

A inclusão de estudantes com deficiência na educação profissional

André Luiz de Almeida Aloise¹, Aletháa Cury²

Resumo

O presente texto tem o objetivo de apresentar apontamentos sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência na educação profissional no Brasil, bem como abordar discussões das modificações legislativas para garantir o direito ao acesso para essas pessoas. Desse modo, a natureza da pesquisa é qualitativa. O estudo apresenta uma revisão bibliográfica, na qual buscamos compreender o processo da inclusão de alunos com deficiência na educação profissional, assim como as alterações legislativas para adequação dos estabelecimentos de ensino. Para isso, selecionamos artigos e pesquisas publicadas em periódicos nacionais, bem como realizamos consultas em referenciais clássicos relacionados à área e a legislações desenvolvidas para o processo de inclusão. A partir da análise da perspectiva supracitada, elencamos os processos de inclusão de estudantes com deficiência na educação profissional e as principais alterações legislativas que culminaram no avanço desse processo. Em linhas gerais, identificamos que o processo de inclusão de estudantes na educação profissional continua em adaptação, apesar dos avanços na legislação que garante um ensino igualitário a todos, mas que, na prática, ainda segue consolidando passos para garantir o acesso e a permanência desses estudantes.

Palavras-chave

Deficiência. Educação profissional. Inclusão.

¹ Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil; professor do Instituto Federal do Ceará, Brasil. E-mail: andre.luiz@ifrn.edu.br.

² Doutora em Fisioterapia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: ale_cury@yahoo.com.br.

The inclusion of students with disabilities in professional education

André Luiz de Almeida Aloise³, Aletháa Cury⁴

Abstract

The aim of this study is to present notes on the process of inclusion of students with disabilities in professional education in Brazil, as well as to discuss legislative changes to guarantee the right of access for these people. The nature of the research is qualitative. The study presents a bibliographical review, in which we tried to understand the process of inclusion of students with disabilities in professional education, as well as the legislative changes to adapt educational institutions. For this purpose, we selected articles and researches published in national journals, as well as carried out consultations in classic references related to the field and the legislation developed for the inclusion process. Based on the analysis of the perspective above, we listed the processes of inclusion of students with disabilities in professional education and the main legislative changes that have led to advancement of this process. In general terms, we identified that the process of inclusion of students in professional education is still in adaptation, despite the progress made in legislation that guarantees equal education for all, but in practice, it continues to consolidate steps to ensure access and permanence of these students.

Keywords

Disability. Professional education. Inclusion.

³ Master's student in Professional and Technological Education, Federal Institute of Education, Science, and Technology of Paraíba, State of Paraíba, Brazil; professor at the Federal Institute of Ceará, State of Ceará, Brazil. Email: andre.luiz@ifrn.edu.br.

⁴ PhD in Physical Therapy, Federal University of Rio Grande do Norte, State of Rio Grande do Norte, Brazil. Email: ale_cury@yahoo.com.br.

Introdução

Os caminhos percorridos para a inclusão de estudantes na educação profissional (EP) trazem uma trajetória marcada por discriminações e injustiças. Além disso, nesse processo destacam-se as pessoas segregadas e marginalizadas pela sociedade, principalmente quando apresentam algum tipo de deficiência. As vias que facilitaram esse processo ocorreram por meio das lutas por ações políticas, sociais e educacionais que ainda vêm conquistando espaço e respeito na sociedade, mesmo que lentamente (Lisboa, 2019).

Embora a discriminação contra pessoas com deficiência ainda exista em nossa sociedade, essa condição já não é mais vista como uma aberração da humanidade, conforme tempos passados. Portanto, ao associá-la à formação profissional, é preciso desconstruir a ideia de cursos ou oficinas que apenas orientam para uma profissão sem qualquer contextualização com a realidade social, econômica, regional, política e, principalmente, com o mercado de trabalho (Aroucha; Silva, 2012). Logo, o pensamento voltado para a capacitação profissional deve ser superado, para além dos estudos, para uma formação que permita participação social, exercendo a vida de forma autônoma.

