


# DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA NA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

## CHALLENGES OF INTEGRATED PROFESSIONAL EDUCATION IN THE INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES

Louise Dall'Agnol de Armas<sup>I</sup> 

Claudia Alquati Bisol<sup>II</sup> 

<sup>I</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, IFRS, Farroupilha, RS, Brasil. Mestre em Educação. Psicóloga no IFRS. E-mail: louise\_dalla@hotmail.com

<sup>II</sup> Universidade de Caxias do Sul, UCS, Caxias do Sul, RS, Brasil. Doutora em Psicologia. Professora do Mestrado Profissional em Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: cabisol@ucs.br

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo discutir os desafios da educação profissional técnica integrada ao ensino médio para as pessoas com deficiência. Por meio de reflexões sobre a inclusão/exclusão da pessoa com deficiência no contexto da escola e do trabalho, discutem-se os desafios da educação inclusiva na perspectiva da educação profissional integrada. Para a pesquisa, de natureza qualitativa, utiliza-se o método revisão bibliográfica narrativa. A partir das discussões, observam-se fortes marcas de exclusão que permeiam o caminhar das pessoas com deficiência pela escola e pelo trabalho. Os desafios da educação profissional na inclusão da pessoa com deficiência estão vinculados à conquista do direito à profissionalização, à garantia do acesso a democratização do ensino, à superação da dicotomia de trabalho manual *versus* trabalho intelectual e à não reprodução dos movimentos sociais de exclusão. Tais desafios da educação profissional são vistos diante de uma sociedade excludente e perpassam a necessidade de construção de uma sociedade desejosa das diferenças.

**Palavras-chave:** Educação Profissional. Deficiência. Inclusão.

**Abstract:** This article aims at discussing the challenges of technical professional education integrated to high school for people with disabilities. It does so through reflections on the inclusion/exclusion of people with disabilities in the context of school and work, and on the challenges of inclusive education from the perspective of integrated professional education. For the qualitative research, the method was that of narrative bibliographic review. From the discussions, the conclusions show that there are strong exclusion marks for people with disabilities at school and at work. The challenges of professional education in the inclusion of people with disabilities are linked to the conquest of the right to professionalization, the guarantee of access and democratization of education, the overcoming of the dichotomy of manual work versus intellectual work and the non-reproduction of social movements of exclusion. These challenges of professional education are seen before an exclusionary society and permeate the requirement construction of a society that accepts differences.

DOI: <https://doi.org/10.31512/vivencias.v18i36.682>

Submissão: 23-10-2021

Aceite: 23-03-2022

**Keywords:** Professional Education. Disability. Inclusion.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

## Introdução

No Brasil, a educação escolar é configurada em níveis (educação básica e superior) e modalidades de ensino. A educação básica corresponde à educação infantil, ao ensino fundamental e ao ensino médio; já o nível seguinte refere-se ao ensino superior. De forma transversal aos níveis, são ofertadas modalidades, como a educação profissional e tecnológica. De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2018), esta última (EPT) destina-se ao preparo do indivíduo para o exercício de profissões. Essa modalidade articula trabalho, ciência e tecnologia em cursos oferecidos por eixos tecnológicos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, de educação profissional técnica de nível médio e de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996).

A educação profissional técnica de nível médio pode ser ofertada de maneira subsequente ou articulada ao ensino médio, sendo, nesse último caso, desenvolvida de forma integrada ou concomitante. Quanto ao formato integrado ao ensino médio – foco de atenção deste artigo – encontra público mais significativo entre aqueles jovens que precisam ingressar no mercado de trabalho (FRIGOTTO, 2010), pois, ao combinar a profissionalização ao ensino médio, possibilita-se, por meio do exercício do trabalho, a continuidade dos estudos àqueles que precisam da habilitação profissional precocemente (KUENZER, 2002).

A possibilidade de integração do ensino médio à educação profissional é recente, de 2004, sendo consolidada pelo decreto nº 5.154, permitindo que a educação profissional possa ser oferecida na mesma matrícula do ensino médio com aumento da carga horária do curso (BRASIL, 2004). A educação básica, ao ser complementada pela educação profissional, visa a atender, especialmente, os jovens trabalhadores que buscam uma profissão sem precisar aguardar o ensino superior. Com isso, promove a elevação da escolaridade dos trabalhadores em articulação com eixos formativos relacionados ao desenvolvimento local, regional e até nacional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

Nesse sentido, pode-se considerar que a educação profissional técnica vinculada ao ensino médio configura-se em proposta social inclusiva, na medida em que atende e possibilita condições de escolarização aos estudantes que necessitam garantir sua subsistência pelo trabalho. Quando se pensa esse ensino para estudantes com deficiência, reflexões sobre a inclusão são ampliadas diante das fortes marcas de exclusão social e educacional que esse público enfrentou e ainda enfrenta. Assim, ofertar a educação profissional técnica integrada ao ensino médio às pessoas com deficiência promove não somente a inclusão educacional, como também a inclusão social, por meio do preparo para o ingresso no mundo do trabalho.

