração, gerando com isso a *mais-valia*. As relações sociais, em decorrência da divisão do trabalho, tornam-se cada vez mais frágeis, produzindo uma massa populacional excluída não só dos meios de produção, como também da própria produção. Aliado a isso assiste-se às transformações dos modos de produção, por meio do desenvolvimento de novas técnicas e meios de produção mais avançados tecnologicamente, que, além de excluírem grande contingente populacional do mercado, passarão a exigir um trabalhador muito mais qualificado para o exercício de novas e velhas funções.

Nesse momento de nossa discussão, passamos a discorrer a segunda parte deste capítulo, em que apresentamos as *transformações no mundo do trabalho*, perpassando pelos modelos econômicos de produção taylorista, fordista, keynesiano, para chegar ao modo de produção flexível.

Em função dos avanços tecnológicos, assiste-se, no que se refere ao aspecto educacional, a grandes mudanças, uma vez, que para atender ao capital, era, e é, necessário um trabalhador mais qualificado e, portanto, requerente de conhecimentos que, nos modelos de produção anteriores, não eram tão requeridos. Para discorrer a esse respeito, procuramos percorrer o *desenvolvimento do capitalismo no Brasil*, desde a década de 30, período em que

se iniciou o avanço industrial no País.

Procuramos assinalar como se deu esse “avanço” da modernização industrial no país, que a nosso ver constituiu-se como uma “modernização excludente”, haja vista as conseqüências que produziu e tem produzido na população trabalhadora brasileira—os arrochos salariais constantes e progressivos; a perda de direitos historicamente adquiridos pelos trabalhadores; a perda da força sindical que possibilitava a manutenção da garantia dos direitos dos trabalhadores; a redução progressiva de postos de trabalho; o aumento da marginalidade; a exclusão social em todos sentidos; o surgimento de uma classe totalmente despossuída – o *lumpemproletariado*; entre outras conseqüências nefastas.

Ainda nesta parte do trabalho, procuramos situar os novos modelos econômicos de produção impostos pelas políticas neoliberais e pela globalização do capital, situando a produção flexível por intermédio do modelo japonês – *just-in-time*. Em um tópico intitulado *Qualificação e Flexibilidade* apresentamos as conseqüências da flexibilização nas relações sociais, assim como as exigências requeridas por este modo de produção, a chamada *reestruturação produtiva*. Procuramos ainda mostrar quais os reflexos produzidos no mundo e no Brasil, em face das exigências do mercado capitalista global.

No Brasil, apontamos como essas mudanças afetaram, especificamente, a pessoa com deficiência mental. Seguindo essa linha de raciocínio, passamos a discorrer, no Brasil, acerca dos problemas gerados pelas novas tecnologias, pela globalização no que respeita à educação, à formação e qualificação profissional e à educação profissional. Mais uma vez fizemos referências à pessoa com deficiência mental, enfatizando que diante do avanço tecnológico surge a necessidade de incorporação de novos métodos na educação profissional, que, no entanto, não se constituem em garantias de acesso ao mercado formal de trabalho, haja vista a discriminação social, as exigências do mercado, a redução de postos de trabalho, entre outros fatores.

Dando continuidade ao trabalho passamos a discorrer acerca da questão da marginalidade e da exclusão, a partir de um tópico intitulado *Um Mundo de Não-Trabalho? Marginalidade e Exclusão*, situando o deficiente mental em relação ao avanço tecnológico, às

políticas neoliberais, aos programas de reabilitação profissional para a inserção do deficiente mental no mercado de trabalho, enfim, em relação ao desenvolvimento capitalista e suas conseqüências no que respeita à exclusão social.

No segundo capítulo, procuramos discorrer acerca das atuais crises que vivenciamos no capitalismo em nível mundial por intermédio das políticas neoliberais e da globalização, e que afetam toda a humanidade, produzindo conseqüências avassaladoras para os trabalhadores, como o crescente desemprego destas últimas décadas. Como conseqüências disso temos, como já afirmamos, altos índices de exclusão e desigualdade social. Como medidas paliativas, vê-se, a partir da década de 80, uma ênfase acentuada na formação profissional no intuito de justificar à classe trabalhadora que o desemprego é resultante da desqualificação do trabalhador, procurando encobrir o real e a lógica do capital. A fim de explicitar essas questões, passamos a discorrer sobre a educação profissional no Brasil a partir de um histórico que buscou explicitar as modificações no ensino que trouxeram à tona o ensino profissional no País, assim como a valoração e a destinação dada a esse tipo de ensino nos diversos momentos políticos pelos quais passamos no Brasil.

De um ensino de caráter propedêutico passou-se, em 1931, com a Reforma Francisco Campos, a um ensino voltado para a elite brasileira e 1937 foi introduzido na educação dos “menos privilegiados”.

Em 1942, com a Reforma Capanema, tentou-se unificar os ensinos secundário e técnico. Entretanto, nessa década, o que se percebia era a discriminação social subjacente às leis, uma vez que se destinava para a elite o ensino técnico profissional para as classes consideradas menos favorecidas na lógica do capital. A unificação dos ensinos não se deu neste período em função do preconceito em relação ao trabalho manual, havendo assim um reforço à dicotomia entre trabalho intelectual e manual.

A partir da década de 50, houve sempre uma tentativa de unificação desses ensinos. É na LDB n° 4.024/61 que há o estabelecimento de um currículo único para os dois ensinos, diferindo-os no que tange às matérias de caráter técnico ministradas nos cursos profissionais. Verifica-se novamente a manutenção do antagonismo entre os dois ensinos.

A LDB n° 5.692/71 surgiu para atender às supostas necessidades profissionais requeridas pelo mercado de trabalho, sendo esta a responsável pela extensão da profissionalização a todos os cursos de 2° grau, entretanto sem conseguir alcançar seu intento. A partir dessa lei, à luz da teoria do capital humano, passa-se a acreditar que o homem dotado de habilidades e conhecimentos terá a possibilidade de ascensão ao mercado de trabalho e obtenção de melhores salários, contribuindo, assim, para o aumento da produtividade. Nessa teoria, o trabalhador, proprietário de um novo tipo de capital, acredita que a partir de uma formação educacional de qualidade terá melhores condições de vida e possibilidade de ascensão.

A Lei 5.692, que institucionalizou a política de profissionalização no País tinha como objetivo a adequação da instituição educacional à ordem vigente. Entretanto, o que se verificou foi a dicotomia entre o discurso oficial e a sua aplicação.

