Momento Diálogos em Educação
PPGEDU FURG
E-ISSN: 2316-3100

UMA ANÁLISE SOBRE CONDIÇÕES HISTÓRICAS DE EMERGÊNCIA DA TERMINALIDADE ESPECÍFICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Thamille Pereira dos Santos*
Fernanda de Camargo Machado**

Resumo: Este artigo objetiva entender em que condições históricas emerge a certificação por terminalidade específica (CTE), na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Trata-se de uma pesquisa assentada nos Estudos Culturais em Educação, que utiliza como lente analítica a noção de representação cultural, de Stuart Hall. O *corpus* empírico foi constituído de documentos oficiais sobre CTE. A análise mostrou que a CTE, instrumento até então permitido apenas para o ensino fundamental no Brasil, emergiu historicamente na RFEPCT, no final da primeira década do século XXI. Isso se produziu a partir do elo entre educação especial e educação profissional e tecnológica, que compartilham representações sobre a profissionalização e o autoempreendedorismo como caminhos para a garantia da inclusão dos sujeitos com deficiência mental grave e múltipla no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Inclusão, educação especial, educação profissional.

ANÁLISIS SOBRE CONDICIONES HISTÓRICAS DE EMERGENCIA DE TERMINALIDAD ESPECÍFICA EN EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

Resumen: Este artículo tiene como objetivo comprender en qué condiciones históricas emerge la certificación por terminación específica (CTE) en la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica (RFEPCT). Esta es una investigación basada en Estudios Culturales en Educación, que utiliza como lente analítica la noción de representación cultural de Stuart Hall. El corpus empírico consistió en documentos oficiales sobre CTE. El análisis mostró que el CTE, un instrumento que hasta ese momento solo permitía la educación primaria en Brasil, ingresó históricamente a la RFEPCT a fines de la primera década del siglo XXI. Esto se produjo a partir del vínculo entre la educación especial y la educación profesional y tecnológica, que comparten representaciones sobre la profesionalización y el autoemprendimiento como formas de garantizar la inclusión de sujetos con discapacidades mentales graves y múltiples en el mundo del trabajo.

Palabras clave: inclusión, educación especial, educación vocacional.

Considerações iniciais

A inclusão escolar vem sendo produzida como uma grande bandeira na atualidade. Especialmente nos espaços da educação básica – dentre eles, na modalidade de educação profissional e tecnológica – deparamo-nos com a inclusão e suas articulações com os diferentes públicos da Educação Especial, que tem por objetivo

* Graduada em Educação Especial pela UFSM, Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação pela UFSM e Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo ProfEPT/IFFar. E-mail: thamillepereira@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8655-8133
** Graduada e Especialista em Educação Especial pela UFSM, Mestra e Doutora em Educação pela UFSM e Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar). E-mail: fernanda.camargo@iffarroupilha.edu.br ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6751-4231

principal “colocar em funcionamento práticas voltadas à manutenção dos sujeitos com deficiência nos espaços regulares de ensino” (TURCHIELLO, 2017, p. 41).

Diante da necessidade de olhar para a operacionalidade dessas questões na escola atualmente, propomos esse estudo que visa analisar as condições históricas de emergência da Terminalidade Específica na Educação Profissional e Tecnológica. A investigação traz um excerto sobre alguns elementos resultantes da realização de uma pesquisa sobre as representações culturais produzidas e produtoras da Certificação por Terminalidade Específica (CTE) na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

A CTE é um tipo de certificação específica, voltada a estudantes com deficiência mental grave ou múltipla “que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências”. (BRASIL, 1996, ART. 59). A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no seu art. 16, estabelece às instituições de ensino a possibilidade de viabilizar a esses estudantes “terminalidade específica do ensino fundamental, por meio de certificação de conclusão de escolaridade”. (BRASIL, 2001, ART. 16).

Aos poucos, a CTE, como um instrumento específico de certificação, foi chegando à RFEPCT. O que se busca, nesse artigo, é entender como a CTE torna-se uma preocupação e uma possibilidade, nesse âmbito. Que representações culturais se tramam para produzir a necessidade de garantir a CTE no espaço da RFEPCT?

Para dar conta dessa intencionalidade, optamos por investir nos óculos de análise, que dessem conta de perceber de outros modos as verdades já constituídas e que vêm sendo produzidas sobre a CTE. Para tanto, tomamos a perspectiva de análise do campo dos Estudos Culturais em Educação, utilizando a noção de representação cultural, de Stuart Hall (2000). Como materialidade analítica, escolhemos olhar para alguns documentos de políticas públicas que versam sobre o tema no Brasil. Falaremos sobre eles na subseção que segue.