A pessoa com deficiência (PcD) é aquela que possui impedimentos de natureza física, sensorial, intelectual ou mental de longo prazo, os quais podem dificultar sua participação na sociedade em igualdade de condições, conforme a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, publicada no Brasil em 2009, por meio do Decreto nº. 6.949 (BRASIL, 2009). No Brasil, de acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde de 2019, há 17,3 milhões de pessoas de dois anos ou mais com alguma deficiência – ou 8,4% da população –, e em relação

ao nível de ocupação, 25,4% das pessoas com deficiência de 14 anos ou mais ocupam a força de trabalho brasileira, enquanto as pessoas sem deficiência representam 60,4% (IBGE, 2021).

A participação da pessoa com deficiência no mercado de trabalho é atravessada por diversas barreiras, sejam ambientais, sejam atitudinais, que de alguma forma são construídas socialmente. Assim sendo, pensar a inclusão dessas pessoas no trabalho é um avanço na conquista para a qualidade de vida, independência e cidadania delas (SOUZA; VIEIRA; AVELAR, 2020). Porém, para haver inserção no trabalho, não se pode desconsiderar a educação, ou seja, a preparação para o mercado de trabalho passa pela educação, que pode ser configurada na modalidade profissional.

Discutir sobre inclusão na educação profissional remete ao que norteia essa modalidade de educação, a qual se fundamenta no direito ao trabalho, entendendo-o como base para construção da identidade do indivíduo em sociedade, sendo uma esfera importante na existência humana (SOUZA; LOPES; MAIA, 2014). Dessa maneira, a educação profissional contempla dois direitos fundamentais do cidadão: direito à educação e direito ao trabalho (BRASIL, 2018), categorias importantes para a vida digna do ser humano em sociedade.

Propõe-se, desse modo, neste artigo, discutir os desafios da educação profissional integrada ao ensino médio às pessoas com deficiência. Para compreender a pessoa com deficiência nesse contexto educacional, faz-se necessário discorrer, primeiramente, sobre a participação e a inserção desse público nos cenários da escola e do trabalho, pontos de alicerce que estão interrelacionados nessa proposta educativa. Em seguida, cabe refletir sobre a inclusão da pessoa com deficiência na educação profissional integrada, uma vez que isso permite a compreensão dos desafios enfrentados nessa modalidade educativa. Inicia-se abordando a metodologia adotada nesta pesquisa.

## **Metodologia**

Nesta pesquisa, utiliza-se o aporte metodológico da revisão narrativa que consiste, segundo Rother (2007), em um método que analisa e discute de forma abrangente e crítica determinado assunto do ponto de vista teórico ou contextual. Discutir os desafios da educação profissional integrada ao ensino médio para as pessoas com deficiência implica compreender a inclusão/exclusão desses indivíduos no contexto da escola e do trabalho.

A partir disso, é possível embasar reflexões sobre os desafios encontrados. Para a construção deste artigo, foram utilizados artigos científicos, capítulos de livros, livros e leis nas temáticas da educação, deficiência, trabalho e educação profissional e especial. Além disso, as discussões aqui apresentadas são exemplificadas com recortes de falas de estudantes com deficiência matriculados na educação profissional integrada; essas falas advêm de uma pesquisa de mestrado em Educação (ARMAS, 2020).

Explicitada a metodologia, a seguir, disserta-se sobre a relação educação, trabalho e pessoa com deficiência.

## O percurso da pessoa com deficiência pela escola e pela educação profissional e a relação com o trabalho

Por muito tempo, a deficiência ficou atrelada à maldição divina e à doença, com isso, as pessoas consideradas diferentes da norma eram excluídas do contexto escolar. O olhar para a deficiência, desse modo, ficou vinculado à compreensão religiosa ou médica, implicando nas formas de se relacionar com a pessoa com deficiência. Com base no entendimento pelo caráter religioso, elas eram vítimas de uma vida de sofrimento e merecedoras de ações de caridade (AUGUSTIN, 2012). Já a partir da compreensão pelo viés médico, a deficiência foi considerada doença ou ausência de saúde, impondo a reabilitação das pessoas com deficiência para se assemelharem tanto quanto possível as pessoas consideradas saudáveis (MARTI; CASTILLO, 2010).

Essas premissas nortearam a construção de tratamento excludente direcionado às pessoas com deficiência, refletindo a não inserção delas na escola e sua participação nos espaços sociais. Um exemplo de instituição, no Brasil, que acolhia pessoas com deficiência a partir da perspectiva assistencialista refere-se as Santas Casas de Misericórdia no século XVI, as quais atendiam pobres e doentes e acolhiam crianças com deficiências físicas e mentais que eram abandonadas. Os órfãos e pobres permaneciam nesses abrigos religiosos, se eram meninas, até casarem, enquanto os meninos, até terem profissão; já as crianças com anomalias graves eram mantidas com os adultos nos locais em que essas Santas Casas destinavam para os doentes e alienados (JANUZZI, 2012).