Após compreendermos os condicionantes da Lei 5.692/71, passamos a examinar os trâmites da Lei n° 9.394/96, que teve seu projeto de lei examinado por parcela significativa da sociedade civil, tendo sido, no entanto, aprovado um substitutivo que propugnava a redução da responsabilidade estatal em relação à questão educacional, assim como limitava a participação da sociedade civil nas decisões sobre o ensino. Procuramos, ainda, a partir das alterações empreendidas pelo governo no projeto de lei, demonstrar a sua absoluta coerência em relação às políticas neoliberais deste, situando os artigos que as expressam. Esse estudo possibilitou-nos compreender os reais interesses estatais em descaracterizar o texto do projeto de lei inicial, resultado democrático dos anseios sociais, a fim de que o mesmo se configurasse em aparato legal de reprodução do discurso neoliberal e, portanto, de seus reais interesses.

Na década de 90, verificamos que o discurso neoliberal orientou as políticas voltadas para a educação profissional. Para examinar essa realidade, destacamos no tópico *As Políticas Neoliberais para a Educação Profissional* algumas questões do planejamento político estratégico de 1995 a 1998, a partir das políticas implementadas pelo MEC e recomendadas pelo Banco Mundial.

Ainda nesse capítulo, procuramos compreender como se realiza ou se materializa a

dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Apoiando-nos na análise de vários autores e ao mesmo tempo em dados empíricos sobre a pessoa com deficiência mental, situamos as estratégias criadas pelo Estado para a formação profissional desse grupo social mediada pelas instituições que atuam no setor.

Discorreremos a seguir sobre a perspectiva teórica da educação profissional para a deficiência mental, examinando o modo pelo qual a educação especial brasileira tratou essa questão. Para isso, utilizamos as análises realizadas por alguns autores que tratam do assunto. De posse dessas análises e compreendendo a situação do deficiente mental na realidade capitalista, pudemos entender como se tem realizado a educação profissional para a pessoa com deficiência mental no País.

No tópico *A Profissionalização do Deficiente Mental no Brasil*, apresentamos um histórico sobre a profissionalização do deficiente mental desde a década de 50, situando as instituições Pestalozzi e APAE, e, sobre esta última, apresentamos seus objetivos e serviços na área. Ao final desse capítulo chegamos à conclusão de que a educação brasileira, além de ter fragmentado e elitizado, em toda a sua história, os ensinamentos profissional e geral, o primeiro voltado para a classe trabalhadora e o segundo para a elite brasileira, atuou de maneira precária junto às pessoas com deficiência mental, pois, pelos poucos dados que ao longo desse estudo encontramos, pudemos perceber que as possibilidades de acesso ao mercado de trabalho são limitadas e excludentes na sociedade capitalista para o deficiente mental.

No terceiro capítulo, enveredamos pela discussão da APAE de São Paulo. Inicialmente, na tentativa de resgatar historicamente a Instituição, procedemos a um relato de como surgiu o serviço voltado para a formação profissional na APAE, relembando a história do Centro de Aprendizagem Ocupacional – CAO, serviço este desenvolvido a partir da fundação da APAE do Rio de Janeiro (1954). Procuramos compreender como se deu a ampliação das instituições privadas no Brasil e como surgiu o entendimento do deficiente enquanto indivíduo produtivo. No contexto das mudanças vivenciadas no País, situamos o surgimento da APAE e sua relação com o Estado, assim como a APAE-SP e a parceria com o MEC no projeto Miniplan – APAE. Identificamos no decorrer do processo de atuação da APAE-SP três linhas de ação e diretrizes institucionais: a normalização, a integração e,

atualmente, o trabalho e a inclusão.

Em um segundo momento, desenvolvemos um histórico da fundação da APAE-SP, situando dados peculiares da Instituição. Em seguida, apresentamos os objetivos estatutários da Instituição, no intuito de demonstrar quais são as suas preocupações e seus compromissos junto às pessoas com deficiência mental. Passamos a discorrer então acerca da criação e da oferta de serviços e, no tópico seguinte, apresentamos na área educacional da APAE-SP o Centro de Orientação Profissional Helena Antipoff – COHA. Este centro compreende um processo educacional, conforme já assinalamos, desenvolvendo a profissionalização do deficiente mental na Instituição. A partir daí, procuramos apresentar o COHA, situando sua origem e desenvolvimento na referida Instituição.

A partir dos poucos documentos a que tivemos acesso, das entrevistas e das observações, tentamos compreender, na história desse centro, como o mesmo procurou responder às necessidades de formação da pessoa com deficiência mental diante de uma realidade social cada vez mais complexa, para inseri-la no mercado de trabalho.

Verificamos que o objetivo do COHA é a preparação da pessoa com deficiência mental para inseri-la no mercado de trabalho. Atualmente esse centro desenvolve três etapas de formação: *Orientação para o trabalho*, *Qualificação para o trabalho* e a *Colocação no trabalho*. Entretanto, conforme depoimento de entrevistados, a fase de colocação no trabalho não é de responsabilidade da Instituição, pois essa etapa de, inserção da pessoa com deficiência mental como trabalhador atuante, é responsabilidade da família e do próprio deficiente. A Instituição, entretanto, por intermédio de suas parcerias, pode mediar essa inserção.

Após o exame de alguns documentos³³⁰ (relatórios, boletins, programas de cursos, documentos de avaliação, levantamento do SOEC, entre outros) e a análise das entrevistas podemos considerar que houve, por parte desse programa, um pequeno índice de inserção da

³³⁰ Conforme já afirmamos anteriormente, tivemos acesso a poucos documentos que nos permitissem investigar de maneira mais aprofundada acerca de nosso objeto de pesquisa, entretanto, pudemos analisar alguns tais como: *Análise do Programa Comercial: período – 1975 a 1981*; *Relatório Atendimento no COHA - 1975 a 1984*; *Levantamento Quadro Demonstrativo Serviço Orientação Estágio e Colocação – SOEC – 1988*; *Relatório de 26 de novembro de 1992*.

mão-de-obra do deficiente no mercado de trabalho. A exemplo, destacamos nessas considerações dois recortes de nossas entrevistas:

a colocação no trabalho é de responsabilidade até de um programa de profissionalização, quando você profissionaliza, você prepara, qualifica e põe no mercado de trabalho, não é verdade. Bom, nesse momento, por exemplo, nós não somos obrigados a (...) saírem do COHA com um trabalho, a gente pode até orientar a colocação, orientar a firma, por exemplo, vamos supor que um aprendiz arrumou um emprego, ele vem aqui a gente contata, a gente pode até fazer, mas, não é uma determinação do COHA que o aprendiz precisa sair empregado, ele vai preparar para o mercado de trabalho.

