

## DESAFIOS DA INCLUSÃO DO INDIVÍDUO COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Challenges for the inclusion of individuals with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in professional education

Patricia Ortiz Monteiro  
Ana Paula Nogueira de Barros Rezende  
Juliana Guratti Flausino D'Ávila  
Viviane Aparecida Lopes Monteiro de Faria<sup>1</sup>

<http://dx.doi.org/10.52641/cadcaj.v7i1.539>

**RESUMO:** Debater sobre os direitos à educação das Pessoas com Deficiência (PcD) é um tema que reforça a busca pela educação profissional inclusiva, na promoção de equidade e geração de maior autonomia do cidadão. O estudo tem objetivos descritivos, com abordagem qualitativa e procedimentos de coleta de dados de levantamento bibliográfico e documental. Buscou-se investigar as legislações existentes que amparam a inclusão das PcD, as adversidades históricas da efetiva inclusão social e os desafios da inclusão do indivíduo com Transtorno de Espectro Autista (TEA) na educação profissional e de seu acesso a emprego, uma vez que as legislações garantem às PcD direito à educação profissional e empregabilidade. A partir das análises realizadas, verificou-se que há necessidade de atenção à formação docente direcionada ao tema inclusão, como forma de dar suporte aos processos inclusivos de educação para o trabalho, validação técnica das competências adquiridas e colocação profissional dos indivíduos com TEA. A educação é realizada em uma atmosfera livre, segura e acolhedora; no entanto, para proporcionar esse ambiente é necessário que o professor se sinta amparado no movimento da inclusão.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Humano. Educação Profissional. Inclusão. Transtorno do Espectro Autista.

**ABSTRACT:** Debating on the rights to education of People with Disabilities (PwD) is a theme that reinforces the search for inclusive professional education, in promoting equity and generating greater citizen autonomy. The study has descriptive objectives, with a qualitative approach and procedures for collecting data from bibliographic and documentary surveys. We sought to investigate the existing laws that support the inclusion of PwD, the historical adversities of effective social inclusion and the challenges of including the individual with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in professional education and employment, since the laws guarantee the right to professional education and employability of PwD. From the analyzes carried out, it appears that there is a need for attention to teacher training focused on the inclusion theme, as a way to support the inclusive processes of education for work, technical validation of the acquired skills and professional placement of individuals with ASD. Education takes place in a free, safe and welcoming atmosphere, however, to provide this environment it is necessary for the teacher to feel supported in the inclusion movement.

**Keywords:** Human Development. Professional Education. Inclusion. Autistic Spectrum Disorder.

---

<sup>1</sup>Dra. Patricia Ortiz Monteiro, Professora dos Programas de Pós Graduação em Educação e em Desenvolvimento Humano, Universidade de Taubaté, <https://orcid.org/0000-0002-2944-9050>, [patricia.ortiz@unitau.br](mailto:patricia.ortiz@unitau.br).

Ana Paula Nogueira de Barros Rezende, aluna do Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Humano, Universidade de Taubaté. <https://orcid.org/0000-0002-7648-6209>, [paula.rezende@live.com](mailto:paula.rezende@live.com).

Juliana Guratti Flausino D'Ávila, aluna do Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Humano, Universidade de Taubaté, <https://orcid.org/0000-0003-1721-7604>, [jguratti@gmail.com](mailto:jguratti@gmail.com).

Viviane Aparecida Lopes Monteiro de Faria, aluna do Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, <https://orcid.org/0002-2385-4418>, [viviane.monteirofaria@gmail.com](mailto:viviane.monteirofaria@gmail.com).

## 1. INTRODUÇÃO

No Brasil, de acordo com o Censo (2010), 46 milhões de indivíduos declararam apresentar alguma dificuldade em pelo menos uma das habilidades investigadas, como enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, representando 24% da população. Os que declararam grande ou total prejuízo nas habilidades citadas são considerados Pessoas com Deficiência (PcD), correspondendo a 6,7% da população. Segundo o IBGE (2010), esses números, embora identifiquem as deficiências intelectuais e mentais, não consideram as perturbações, doenças ou transtornos do neurodesenvolvimento, como autismo, neurose, esquizofrenia, *déficits* de atenção e psicose, o que ampliaria significativamente os resultados.

De acordo com dados divulgados pelo *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC), uma em cada 54 crianças são diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e esses dados não são contabilizados pelo Censo 2010 (CDC, 2020).

