EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO: POLÍTICAS PÚBLICAS, CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DE UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

PROFESSIONAL EDUCATION AND INCLUSION: PUBLIC POLICIES, CONCEPTIONS OF DISABILITY AND THE CONSTRUCTION OF INTEGRAL HUMAN DEVELOPMENT

EDUCACIÓN PROFESIONAL E INCLUSIÓN: POLÍTICAS PÚBLICAS, CONCEPCIONES DE DISCAPACIDAD Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA FORMACIÓN HUMANA INTEGRAL

10.56238/IICONEDUCA-070

Weslley Rocha da Silva
Mestre em Educação Especial
Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
E-mail: weslleypsicologo17@hotmail.com

Raianne Cristine Nascimento de Souza
E-mail: raianne19souza@gmail.com

Larissa Paula Alves Mauricio
E-mail: lpalves.mauricio@gmail.com

Déborah de Lima Barros Diniz
E-mail: debinhabarrosdiniz@gmail.com

RESUMO
Este artigo discute a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional brasileira a partir de três eixos: as concepções de deficiência que orientam as práticas escolares, as políticas públicas que asseguram o direito à educação e ao trabalho e a proposta de formação humana integral. Trata-se de um estudo qualitativo, de natureza bibliográfica e documental, que examina marcos normativos internacionais e nacionais, como a Declaração de Salamanca, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão, em diálogo com autores como Diniz, Mantoan, Vygotski e Frigotto. A análise indica que o país dispõe hoje de um arcabouço legal consistente, que adota o modelo social da deficiência e reconhece o acesso à educação profissional como direito. Na prática, porém, persistem concepções capacitistas e uma organização curricular voltada às demandas imediatas do mercado, o que tende a reduzir a inclusão à matrícula ou à inserção produtiva. Concluímos que a inclusão na educação profissional depende de mudanças no modo de planejar o ensino, avaliar e reconhecer os estudantes, tendo como horizonte uma formação que articule trabalho, ciência e cultura e que trate a autonomia da pessoa com deficiência como finalidade educativa, e não como requisito de entrada.

Palavras-chave: Educação Profissional. Inclusão. Pessoa com Deficiência. Políticas Educacionais. Formação Humana Integral.

ABSTRACT
This article discusses the inclusion of people with disabilities in Brazilian vocational education based on three axes: the conceptions of disability that guide school practices, the public policies that ensure the right to education and work, and the proposal for comprehensive human formation. It is a qualitative study of bibliographic and documentary nature that examines international and national normative frameworks, such as the Salamanca Statement, the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and the Brazilian Inclusion Law, in dialogue with authors such as Diniz, Mantoan, Vygotski and Frigotto. The analysis indicates that the country currently has a consistent legal framework that adopts the social model of disability and recognizes access to vocational education as a right. In practice, however, ableist conceptions persist and a curricular organization focused on the immediate demands of the market, which tends to reduce inclusion to enrollment or productive insertion. We conclude that inclusion in vocational education depends on changes in the way teaching is planned, how students are evaluated and recognized, with the horizon of education that articulates work, science and culture and that treats the autonomy of the person with disability as an educational goal, not as an entry requirement.

Keywords: Vocational Education. Inclusion. Person with Disability. Educational Policies. Comprehensive Human Formation.

RESUMEN
Este artículo discute la inclusión de personas con discapacidad en la educación profesional brasileña a partir de tres ejes: las concepciones de discapacidad que orientan las prácticas escolares, las políticas públicas que aseguran el derecho a la educación y al trabajo y la propuesta de formación humana integral. Se trata de un estudio cualitativo, de naturaleza bibliográfica y documental, que examina marcos normativos internacionales y nacionales, como la Declaración de Salamanca, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Ley Brasileña de Inclusión, en diálogo con autores como Diniz, Mantoan, Vygotski y Frigotto. El análisis indica que el país dispone hoy de un marco legal consistente, que adopta el modelo social de la discapacidad y reconoce el acceso a la educación profesional como derecho. En la práctica, sin embargo, persisten concepciones capacitistas y una organización curricular orientada a las demandas inmediatas del mercado, lo que tiende a reducir la inclusión a la matrícula o a la inserción productiva. Concluimos que la inclusión en la educación profesional depende de cambios en el modo de planificar la enseñanza, evaluar y reconocer a los estudiantes, teniendo como horizonte una formación que articule trabajo, ciencia y cultura y que trate la autonomía de la persona con discapacidad como finalidad educativa, y no como requisito de entrada.