Machado (2013) afirma que a educação profissional está baseada nos princípios da escola unitária de Gramsci, ou seja, ela deve promover uma formação humana integral mediante o acesso ao conhecimento produzido pelo homem em sua totalidade, e não de forma fragmentada, alimentando as necessidades do capital. Assim sendo, essa educação necessita trazer o trabalho como princípio educativo e associado ao campo da ciência, tecnologia e cultura, tornando a escola um local democrático. Dessa forma, precisa desenvolver a aprendizagem teórica e prática, levando os estudantes à autonomia para fazer suas escolhas profissionais e atuar de forma participativa na sociedade. Conforme destacado por Moura (2007, p. 22):

É fundamental atentar para o fato de que o trabalho como princípio educativo não se restringe ao “aprender trabalhando” ou ao “trabalhar aprendendo”. Está relacionado, principalmente, com a intencionalidade de que através da ação educativa os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação, o fato de que é socialmente justo que todos trabalhem, porque é um direito subjetivo de todos os cidadãos, mas também é uma obrigação coletiva porque a partir da produção de todos se produz e se transforma a existência humana e, nesse sentido, não é justo que muitos trabalhem para que poucos enriqueçam cada vez mais, enquanto outros se tornam cada vez mais pobres e se marginalizam – no sentido de viver à margem da sociedade.

Nesse contexto, o trabalho é algo peculiar ao homem e está sempre em transformação para suprir as necessidades humanas, satisfazendo seus desejos nos aspectos materiais, psicológicos e sociais. Essas necessidades de modificar a natureza em benefício próprio propagaram os conhecimentos (construídos historicamente) pelas gerações e, em um ambiente educativo, a forma padronizada de ensinar forçou os alunos a se adaptarem, excluindo aqueles que, por diversos motivos, não conseguiam assimilar os conhecimentos.

No processo de inclusão, o sistema educativo adapta-se às particularidades dos alunos, e quando se trata de pessoas com deficiência, há a necessidade de compreender os aspectos que envolvem as dinâmicas sociais, trazendo questões que associam as novas práticas aos níveis social, econômico, político e educacional (Aroucha; Silva, 2012). Assim, a educação precisa abraçar todas essas dimensões e oferecer um ensino que proporcione uma resposta para especificidades individuais e coletivas do povo, combatendo uma educação que foi historicamente direcionada às pessoas com critérios pré-estabelecidos, que levam à exclusão de muitos, por não se adequarem às metodologias empregadas (Silva; Carvalho, 2016).

Por esse caminho, este texto desenvolve algumas reflexões acerca do processo de inclusão de estudantes com deficiência, abordando os processos que garantiram a presença na EP. Assim, por meio de uma pesquisa bibliográfica, objetiva-se compreender como ocorreu este processo na EP em um contexto cronológico, bem como identificar as principais modificações legislativas que regulamentaram o acesso desses estudantes à educação.

Educação profissional e o processo de inclusão de alunos com deficiência

Ao relacionar a inclusão com a EP, é importante mencionar que o início de seu desenvolvimento no Brasil deu-se a partir do século XIX. A princípio, por meio de um enfoque assistencialista, para acolher aqueles à margem da sociedade, conhecidos como “os órfãos e desvalidos da sorte”. Porém, apesar do acesso garantido, a iniciativa não estava realmente voltada para a inclusão, mas sim para evitar que essas pessoas praticassem ações contra a ordem dos bons costumes (Melo; Oliveira; Melo, 2018). Nessa perspectiva, não havia a necessidade de ensinar um conteúdo propedêutico a essa parcela da sociedade, mas um ensino técnico que conseguisse dar àqueles jovens um ofício que pudesse inseri-los socialmente. A EP, nesse período, estava relacionada à abolição da escravatura, atuando mais como uma unidade filantrópica do que uma necessidade de mercado:

Essa lógica assistencialista com que surge a educação profissional é perfeitamente coerente com uma sociedade escravocrata originada de forma dependente da coroa portuguesa, que passou pelo domínio holandês e recebeu a influência de povos franceses, italianos, poloneses, africanos e indígenas, resultando em uma ampla diversidade cultural e de condições de vida ao longo da história – uma marca concreta nas condições sociais dos descendentes de cada um destes segmentos (Moura, 2007, p. 6).