Organização Teórico-metodológica

Esse estudo foi orientado pela curiosidade de perceber os movimentos que as políticas regem sobre os sujeitos e sua inclusão. Então, tomamos como inspiração o filósofo francês Michel Foucault, para exprimir o desejo da curiosidade. Conforme ele,

> [...] é a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 1984, p. 13).

De fato, não percebemos a inclusão como verdade posta. Esse artigo não pretende realizar uma "grande descoberta" sobre a emergência da CTE, ou sobre a inclusão desses sujeitos na RFEPCT. Compreendemos que estamos a todo tempo produzindo e sendo produtores de representações culturais, concebidas em diferentes períodos históricos e espaços.

Diante disso, para dar conta desse estudo, buscamos aporte teórico-metodológico na noção de representação cultural. Tal noção tem sido utilizada por diferentes vertentes, porém, nesse estudo, alinhamo-nos a esse instrumento sob a égide dos Estudos Culturais em Educação, em sua linha mais próxima do pensamento Pós-Estruturalista.

Nessa lógica, os significados culturais, ou seja, as representações são compreendidas por Hall (apud WOODWARD, 2009) como operações de poder. Afinal, "a representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior" (p. 8), essas incluem "as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito" (HALL, 1997 apud WOODWARD, 2009, p. 8). Além disso, as representações, são compreendidas "como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas" (WOODWARD, 2009, p.17), ou seja, é através do processo de representação que as posições culturais dos sujeitos se constituem.

Sabemos que as representações culturais são práticas de significação, que se constituem através da linguagem e dos sistemas simbólicos. Sob o prisma Pós-Estruturalista dos Estudos Culturais, isto significa que:

> [...] primeiramente, se rejeitam, sobretudo, quaisquer conotações mentalistas ou qualquer associação com uma suposta interioridade psicológica. No registro pós-estruturalista, a representação é concebida unicamente em sua dimensão de significante, isto é, como sistema de significados, como pura marca material [...] o conceito de representação incorpora todas as características de indeterminação, ambiguidade e instabilidade atribuídas à linguagem (SILVA, 2000, p. 90).

A linguagem é a forma como a cultura atua, atribuindo significados, em meio às relações de poder. Esse olhar sobre a linguagem, como produtora de identidades e, não simplesmente como tradutora ou mediadora da produção de sentidos, faz parte do movimento em que os Estudos Culturais de prisma Pós-Estruturalista se incluem, qual seja, a virada linguística.

São significações que produzem os mais diversos sentidos, traçam diretrizes de pensamentos e conceituações que têm como objetivo produzir verdades. É nessa lógica que a linguagem, a representação e a cultura têm ligação direta com as relações de poder.

A cultura se ressignifica na linha Pós-Estruturalista dos Estudos Culturais, em Educação, tendo em vista que é lida como muito mais do que herança. A cultura é um conjunto de produções cotidianas, as quais não podem ser analisadas pela lógica dialética cultura/subcultura. Falar em cultura, nessa outra lente analítica, é pensar as relações de poder (de classe, mas não somente de classe) que narram alguns grupos em posições de identidade diferenciadas. A cultura é produto e produtora de representações sobre esses sujeitos, nomeando-os, posicionando-os, atribuindo-lhe significado. Essa dinâmica só funciona por meio de relações de poder, que acontecem no âmbito da linguagem.

Nesse contexto, Silva (2000, p. 91) reforça essa ideia:

> A representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente. Em vez disso, a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder.

Nesse sentido, as representações culturais nunca são neutras, universais e representativas do conjunto de toda a sociedade. Ao contrário, mesmo que sejam ditas, individualmente ou em conjunto, com demais membros da sociedade, elas se

constituem de uma diversidade de entendimentos e perspectivas econômicas, políticas e culturais, bem como de todo o processo histórico que tal assunto possa estar em discussão.

Conforme argumenta Hage,

> [...] a realidade não se configura como algo estático, fechado, acabado. O que alguma coisa é, o que ela faz, a avaliação de alguém sobre isso não é "naturalmente" pré-estabelecido, mas socialmente construído e reconstruído no cotidiano das práticas sociais. A história não acabou, nós a estamos construindo continuamente e estamos inseridos nessas relações (2011, p. 76).