Quando inseridas na escola – no Brasil e em diversos países da América e da Europa – as que possuíam características explícitas que as diferenciavam do modelo normativo recebiam educação de forma separada (KASSAR, 2011). Instituições especializadas foram criadas para essas pessoas, as quais eram fundamentadas nos aspectos de normalidade *versus* anormalidade e com foco na deficiência em vez do caráter pedagógico (BRASIL, 2008). Tanto a exclusão da educação para esse público quanto a inserção em instituições especializadas estão atreladas às ideias de inferioridade, assistencialismo e segregação social.

Em algumas instituições criadas, especificamente, para o atendimento de pessoas com deficiência no século XIX, percebem-se indícios da oferta do ensino profissional técnico. No Instituto Nacional de Educação de Surdos, oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração eram oferecidas aos meninos surdos; e no Instituto Benjamin Constant, os meninos cegos aprendiam tipografia e encadernação, já as meninas, tricô (FONSECA, 1986 *apud* MAZZOTA, 2011). No entanto, a capacitação de cegos e deficientes visuais, por meio do trabalho repetitivo, marcava a ideia desse público não ocupar postos de trabalho intelectual como de chefia, além da contratação pelas empresas ser revestida pelo assistencialismo (MANICA; CALIMAM, 2015a).

Perceber a profissionalização das pessoas com deficiência na perspectiva assistencialista remete à própria constituição da educação profissional no Brasil. Sob responsabilidade do Estado, a educação profissional brasileira tem seu início pelo Decreto nº. 7.566, em 1909, com a criação de 19 escolas de Aprendizes Artífices designadas a criar hábitos de trabalho aos órfãos e pobres,

afastando-os do ócio ignorante e do crime (REGATTIERI; CASTRO, 2009). O trabalho manual e de força física, atribuído aos escravos, passa a ser vinculado aos humildes, pobres e desvalidos, permitindo, por meio do trabalho, a identificação da inserção na sociedade (SANTOS, 2000).

Se a educação profissional associada ao trabalho operacional destina-se às classes menos favorecidas social e economicamente, ofertar às pessoas com deficiência a profissionalização direcionada para trabalhos manuais e repetitivos nos espaços de escolarização parece reforçar a característica de menos-valia atribuída a esse público. Além disso, a oferta da profissionalização a elas pode ser compreendida a partir de Ross (2003), o qual diz que destinar o trabalho prático e mecânico às pessoas com limitações biológicas, físicas e sensoriais tenta remediar a aparente incapacidade para o trabalho. Para o autor, a ênfase no trabalho manual destinado às pessoas com deficiência resulta de um pensamento que percebe esse tipo de trabalho como a “solução para o problema da inatividade dos impedimentos sociais” das pessoas com deficiência (ROSS, 2003, p. 90).

Nos anos 1960 e 1970, outras nuances aparecem no contexto social, surgindo críticas à sociedade que exclui as pessoas com deficiência (AUGUSTIN, 2012). Nesse sentido, ganha espaço o modelo social de compreensão da deficiência, entendendo-a não como doença (conforme o então modelo médico), mas como um produto da sociedade, devendo a pessoa com deficiência participar dos espaços com respeito a sua diferença por meio de uma transformação do ambiente social (MARTI; CASTILLO, 2010). Essas reflexões adentram o campo da educação, e, nos anos 1970, inicia-se um amplo debate direcionado às práticas escolares que dificultavam ou impediam o acesso e a permanência de algumas pessoas na escola regular, especialmente os grupos historicamente excluídos, como é o caso das pessoas com deficiência (GLAT, 2011). Políticas internacionais e nacionais de educação culminam, a partir da década de 1990, com o paradigma da inclusão escolar, o qual preconiza a inclusão de todos no ensino regular, atendendo às necessidades de aprendizagem de cada indivíduo (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007).

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996 estabelece que as pessoas com deficiência devem ser atendidas, preferencialmente, nos espaços da educação regular, em todas as etapas, níveis e modalidades de educação. As instituições de educação profissional e tecnológica, o que inclui a educação profissional técnica de nível médio, devem atender pessoas com deficiência em seus espaços de escolarização. A referida lei garante que os sistemas de ensino devem assegurar, aos estudantes com deficiência, educação para o trabalho com vistas à integração na sociedade, inclusive para aqueles que não apresentarem capacidade de inserção no trabalho competitivo.

Além da LDB, foram tecendo o movimento em prol da inclusão na educação diversos decretos, resoluções e leis, como a Lei nº. 10.436, de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de expressão e comunicação; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, que visa o acesso, a participação e a aprendizagem das pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtorno global do desenvolvimento nas escolas regulares; e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em 2015, que assegura o exercício das liberdades e direitos da pessoa com deficiência. Nesta última, são intensificadas as lutas de inclusão escolar e social

e estabelecidas punições às atitudes discriminatórias, além de considerar como dever do Estado a oferta de serviços e programas de habilitação profissional para ingresso, continuidade ou retomada ao mundo do trabalho da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015).