Posteriormente, no século XX, ocorreu uma modificação na educação profissional, passando de um foco assistencialista para uma preparação do exercício profissional. O primeiro visava a retirar os órfãos e abandonados da situação de vulnerabilidade e de riscos aos costumes sociais, enquanto a segunda objetivava atender às necessidades de mercado. Isso culminou em uma demanda por mão de obra, responsável para que o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio passasse a ser encarregado, em 1906, pelo ensino profissional com uma política de estímulo na preparação de ofícios nesses ramos da economia (Carneiro, 2017).

A partir da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, por Nilo Peçanha, o ensino profissional passou a ter um direcionamento mais nítido, ampliando os esforços para atender às necessidades emergentes e com qualificação na área da agricultura e da indústria (Moura, 2007). Apesar da oportunidade de participar da educação profissional, o modelo oferecido pelo governo permanecia em caráter de desacordo quanto à inclusão de pessoas com deficiência. Inclusive, o Decreto nº 7.566, de 1909, mencionava que, no processo de matrícula, os alunos deveriam possuir requisitos, voltando-se, preferencialmente, para aqueles socialmente desfavorecidos e com idade entre 10 e 13 anos. No entanto, os candidatos que apresentassem alguma doença infectocontagiosa ou qualquer deficiência estariam automaticamente excluídos do programa educacional (Barros, 2016). Dessa forma, as pessoas com deficiência eram consideradas incapazes, perdendo o acesso à escola. Logo, podiam ter acesso somente a alguns espaços restritos que eram ligados aos hospitais psiquiátricos. Nesses locais, inclusive, iniciou-se a preocupação da sistematização de conhecimentos para essas pessoas, por meio de uma concepção médico-pedagógica, apontando para o fato de que elas poderiam aprender e ser inseridas na sociedade (Mazzotta; D'Antino, 2011).

Assim, a Constituição de 1937 (Brasil, 1937) oportunizou o ensino profissional para pessoas de baixa renda e, consequentemente, os menos favorecidos. Nesse período, apesar da inserção no mercado de trabalho, a configuração da educação era parte de uma divisão social que separava o trabalho manual do intelectual (Carneiro, 2017). Portanto, tratava-se de uma época em que o tipo de educação dependia da classe social de cada um, ou seja, era um modelo que mantinha o *status quo* da sociedade e não pensava no espaço para pessoas com deficiência.

Por muito tempo, essas pessoas permaneceram excluídas da sociedade e, em muitos casos, foram consideradas impossíveis de serem educadas. Contudo, a partir da década de 1960, o direito à educação passou a ser mais questionado pelo simples fato de sua oferta ainda não atender a todos sem discriminação. Desse modo, mediante ações políticas, a proposta de inserir as pessoas com deficiência em um contexto da integração escolar tornou-se mais efetiva (Lima; Cappelle, 2013). Apesar de a integração estar voltada à aceitação dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino, e não às adequações necessárias às necessidades específicas deles, a proposta já trazia um grande avanço ao oportunizar a eles um meio de ter acesso à educação.

Nesse sentido, a Constituição de 1988 pode ser considerada uma aliada ao exercício da inclusão com o estabelecimento dos princípios da dignidade humana, da cidadania sem discriminação e, especificamente, da educação, com igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Os princípios supracitados ajudaram a impor modificações nas leis, para que se pudesse abraçar a proposta humanizada de proporcionar uma educação igualitária a todos (Brasil, 1988). Esse processo de amadurecimento promoveu uma gestão de diversas escolas técnicas, agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), vinculada ao pensamento de integração entre ensino, pesquisa e extensão, o que provocou uma ampliação na preocupação com os problemas sociais regionais e nacionais em torno da inclusão. Nesse contexto, desenvolveu-se uma necessidade de alteração no sistema educacional que, com o apoio de movimentos sociais, pressionou o governo a inserir pessoas com deficiência no mundo do trabalho, fato que culminou na elaboração da Lei das Cotas (Lei nº 8.213/1991), preconizando, em seu Art. 93:

A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiências habilitadas, na seguinte proporção: I – até 200 empregados2%; II – de 201 a 5003%; III – de 501 a 1.0004%; IV – de 1.001 em diante5% (Brasil, 1991).