Palabras clave: Educación Profesional. Inclusión. Persona con Discapacidad. Políticas Educacionales. Formación Humana Integral.

1 INTRODUÇÃO

A educação profissional no Brasil nasceu com um endereço social bem definido. O Decreto nº 7.566, de 1909, que criou as Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos estados, justificava a iniciativa pela necessidade de preparar "os filhos dos desfavorecidos da fortuna" para o trabalho (BRASIL, 1909). Desde então, essa modalidade carrega a marca de uma formação pensada para os pobres e separada da educação propedêutica destinada às elites, o que Moura (2007) descreve como uma dualidade histórica que atravessa todo o sistema educacional brasileiro.

No caso das pessoas com deficiência, essa história ganha uma camada a mais. Durante boa parte do século XX, o acesso delas à escolarização e ao trabalho dependeu de instituições especializadas, muitas de caráter filantrópico, que ofereciam atendimento e oficinas em espaços separados da escola comum (PLETSCH, 2020). A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ainda prevê, no artigo 59, uma "educação especial para o trabalho" voltada à "efetiva integração" do estudante na vida em sociedade, com condições específicas para aqueles que "não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo" (BRASIL, 1996). A formulação mostra o quanto ainda pesa a ideia de que cabe à pessoa ajustar-se ao meio.

Esse quadro começou a mudar com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e, sobretudo, com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e incorporada ao ordenamento brasileiro com equivalência de emenda constitucional (BRASIL, 2009). A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) consolidou a virada ao definir a deficiência a partir da interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras que obstruem a participação social. O foco sai do corpo e passa às condições que a sociedade oferece ou nega.

A mudança na lei, porém, não se converte automaticamente em mudança na escola. Mantoan (2003) lembra que incluir exige rever a própria organização do ensino, e não só abrir vagas. Na educação profissional, essa revisão esbarra em currículos muito técnicos, em tempos de formação curtos e na pressão por resultados medidos pela empregabilidade. Frigotto (1998) alerta que, quando a formação se subordina às demandas imediatas do mercado, ela perde seu caráter formador e passa a funcionar como instrumento de adaptação. Para estudantes com deficiência, o risco é a inclusão ficar reduzida à presença física na sala de aula ou a uma vaga de cota no fim do curso.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar de que modo as concepções de deficiência e as políticas públicas nacionais e internacionais incidem sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional, discutindo caminhos para uma formação humana integral. Partimos do entendimento de que o trabalho vai além do meio de sobrevivência: ele participa da construção da identidade e do lugar que cada pessoa ocupa na vida social.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo tem abordagem qualitativa e combina pesquisa bibliográfica e análise documental. O corpus documental reuniu marcos normativos que tratam do direito à educação e ao trabalho das pessoas com deficiência: a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei nº 8.213/1991, no que se refere à reserva de vagas no mercado de trabalho (BRASIL, 1991), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Os documentos foram selecionados por constituírem a base legal que orienta a oferta educacional para esse público no país ou por terem influenciado diretamente essa base. Na leitura, procuramos identificar a concepção de deficiência adotada em cada um e o modo como o direito à educação profissional e ao trabalho aparece formulado.

A pesquisa bibliográfica foi organizada em três eixos de análise, definidos a partir do objetivo do estudo: concepções de deficiência e seus efeitos sobre a formação; políticas públicas e direito ao trabalho; formação humana integral. No primeiro eixo, recorremos aos estudos sobre o modelo social e o capacitismo (DINIZ, 2007; DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009; MELLO, 2016), à análise de Foucault (2014) sobre os mecanismos disciplinares de normalização e à defectologia de Vygotski (1997). Nos demais, dialogamos com autores da educação inclusiva (MANTOAN, 2003; PLETSCH, 2020) e do campo trabalho e educação (FRIGOTTO, 1998; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; MOURA, 2007), além de Freire (1996). A análise teve caráter interpretativo e buscou confrontar o que os documentos afirmam com o que a literatura aponta sobre as práticas.

3 CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA E SEUS EFEITOS SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Por muito tempo, a deficiência foi compreendida pelo modelo médico, que a entende como uma falha do corpo a ser diagnosticada, tratada e, se possível, corrigida. Nessa perspectiva, a escola e a formação para o trabalho só se abriam à pessoa com deficiência na medida em que ela se aproximasse do padrão esperado. Mantoan (2003) mostra como essa lógica produziu currículos empobrecidos e trajetórias escolares paralelas, em classes e instituições especiais, nas quais a expectativa de aprendizagem já partia de um patamar reduzido.