A partir da Lei 12.764/12 e da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, os indivíduos com diagnóstico de TEA passam a ser reconhecidos como PcD (BRASIL, 2012).

Conforme a Lei 13.146/15, que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, tendo como base a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), entende-se por Pessoas com Deficiência, os indivíduos “[...] que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, as quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p.1). Quanto ao TEA, entende-se que é um Transtorno do Neurodesenvolvimento pautado por alterações no desenvolvimento fisiológico normal, com início especificamente na infância e com uma variável de alterações e *déficits* que trazem prejuízos na aprendizagem formal e no comportamento e habilidades sociais (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Para o diagnóstico de TEA, os *déficits* são associados a outras alterações, nas habilidades cognitivas, de comunicação de agitação psicomotora, entre outras.

A “deficiência” assume diferentes sentidos ao longo da história, conforme abordagens sociais, científicas, filosóficas e culturais que preconizam a minimização dos processos excludentes e de rejeição dessa população (MANTOAN, 2017).

O marco mundial de ruptura ao paradigma da “inutilidade” associada à exclusão social ganhou maior visibilidade a partir do século XX, especialmente no pós-guerra, quando movimentos sociais se articularam para garantir a legalização dos direitos trabalhistas aos ex-combatentes mutilados pela guerra.

Diferentes políticas de proteção social são criadas para assegurar à pessoa com deficiência (PcD) ampla participação social e acesso a serviços de atenção à saúde, assistência, mobilidade, educação, entre outros, de forma igualitária. Dentre essas garantias de acesso propostas pelas políticas de proteção e inclusão, estão a inclusão escolar e a inclusão no mercado de trabalho, como uma forma de fomentar a integração social dos indivíduos diagnosticados.

Essas políticas endógenas aos processos de exclusão, segregação e abandono que marcam historicamente as dificuldades e desigualdades enfrentadas pela PcD, são pautadas em ampla legislação, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015). Não se pode deixar de citar as inúmeras Declarações Internacionais que também contribuíram para o incentivo à inclusão de todos, como a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Declaração de Dakar (UNESCO, 2000) e a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015).

Em 30 de setembro de 2020, o presidente da República publicou um decreto Nacional que *Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida*, a qual preconiza “[...] implementar programas e ações com vistas a garantir os direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2020a, p. 1). O Decreto considera as “classes especializadas” e as “escolas especializadas”, para atendimento educacional aos indivíduos com deficiência.

Neste estudo, busca-se elucidar os principais desafios relacionados ao exercício dos direitos à educação, ao emprego e à efetiva inclusão dos indivíduos com TEA.

Com a intenção de contextualizar a prerrogativa da inclusão, cita-se Mantoan (2017, p. 39, grifo nosso), refere a inclusão como uma forma de “[...] assegurar o direito à diferença na igualdade de direitos”. Nesta perspectiva, a autora discute o principal desafio da inclusão e a necessidade de ruptura dos modelos médicos que impõem às PcD limitações e barreiras para efetiva participação social. Discute também, a necessidade de efetivar inclusão a partir do respeito à diferença, “[...] abrindo outras possibilidades de existir para todos, indistintamente, *na escola* e na vida social como um todo” (MANTOAN, 2017, p. 39).

Segundo o artigo 23 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a escola, como agente primário, deve possibilitar efetiva participação e inserção social da PcD, da educação infantil à superior, quando estipula que:

1. Todos os seres humanos têm direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.

2. Todos os seres humanos, sem qualquer distinção, têm direito a igual remuneração por igual trabalho.
3. Todos os seres humanos que trabalhem têm direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhes assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana, e complementada, se necessário, por outros meios de proteção social.
4. Todos os seres humanos têm direito a organizar sindicatos e neles ingressar para proteção dos seus interesses [...] (BRASIL, 2013, p. 22).

A “educação especial” é um marco significativo de conquistas sociais, uma vez que propõe a ruptura dos processos educacionais excludentes, discutindo acesso e estratégias de integrar as PcD na escola regular e nas qualificações profissionais, sendo conseqüentemente habilitados ao mercado de trabalho.

O movimento de inclusão por meio da qualificação para o trabalho também parte do pressuposto do desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais que atendam às demandas do mercado. Dessa forma, como para todos os trabalhadores, essas condições estendem-se também às PcD, como critérios fundamentais para que se mantenham aptas e qualificadas para participar dos processos que levam ao pleno desenvolvimento dos sujeitos a partir do ambiente de trabalho.