A alteração na legislação não foi apenas uma oportunidade de inserir pessoas com deficiência no mundo do trabalho, mas uma forma de pressionar as instituições de ensino para as adequações necessárias, a fim de qualificar esse público em programas educacionais na perspectiva da inclusão. Em 1996, com a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, a educação brasileira sofreu algumas alterações, principalmente, com a elaboração de vários documentos, entre eles: a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares

Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e o Decreto nº 2.208/1997. Este, culminou na oferta da educação profissional na forma concomitante e subsequente ao ensino médio, estabelecendo uma separação entre o ensino propedêutico e o profissional, mas já incorporada à proposta da inclusão (Lima; Silva; Silva, 2017). No texto da LDB, a educação profissional e a educação especial são vistas como modalidades de ensino que devem ser ofertadas, assegurando, em seus artigos 58 e 59, a educação especial para o trabalho. Desse modo, é crucial a possibilidade de acesso e a permanência dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino pela adequação do espaço físico, com acessórios, equipamentos, adaptação curricular, entre outras ações que possam atender às necessidades e potencializar as capacidades deles (Brasil, 1996).

Como modalidade inserida em todos os níveis de ensino, a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, provocou atitudes na educação profissional. Especificamente, ampliou as oportunidades de participação social e ingresso no mercado de trabalho com o acesso preferencial em turmas de ensino regular, ou seja, um avanço na inclusão de pessoas com deficiência que, há pouco tempo, permaneciam marginalizadas pela sociedade. Na educação profissional, as modificações para sistematizar a inclusão vieram por meio do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Nesse decreto, estipulava-se a obrigatoriedade de oferecer às pessoas com deficiência o acesso à educação nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho. Isso deveria ocorrer de modo a estimular a aprendizagem de conteúdos e habilidades profissionais específicas, direcionado a atender às necessidades dos alunos com deficiência. Para obedecer aos critérios do Decreto, as instituições de ensino, teoricamente, seriam obrigadas a adaptar o espaço físico, capacitar os profissionais, adequar o material pedagógico, bem como equipamentos e currículos, além de eliminar qualquer barreira que impedisse a aprendizagem do aluno (Brasil, 1999).

No ano 2000, com a criação do programa TEC NEP (Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas), oriundo da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e Secretaria de Educação Média e Tecnológica, o processo de inclusão de pessoas com deficiência, superdotação e com transtornos globais do desenvolvimento foi fortalecido na educação profissional, com o objetivo de possibilitar o acesso, a permanência e a terminalidade dos estudos desse público. Logo, esse programa culminou na implantação do NAPNE (Núcleo de Apoio aos Alunos com Necessidades Educacionais Específicas) em todas as instituições federais de educação profissional e tecnológica (Barros, 2016). O NAPNE traz como objetivos: articular o processo didático-pedagógico entre os alunos e professores no âmbito do ensino, pesquisa e extensão; promover

a acessibilidade nas instituições; e, por fim, articular a oferta de cursos de capacitação e outras estratégias que contribuam para o êxito dos estudantes (Morais, 2019).

No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2004, a educação profissional e tecnológica enfrentou um processo de retomada da integração dos cursos técnicos com o ensino médio, por meio do Decreto nº 5.154/04, que alterou o Decreto nº 2.208, de 1997. Associado a isso, houve um período de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, evidenciando a necessidade de reorganizar essas instituições diante dos novos contextos educativos. Os resultados dessas modificações culminaram na elaboração da Lei nº 11.892, de 2008, que estrutura um modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, especificamente os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Segundo essa lei, as instituições de educação superior, básica e profissional são pluricurriculares e multicampi, competindo a elas a obrigatoriedade de ofertar a educação profissional e tecnológica em todas as modalidades de ensino (Brasil, 2008a).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) fortaleceu os princípios estabelecidos pela Constituição Federal, preconizando as condições de acesso e de permanência na escola, além da oportunidade de continuidade dos estudos nos outros níveis de ensino (Brasil, 2008b). Nessa perspectiva, a educação especial foi considerada uma modalidade que perpassa por todos os níveis de ensino, ou seja, uma modalidade transversal que faz parte do ensino regular. Por isso, deve proporcionar aos estudantes recursos e serviços de atendimento educacional especializado, com promoção da acessibilidade, para promover o direito a oportunidades. Assim, essa política estabelece critérios para que estudantes com deficiência possam ter condições de participar dos cursos da educação profissional, possibilitando a participação social e a oportunidade de uma formação capaz de inseri-los no mercado de trabalho.