Em um outro recorte, encontramos o seguinte depoimento:

A questão aqui é a seguinte, como o objetivo do COHA é a habilitação profissional por meio de cursos, os [aprendizes] são habilitados a procurar emprego sozinhos, a família também é orientada a procurar emprego para eles, então, ele consegue sozinho, ou via família, ou via COHA, quando existe vaga,(...) ou uma empresa nos procurou e está pedindo uma pessoa para trabalhar, sempre foi assim no COHA, e desta forma alguns ao terminarem o curso se desligam, outros ficam ainda vinculados ao COHA para buscar emprego

Neste sentido, consideramos que nossa hipótese se confirma, uma vez que acreditávamos nas diversas dificuldades que um programa de educação profissional teria para, nos dias de hoje, inserir no mercado formal de trabalho a pessoa com deficiência mental. A Instituição, ante a crise político-econômica que se agrava nos últimos anos no País, deveria, ao formular seus programas de educação profissional, proceder a um exame da realidade nacional, uma vez que a simples elaboração de novos cursos não resolve o problema no que tange à exclusão do deficiente mental do mercado de trabalho, mas constitui-se somente em medida paliativa à solução do problema do desemprego da pessoa com deficiência mental.

No quarto e último capítulo deste trabalho, enveredamos pela discussão da globalização, do neoliberalismo e da crise da empregabilidade. Nele retomamos a discussão da globalização da economia e os seus reflexos na nova divisão internacional do trabalho, assim como a consequência dessa mundialização do capital para a classe dos que vivem do trabalho. Ao fazermos tal discussão, enfatizamos, em face dessa crise que assola a classe despossuída, a necessidade do retorno à essência da produção coletiva.

Dividimos o capítulo em partes e, na primeira, discorremos sobre a base histórica e sociopolítica sobre a qual se assentou e desenvolveu o cooperativismo, em que analisamos as relações entre a doutrina cooperativista e suas inúmeras e complexas relações com o Estado. Apresentamos, cronologicamente, a criação e o desenvolvimento das cooperativas no Brasil, destacando como as mudanças econômicas refletiram-se no surgimento de novos sujeitos políticos no Brasil. Na segunda parte, procedemos a uma análise do cooperativismo relacionado às mudanças na economia brasileira nos últimos anos, no contexto da globalização, do Estado decrescente e da ampliação da sociedade civil. As associações cooperativas colocam-se como referência política e social de um processo de fortalecimento da luta pela cidadania contra a miséria social. Na terceira parte, discorremos sobre o processo de mudança da sociedade civil e suas relações com o Estado. Por último, apresentamos uma proposta para inclusão das pessoas com deficiência mental no mercado de trabalho.

A proposta apresentada constitui-se como uma contribuição teórico-prática, enquanto uma alternativa de trabalho à APAE-SP, no sentido de incorporar novos elementos à sua prática pedagógica (práxis), a fim de desenvolver, conforme já afirmamos, um trabalho social coletivo cooperativo.

Contudo, não é uma cooperação qualquer, ou a “cooperação forçada” de trabalhadores no interior de uma empresa capitalista – não mais um contra todos, mas as *forças de todos como propriedade ou atualização de cada um*. Significa dizer que, superando-se a divisão social do trabalho, deve-se assumir uma nova e antiga forma comunal de produção e consumo – o cooperativismo.

Em primeiro lugar, sabe-se bem, e é de conhecimento da Instituição, que a APAE no Brasil não chega a atender nem 3% da população que possui deficiência mental. Buscar superar essa contradição é o que se espera de uma Instituição que, nas palavras de seus sócios fundadores³³¹, sempre procurou ultrapassar seus limites.

Ademais, se é verdade que a APAE-SP sempre contribuiu para o delineamento de políticas públicas e sociais que atendessem às necessidades da parcela da população com

³³¹ Ver a esse respeito as entrevistas em anexo.

deficiência mental, então, a nosso ver, partir para uma prática política mais atuante deve ser uma meta a ser alcançada.

Logo, implementar projetos arrojados e mudar o rumo que ora vem seguindo – o de consolidar-se como organização não-governamental, assistencial e filantrópica – para uma espécie de Instituição que, como em seus primórdios, oriente e assessore aqueles que dela necessitam. Este público-alvo, nós o conhecemos bem: é a classe social despossuída, proletária, excluída, que deve ser atendida em suas carências no sentido mais amplo da palavra. Portanto, acreditamos que o objetivo a atingir é também bem conhecido: possibilitar a essa classe independência administrativa, política, econômica, social e cultural.

Lutar, a partir da objetivação do trabalho, pela sociabilidade, conscientização, liberdade e humanização das pessoas com deficiência – esta sim pode ser uma prática de quem *realmente* está comprometido com o coletivo social. Um compromisso que passa longe de espúrias intenções de domínio, controle, manipulação ou exploração de pessoas que se encontram em uma situação sociopolítica tão grave e degradada, e que não percebem que são os próprios criadores de sua história.

Esclarecer, orientar, libertar – cultural, social, política e economicamente –, em suma, *desalienar* o homem desvelando-lhe o real historicamente determinado, a fim de possibilitar-lhe a *práxis social*, é função de todos aqueles que se dizem comprometidos com os direitos inalienáveis de todo cidadão.

Sentimo-nos à vontade para nos expressar tão claramente porque vemos a APAE-SP como uma Instituição comprometida com o trabalho que realiza, que também possui, quando menos, a intenção de realizar algo mais em prol da pessoa com deficiência mental. Por este motivo desenvolvemos este trabalho, e acreditamos que não foi desenvolvido em vão, “apenas mais um feito na academia” (na expressão de algumas pessoas), mas que servirá para a Instituição repensar seus projetos e práticas no que respeita à educação profissional. Esta é uma prática comum, geralmente realizada com o consórcio de empresas de consultoria, que se desdobram em avaliar sua dinâmica e serviços.

A atitude de se auto-avaliar e repensar é, a nosso ver, de extrema importância. Vivemos num mundo que comprova a cada segundo a máxima de que “tudo que é sólido se desmancha no ar” cujos, descobrimentos, descobertas e inovações em todos os âmbitos nos obrigam a alterar práticas antigas, sob risco de desatualização. E isto é ainda mais importante quando se trata de uma Instituição que pretende entrar para o terceiro milênio buscando alternativas para superar as dificuldades, os erros e, talvez, os prováveis desvios cometidos.