Nesse contexto em que buscamos pensar sobre a CTE, constituída no âmbito da RFEPCT, empreendemos as análises, compreendendo os materiais investigados como uma forma de linguagem que é produto e produtora de representações sobre a inclusão dos estudantes com deficiência. Assim, a noção conceitual de representação cultural nos foi chave para analisar quais e como esses significados vêm sendo construídos e como também as representações culturais vêm construindo significados, conectadas às relações de poder (Hall, 2009).

Para tanto, no intuito de compreender como a CTE tornou-se uma preocupação no contexto da RFEPCT, elegemos como materialidade um grupo de seis documentos, que chamamos de "Documentos legais que instituem a CTE na RFEPCT". São eles:

Quadro 1 - Documentos legais que instituem a CTE NA RFEPCT

Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 2/2013: consulta sobre a possibilidade de aplicação de "terminalidade específica" nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) (BRASIL, 2013).
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Decreto n° 6.571/2008) (BRASIL, 2008b).
Lei de criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Lei n° 11892/2008) (BRASIL, 2008a).
Educação Profissional: indicações para ação: a interface educação profissional/educação especial (BRASIL, 2003).
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) (BRASIL, 2001).
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 1996).

FONTE: Organizado pelos pesquisadores.

Tais documentos foram escolhidos por terem sido citados no Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 2/2013 (BRASIL, 2013). No entanto, outros

documentos, posteriores à publicação desse parecer, também foram tecendo a análise, embora de forma mais coadjuvante.

Quanto ao trato metodológico, os documentos não foram esgotados na sua totalidade, como se necessitassem responder a todos as problematizações e saberes relacionados à temática desta pesquisa. O foco de análise é mirar as representações culturais produzidas e produtoras desses documentos. Nessa perspectiva investigativa, tomamos os documentos como linguagens, tentando compreender suas conexões com as relações de poder e de saber. Destacamos em itálico os excertos, para diferenciá-los das citações que apoiam a analítica.

Os fios que tecem a necessidade da CTE na RFEPCT

Nesse artigo, pretendemos averiguar como a CTE é narrada, por meio de representações, como uma necessidade contemporânea no contexto da RFEPCT. Que necessidade é essa? De que modo ela é produzida? Que representações culturais estão em jogo? Em que cenário cultural a CTE é produzida como uma possibilidade de certificação para os estudantes com deficiência mental grave e múltipla no âmbito da RFEPCT?

Conforme Hall (1997), as representações culturais são formas de atuação do poder. O poder de narrar tem como efeito de seu exercício a demarcação do lugar das pessoas, de seu papel social, de suas possibilidades e fragilidades. Por essa razão, esse artigo versa sobre o poder de narrar, exercido pelos discursos das políticas públicas e seus efeitos na constituição da CTE, enquanto necessidade no atual momento histórico da RFEPCT.

A CTE é uma possibilidade de certificação que foi prevista, pela primeira vez no Brasil, na legislação nacional, em 1996. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual, no inciso II do art. 59, define que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

> [...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (BRASIL, 1996, art. 59).

Para entender o contexto em que a LDB é produzida, é importante dizer que a Lei maior da educação no Brasil é fruto de diversos documentos internacionais. Um deles é fruto do Movimento Mundial da Educação para Todos. Em março de 1990, ocorreu a Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. O Brasil participou desse evento, do qual temos a Declaração Mundial de Educação para Todos como resultado.

Da mesma forma, nosso país é signatário da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, parceria entre o Governo da Espanha e UNESCO, que produziu a Declaração de Salamanca em 1994, que trata da educação e da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, entre elas, as pessoas com deficiência.

Machado (2015) expõe importante movimento exercido pelos documentos internacionais, e tão logo, nacionais:

> Nessa paisagem, em que incluir se torna uma bandeira de luta assumida pelo Estado, em consonância com as disposições internacionais, aparece de forma contundente um chamado à convivência como uma necessidade inadiável. Estado e mercado – não como entes supremos, mas como elementos que produzimos e com os quais somos atravessados – tomam para si o objetivo de gestar e gerenciar uma proposta de relacionamento harmônico entre todos (2015, p. 124).

Portanto, essa noção de inclusão, emerge como uma importante estratégia nesses documentos internacionais, que movimenta representações de que a educação é um direito para todos, tornando-se uma verdade historicamente aceita, que posteriormente é instituída na LDB, direito do cidadão, que preconiza garantias de mobilidade social, de futuros melhores, expectativas de liberdade e de respeito.