Desse modo, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida traz, em seus objetivos, no Art. 4º, a garantia de oportunidades de educação e aprendizado ao longo da vida dos educandos com deficiência. Isso deve ocorrer de modo sustentável e compatível com as diversidades locais e culturais, por meio do princípio do aprendizado, que ocorre durante toda a existência e que deve ser aplicado em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (Brasil, 2020). Contudo, a inserção desses estudantes no mundo do trabalho não é uma tarefa fácil, visto que, por trás do processo de aceitação, existe um preconceito histórico atrelado ao pensamento de que são pessoas incapazes de exercer determinadas funções. Além disso, há a falta de estímulo por parte da disponibilidade de recursos e adaptações metodológicas às necessidades de cada estudante. Portanto, mesmo com

todos os avanços, a inclusão ainda se encontra num processo de conquista (Lima; Cappelle, 2013).

Legislação e as modificações para inclusão de estudantes com deficiência na educação

O direito à educação dos estudantes com deficiência, como já mencionado, passou por uma longa trajetória. No Brasil, a elaboração da Lei nº 4.024/1961, que trazia os princípios de liberdade e de ideais de solidariedade humana, favoreceu o atendimento de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Contudo, apesar do avanço ao atendimento preferencial no estabelecimento de ensino, a referida Lei não direcionou com objetividade as responsabilidades, funções e atitudes práticas a serem inseridas, fazendo, assim, com que cada instituição de ensino tomasse seus procedimentos por meio de regimento próprio. A Lei trazia, em seu Art. 1º, a condenação de atitudes desiguais em relação ao tratamento por motivos de convicções filosóficas, políticas, religiosas e quaisquer outras. Ademais, no Art. 88, a educação para alunos excepcionais (termo utilizado nessa época para referenciar as pessoas com deficiência) deveria, quando possível, enquadrar-se ao modelo proposto, ou seja, tratava-se da integração dos estudantes à participação social (Brasil, 1961).

Na década de 1970, por meio da Lei nº 5.692/71, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1961, a forma de tratamento aos alunos com deficiência foi baseada na capacidade de acompanhar o rendimento da turma quanto à idade regular da matrícula. Portanto, alunos com transtornos globais do desenvolvimento, deficiências, altas habilidades ou superdotação eram excluídos da sala de aula comum e eram encaminhados para classes e escolas especiais. Nesse sentido, o Art. 9º dessa Lei alega que:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971, on-line).

Nessa perspectiva, o Ministério da Educação (MEC) criou, em 1973, o Centro de Educação Especial (CENESP). Esse órgão ficou responsável por administrar a educação especial no Brasil, tendo a missão de implementar uma política pública que visava assegurar os princípios norteadores de sua organização e funcionamento. Apesar da responsabilidade gerencial da educação especial do Brasil, a sua ação tinha uma configuração assistencialista com práticas isoladas do Estado, o que contribuiu para permanecer a concepção de uma política

especial (com tratamento separatista), e não uma política pública de acesso universal (Moraes, 2019).

Nesse contexto, a ideia de acesso universal à educação brasileira teve sua origem a partir da Constituição Federal de 1988. No Art. 206, foi estabelecida a forma de acesso à educação, que, além de ser em condições de igualdade, deveria ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, fundamentada no objetivo de uma educação para todos. Logo, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 1988).

No ano de 1989, a Lei nº 7.853, em suas disposições, estabeleceu o apoio às pessoas com deficiência, especialmente por sua integração social e garantia da oferta de uma educação especial nos estabelecimentos de ensino público, obrigatória e gratuitamente. A oferta obrigatória assegurou o acesso de alunos com qualquer tipo de deficiência no sistema educacional, por meio de uma modalidade específica de ensino. Essa modalidade abrangeu desde a pré-escola até o 1º e o 2º grau, incluindo o supletivo, além de programas de habilitação e reabilitação profissional, com currículos, etapas e exigências de certificação próprios (Brasil, 1989).