Essas leis parecem ter tido reflexo na sociedade, pois, conforme o Censo da Educação Básica de 2019 (INEP, 2020), as matrículas da educação especial na educação profissional técnica de nível médio vêm aumentando. Em 2019, 4.784 matrículas de educação especial estavam na educação profissional de nível médio, modalidade concomitante e subsequente, representando aumento de quase 45% nas matrículas entre 2015 e 2019. Esse aumento pode ser compreendido por meio da percepção de Manica e Caliman (2015a), os quais dizem que a educação profissional para as pessoas com deficiência apresenta-se como uma possibilidade para a continuação dos estudos no ensino superior.

Destaca-se a importância da escolaridade e continuidade dos estudos desse público quando são analisados os resultados da Pesquisa Nacional de Saúde de 2019 (IBGE, 2021): 67,6% da população com deficiência com dezoito anos ou mais não possui instrução ou tem apenas o ensino fundamental incompleto em comparação com 30,9% das pessoas com dezoito anos ou mais que não apresentam deficiência. Os resultados ainda mostram que 16,6% das pessoas com deficiência possuem o ensino médio completo ou ensino superior incompleto em comparação com 37,2% das pessoas sem deficiência.

A baixa escolaridade contribui para a não contratação pelo mercado de trabalho, estabelecendo um ciclo vicioso: a baixa escolarização diminui as chances de emprego, e a não inserção no mercado de trabalho diminui as chances de continuidade dos estudos. Percebe-se que a pouca escolarização é uma das queixas das empresas para a não contratação das pessoas com deficiência, como pode ser visto nos estudos de Araujo e Schmidt (2006). Nessa pesquisa, os autores mostram que 30% das empresas estudadas queixam-se da baixa escolaridade, e 16%, da baixa qualificação profissional para a admissão das pessoas com deficiência. Neves-Silva, Prais e Silveira (2015) também apresentaram a baixa escolaridade como um dos motivos para a dificuldade de ingresso ao trabalho das pessoas com deficiência.

A exclusão da pessoa com deficiência no mundo trabalho pode ser verificada na informação de que quase metade da população mundial com deficiência de quinze anos ou mais não é economicamente ativa; e, quando as pessoas com deficiência estão empregadas, elas apresentam maior probabilidade de desempenhar funções de nível operacional mais baixo, com salários menores e com menor potencial de desenvolvimento na carreira (ONU, 2012). As empresas tendem a empregar aquelas pessoas com deficiência que exigem menor reestruturação de seus espaços, além disso, com a baixa escolaridade desse público, tendem a contratá-las para o desempenho de funções auxiliares nos postos de trabalho (VELTRONE; ALMEIDA, 2010).

Apesar de a Lei nº. 8.213 de 1991 impulsionar a inserção no mercado de trabalho, obrigando empresas com 100 ou mais funcionários a integrar de 2 a 5% das suas vagas com pessoas reabilitadas ou pessoas com deficiência, conforme seu quadro de funcionários (BRASIL, 1991), os discursos e os comportamentos ainda são marcados por preconceito e exclusão. Manica (2017) menciona que alguns empresários não cumprem a lei, sendo autuados pelos

órgãos fiscalizadores, e há aqueles que contratam apenas para o preenchimento das cotas, “sem vislumbrar o ganho real da contratação de tal pessoa ou, ainda, possibilitar uma função ou cargo realmente inclusivo, o qual possa motivar e valorizar a pessoa contratada” (MANICA, 2017, p. 2007).

A importância do trabalho é tamanha, pois por meio dele o ser humano atua na realidade, modifica-a e transforma-a, construindo sua identidade pessoal e social e contribuindo para sua autoestima e consciência de dignidade. A sociedade, ao não utilizar o pensar do ser e sua ativa participação, favorece no indivíduo o desenvolvimento do sentimento de menos-valia, impotência e de ser membro de segunda categoria na sociedade (ARANHA, 2003). Assim, as pessoas com deficiência, ao serem excluídas dos postos de trabalho ou relacionadas a ocupações de menor prestígio social, constroem sua imagem permeada pela inferioridade.

A proposta da inclusão no trabalho não pode ser ingênua, segundo Veltrone e Almeida (2010), pois não basta o cumprimento de questões éticas e morais na inclusão da pessoa com deficiência, é preciso preparar o profissional para que ele ingresse e permaneça de forma satisfatória no trabalho. Porém, há de ser considerado, também, que a baixa escolaridade não representa o único fator para a não contratação pelo mercado de trabalho. Talvez, o mais significativo e a base para essa engrenagem seja o modo de constituição da sociedade atual. Piccolo e Mendes (2013) afirmam que a sociedade capitalista reconhece a deficiência, no entanto, atribui a ela menor valor no social, uma vez que as pessoas são definidas com base na utilidade e rentabilidade que proporcionam.

A preocupação com a produtividade e o lucro na sociedade capitalista desenha o sucesso profissional balizado nas riquezas produzidas e acumuladas das atividades produtivas, estando a integração dos sujeitos dependente desse sucesso. Com isso, as empresas preferem empregar trabalhadores perfeitos fisicamente a investir em um indivíduo que se diferencia por um aspecto físico, podendo onerar a empresa com uma série de adaptações e, ainda, representar um potencial de trabalho incerto (ROSS, 2003). Desse modo, o sistema econômico capitalista exclui ao dar espaço apenas aos ditos “normais”, com o argumento na incapacidade de participação e produção das pessoas com deficiência (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017).