A partir da Conferência de Educação para Todos e a Declaração Mundial de Educação para Todos, começa a se constituir os primeiros fios do processo inclusivo na educação, é a universalização do direito ao acesso a escolarização. Porém, não se torna compulsória e obrigatória. São os primeiros movimentos de ordenamento da população com deficiência.

Nesse cenário, a CTE não tem grande visibilidade até 2001, onde é narrada na

Resolução CNE/CEB nº 2, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no seu art. 16, estabelece que:

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

Naquele contexto, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) aparece apenas como uma possibilidade de encaminhamento "pós-terminalidade específica". No entanto, outros fios estavam se tramando. O Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004) edificou os preceitos da educação politécnica, que garante novamente a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio. Temos aqui um novo contexto político que entende a EPT como parte de uma nova engrenagem de desenvolvimento nacional. Mas não se trata da mesma ideia de desenvolvimento que se tinha no período ditatorial. A condução da população não tem condições de se efetuar por meio de uma ditadura. Estamos diante de um período que busca outras formas de condução na democracia, que tem como pilares a autonomia, a descentralização das decisões, no autoinvestimento. Estamos diante de uma forma de condução neoliberal.

Com a criação da RFEPCT, em 2008, o enredo passa a ser outro. Emergem os Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia como uma das possibilidades de operacionalização da EPT, no Brasil contemporâneo, onde circula a representação de um currículo integrado ao ensino médio. Tal currículo almeja que os sujeitos, o quanto mais jovens adquirirem profissionalização, com vistas a favorecer a si e ao desenvolvimento local e regional, resultariam em melhorias nos índices de desenvolvimento econômico do país.

A partir da Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008), os trinta e um dos centros federais de educação tecnológica (CEFTS), setenta e cinco unidades descentralizadas de ensino (UNEDS), trinta e novo escolas agrotécnicas, sete escolas técnicas federais e oito escolas vinculadas a universidade, transformaram-se em trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia presentes em todos os estados brasileiros.

Turchiello (2017), descreve sua compreensão entre as relações entre a EPT e a inclusão:

> À educação profissional e tecnológica e à inclusão cabe o investimento na formação de um sujeito que desenvolva todas as habilidades e competências necessárias para atuar de maneira consciente e livre na sociedade, de modo a realizar as melhores escolhas e manter-se em permanente processo de busca, de inclusão nas redes de mercado. Será, então, de um sujeito empreendedor, produtivo e em permanente aprendizagem que a educação profissional e tecnológica articulada com a inclusão se ocupará (p. 89).

Aos poucos, vai se produzindo um solo para que, mais tarde, a CTE apareça como preocupação também na Rede. Neste mesmo período é aprovada a Política Nacional de Educação Inclusiva, a articulação dessas políticas se dá na compreensão dos IFs como uma grande política que emerge o imperativo inclusivo, em que as duas caminham juntas e articuladas.

É interessante perceber que, neste mesmo contexto em que ocorreu a reorganização das políticas públicas para a educação profissional e tecnológica no Brasil, no qual emerge a RFEPCT, acontece também uma consolidação dos discursos em torno da reorganização dos sistemas escolares, para que se tornem sistemas escolares inclusivos. Começa, assim, a vigorar a chamada "Década da Inclusão", com a remodelação das políticas de educação especial.

Entre as condições de possibilidades que produziram essa necessidade, podemos citar também o Decreto nº 3.298, que garante aos alunos com deficiência o acesso ao ensino fundamental e médio. Ou, ainda egressos dessas modalidades de instituições públicas ou privadas de educação profissional poderão receber habilitação profissional que amplie suas oportunidades de acesso ao mundo do trabalho. Ou seja, os objetivos de ambos discursos – inclusão e EPT – passam a convergir (BRASIL, 1999).

Tal representação não é tecida ao acaso. O discurso de que o estudante com deficiência pode adentrar o mundo do trabalho já tem início no começo da Década de 1990. Um exemplo claro da proliferação desse enunciado é o fato de que, logo após a Convenção 159 da OIT, foi ratificada no Brasil, por meio do Decreto nº 129/1991, os princípios da política de reabilitação profissional e emprego. Tal documento orienta aos Países membros dessa Convenção a formulação de Políticas Nacionais de reabilitação

profissional e de empregos para todas as pessoas com deficiência a partir do princípio da igualdade de oportunidades e sua efetivação (MOURA, 2013).