Em 1990, realizou-se, em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Esse evento objetivou estabelecer garantias mundiais de conhecimentos básicos para crianças, jovens e adultos, com abordagens que se adaptassem às necessidades básicas da aprendizagem e estratégias para a educação básica. Desse modo, possibilitou-se a construção de uma sociedade mais justa e humana, sendo um dos grandes influenciadores na formulação de diretrizes e metas de plano de ação no Brasil, na década de 1990 (Menezes, 2001).

Além disso, a declaração de Salamanca, em 1994, objetivou divulgar, sob a égide da inclusão social, as diretrizes para formulação e reforma de políticas do sistema educacional. De modo geral, tratou-se de um documento desenvolvido pela Conferência Mundial sobre Educação Especial, na cidade de Salamanca, Espanha. O evento fortaleceu o direito à educação, estabelecendo às pessoas com deficiência a garantia de expressar suas necessidades educacionais, além de proporcionar aos pais delas a possibilidade de serem consultados sobre a adequação mais apropriada aos objetivos de seus filhos. A declaração apresentava a proposta de uma educação inclusiva para combater as atitudes discriminatórias, bem como promover uma sociedade acolhedora pela eficácia de um sistema educacional que deveria estar preparado para receber todas as pessoas, além de preparar os profissionais para adequarem suas atitudes diante das necessidades dos estudantes (Unesco, 1998).

No mesmo ano, diante da preocupação de preparar os docentes e outros profissionais

que atuam diretamente com pessoas com necessidades especiais, foi elaborada a Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994. Essa portaria recomendava o adicionamento da disciplina “Aspectos Ético-políticos Educacionais da Normalização e Integração das Pessoas com Necessidades Especiais com Prioridade” nos cursos de licenciatura (Brasil, 1994).

A elaboração da LDB, em 1996, por meio da Lei nº 9.394/96, modificava a forma de atendimento aos estudantes, compelindo as instituições de ensino a adaptarem seus currículos, métodos, recursos e organização para suprir as necessidades dos estudantes. Assim, as pessoas com deficiência teriam oportunidades educacionais apropriadas, conforme suas necessidades e características, em todas as modalidades de ensino. Logo, não precisariam ser direcionadas para ambientes separados ou escolas especiais (Brasil, 1996). Por meio do Art. 59, a LDB oferecia a oportunidade de uma educação condizente com a proposta da inclusão, alegando:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – 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;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

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

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (Brasil, 1996, on-line).

Em 2022, com um olhar mais direcionado sobre as necessidades das pessoas com deficiência, foi elaborada a Lei nº 10.436/02, que reconhecia a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma forma de comunicação e expressão. Esse sistema linguístico, que possui uma estrutura gramatical própria e de característica visual-motora, é próprio da comunidade surda brasileira. Dessa forma, foi incluído como uma disciplina obrigatória nos cursos de graduação voltados à formação de professores (Brasil, 2002). Dessa forma, o Decreto nº 5.626/05 não apenas promoveu a inclusão de estudantes com deficiência auditiva nas instituições de ensino, como também instituiu a Libras como disciplina curricular. Além disso,

estabeleceu diretrizes para a formação de professores, instrutores e tradutores/intérpretes de Libras, com o objetivo de aprimorar o aprendizado desses estudantes. Essa Lei preconiza, no Capítulo 2, Art. 3º, os seguintes dizeres:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2005, on-line).

Logo, a modificação legislativa exigiu o aprendizado de Libras como uma disciplina curricular em alguns cursos de ensino superior, conforme supramencionado. Essa medida ampliou o conhecimento acerca dessa temática em nível acadêmico e estimulou a organização da educação bilíngue para estudantes com deficiência auditiva nas instituições de ensino.

Em seguida, o Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, reforçou a inclusão de estudantes com deficiência em instituições de ensino, por meio da disposição da educação especial e do atendimento educacional especializado. Essa medida determinou que o ambiente educacional seria inclusivo em todos os níveis, com suas devidas adaptações e apoios individualizados, com base nas necessidades dos alunos. O ensino, segundo o Decreto, deve ser ofertado de forma gratuita e compulsória em ambientes que potencializem o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Além disso, deve-se dar, preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 2011).