Por tudo isso, repita-se, sentimo-nos bastante à vontade ao dizer que a busca rumo a esse novo século deve ser implementada por *novas diretrizes e ações*, haja vista as reais crises vivenciadas neste final de milênio; e, como bem nos lembra Eric Hobsbawm,

Sabemos que por trás da opaca nuvem de nossa ignorância e da incerteza de resultados detalhados, as forças históricas que moldaram o século continuam a operar. Vivemos em um mundo conquistado, desenraizado e transformado pelo titânico processo econômico e tecnocientífico do desenvolvimento do capitalismo, que dominou os dois ou três últimos séculos. Sabemos, ou pelo menos é razoável supor, que ele não pode prosseguir *ad infinitum*. O futuro não pode ser uma continuação do passado, e há sinais, tanto externamente quanto internamente, de que chegamos a um ponto de crise histórica. (...) As próprias estruturas das sociedades humanas, incluindo mesmo algumas das fundações sociais da economia capitalista, estão na iminência de ser destruídas pela erosão do que herdamos do passado humano. Nosso mundo corre o risco de explosão e implosão. Tem que mudar.³³²

Acreditando e concordando plenamente com a veracidade e lucidez expressas nessas poucas linhas por esse grande historiador contemporâneo, entendemos que a APAE-SP, dentro de seus limites e suas limitações, pode contribuir com as pessoas que possuem deficiência mental, constituindo-se em uma Instituição capaz de incentivar e orientar outras, APAEs ou semelhantes. E essa orientação deve passar por uma evocação para atuarem como instrumento de pressão política frente ao Estado, chamando-o à responsabilidade nas questões da educação especial, responsabilidades estas que são histórica e estruturalmente suas, mas que foram delegadas às instituições privadas, assistenciais-filantrópicas.

Custa-nos acreditar que as ambições dessa Instituição, após todo o trajeto percorrido,

³³²Cf. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*, 1995, p. 562.

avançando algumas vezes, retrocedendo em outras, estão em constituir-se simplesmente como mais uma associada ou como mais uma ONG, vislumbrando adequar-se a modelos preestabelecidos ou a moldes impostos pelo Estado neoliberal ou por diretrizes e recomendações que possuem um teor tão pouco ambicioso, para uma Instituição que, durante décadas, influiu nas políticas públicas e sociais do País.

Acreditamos que uma Instituição como a APAE-SP, com tão raras características, deve ambicionar muito mais. Deve constituir-se como bandeira de luta e não simplesmente deixar o tempo passar, restringindo-se à promoção de ações de pouca ou quase nenhuma relevância para o coletivo social do Brasil – não obstante poderem ser norteadas pelos mais nobres objetivos.

Buscamos, no decorrer deste trabalho, mostrar que o surgimento e a ampliação, neste final de século, de várias instituições–ONGs veio responder ao ideário neoliberal que busca atender às exigências do fenômeno da globalização. Não importa, para essa caracterização, se estão situadas no chamado *Terceiro Setor*, nas propostas formuladas pela intitulada *Terceira Via* – como a nova fase do neoliberalismo é chamada na Inglaterra –, ou naquelas propugnadas pela *Nova Esquerda* – nova fase da social-democracia neoliberal adotada em alguns países europeus. Elas têm como raiz comum o impulso neoliberal.

Essas organizações, em plena expansão em nível mundial, são estimuladas pelas ideologias neoliberais, que enfatizam a ineficiência do Estado como remediador dos males da sociedade moderna e promotor da justiça social. Neste contexto, surgem as idéias de transferir a responsabilidade estatal para a sociedade civil, numa tentativa de minimizar as mazelas imputadas por uma economia sem limites e sem parâmetros sociais, por um projeto político-social explorador, por um Estado mínimo que estimula o comércio livre e a apropriação do capital em escala globalizada, por intermédio dos monopólios e oligopólios, da conseqüente pauperização e marginalização de boa parte da população mundial.

Em verdade, a constituição e ampliação desse chamado *Terceiro Setor* vem ao encontro dos reais interesses do Estado neoliberal que, em sua nova roupagem, utiliza-se de discursos fundados na igualdade de direitos, na democracia, na justiça social como plataforma

político-social e eleitoreira da classe detentora do capital, para solucionar as crises expressas pela exclusão social, miséria absoluta, desemprego e outras mazelas produzidas pelo modo de produção capitalista.

As idéias de justiça social, de igualdade econômica, de liberdade individual, de economia mista, da necessidade de competição – preservada pelo Estado – e da abolição do conceito de classe social etc. são repassadas pelo ideário neoliberal que “ilumina” a racionalidade do *Terceiro Setor*. Esses valores políticos transferem à sociedade civil, por intermédio de estratégias que remetem ao espírito cívico, as responsabilidades estatais, encobrendo o real e imputando à sociedade o esgotamento do Estado, sugerindo assim a necessidade da privatização dos direitos sociais, transformados em serviços sociais regidos pelo mercado.

Tal lógica tem orientado as políticas de diversas instituições filantrópicas situadas no rol das chamadas ONGs. Entretanto, conhecedores do percurso desenvolvido pela APAE-SP, alertamos para que este tipo de política não se constitua em diretriz norteadora de suas ações, haja vista que, neste tipo de ideologia, existe uma completa inversão de valores historicamente construídos, em que estão expressas grandes vitórias e conquistas do homem enquanto produtor e construtor de sua história. De fato, à semelhança de Chauí, questionamos:

Como uma ideologia que confunde liberdade com competição, justiça social com desigualdade, argúcia para explorar e dominar com democracia poderia pretender induzir na barbárie capitalista o consenso e a concórdia, a justiça e a paz?³³³

Outro aspecto que procuramos explicitar foi a total inadequação, assumida primeiramente pelo próprio capital, das técnicas antigas de adestramento, ainda largamente utilizadas pelas instituições que desenvolvem a educação profissional, especialmente no que se refere a pessoas com deficiência. Inadequadas para as novas tecnologias do capital – que demandam outro tipo de trabalhador e para quem o conceito de emprego está sendo revisto –, tais técnicas, centradas no aspecto manual, repetitivo, isolado e imediatista para a realização

³³³ Cf. Marilena CHAUI, *Fantasia da Terceira Via. Folha de S. Paulo*, São Paulo, 19 de dez, 1999. [Caderno Mais, p. 10].

de tarefas simples, já não podem (caso suponhamos que antes pudessem) garantir emprego. O fim último do processo de aprendizagem – cite-se o quanto é estreito o objetivo – não é atingido.

Em função disso, compreendemos que, para que a APAE-SP contribua eficazmente para o desenvolvimento pleno da pessoa com deficiência mental para sua inclusão social, deve preocupar-se em proceder à educação profissional não como uma forma de adequação ou adestramento desse sujeito social para o mercado de trabalho, tão excludente nos dias de hoje, mas como um processo pelo qual este homem, a partir da categoria fundante *trabalho*, produz, cria e recria sua própria realidade. Vimos que só por meio da produção coletiva é possibilitada a universalização do homem, constituindo-se este em seu único beneficiário no processo de produção, em uma dada cooperação dos indivíduos.