## **2. METODOLOGIA**

Com objetivo descritivo, por meio de pesquisa bibliográfica e documental sobre o tema e com abordagem qualitativa, buscou-se elucidar os principais desafios do TEA ao exercício dos direitos à educação, ao emprego e à efetiva inclusão.

Os resultados, apresentados a partir da categoria Análise de Conteúdo, foram identificados como elementos importantes para a discussão: (i) Direitos Humanos e inclusão: educação e emprego como direito de todos; (ii) Inclusão social; e (iii) Inclusão social e educação profissional: aspectos do ambiente escolar e atuação docente.

## **3. DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO: EDUCAÇÃO E EMPREGO COMO DIREITO DE TODOS**

Previamente, torna-se necessário compreender o significado da expressão “Direitos Humanos”, bem como, o significado da palavra “inclusão”, para, a partir destes conceitos basilares, inferir a origem da educação e do emprego como direito de todos.

De acordo com o dicionário *online* HOUAISS da Língua Portuguesa, direitos humanos significa:

Reunião dos direitos (proteções legais) que, garantidos pela lei, são universais e inerentes a qualquer ser humano, independentemente de sua raça, sexo, nacionalidade, etnia, religião, convicção política ou qualquer outra condição de ordem social, nacional ou própria do nascimento: o direito à vida, à educação, ao trabalho e à liberdade são direitos humanos (HOUAISS, *online*).

Quanto ao conceito da palavra inclusão, a definição é:

Integração absoluta de pessoas que possuem necessidades especiais ou específicas numa sociedade: políticas de inclusão. Introdução de algo em; ação de acrescentar, de adicionar algo no interior de; inserção. Condição do que foi incluído: inclusão do artigo no jornal. [Lógica] Relação entre dois termos em que um faz parte da compreensão ou da continuação do outro. [Matemática] Característica do conjunto cujos elementos estão contidos em outro conjunto (HOUAISS, *online*).

Dessa maneira, verifica-se que a inclusão é a total interação de pessoas com necessidades especiais na sociedade, uma vez que, também são portadoras dos direitos humanos, ou seja, da proteção legal inerente a todos os seres humanos, independentemente de crença, raça, convicção religiosa, política ou orientação sexual.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), elaborada pela extinta Comissão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, tem em seu cerne “[...] a luta contra a opressão e busca do bem-estar do indivíduo, conseqüentemente suas ‘ideias-âncoras’ são referentes à justiça, igualdade e liberdade” (RAMOS, 2019, p. 33).

O referido documento, composto por 30 artigos, teve como objetivo pacificar o mundo pós-guerra, permitindo que todos os povos pudessem viver em comunhão, independentemente de raça, cor, etnia e orientação sexual, para valorização de todos os seres humanos.

No que concerne, especialmente ao assunto dos direitos das pessoas com deficiência, observa-se que a Convenção da ONU foi assinada apenas em 2007, em Nova York. Até então, inexistia um Tratado Internacional Universal (RAMOS, 2019).

O processo histórico demonstra que havia separação entre as pessoas com deficiência e as demais, e que, mesmo nos momentos de reconhecimento dessa segregação, a desculpa social era “tratamento diferenciado em virtude de uma condição individual”. Corroborando essa assertiva, o fato de que as políticas públicas, no sentido de colaborar para a diminuição dessa segregação, findava por segregar cada vez mais, pois, em vez de buscar meios para integrar as pessoas com deficiência com as demais, acabava, na maioria das vezes, privando-as de seus direitos. Seguiam, assim, um modelo médico da abordagem da situação das pessoas com deficiência que “[...] via a deficiência como um ‘defeito’ que necessitava de tratamento ou cura” (RAMOS, 2019, p. 273). Destarte,

segundo o autor, surgiu um novo modelo, qual seja, o modelo social ou de direitos humanos, que preconiza que deve ser eliminada qualquer forma de discriminação e que as políticas públicas se fazem necessárias, a fim de que todos os seres humanos possam interagir, assegurando-lhes o direito a dignidade de forma igualitária.

A premissa da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) é a de que elas são titulares de direitos e não devem ser tratadas como objeto de compaixão pública. Em seu artigo 1º, prescreve:

#### Artigo 1 - Propósito

O propósito da presente Convenção é o de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (BRASIL, 2007, *online*).