Adiante, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira da Inclusão, fortaleceu esse processo para com alunos com deficiência. Ela tinha como objetivo assegurar e promover, sempre em condições de igualdade, o direito de alunos com qualquer tipo de deficiência, visando à sua inclusão social e ao exercício da cidadania. No Capítulo 2, a Lei trata sobre as questões de igualdade e da não discriminação, estabelecendo em seu Art. 8º:

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (Brasil, 2015, n. p.).

Desse modo, tratava-se de uma visão segundo a qual o problema deixava de ser a pessoa com deficiência, sendo o meio em que ela estava inserida, pois a falta de adaptações provocaria barreiras e impediria a participação plena e efetiva na sociedade. Outrossim, o Capítulo 4 dessa Lei refere-se à educação dos alunos com deficiência e assegura que todo o sistema educacional deverá ofertar o ensino de forma inclusiva para todos os níveis e aprendizados ao longo da vida, sempre em busca do desenvolvimento das capacidades dos alunos, respeitando suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

No ano de 2020, foi assinado um decreto que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, com o discurso de que o processo de inclusão não pode permanecer na superficialidade teórica, e sim garantir condições concretas sobre os direitos fundamentais à educação e ao exercício da cidadania. Segundo esse decreto (Brasil, 2020, p. 17):

É preciso compreender a pertinência da reflexão sobre qual tipo de inclusão um estudante e (ou) sua família deseja e qual tipo de inclusão um sistema educacional está disposto a garantir. Estar incluído numa sala comum inclusiva sem ter as condições de acompanhar o currículo pode representar uma forma de exclusão, seja no próprio contexto de escolarização, seja mais tarde, ao longo da existência.

Nesse sentido, o documento enfatiza como a inclusão vem sendo construída no Brasil, visto que, apesar de toda a legislação garantir o acesso à educação, ainda existem alunos não matriculados pela falta de opção na escolha de uma escola que se adapte às suas singularidades. Além disso, o processo de inclusão não pode ser entendido como a presença de pessoas com deficiência nas salas de aula, mas o sucesso delas ao longo do processo de aprendizagem.

Por fim, autores afirmam que os marcos legais representam um avanço significativo na garantia do acesso à educação para pessoas com deficiência na educação profissional (Barros, 2016; Lisboa, 2019; Moraes, 2019). No entanto, sua implementação, na prática, ainda apresenta desafios, resultando em lacunas na experiência educacional desses alunos. Assim, mesmo com as políticas voltadas para a inclusão, sua efetivação exige uma abordagem mais ampla e integrada, envolvendo toda a comunidade acadêmica. Isso implica não apenas garantir a acessibilidade, mas investir na formação contínua dos profissionais da educação e na disponibilização de recursos adequados para oferecer um suporte efetivo aos estudantes.

Considerações finais

Inicialmente, embora o processo de inclusão na educação profissional tenha se iniciado por meio de um sistema assistencialista, as pessoas com deficiência não estavam inseridas nos planos institucionais. Esse processo era voltado para o mercado de trabalho para oferecer uma função aos “desvalidos da sorte”, mas ainda deixava à margem social qualquer pessoa com deficiência orgânica.

Desse modo, foi por meio das transformações legislativas que essas pessoas puderam ter uma oportunidade no sistema educativo. O resultado de luta dos movimentos sociais, as recomendações externas e a pressão ao sistema de ensino, culminou nas modificações das leis. As modificações obrigaram as adaptações nos ambientes educativos e ampliaram as ofertas de vagas para estudantes com deficiência.

A obrigatoriedade de oferecer vagas para a educação em todos os níveis e modalidades de ensino, além de vagas em concursos e no setor privado do mercado de trabalho, forçou as instituições de ensino a desenvolverem suas metodologias e a realizarem alterações curriculares, arquitetônicas, materiais, entre outras, para proporcionar oportunidades sem discriminações aos estudantes. No entanto, apesar do avanço, essa conquista se encontra em desenvolvimento, visto que muitas instituições de EP ainda estão aprendendo a lidar com esse público crescente. Acrescido a isso, há a necessidade de capacitação dos profissionais que atuam nesses ambientes para compreender as necessidades educativas de um público cada vez mais presente.