Em 2003, o Ministério da Educação (MEC) através da Secretaria de Educação Especial (SEESP) lança o documento "Educação Profissional: indicações para ação: a interface educação profissional/educação especial". Tal documento tem por objetivo:

> Propor às instituições de aprendizagem novas modalidades de ações na área da Educação Profissional, em uma perspectiva emancipadora, que atenda aos interesses sociais e propicie a implementação de uma política de Educação Profissional dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2003, p. 5).

Dessa forma, é visível que a inclusão dos estudantes com necessidades especiais passa a se tornar uma questão que adentra a EPT, como fruto da consolidação e verticalização da inclusão. Quer dizer, já não é só na educação básica que tais estudantes podem acessar, mas na modalidade de educação profissional e tecnológica também.

Enfim, há toda uma atmosfera em torno da necessidade de ampliar e consolidar a inclusão no Brasil. Surge então a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, em vigor no presente momento, diz que "a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal". (BRASIL, 2008b, p. 1).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) reafirma as orientações das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 1997), quando afirma a perspectiva inclusiva, em que diz que:

> [...] na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social" (BRASIL, 2008a, p. 12).

Ou seja, essa já era uma preocupação no final dos anos 1990. Por essa razão, a RFEPCT passa a se preocupar com a terminalidade específica apenas em 2012, por ocasião de uma consulta ao CNE realizada pelo Instituto Federal do Espírito Santo

(IFES) sobre a possibilidade de aplicação de "terminalidade específica" nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Segundo o IFES, na ocasião de consulta ao CNE, por meio do Ofício 020/2012 – PROEN/IFES, a aplicação do estatuto da "terminalidade específica" poderá incluir todos os componentes curriculares, com as devidas adequações para as possibilidades cognitivas dos alunos que dela necessitarem, desde que haja consenso na aplicação desse procedimento.

A motivação da consulta do IFES decorre da constatação de que todas as vezes em que os textos legais normatizam o referido procedimento, os mesmos o vinculam ao Ensino Fundamental. O que tentamos foi puxar alguns fios dessa história para entender quais as representações culturais estão envoltas na emergência dessa necessidade de instituir a CTE na RFEPCT. Nesse enredo, a CTE parece atuar como instrumento estratégico para garantir a concorrência, a inclusão posterior no mundo do trabalho nesse novo cenário de inclusão escolar, que é a RFEPCT.

Assim, o segue o voto do relator:

> Nesse contexto, é perfeitamente plausível e até mesmo louvável a preocupação do IFES. Pode ser autorizada, com toda certeza, a aplicação do estatuto da "terminalidade específica" aos alunos dos cursos técnicos de nível médio desenvolvidos nas formas articulada, seja integrada, seja concomitante, bem como subsequente ao Ensino Médio, tanto regularmente oferecido, quando na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Foi a partir deste ofício legal que incidiu o Parecer CNE/CEB nº 2/2013, aprovado em 31 de janeiro de 2013. Este permitiu que outras instituições federais de educação profissional e tecnológica criassem seus documentos legais, suas práticas discursivas para inserção da CTE em seus contextos.

Estamos diante de um cenário em que o desenvolvimento da nação tem por propósito permitir, cada vez mais, a circulação e o autoinvestimento dos sujeitos, de forma a que se produz gradualmente condições de competitividade. Por este motivo, a representação de que é necessário buscar uma formação mais ampla tem seus enunciados construídos em redes de saber e poder envoltas nesse contexto histórico-cultural.

A participação social, aliada à meta de desenvolvimento é uma das recorrências discursivas que vão moldando as representações sobre a necessidade de prever espaços

para os sujeitos da educação especial na RFEPCT. Novamente a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, art. 30, refere-se ao acesso em que diz que "acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas" (BRASIL, 2015). Diante do exposto, é visível que as condições de competitividade aparecem como fios condutores nessas novas relações.

> À medida que cada sujeito de uma população desenvolve condições de autogestão para participar das redes de mercado, fortalecem-se economicamente os países que conduzem esses indivíduos e essas populações. Tal fortalecimento imprime nesses países condições de participação na esfera econômica internacional e, assim, o ciclo de oferta e concorrência do capitalismo, que alimenta e é alimentado pela lógica neoliberal, estará também fortalecido (MENEZES, 2011, p. 131).