Nesse sentido, acreditamos poder concorrer para uma discussão, no interior dessa Instituição, acerca do modo como está sendo direcionada a educação profissional do deficiente mental para a sua inserção no mercado de trabalho. Compreende-se que se este trabalho chegar a levantar um debate de idéias no que respeita a suas orientações mais gerais, esta pesquisa terá alcançado seu mais ambicioso objetivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, R. C. de. *Pobreza e exclusão social*. São Paulo: Nobel, 1983.
- AMARAL, L. A. Mercado de trabalho e deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, n. 2, 1994.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, UNICAMP, 1995.
- ARANHA, Antônia Vitória Soares. Formação profissional e educação básica: existe mesmo o consenso? *Trabalho e Educação*. Belo Horizonte, jul./dez. 1996.
- ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DO RIO DE JANEIRO. *Ata da Primeira Reunião Geral da APAE - Rio, 1954*.
_____. *Ata de Fundação da APAE - Rio, 1954*.
_____. *APAE - Rio, 1991*. mimeo.
_____. *Histórico da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais*. APAE - Rio, 1991. mimeo.
- ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE SÃO PAULO. *O que representa a APAE-SP*. 1961, mimeo.
_____. *Como nasceu a APAE-SP*. 1961, mimeo
_____. *Boletim informativo da APAE-SP*. São Paulo, 1961. mimeo.
_____. *O trabalho na educação do adolescente excepcional*. São Paulo, 1961, mimeo.
_____. *Semana Nacional da Criança Excepcional*. São Paulo, 1965, mimeo.
_____. *Ata de reunião*. São Paulo, 1969, mimeo.
_____. *Resumo histórico da APAE-SP*. São Paulo, 1973, mimeo.
_____. *Estatutos da APAE de São Paulo, 1978*, mimeo.

- _____. *Hitórico COHA*. São Paulo, 1973.
- _____. *Hitórico COHA*. São Paulo, 1975.
- _____. *Relatório COHA*, São Paulo, 1982.
- _____. *Relatório Anual COHA*, 1984.
- _____. *Hitórico COHA*. São Paulo, 1985.
- _____. Seminário, “*Profissionalização da pessoa deficiente bolsas de trabalho*”. 1986.
- _____. *Centro de Orientação Profissional Helena Antipoff-COHA*. São Paulo, 1987, mimeo.
- _____. *Plano de objetivos de APAE de São Paulo*, 1987. mimeo.
- _____. *Centro de Orientação Profissional helena Antipoff-COHA: levantamento de quadro demonstrativo do Serviço de Orientação Estágio e Colocação-SOEC*. São Paulo, 1988, mimeo.
- _____. *Plano de objetivos de APAE de São Paulo*, 1988. mimeo.
- _____. *Histórico Sumário da APAE-SP: propósito e atividades*, 1998.
- _____. *Levantamento de dados do COHA*, São Paulo, 1990, mimeo.
- _____. *Projeto de Orientação e Preparação para o Trabalho do portador de deficiência mental na APAE de São Paulo*. São Paulo, 1995.
- _____. *Estatutos da APAE de São Paulo*, 1997, mimeo.
- _____. *Relatório Anual da APAE-SP*, 1998.
- _____. *Estatutos da APAE de São Paulo*, 1999, mimeo.
- _____. *Proposta da APAE-SP para o deficiente mental*. São Paulo, s/d, mimeo.
- BALTAR, Paulo Eduardo de Andrade et al. Mercado de trabalho e exclusão social no Brasil. In: *Crise e trabalho no Brasil, modernidade ou volta ao passado?* São Paulo: Scritta, 1996.
- BALTAR, Paulo Eduardo de Andrade, PRONI, Marcelo W. Sobre o regime de trabalho no Brasil: rotatividade da mão-de-obra, emprego formal e estrutura salarial. In: *Crise e trabalho no Brasil, modernidade ou volta ao passado?* São Paulo, Scritta, 1996.
- BARROS, S. R. *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

- BATISTA, Cristina et al. *Educação profissional e colocação no trabalho: uma nova proposta de trabalho junto à pessoa portadora de deficiência*. Brasília: Federação Nacional das APAEs, 1997.
- BELIK, W. Agroindústria e reestruturação industrial no Brasil: elementos para uma avaliação. *Revista de Economia*, Curitiba, UFPR, 1994.
- BERMUDO, J. M. *El concepto de práxis em el joven Marx*. Barcelona: Península, 1975. (História, Ciência, Sociedad; 120)
- BLATTER, Octávio. *O excepcional, a lei e o direito do trabalho*. s/d, mimeo.
- BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- BRANDÃO, André Augusto. Liberalismo, neoliberalismo e políticas sociais. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, Cortez, n. 36, ago. 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. *Projeto MINIPLAN - APAE 1/73: Habilitação do Deficiente Mental para o Trabalho*. São Paulo, CENESP/APAE, 1979.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. *Planejamento Político Estratégico (1995-1998)*, Brasília, MEC, 1995.
- _____. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. *Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília: SEFOR, 1995.
- _____. Ministério do Trabalho. *Sistema de emprego e educação profissional: implementação de uma política integrada*. Brasília: MTb, 1996.
- BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.
- BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira: a integração/segregação do aluno diferente*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1991.
- _____. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.
- _____. O incompetente no reino da competência. In: *Temas em Educação Especial*. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

- _____. A produção social da identidade do anormal. In: *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. A integração social das crianças deficientes: a função da educação especial. In: *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo, Memnon: Senac, 1997.
- BURSZTYN, M. *O Poder dos donos: planejamento e clientelismo do Nordeste*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CANO, W. *Reflexões sobre o Brasil e a nova (des)ordem internacional*. 2. ed. São Paulo: Fapesp; Campinas: UNICAMP; 1993.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. 10. ed. São Paulo, Atlas, 1997.
- CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- CORANDINI, Odacir L. & FREDERICQ, Antoniette. *Agricultura, cooperativas e multinacionais*. Rio de Janeiro. Zahar, 1982.
- CORIAT, B. *Pensar pelo avesso*. Rio de Janeiro: Revan, UFRJ, 1994.
- CREDIDIO, E.B.Y. *Profissionalização da pessoa deficiente – bolsas de trabalho*, 1995, mimeo.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- DA ROSS, S. Z. Política Nacional de Educação Especial – Considerações. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n. 23, 1989.
- DE PAULA, Lucília Augusta Lino, *Ética, cidadania e educação especial*. 1996.
- DELUIZ, Neise. *Formação do trabalhador: produtividade & cidadania*. Rio de Janeiro: Shape, 1995.
- DIEESE. *O desemprego e as políticas de emprego e renda*. São Paulo, 1994.
- DINIZ, Maria Helena. *Compêndio de Introdução à Ciência do Direito*. 8 ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

- ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. 9. ed. Rio de Janeiro: ed. Civilização Brasileira. 1984.
- FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAEs. *Anais da I Reunião Nacional das APAEs*. São Paulo, 1963.
- _____. *Estatutos Sociais*. São Paulo, 1963.
- _____. *Mensagem da APAE*, n.3, p.3., jul./set. 1968.
- _____. *Mensagem da APAE*, 1976.
- _____. *Guia para formação de Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais*. Brasília, 1981.
- _____. *Mensagem da APAE*, n.38, p. 32-36, out./dez. 1984.
- _____. *Anais dos XV Congresso Nacional das APAEs*. São Paulo, 1991.
- _____. *Manual para formação de Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais*. APAE, São Paulo, 1991.
- _____. *Coleção Educação Especial; Fundamentos*. v.1/2, 1993.
- _____. *Família e profissionais: rumo à parceria – reflexões e sugestões para uma atuação do profissional na instituição junto à família da pessoa portadora de deficiência*. Brasília, 1997.
- _____. *Educação profissional e colocação no trabalho: uma nova proposta de trabalho junto à pessoa portadora de deficiência..* Brasília, 1997.
- FERNANDES, F.(org.). *Lênin: política*. São Paulo: Ática, 1989 (Coleção Grandes Cientistas Sociais;05)
- FERREIRA, Júlio Romero. *A construção escolar da deficiência mental*. São Paulo, Piracicaba: Editora UN, 1989.
- _____. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. Piracicaba: UNIMEP, 1993.
- _____. *A educação especial na LDB*. Caxambu: ANPEd, 1994. mimeo.
- FERREIRA, M.L. *A teoria marxiana do valor trabalho*. São Paulo: Ed. Ensaio, 1992 (cadernos ensaio pequeno formato; IX).
- FREITAG, Bárbara, *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: ART, 1897.

- FREDERICO, C. *Teoria social e possibilidades estéticas (origens da ontologia marxiana: 1843-1844)*. Tese de Livre Docência. São Paulo: USP, 1992 (mimeo.)
- FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Nova Cultura, 1988.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. *Trabalho – educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito*. Caxambu: ANPED, 1997.
- FUNDAÇÃO G. VARGAS.. *Relatório 1993*.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *A educação das pessoas consideradas portadoras de deficiência: uma questão histórica*. Caxambu: ANPED, 1996.
- GENTILI, Pablo A. A, SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GOMES, Cândido Alberto. *Trajetória educacional e ocupacional de jovens empregados no Brasil*. México:[s.n], 1988. mimeo.
- GOULD, C.C. *Ontología social de Marx: individualidad y comunidad en la teoría marxiana de la realidad social*. México: Fundo de Cultura Económica, 1983.
- GOYOS, A. C. *A profissionalização de deficientes mentais: estudo de verbalizações de professores acerca dessa questão*. São Paulo, 1986. (Tese de Doutorado)
- GOYOS, A. C. et al. Justificativas para a formação profissional do deficiente mental: revisão da literatura brasileira especializada. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 69, 1989.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1987a.
- _____. *Cartas do cárcere*. Trad. Noênio Spinola. 3 ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1987 b.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 8 ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1991.
- HARVEY, D. A. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1994.
- HADDAD, Fernando, Folha de São Paulo, 28/12/99.

- HIRATA, Helena. *Organização do trabalho e qualidade industrial: notas a partir do caso japonês*. São Paulo: Edusp, 1991.
- _____. *Da polarização das qualificações ao modelo da competência*. s/d, mimeo.
- HOBBSAWN, E. A. *A era dos extremos*. São Paulo: Companhia de letras, 1996.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Educação especial: a realidade brasileira. Brasília, n.60, out./dez. 1993.
- JACOBI, Pedro. Transformações do Estado contemporâneo e educação. In: *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas*. São Paulo: Atlas, 1996.
- JANNUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do "deficiente mental" no Brasil*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1985.
- _____. Por uma lei de diretrizes e bases que propicie a educação escolar aos intitulados deficientes mentais. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n. 23, 1989.
- _____. *Trabalho e escola do considerado "deficiente"*. Caxambu: ANPED, 1994. mimeo.
- _____. Escola e trabalho do deficiente. In: *Seminário sobre educação especial: profissionalização e deficiência*. Campinas: UNICAMP, 1994.
- LENIN, Wladmir I. Sobre a cooperação⁰. In: NAMORADO, R. (Trad.) *Cooperativismo e socialismo*. Coimbra: Centelha, 1973.
- LESSA, S. *Trabalho e ser social*. EUFC/EDUFAL, 1997. Maceió.
- LUKÁCS, G. *Ontologia do ser social*. Livraria Editora Ciências Humanas, São Paulo, 1979.
- LUXEMBURGO, Rosa. As Cooperativas. In: NAMORADO, R. (Trad.) *Cooperativismo e socialismo*. Coimbra: Centelha, 1973.
- MARX, Karl, *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Difel, 1982.
- MARX, Karl. O Cooperativismo. In: NAMORADO, R. (Trad.) *Cooperativismo e socialismo*. Coimbra: Centelha, 1973.
- MARX, E., *A ideologia Alemã*, Editorial Grijalbo, 1977.
- OLIVEIRA, F. *Cooperativismo e associativismo de trabalho: a emergência das economias sociais na nova ordem globalizada*. In: OPS. Salvador, v. 2, p. 1-30, Outono, 1997.
- SAINT-LAURENT, Lise. A educação de alunos com necessidades especiais. In: *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo, Memnon: Senac, 1997.

- KAHRTER, Rita e PEREIRA, Iara, Organização e Conquistas das Pessoas Portadoras de deficiência, no Brasil. In: *Seminário sobre educação especial: profissionalização e deficiência*, 1994
- LEITE, Márcia de Paula. Reestruturação econômica, novas tecnologias e novas formas de gestão da mão-de-obra. In: *O mundo do trabalho: crise e mudança no final do século*. São Paulo: Scritta, 1994.
- _____. *Reestruturação produtiva, novas tecnologias e novas formas de gestão de mão-de-obra*. Campinas: DECISAE - FE - UNICAMP, 1994.
- _____. Inovação tecnológica e relações de trabalho: a experiência brasileiras à luz do quadro internacional. In: *A máquina e o equilibrista*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- _____. *A qualificação reestruturada e os desafios da formação profissional*. s/d. mimeo.
- _____ et al. *Reestruturação produtiva e qualificação: reflexões sobre a experiência brasileira*, 1996. mimeo.
- LUKÁCS, Georg *Existencialismo ou marxismo*. Trad. José Carlos Bruni. [s.l.]:Senzala, 1967.
- _____ *Ontologia do ser social. A falsa e a verdadeira ontologia de Hegel*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979
- _____ *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979^a
- _____ *As bases ontológicas da atividade humana. Temas; 04*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.
- _____ *O momento ideal na economia e sobre a ontologia do momento ideal*, seções 1 e 2 do volume II de A ontologia do ser social, versão italiana de Alberto Scarponi, Roma: Riuniti, 1981 (Trad. Maria Angélica Borges Rodrigues e Sílvia Salvi. In: RODRIGUES, M.A.B. A determinação do 'momento ideal' na ontologia de G, Lukács. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUCSP, 1990 mimeo.
- _____ *A ontologia de Marx: questões metodológicas preliminares*. In NETTO, J. P. (org.). Lukács: sociologia. São Paulo: Ática, 1981^a (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 20).