Perceber a lógica de funcionamento da sociedade permite uma compreensão mais clara sobre as possibilidades de inserção e sobre as marcas de exclusão no trabalho que acompanham a pessoa com deficiência. A inserção no trabalho relaciona-se com a escolaridade, que também apresenta marcas de exclusão, visto que muitas pessoas com deficiência ou não acessam a escola ou não concluem seus estudos. Diante dessa realidade, ratifica-se a pertinência da educação profissional de nível médio para esse público vulnerável socialmente, de modo especial para a formação integrada, a qual alia a formação básica com o ensino profissional como forma de contribuir para a inserção profissional com qualidade.

Apresentado sucintamente o percurso da pessoa com deficiência quanto à educação e o trabalho, a seguir, traz-se reflexões para inclusão dessas pessoas na educação profissional integrada.

## Reflexões para inclusão da pessoa com deficiência na educação profissional integrada

Compreender a pessoa com deficiência na educação profissional perpassa por contextualizar os eixos dessa modalidade de ensino, ou seja, a inclusão/exclusão da pessoa com deficiência nos cenários da escola e do trabalho. A partir dessa análise, percebem-se as marcas de segregação no contexto da escola e a identificação de menor apreço no mundo laboral diante da não inserção em postos de trabalho ou a inserção em ocupações manuais consideradas de menor valorização. As representações construídas para a deficiência na escola e no trabalho estão balizadas em uma sociedade capitalista, na qual a busca por rentabilidade, competitividade e corpos perfeitos parece destinar as pessoas com deficiência à inferioridade e ao assistencialismo.

Diante desse contexto social, pensar a educação profissional para as pessoas com deficiência requer analisar possíveis desafios impostos nessa modalidade de ensino. Souza, Lopes e Maia (2014) consideram o desafio da construção de espaço de profissionalização e de direito da pessoa com deficiência, uma vez que o trabalho é a base para o reconhecimento da identidade na sociedade e não pode ser negado a ninguém. Nesse sentido, a partir do que os autores citados defendem, um desafio parece estar relacionado com a aceitação do direito ao trabalho e à profissionalização para a pessoa com deficiência, não restringindo a educação profissional a um espaço que seria apenas de socialização.

Em pesquisa realizada com estudantes com deficiência de 16 a 21 anos matriculados em cursos técnicos integrados ao ensino médio, verificou-se que os participantes sinalizaram o desejo de trabalhar. Pode-se perceber a importância do trabalho nas falas dos sujeitos participantes à medida que expressaram seus possíveis percursos profissionais e a interrelação destes com o curso técnico realizado. Um participante, em especial, configurou a importância do trabalho como recurso financeiro para poder comprar coisas das quais gosta, mas também como uma possibilidade de inclusão social (ARMAS, 2020).

A percepção da dimensão do trabalho pelas pessoas com deficiência remete a um meio de sobrevivência, à independência financeira, ao sentimento de ser útil à sociedade e ao exercício da cidadania. Por meio do trabalho, há uma possibilidade de inserção social, de deixar de ser invisível, de aprimorar-se pelo reconhecimento do outro. O trabalho não é apenas uma atividade a ser desempenhada, é também uma forma de relação social no encontro com outros trabalhadores, é um espaço de existir e ter uma identidade (LIMA; TAVARES; BRITO; CAPPELLE, 2013).

Assim, negar a profissionalização e o trabalho é negar a cidadania e as condições de participação na sociedade. A escola, na preparação dos indivíduos para o mundo do trabalho, precisa estar atenta para não reproduzir a exclusão e a negação dos direitos da pessoa com deficiência. Pensar um espaço de profissionalização e, conseqüentemente, maiores possibilidades de inserção no mercado de trabalho desses indivíduos perpassa o desafio de garantir a real inclusão do estudante na educação profissional, não restringindo a ideia da inclusão à matrícula escolar. Mantoan (2003) afirma que a escola reproduz a exclusão de diversas e de perversas formas, muitas vezes direcionada quando o aluno não acompanha os padrões de cientificidade. Embora se tenha permitido o acesso à escola por pessoas antes excluídas, há que se considerar que ainda



uma parcela de alunos está na escola sem aprender diante da não atenção para a qualidade do ensino ofertado para todos (BUENO, 2001).

Desse modo, tem-se o desafio da escola: o de não excluir apesar de estar, em teoria, incluindo. Na pesquisa citada anteriormente com estudantes com deficiência, as falas de um participante com deficiência intelectual são marcadas pela exclusão. Destacam-se as seguintes: “[...] eu tenho que fazer tudo sozinho [...] [sic]” e “Ah, me falaram que eu era feio, eu que era [pausa] que eu não era, tipo assim no grupo, que eu era, que eu era chato. E aí me tiravam do grupo [...] [sic]” (ARMAS, 2020, p. 86). Tais afirmações foram direcionadas às interações com os colegas de aula, demonstrando a não participação em alguns momentos de aprendizagem com o grupo, o que repercute na qualidade do processo escolar do estudante. Apesar desse mesmo aluno referir receber ajuda e ter interações positivas com os professores, a relação com os colegas o exclui, fato que precisa ser olhado e trabalhado no espaço escolar.