Por fim, outro fator importante é estar atento à diversidade em sala de aula. As estratégias utilizadas precisam atingir as múltiplas situações e estimular as habilidades e competências presentes no ambiente de ensino mediante uma metodologia que faça sentido para eles. Todavia, para que isso ocorra, é necessária uma compreensão das conquistas adquiridas e uma formação que prepare toda a equipe educativa para lidar com as diferenças.

Referências

- AROUCHA, M. J. R.; SILVA, M. G. Atividades desenvolvidas pela pessoa com deficiência auditiva no Mercado de Trabalho Formal de São Luís – MA. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 5, n. 1, p. 176-192, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/5362>. Acesso em: 4 abr. 2023.

BARROS, M. B. **Inclusão e educação profissional:** a acessibilidade no Instituto Federal do Amazonas, Campus Maués e sua influência na educação do estudante surdo. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4584327. Acesso em: 2 abr. 2023.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1937.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituição1988. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, 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, DF, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 1 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 25 jan. 2023.

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, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 6 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 1 dez. 2023.

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, DF, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213cons.htm. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília: MEC/SEMESP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina ou inclusão de conteúdos sobre aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2023.

CARNEIRO, I. Curso técnico integrado ao ensino médio em instrumento musical do IFPB: reflexões a partir dos perfis discente e institucional. 2017. Tese (Doutorado em Música) – Centro de Comunicações, Turismo e Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320865736_Curso_Tecnico_Integrado_ao_Esino_Medio_em_Instrumento_Musical_do_IFPB_reflexoes_a_partir_dos_perfis_discente_e_institucional. Acesso em: 4 jun. 2023.

CONFERÊNCIA DE JOMTIEN, Ebenezer Takuno de Menezes. *In: EducaBrasil*: Dicionário Interativo da Educação Brasileira. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/conferencia-de-jomtien/>. Acesso em: 15 fev. 2023.

LIMA, E. R. S; SILVA, F. N.; SILVA, L. L. S. Trajetória do ensino médio e da educação profissional no Brasil. **Holos**, Natal, v. 3, p. 164-175, 2017. DOI 10.15628/holos.2017.5753. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5753>. Acesso em: 4 jun. 2023.

LIMA, M. P.; CAPPELLE, M. C. A. Educação profissional de pessoas com deficiência: adaptações para a acessibilidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 3, p. 1065-1098, set./dez. 2013. DOI 10.5007/2175-795X.2013v31n3p1065. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271158961_Educacao_Profissional_de_Pessoas_com_Deficiencia_adaptacoes_para_a_acessibilidade. Acesso em: 22 out. 2023.

LISBOA, M. N. A. **Educação matemática no caminho da inclusão**: percepção docente na prática com alunos surdos. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) –Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/227695>. Acesso em: 16 out. 2023.

MACHADO, L. R. S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, D. H. (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 347-362.

MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiência e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011. DOI 10.1590/S0104-12902011000200010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/mKFs9J9rSbZZ5hr65TFSs5H/?format=pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

MELO, J. R. F.; OLIVEIRA, S. C. R.; MELO, E. S. N. Qualidade na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e sua interiorização frente ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). **Principia**, João Pessoa, v. 1, n. 40, p. 76-84, 2018. DOI 10.18265/1517-03062015v1n40p76-84. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/1530>. Acesso em: 25 jun. 2023.

MORAIS, J. M. R. **Políticas de formação de professores para a educação profissional das pessoas com deficiência**: um estudo exploratório no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1716>. Acesso em: 6 maio 2023.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 4-30, 2007. DOI 10.15628/holos.2007.11. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT09-3317--Int.pdf>. Acesso em: 24 out. 2023.

SILVA, P. R. J.; CARVALHO, M. B. W. B. Inclusão escolar de alunos com deficiência na rede municipal de São Luís. **Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 2, p. 138-159, jul./dez. 2016. DOI 10.18764/2358-4319.v9n2p138-159. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/5897>. Acesso em: 25 jun. 2023.

UNESCO. UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. **UNESCO Digital Library**, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2023.

Submetido em 2 de julho de 2024.
Aprovado em 18 de dezembro de 2024.