No Brasil, a Constituição Federal (1988) prevê, no artigo 5º, §3º, que:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...]

§ 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais ([Incluído pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004](#)) (BRASIL, 2013, p. 12).

Desse modo, todos os tratados e convenções referentes aos direitos humanos que forem aprovados conforme quórum disposto no artigo 5º, §3º da Constituição Federal, ou seja, em dois turnos, por três quintos dos votos em cada Casa do Congresso Nacional, será equivalente a emenda constitucional, isto é, terão estrita relação de paridade com as normas constitucionais (LENZA, 2007).

O artigo 5º, §3º da Constituição Federal indica a importância e imprescindibilidade dos Tratados de direitos humanos na sociedade brasileira, pois atribui à referida Norma o *status* de emenda à Constituição Federal, que é a Lei Magna do país.

É importante salientar que, tanto a Constituição Federal (1988), como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), estabeleceram a proteção à dignidade da pessoa humana. Pergunta-se: O que seria essa dignidade?

De acordo com a definição de Sarlet (2001, p. 60), dignidade da pessoa humana é:

[...] a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos.

Consequentemente, para que essa dignidade seja protegida, direitos mínimos são garantidos a todos os seres humanos, tais como o direito à educação e ao trabalho.

O própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) traz em seu preâmbulo, que o Ensino e a Educação serão os meios utilizados para fazer valer os direitos humanos, notando-se que a educação é prevista como um direito humano e social e, ainda, como um instrumento de difusão dos demais direitos.

Segundo Laplane (2007, p. 5), “[...] a educação para todos não é uma questão que se refere apenas ao âmbito da educação, mas está relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, entre outros”.

O artigo 6º da Constituição Federal (BRASIL, 1988) prevê como direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados.

Outras legislações brasileiras, como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – (LEI nº 8069/1990), preveem o direito da criança e do adolescente à educação, com o objetivo de alcançar o pleno desenvolvimento de sua pessoa. Asseguram-lhe, portanto, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; direito de respeitado por seus educadores e direito de organização e participação em entidades estudantis.

No mesmo sentido, o artigo 54 do ECA (1990), no inciso III, prevê o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Ademais, em 2015 houve o advento do Estatuto da Pessoa com Deficiência (LEI nº 13.146), que assegura e promove condições de igualdade e exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social.

Até o advento da Convenção da ONU sobre os direitos de pessoas deficientes, eram tão somente realizadas reuniões, que deram origem às chamadas Declarações, com a pauta Educação para todos. São exemplos: a Declaração de Jomtien (Tailândia), em 1990; a Declaração de

Salamanca (Espanha), em 1994; a Declaração de Dakar (Senegal), no ano 2000; que teve como objetivo reiterar os pressupostos da declaração de Jomtien; e o Fórum Mundial sobre a Educação, ocorrido na cidade de Incheon (Coreia do Sul), em 2015, na qual foi **confiada à UNESCO a liderança e coordenação da Educação 2030, o que foi realizado por meio de orientação e apoio técnico no âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).**

**A Agenda da UNESCO 2030, que prevê os objetivos a serem alcançados entre 2015 e 2030, estabeleceu 17 objetivos e metas globais de Desenvolvimento Sustentável, dentre eles, assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem para todos.**

Todavia, o direito das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista à educação e ao trabalho foi ter uma lei específica no Brasil somente em 2012, com o advento da Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012).

A Lei nº 12.764/2012, assim como as demais legislações supramencionadas, garante a pessoa com transtorno do Espectro Autista o direito a uma vida digna (art. 3º, inciso I), estímulo a sua inserção no mercado de trabalho (art. 2º, inciso V), acesso à educação e ao ensino profissionalizante (art. 3º, IV, a) e ao mercado de trabalho (art. 3º, IV, c). Em 8 de janeiro de 2020 é publicada a Lei 13.877/2020, denominada “Lei Romeo Mion”, com o fim de garantir às pessoas com transtorno do Espectro Autista o direito a uma carteira de identificação gratuita, a fim de fazer valer os seus direitos.

Não se pode olvidar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) também consagra, em seu artigo 3º, inciso I, igualdade de condições para acesso e permanência na escola.

Assim, verifica-se que, com o passar dos anos foram criadas bases jurídicas que garantem às pessoas com deficiência, no caso específico, as pessoas com Transtorno do Espectro Autista, o direito humano à inclusão, à educação e ao trabalho.