As interações vivenciadas na escola atravessam a qualidade da construção do conhecimento, precisando serem vistas a fim de perceber os movimentos de inclusão ou exclusão que favorecem ou não o aprendizado. Em um estudo realizado por Manica e Caliman (2015b), no qual foram considerados estudantes com deficiência em cursos de educação profissional, foi identificado que muitos não sabiam ler ou escrever, embora a maioria se autodeclarasse alfabetizada (92%). A pesquisa ainda mostrou que 86% dos alunos expressaram o desejo de trabalhar, enquanto 14% afirmaram não estarem aptos ao trabalho em razão da deficiência. Esses resultados permitem reflexões sobre a qualidade da aprendizagem de todo e qualquer estudante e sobre as ideias de inferioridade e incapacidade em torno da deficiência.

Os dados e as falas do estudante sobre a exclusão no espaço escolar remetem à reflexão do que faz uma escola ser inclusiva. De acordo com Glat, Pletsch e Fontes (2007), a inclusão perpassa a reorganização metodológica, os recursos pedagógicos e a estrutura de funcionamento, mas também os profissionais conscientes e preparados para a realidade de que todos os educandos devem receber ensino de qualidade. Considerando este último aspecto, tem-se o desafio de olhar para as crenças, os afetos e as frustrações da ação profissional dos envolvidos, pois só assim a escola poderá assumir a função de educar a todos e não continuar a reproduzir os movimentos de exclusão das pessoas com deficiência (GONZÁLEZ REY; GOMES, 2007).

Trabalhar na educação inclusiva mostra-se um desafio, pois implica atitudes e conhecimentos que possibilitem uma atuação alicerçada na ideia do direito à educação para todos. Desse modo, o respeito às particularidades de cada indivíduo – na busca pela construção do conhecimento e pelo desenvolvimento de competências e habilidades – devem estar no processo educativo. Com base nessas ideias, compreende-se que não se pode almejar que todos aprendam de uma mesma forma, profundidade e ritmo, mas cabe oportunizar “experiências de ensino e aprendizagem que tragam aos sujeitos muito mais que informações, lhes possibilite compreender o mundo, aos outros e a si mesmos, realizando-se como seres humanos” (MUNHOZ; LANÇANOVA; NASCIMENTO, 2018, p. 13).

O relato de um estudante com transtorno do espectro autista em um curso técnico integrado (ARMAS, 2020, p. 101) exemplifica a relação com os professores marcada pelo respeito

e pelo acolhimento das diferenças que repercutem nas construções de pertencimento e estima do estudante na escola, conforme demonstra esta fala: “a professora [...] me ensina um desenho que fica mais decorado e bonito, ensina direitinho [...] E a [...] a professora [...] que me explica, explica assim, explica com três palavras, eu sou o mais legal da escola. Porque as duas são as mais queridas que eu já conheci. [sic]”.

Desse modo, é necessário olhar para as relações na escola, para os diálogos estabelecidos, de modo especial entre alunos e professores, uma vez que integram e perpassam as construções em torno da educação profissional inclusiva. A escola como integrante dos processos sociais não fica alheia aos modelos e às contingências sociais e, por vezes, não consegue eliminar totalmente de sua organização os padrões construídos, mas pode, dentro de certa autonomia, resistir aos processos de exclusão (BUENO, 2001). E, especificamente, na educação profissional que interage com o mundo do trabalho, amplia-se o debate para o enfrentamento da segregação das pessoas com deficiência no mundo laboral.

A proposta do currículo integrado tem a ideia da integração da educação básica e educação profissional, permitindo ao jovem trabalhador o direito a uma formação que contemple visão crítica, leitura de mundo e atenda às necessidades da tecnologia e da ciência do mundo do trabalho (CIAVATTA, 2010). Nesse sentido, a integração não se direciona à sobreposição de disciplinas específicas e gerais, mas equivale a uma relação construída nos eixos da cultura, trabalho e ciência, problematizando os processos tecnológicos e os fenômenos do mundo em múltiplas perspectivas (RAMOS, 2010). Desse modo, a interdisciplinaridade em ações e projetos de ensino e extensão compõe as atividades possíveis ao longo da trajetória do curso técnico, contribuindo para a formação integral do estudante.

A partir dessas concepções, faz-se necessário abranger e dialogar sobre a diversidade humana, tais como as diferenças físicas, sensoriais e intelectuais, pois, o ensino médio integrado precisa contemplar a vida do estudante em sua dimensão integral, considerando suas experiências de vida como forma de congregar significado aos conhecimentos, conforme afirmam Antonello, Marachin, Garcia e Santarosa (2018, p. 126), além de transcender a técnica e promover “o ensino e a aprendizagem necessários à compreensão e à aplicação críticas e criativas dos processos científicos que embasam a técnica, procurando contextualizá-los às necessidades humanas e sociais”.