O modelo social surgiu como crítica a essa visão. Formulado por pessoas com deficiência organizadas politicamente no Reino Unido, na década de 1970, ele distingue a lesão, característica do

corpo, da deficiência, entendida como resultado das barreiras produzidas pela sociedade (DINIZ, 2007). A desvantagem de quem usa cadeira de rodas está na escada sem rampa; a do estudante surdo, na aula sem intérprete. Diniz, Barbosa e Santos (2009) mostram que essa compreensão, incorporada pela Convenção da ONU, tira a deficiência do campo da tragédia individual e a leva para o da justiça e dos direitos humanos.

Vygotski (1997), muito antes desse debate, já apontava algo semelhante no campo educacional. Para ele, o problema central da criança com deficiência está menos na limitação orgânica do que nas consequências sociais que dela decorrem, isto é, na forma como o meio responde à diferença. Daí sua defesa de uma educação que se apoie nas possibilidades de desenvolvimento e crie caminhos alternativos de acesso ao conhecimento, em vez de se fixar no que falta.

Apesar desses avanços, o capacitismo segue presente. Mello (2016) o define como a discriminação baseada na ideia de que corpos sem deficiência são o padrão de normalidade e de capacidade, o que leva a tratar pessoas com deficiência como menos aptas de antemão. Foucault (2014) ajuda a entender como esse padrão opera dentro das instituições: a disciplina compara, classifica e hierarquiza os sujeitos a partir de uma norma, e o exame torna visível quem se afasta dela.

Na educação profissional, isso aparece de modo bem concreto. Os perfis de conclusão dos cursos costumam ser descritos em termos de desempenho padronizado, com tempos fixos para a execução de tarefas, avaliações práticas pouco flexíveis e a expectativa de que o egresso responda prontamente às exigências de produtividade do posto de trabalho. O estudante com deficiência acaba medido por uma régua que não foi feita para ele, e a dificuldade de alcançá-la tende a ser lida como limitação pessoal, quando muitas vezes é falha de planejamento.

Há aqui uma contradição que merece atenção. A instituição pode se declarar inclusiva, garantir a matrícula e oferecer algum recurso de acessibilidade e, ainda assim, manter intacta a ideia de que a competência profissional tem uma única forma de se manifestar. Enquanto essa ideia não for questionada, a inclusão continuará dependendo do esforço individual do estudante e da boa vontade de alguns docentes.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO AO TRABALHO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

No plano normativo, o Brasil construiu nas últimas décadas um conjunto amplo de garantias. A Constituição Federal de 1988 prevê o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III), e proíbe qualquer discriminação quanto a salário e critérios de admissão do trabalhador com deficiência (art. 7º, XXXI). A Lei nº

8.213/1991, em seu artigo 93, obriga as empresas com cem ou mais empregados a preencher de 2% a 5% de seus cargos com pessoas com deficiência ou beneficiários reabilitados (BRASIL, 1991), o que criou uma demanda concreta por qualificação profissional desse público.

No campo educacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) definiu a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, o que inclui a educação profissional, e organizou o atendimento educacional especializado como apoio complementar ou suplementar à escolarização comum. O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), em sua meta 4, assumiu o compromisso de universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reforçou esse quadro ao reconhecer, no artigo 24, o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e, no artigo 27, o direito ao trabalho em ambiente aberto, inclusivo e acessível (BRASIL, 2009). A Lei Brasileira de Inclusão desdobrou esses compromissos em obrigações detalhadas: o artigo 28 incumbe o poder público de assegurar, entre outras medidas, o acesso à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades, e o artigo 34 garante à pessoa com deficiência o direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo (BRASIL, 2015).

Trata-se de um arcabouço consistente e, em vários pontos, avançado. O problema está na distância entre o texto legal e as condições concretas de oferta. A reserva de vagas, por exemplo, aumenta a procura por trabalhadores com deficiência qualificados, mas não garante que a formação recebida por eles tenha sido de fato acessível. Quando a qualificação é pensada apenas para atender a uma exigência legal das empresas, corre-se o risco de oferecer cursos rápidos e de baixa complexidade, que encaminham esses trabalhadores para funções pouco valorizadas e com escassas possibilidades de progressão.