- _____. *História e consciência de classe (estudos sobre a dialética marxista)*. Porto: Publicações Escorpião, 1974 (Biblioteca Ciência e Sociedade; 11).
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Pedagogia fabril e qualificação do trabalho: mediações educativas do realinhamento produtivo*. s/d. mimeo.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo: Scipione, 1989.
- _____. A integração das pessoas com deficiência mental, no contexto da escola de 1º grau. *Enfoque*, v.s.n.12,p.16, 1994.
- _____. *Construtivismo psicológico e integração escolar de deficientes*, 1996 a. mimeo.
- _____. *Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e desenvolvimento*, 1996 b. mimeo.
- _____. A formação do educador no âmbito da educação inclusiva. In: *V Seminário Brasileiro de Pesquisa em Educação Especial*. Universidade Federal Fluminense – Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 1996 c.
- _____. Contribuições da pesquisa e desenvolvimento de aplicações para o ensino inclusivo de deficientes mentais. In: *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo, Memnon: Senac, 1997.
- _____. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para os professores? In: *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo, Memnon: Senac, 1997.
- MANZINI, Eduardo José. *Profissionalização de indivíduos portadores de deficiência mental: visão do agente institucional e visão do egresso*. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos, 1989.
- MATTOSO, Jorge Eduardo L. O novo e inseguro mundo do trabalho nos países avançados. In: *O mundo do trabalho: crise e mudança no final do século*. São Paulo: Scritta, 1994.
- _____. *A desordem do trabalho*. São Paulo: Scritta, 1995.
- MARCUSE, H. *Razão e revolução; Hegel e o advento da teoria social*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- MARX, Karl. *La sagrada familia*. Buenos Aires: Ed. Claridad, 1971 I.
- _____. *Manuscritos econômico-filosóficos (1844)*. Lisboa: Avante, 1993.

- MARX, Karl. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Abril, 1985.
- _____. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980, Livro I, vol. 1-2.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1982.
- MARKUS, G. *Marxismo y "antropologia"*. Barcelona: Grijalbo, 1974.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Fundamentos de educação especial*. São Paulo: Pioneira, 1982. (Série Cadernos de Educação)
- _____. Política nacional de educação especial. Cadernos *CEDES*, São Paulo, n. 23, p. 5-15.
- _____. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MEDEIROS, C. A., SALM, C. O mercado de trabalho em debate. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, jul. 1994.
- MORAES NETO, Benedito Rodrigues de. *Marx, Taylor e Ford – as forças produtivas em discussão*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- NAMORADO, R. *Cooperativismo e Socialismo*, 1973
- NASCIMENTO, Elimar P. Globalização e exclusão social: fenômenos de uma nova crise da modernidade. In: *Desafios da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- NETTO, J. P. *Capitalismo e reificação*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.
- OLIVEIRA, Francisco de. O surgimento do antivalor capital, força de trabalho e fundo público. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, out. 1988.
- PAIVA, Vanilda. O novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 45, ago. 1993.
- PAULA, Lucília A. Lino de. Ética, cidadania e educação especial. *Revista de Educação Especial*, Piracicaba, v. z. n. 4, 1996.
- PEREIRA, Olívia da Silva. *Integração do excepcional na força de trabalho*. Brasília: MEC, 1977.
- PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

- PINHO, D.B. *O pensamento cooperativo e o cooperativismo brasileiro*. São Paulo: Brascoop, 1990.
- POSTHUMA, A. C., LOMBARDI, M. R. *Gênero e exclusão no novo paradigma produtivo*. 1996. mimeo.
- PREOBRAJENSKY, E. A cooperação. In: NAMORADO, R. (Trad.) *Cooperativismo e socialismo*. Coimbra: Centelha, 1973.
- RAMALHO, José Ricardo. Precarização do trabalho e impasses da organização coletiva no Brasil. In: *Neoliberalismo, trabalho e sindicatos*. São Paulo: Boitempo, 1997.
- RIBAS, J. B. *Deficiência: uma identidade social, cultural e institucional construída*. Brasília: Integração, n. 9, 1991.
- RIBEIRO, Maria Luiza S. *História da educação brasileira – a organização escolar brasileira*, 2 ed. São Paulo. Cortez & Moraes, 1979.
- RODRIGUES, Roberto. *XI Congresso Brasileiro de Cooperativismo*. 1998, mimeo.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- RUMMEL, J. Francis. *Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação*. Porto Alegre: Globo, 1974.
- SAES, D. *Estado e classes sociais no capitalismo brasileiro dos anos 70 80*. São Paulo, Unicamp, 1998.
- SALES, Coriolano. *O cooperativismo de crédito e o desenvolvimento econômico e social do Brasil*. 1996, mimeo.
- SANTOS, Anselmo Luís dos, POCHMANN, Márcio. O custo do trabalho e a competitividade internacional. In: *Crise e trabalho no Brasil, modernidade ou volta ao passado?* São Paulo. Scritta, 1996.
- SANTOS, Cassilda Silveira dos. *Profissionalização da pessoa portadora de deficiência mental: relato de uma experiência*. 1986. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1986.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. A educação inclusiva e o emprego apoiado. In: II SEMINÁRIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Curitiba:[s.n.] 1996.

- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 18. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992.
- SILVA, Alves Ademir. *Política social e cooperativas habitacionais*, São Paulo: Cortez, 1991.
- SILVA, Adriane Giugni da. *O movimento apaeano no Brasil: um estudo documental (1954 - 1994)*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.
- SILVA, Otto Marques da. *Uma questão de competência*. São Paulo: Memnon, 1993.
- SILVA, A. L. G. da, LAPLANE, M. F. Dinâmica recente da indústria brasileira e desenvolvimento competitivo. *Economia e Sociedade*. Campinas, dez. 1994.
- SILVA, E. B. Tecnologia e relações industriais no Brasil no final da década de 80. In: *Sobre o modelo japonês*. São Paulo: Edusp, 1993.
- SINGER, Paul. Desemprego e exclusão social. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v.10, n. 1, jan./mar. 1996.
- _____. *Curso de introdução à economia política*, 16. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.
- _____. *A crise do "milagre"*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- SNYDERS, Georges. *Alunos felizes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- SÖDER, Marten. *Devolver o deficiente à comunidade de onde foi excluído: um ponto de vista sueco*. s/d. mimeo.
- TAVARES, Maria da Conceição. A desmontagem do Brasil. *Brasil Agora*, São Paulo, n. 71, jul. 1995.
- TEIXEIRA, Ib. Quem são os "primos pobres" do orçamento? *Conjuntura Econômica*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 38-39, jul. 1995.
- TOMASINI, Maria Elizabete A. Trabalho e deficiência mental: uma questão a ser repensada. *Revista Brasileira de Educação Especial*. s/d.
- TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação? As estratégias do Banco Mundial. In: *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- UTUMI, Pinho e outros. *A problemática cooperativista no desenvolvimento econômico*. São Paulo, 1963.