As falas de uma estudante com deficiência física em um curso técnico integrado (ARMAS, 2020, p. 97) reforçam a pertinência de ações e projetos para a construção do conhecimento e a permanência do estudante na escola: “[...] são várias coisas que fazem que a gente se sinta mais pertencente [sic]” e “eu tô engajada com o [...] eu me sinto bem [sic]”. Tais falas remetem à participação da estudante em espaço de discussão e atividades promovidas pela escola; sendo que o diálogo em diferentes temáticas fortalece a construção de ambiente democrático e inclusivo, além de contribuir para a formação crítica e integral dos estudantes para o mundo do trabalho, contemplando a ideia do currículo integrado.

A educação integrada com premissas da formação integral e do trabalho como princípio educativo desafia a lógica de oposição de trabalho manual *versus* trabalho intelectual, buscando

superar a divisão social entre a ação de executar e pensar. Gramsci (1985) afirma que todos os homens são intelectuais, não existindo atividade humana desvinculada da atividade intelectual. Assim, para o autor, o operário do trabalho manual não é definido pelo seu trabalho, mas pelas determinações sociais em que sua atividade está inserida, sendo a organização social a definidora de valor aos trabalhos e às pessoas com base nos norteadores de sua constituição.

Ao suspender a premissa de valorar uma formação e uma atuação laboral em detrimento da outra e considerar a integração dos saberes – como ocorre na modalidade integrada ao aliar ensino propedêutico e profissional –, contribui-se para que o conhecimento e as inserções sociais possam ser vistos em seu caráter diferenciado, mas não carregados com o teor de menor importância e prestígio. Além disso, ao garantir ao estudante com deficiência uma formação profissional atrelada à formação básica de qualidade, questiona-se e enfrenta-se os padrões construídos e, por vezes, determinados dos caminhos profissionais para a pessoa com deficiência. Lima, Tavares, Brito e Cappelle (2013) afirmam que a exigência por padrões de normatividade contribui para que as diferenças biológicas ou físicas representem diferenças sociais, à medida que a inserção da pessoa com deficiência tende a se direcionar para atividades mecânicas e pouco valorizadas socialmente. Nesse sentido, a educação profissional integrada às pessoas com deficiência interage com os desafios da inclusão na escola e no mundo do trabalho construídos e alimentados por uma lógica de valorização da normatividade e da rentabilidade.

### **Considerações finais**

Embora a escola possa repensar o seu fazer, tentando resistir à opressão direcionada às pessoas com deficiência, é importante salientar que essa análise não pode ser ingênua. Assumir o pressuposto da igualdade no direito à educação, segundo Cury (2008), implica olhar não apenas para a escola, mas para a estrutura da sociedade, que deve se organizar de forma democrática e desejosa de maior igualdade entre os indivíduos que a constituem. A interrelação entre o mercado de trabalho e a educação inclusiva representa uma luta histórica contra o preconceito e a favor da cidadania (SOUZA, LOPES; MAIA; 2014) e, dessa forma, precisa ser continuamente questionada, refletida e fortalecida, para que todo e qualquer sujeito possa participar dignamente da sociedade.

De modo específico no contexto da educação profissional integrada, muitos parecem ser os desafios impostos para as pessoas com deficiência, os quais se relacionam ao direito à profissionalização, à qualidade do ensino ofertado para todos os estudantes, aos movimentos de exclusão no espaço escolar e profissional, à integração dos saberes e, principalmente, ao modo de constituição social que muitas vezes não acolhe as diferenças. Algumas conquistas já foram atingidas, tanto no acesso à escola, à educação profissional, como ao trabalho, mas muito precisa avançar e considerar para se ter o êxito desses estudantes na educação profissional. Refletir sobre os desafios da inclusão na educação profissional pode ser uma forma de continuar avançando no fortalecimento dos direitos e das possibilidades da pessoa com deficiência, por meio da vigilância das ações e das expectativas sociais que cercam a educação profissional no atendimento da pessoa com deficiência.

## Referências

ANTONELLO, S. B.; MARACHIN, M. S.; GARCIA, I. K.; SANTAROSA, M. C. P. Ensino médio integrado como alternativa para o ensino médio: experiências de um curso técnico em eletrotécnica. **Vivências**, Erechim, v. 14, n. 27, p. 114-128, 2018. Disponível em: [http://www2.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero\\_027/artigos/pdf/Artigo\\_11.pdf](http://www2.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_027/artigos/pdf/Artigo_11.pdf). Acesso em: 20 set. 2021.

ARANHA, M. S. F. **Trabalho e emprego**: instrumento de construção da identidade pessoal e social. São Paulo: SORRI-BRASIL; Brasília: CORDE, 2003.

ARAUJO, J. P.; SCHMIDT, A. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 2, p. 241-254, 2006. DOI: 10.1590/S1413-65382006000200007

ARMAS, L. D. **Sentidos Subjetivos de estudantes com deficiência em cursos técnicos integrados**. 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2020.