Frigotto (1998) chama atenção para um movimento mais amplo, do qual esse risco faz parte: em contextos de crise do trabalho, a educação passa a ser apresentada como resposta individual ao desemprego, e a responsabilidade pela inserção profissional recai sobre o próprio trabalhador, chamado a se tornar empregável. Para as pessoas com deficiência, essa lógica pesa ainda mais, porque soma a cobrança por desempenho às barreiras impostas pela sociedade. A inclusão fica, assim, restrita à inserção produtiva, sem que se garantam autonomia, participação e possibilidade de escolha.

5 FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL COMO HORIZONTE PARA A INCLUSÃO

A crítica ao caráter estritamente instrumental da educação profissional não nasceu no debate sobre deficiência, mas oferece a ele uma chave de leitura importante. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) defendem uma formação que integre trabalho, ciência e cultura e que tome o trabalho como princípio educativo. Nessa proposta, aprender uma profissão envolve compreender os fundamentos científicos e sociais da atividade, e não somente dominar procedimentos. Moura (2007) acrescenta que essa integração é o caminho para superar a dualidade que historicamente separou a formação para o trabalho manual da formação intelectual.

Trazida para o tema da inclusão, essa concepção tem consequências práticas. Se o objetivo é formar sujeitos capazes de compreender o mundo do trabalho e intervir nele, a pergunta deixa de ser se o estudante com deficiência consegue acompanhar o ritmo da turma e passa a ser o que a instituição precisa mudar para que ele aprenda. Isso envolve planejar as aulas prevendo diferentes formas de acesso ao conteúdo, flexibilizar tempos e instrumentos de avaliação sem rebaixar as expectativas de aprendizagem, aproximar o trabalho do docente da área técnica do atendimento educacional especializado e garantir tecnologias assistivas nos laboratórios e oficinas, onde boa parte da formação acontece.

Freire (1996) lembra que ensinar exige respeito à autonomia do educando e que a educação nunca é neutra. Ao decidir o que ensinar, como avaliar e quem considerar apto, a instituição toma posição. Na educação profissional inclusiva, essa posição se revela no lugar reservado ao estudante com deficiência: o de alguém a ser ajustado ao posto de trabalho ou o de alguém que tem direito a uma formação completa, que inclui o conhecimento técnico, a compreensão crítica das relações de trabalho e condições reais de fazer escolhas sobre a própria trajetória.

Isso não diminui a importância da preparação técnica. Ela é necessária e, muitas vezes, é justamente o que abre a porta do emprego. Sozinha, porém, ela não basta para que a inclusão seja algo mais do que presença. A formação humana integral oferece um horizonte em que autonomia e participação deixam de ser pré-requisitos para entrar no curso e passam a ser aquilo que o curso se propõe a construir.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo deste estudo, a análise permite afirmar que as políticas públicas brasileiras, sob influência direta dos marcos internacionais, avançaram de forma expressiva na garantia do direito das pessoas com deficiência à educação profissional e ao trabalho. A adoção do modelo

social pela Convenção da ONU e pela Lei Brasileira de Inclusão representa uma mudança real na forma de compreender a deficiência e de atribuir responsabilidades ao Estado e às instituições de ensino.

Esse avanço convive, no entanto, com concepções capacitistas ainda presentes nas práticas, que medem os estudantes por padrões únicos de desempenho, e com uma orientação curricular fortemente marcada pelas demandas imediatas do mercado. O resultado é uma inclusão muitas vezes parcial, que assegura a matrícula ou o cumprimento de cotas, mas nem sempre a aprendizagem, a permanência e a participação plena.

Entendemos que a educação profissional pode ser um espaço privilegiado de inclusão justamente por lidar com o trabalho, dimensão central na constituição da identidade e no exercício da cidadania. Para que isso se concretize, a formação técnica precisa vir acompanhada de mudanças no planejamento, na avaliação e na formação docente, orientadas pela perspectiva da formação humana integral.

Por se tratar de um estudo bibliográfico e documental, as conclusões aqui apresentadas precisam ser confrontadas com a realidade das instituições. Pesquisas empíricas que escutem estudantes com deficiência, docentes e gestores da educação profissional, e que acompanhem os percursos formativos e de inserção no trabalho desses egressos, podem aprofundar a compreensão das condições em que a inclusão acontece ou deixa de acontecer.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1909.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 jul. 1991.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014.

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). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

DINIZ, Debora. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. Sur: Revista Internacional de Direitos Humanos, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. Holos, Natal, v. 2, p. 4-30, 2007.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? Momento: diálogos em educação, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr. 2020.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, DF: CORDE, 1994.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. Obras escogidas V: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.