Há uma consubstanciação, uma aliança, uma parceria nessas representações que versam sobre o direito à inclusão e o autoempreendorismo. Abarcamos então o papel da EPT diante das políticas e documentos orientadores brasileiros sobre o acesso e permanência do estudante da educação especial, ou seja, a intersecção dos discursos nessas duas modalidades. É possível visualizar que ambas se produzem, tanto as representações sobre a exigência de profissionalização e autoempreendedorismo cruzam os discursos da inclusão, como as representações sobre os sujeitos da educação especial atravessam e produzem a RFEPCT, no final da primeira década do século XXI. É da aliança dessas representações que emerge a preocupação com a CTE na RFEPCT.

Compreendendo a CTE como "instrumento" de uso da modalidade Educação Especial, agora também em articulação com a EPT e não apenas no ensino fundamental, conseguimos compreender um pouco mais o contexto em que se produz a CTE na RFEPCT como uma possibilidade, no âmbito dos documentos legais analisados. Essa análise foi possível a partir do uso da noção de representações culturais e seus vínculos com os jogos de saber, poder e verdade no atual contexto que vivemos.

Considerações Finais

Este artigo objetivou entender em que condições históricas emerge a CTE na RFEPCT. A análise mostrou a CTE – instrumento até então permitido apenas para o

ensino fundamental no Brasil – adentrando, historicamente, a RFEPCT, no final da primeira década do século XXI. Isso se produziu a partir do elo entre educação especial e educação profissional e tecnológica, que compartilham representações sobre a profissionalização e o autoempreendedorismo, que são caminhos para a garantia da inclusão dos sujeitos com deficiência mental grave e múltipla no mundo do trabalho.

Nesse enredo, a CTE emerge, alertando para a necessidade dos sujeitos da educação especial com deficiência mental grave e deficiência múltipla tornarem-se incluídos e participativos. E a RFEPCT, como um espaço voltado para o mundo do trabalho e da profissionalização, foi um lócus privilegiado de produção e circulação desse conjunto de representações culturais: o direito do estudante com deficiência à profissionalização, a inclusão no mundo do trabalho como meta final e a própria construção de sujeitos ativos e produtivos. A preocupação com a CTE, parece-nos ser um efeito, um produto dessas representações dessas representações culturais. E, também, ela (a CTE), nesse jogo, atua produzindo e reiterando essas representações culturais.

Diante disso, percebemos como as representações culturais são historicamente situadas, pois elas existem, dessa forma, dentro do enredo neoliberal. Tal enredo tem a necessidade de produtividade dos sujeitos como propulsora de representações culturais sobre a inclusão no mundo do trabalho. Do contrário, a CTE não seria nem cogitada, pois são estratégias para legitimar a possibilidade da inclusão, que é um imperativo desse tempo.

Referências

BRASIL. Declaração de Jomtien. In: **CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS**. Declaração. Brasília: Gráfica do Senado, 1990.

BRASIL. Declaração de Salamanca. **Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. ORAL/UNESCO. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Decreto n° 2208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Decreto n° 3298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Educação profissional:** indicações para a ação: a interface educação profissional/ educação especial/ Conceição de Maria Corrêa Viégas, Moaci Alves Carneiro. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BRASIL. **Decreto n° 5154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei n° 11892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília: MEC, 2008a.

BRASIL. **Decreto n° 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 2/2013**. Consulta sobre a possibilidade de aplicação de "terminalidade específica" nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. 31 de janeiro de 2013.

BRASIL. **Lei n° 13146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: MEC, 2015.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**. vol. II – Uso dos prazeres, Ed. Graal, Rio de Janeiro, 1984.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação, escola e políticas educacionais na perspectiva dos estudos culturais críticos:** a produção do senso comum e as disputas pela hegemonia. Cadernos de Educação. FaE, PPGE, UFPEL: Pelotas, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1543/1450>. Acesso em: 24 mar. 2018.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Trad. Adelaine La Guardia Resende. Editora UFMG. Brasília, 2000.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Trad. SILVA, T. T. da. Editora UFMG. Brasília, 2009.

MACHADO, Fernanda de Camargo. **Racionalidade neoliberal e sensibilização para a inclusão escolar de deficientes**. 2015. 172 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2011.

MOURA, Kátia Cristina Bezerra. **A política de inclusão na educação profissional:** o caso do Instituto Federal de Pernambuco/ Campus Recife. Dissertação de Mestrado – Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart.; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 23-32.

TURCHIELLO, Priscila. **A produtividade dos sujeitos com deficiência na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2017.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart.; WOODWARD, K Kathryn. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 12-21.

Submissão – 30/07/2019
Aceite – 11/10/2019