AUGUSTIN, I. R. L. **Concepções de membros do conselho municipal de educação acerca da educação da pessoa com deficiência intelectual**. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2012.

BISOL, C. A.; PEGORINI, N. N.; VALENTINI, C. B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 24, n. 1, p. 87-100, 2017. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br>. Acesso em: 1 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.154** de 23 de julho de 2004. Regulamenta o 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm). Acesso em: 6 maio 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.949** de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre nos direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo. Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm). Acesso em: 14 mai 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146** de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.213** de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, 1991. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8213cons.htm). Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 4 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2019.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, n. 17, p. 101-110. 2001. DOI: 10.1590/0104-4060.222

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 83-105.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 57 -82.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-56

GLAT, R. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. *In*: LONGHINI, M. D. (Org.). **O uno e o diverso na Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 75-92.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 1 jul. 2019.

GONZÁLEZ REY, F. L.; GOMES, C. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 27, n. 3, p. 406-417, 2007. DOI:10.1590/S1414-98932007000300004

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde**: 2019: ciclos de vida. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Notas Estatísticas**: Censo da Educação Básica 2019. Brasília, 2020.

JANUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, n. 41, p. 61-79, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar>. Acesso em: 1 jul. 2019.

KUENZER, A. Primeira parte. *In*: KUENZER, A. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-96.

LIMA, M. P.; TAVARES, N. V.; BRITO, M. J.; CAPPELLE, M. C. A. O sentido do trabalho para pessoas com deficiência. **Rev. Adm. Mackenzie**, v. 14, n. 2, São Paulo, p. 4-68, 2013. DOI: 10.1590/S1678-69712013000200003

MANICA, L. E. A educação profissional formal e não formal das pessoas com deficiência no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 4, p. 1998-2023, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.9320.

MANICA, L. E.; CALIMAN, G. **A educação profissional para pessoas com deficiência**: um novo jeito de ser docente. Brasília: Liber Livro, 2015a.

MANICA, L. E.; CALIMAN, G. **Inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional e no trabalho**: limites e possibilidades. Jundiaí: Paco Editorial, 2015b.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTI, M. T.; CASTILLO, F. G. Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Procasto. **Política y Sociedad**, v. 47, n. 1, p. 67-83, 2010. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130067A>. Acesso em: 20 set. 2021.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011.

MUNHOZ; S. V.; LANÇANOVA, A. A. S.; NASCIMENTO, L. A. A acessibilidade na URI – São Luiz Gonzaga: a construção de uma universidade acessível a todos. **Vivências**, v. 14, n. 26, p. 10-26, 2018. Disponível em: [http://www2.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero\\_026/artigos/pdf/Artigo\\_01.pdf](http://www2.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_026/artigos/pdf/Artigo_01.pdf). Acesso em: 20 set. 2021.

NEVES-SILVA, P.; PRAIS, F. G.; SILVEIRA, A. M. Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, n. 8, p. 2549-2558. 2015. DOI: 10.1590/1413-81232015208.17802014

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Thematic study on the work and employment of persons with disabilities**. Genebra: ONU, 2012. Disponível em: [https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Disability/A-HRC-22-25\\_en.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Disability/A-HRC-22-25_en.pdf). Acesso em: 7 jul. 2019.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Sobre formas e conteúdos: a deficiência como produção histórica. **Perspectiva**, v. 31, n. 1, 283-315, 2013. DOI: 10.5007/2175-795X.2013v31n1p283

RAMOS, M. Possibilidades e Desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 106-127.

REGATTIERI, M. M. G.; CASTRO, J. M. Integração entre o ensino médio e a educação profissional. *In*: REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. (Orgs.). **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. Brasília: Unesco, 2009. p.13-90.

ROSS, P. R. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. *In*: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p. 53-110.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paul Enferm.**, v. 20, n. 2, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.Br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid+S0103-21002007000200001](http://www.scielo.Br/scielo.php?script=sci_arttext&pid+S0103-21002007000200001). Acesso em: 14 maio 2020.

SANTOS, J. A. A Trajetória da educação profissional. *In*: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2000. p. 205-224.

SOUZA, A. E. M.; LOPES, B. B.; MAIA, M. B. P. Educação inclusiva na educação profissional: um estudo de caso à luz da experiência em uma escola estadual de educação profissional no município de Santa Quitéria-CE. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, n. 7, v. 1. p. 107-114. 2014. DOI: 10.15628/rbept.2014.3561

SOUZA, M. F.; VIEIRA, D. M. N.; AVELAR, K. E. S. Perspectiva do Brasil em atingir as metas da agenda 2030 - Educação profissional para as pessoas com deficiência. **Rev. Augustus**, v. 24, n. 49, p. 48-60, 2020. DOI: 10.15202/1981896.2019v24n49p48

VELTRONE, A. A.; ALMEIDA, M. A. A. Perfil da pessoa com deficiência no mercado de trabalho na cidade de São Carlos-SP. **Rev. Educ. Espec.**, v. 23, n. 36, p. 73-90, 2010. DOI: 10.5902/1984686X1434