- VARGAS, Nilton. Gênese e difusão do taylorismo no Brasil. *Ciências Sociais Hoje*, São Paulo, 1985.
- VAZ, H. C. de L. *Ontologia e história*. São Paulo: Duas Cidades, 1968.
- VELLOSO, J. P. dos R. ALBUQUERQUE, R. C. de. *Modernidade e pobreza: a construção da modernidade econômico-social*. São Paulo: Nobel, 1994.
- VIEIRA, Evaldo. *Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel*. 2. Ed. São Paulo, Cortez, 1987.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo W. A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e o caribenho. In: BOGUS, Lúcia et al. (Orgs.). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 1997.
- WARDE, Mirian J, *Educação e estrutura social: a profissionalização em questão*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.
- WEBER, M. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, São Paulo: Pioneira.1967.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Com os escassos meios de que dispomos, iniciaremos esta investigação. Contamos com a colaboração de todos envolvidos no processo de investigação, uma vez que desenvolveremos entrevistas, utilizando-se para este intento a técnica de questionários e observação direta. Acreditamos que a partir da ajuda de todos os participantes nesse processo de coleta de dados, será possível desenvolver este trabalho, assim como conhecer mais acerca da educação profissional do deficiente mental. Para procedermos este estudo e conhecer os males que essa parcela da população vivencia no que tange a essa questão, contamos com auxílio de alguns teóricos que ao longo desta caminhada fundamentaram-nos e propiciaram-nos o desejo de adquirir o conhecimento mais exato e fiel possível a respeito de nosso objeto de estudo - do deficiente mental na APAE-SP. Para tanto, pedimos a colaboração dos profissionais, técnicos e sócios fundadores dessa Instituição que, ao longo de seus 38 anos de existência, percorre esse caminho.

As questões que elaboramos constituem-se em um primeiro passo para a compreensão de nossos objetivos assim como as mudanças ocorridas no decorrer do período o qual examinamos. Consideramo-nas de grande importância, a medida em que, e a partir delas, poderemos, embutidos na história e nos acontecimentos sócio-econômicos e políticos, alcançar uma maior precisão de análise.

Dada a importância que estes instrumentos de investigação possuem para a investigadora, pedimos aos informantes respostas que contenham a máxima veracidade.

Observamos também, a todos os participantes por ocasião das entrevistas, que não se publicará o nome do funcionário, técnico, professor ou associado envolvido na pesquisa. As identidades e respectivas respostas dos informantes serão preservadas e o material coletado servirá de base para a construção desta tese de doutoramento intitulada: “A educação profissional de pessoas com deficiência mental: a história da relação educação especial/trabalho na APAE-SP”.

**ROTEIRO DE ENTREVISTA 1:
ENTREVISTA COM ASSOCIADOS FUNDADORES**

ROTEIRO DE ENTREVISTA 1:

ENTREVISTA COM ASSOCIADOS FUNDADORES

1. Quando a APAE-SP foi fundada?
2. Como surgiu a idéia da fundação?
3. Quais os objetivos no momento da fundação da APAE-SP?
4. Quem era os fundadores?
5. Como era APAE-SP nos primeiros momentos?
6. Quais as atividades desenvolvidas?
7. Houve algum tipo de “atendimento”? Algum serviço oferecido?
8. Se houve, como foi feito e a quem se dirigiu?
9. E a profissionalização? Quando teve início? Como funcionou?
10. Havia uma proposta elaborada para desenvolvê-la ?
11. O que mudou na APAE-SP desde sua fundação?
12. Qual a sua avaliação em relação às atividades e ao trabalho desenvolvido?
13. Hoje, qual o contingente populacional atendido pela APAE-SP?

**ROTEIRO DE ENTREVISTA 2:
ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS, TÉCNICOS E
PROFESSORES**

ROTEIRO DE ENTREVISTA 2:

ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS, TÉCNICOS E PROFESSORES

1. O que é COHA?
2. Quando foi implantado?
3. Quando iniciou suas atividades?
4. O COHA surgiu como? Em que ano?
5. Quais os objetivos no instante de sua implantação?
6. Quais as atividades desenvolvidas por ocasião dessa implantação?
7. Que metodologia foi adotada no momento inicial de suas funções?
8. Quais os profissionais envolvidos no desempenho das atividades/funções do COHA no período do seu surgimento?
9. Quais as atividades “profissionalizantes” desenvolvidas durante esses anos?

HOJE:

10. O que é COHA?
11. Quais são seus objetivos?
12. Que atividades desenvolve?

13. Que cursos são oferecidos?
14. Como funcionam?
15. Como são aplicados?
16. Quais os profissionais envolvidos?
17. Qual a concepção teórica adotada?
18. Como esta concepção é efetivada?
19. Há colocação no mercado de trabalho? Em que função?
20. Esta colocação é acompanhada? Como é feita?
21. Há registros que comprovem esta colocação?
22. Como o corpo docente é constituído? Quantos profissionais e qual a sua qualificação?
23. Quais os recursos disponíveis?
24. Qual a metodologia de trabalho?
25. De onde provêm os recursos financeiros?
26. Como são as instalações?
27. Onde ocorrem os cursos?
28. Como são chamados os alunos?
29. Há algum tipo de seleção? Como é feita?
30. Há um planejamento? Eu poderia ter uma cópia do deste ano (1999)?
31. Como é feita a avaliação do desempenho do aluno? Quais os critérios e

instrumentos utilizados?

32. Há algum tipo de ficha utilizada pelos professores para registro das atividades desenvolvidas?
33. Qual o contingente populacional atendido?
34. Qual o período de permanência dos alunos no programa de “profissionalização”?
35. Há estágios na comunidade? Como é feito?
36. Após o curso o que acontece com o aluno? O aluno é encaminhado ao mercado de trabalho?
37. Há um acompanhamento dos alunos encaminhados ao mercado de trabalho?