#### **4. INCLUSÃO SOCIAL**

De acordo com os dados divulgados pelo IBGE em 2020, estima-se que a população do Brasil chegou a 211,8 milhões de habitantes e que 6,7% dessa população apresenta algum tipo de deficiência. Os números de PcD apontados no Censo em 2010 não representam o total de brasileiros que apresentam qualquer uma das hipóteses sugeridas na pesquisa, dados estes que indicam uma ou mais deficiência, não especificando as “dificuldades leves” nem os indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo.

Mediante organização popular em defesa dos direitos dos indivíduos com TEA, a partir de 2012, com a publicação da Lei Berenice Piana (12.764/12), foi criada uma Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012). Essa Política preconiza os direitos do TEA, que abrange diagnóstico e intervenção terapêutica precoce, ofertados pelo Sistema Único de Saúde (SUS), educação inclusiva, proteção social e inserção profissional em igualdade de condições.

A principal conquista com essa Lei é o reconhecimento dos indivíduos com TEA como uma PcD para todos os efeitos legais, com os mesmos direitos preconizados nas leis específicas das pessoas com deficiência, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) e as diretrizes internacionais pactuadas pelo Brasil.

“Distúrbio Autístico” foi o termo adotado por Leo Kanner, em 1943, quando descreveu pela primeira vez alterações comportamentais bastante específicas observadas em indivíduos do sexo masculino: afetivas, sociais, na comunicação verbal e não verbal e na tendência ao isolamento. Desde aquela época, o conceito do Autismo é discutido sob diferentes pontos de vista, assim como os critérios para a conclusão diagnóstica (TAMANAHA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008).

Transtorno do Espectro do Autismo, termo adotado pelo Manual de Transtornos Mentais () em sua 5ª revisão, publicada em 2014, refere um transtorno do neurodesenvolvimento que tem início especificamente na infância. Segundo o DSM (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), para o diagnóstico de TEA devem-se considerar os seguintes critérios (espectro):

- 1. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social [...]**, marcados por: Déficits na reciprocidade socioemocional; [...]; Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social [...]; Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos.
- 2. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades [...]** marcados por: Movimentos motores [...]; Insistência nas mesmas coisas [...]; Interesses fixos e altamente restritos [...]; Hiper ou hiporreatividade, a estímulos sensoriais [...].
- 3. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento [...]**
- 4. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente [...]**
- 5. Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual, que pode ou não estar associada ao TEA [...]** (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 50-51, grifos nosso).

A partir da construção da linha do tempo, que tem como pauta a pessoa com deficiência, percebe-se que, ao longo da história, diversas alterações no contexto social modificaram a forma de ver, pensar e interagir dessa população, especialmente no convívio social.

Manica e Caliman (2015) discutem sobre o conceito da inclusão, pautadas pelo contexto histórico e social desde a Antiguidade, quando a PcD era tida como anormalidade, associada a bruxarias, satanismo, passável de extermínio devido a imperfeição e deformidades. Nessa contextualização, as autoras discorrem sobre a culpa atribuída aos pais, considerando pouca ou excessiva idade para concepção e gestação dos filhos, que deveriam ser perfeitos, conforme padrões estabelecidos.

As autoras expõem que, na Idade Média, a igreja assume a responsabilidade das ações que envolvem a PcD, atribuindo-lhe a conotação do pecado, do “corpo possuído”, da não semelhança a Deus. Ocorriam, portanto, ações caridosas, ou seja, tratativas diferenciadas das demais pessoas, muitas vezes, discutidas pela necessidade de distanciamento, isolamento social e exposição a condições marginalizadas e desumanas. As autoras explicam também, que foi na Idade Moderna que muitas rupturas desse formato renegado da PcD foram colocadas à prova, com o desenvolvimento de possibilidades de acesso, tratamento e responsabilização social e política compartilhada. Apesar disso, um modelo de atenção excludente, segregado e integrado de acesso do PcD ainda a caracterizava como não pertencente ao universo da igualdade. Cabe a ressalva de que a PcD começa a ter notoriedade ao final da Segunda Guerra Mundial, com aberturas de espaços para uma nova forma de percepção, estimulada pela existência dos sequelados de guerra.

Os princípios da Constituição Federal e os Direitos Humanos promovem atribuem à PcD igualdade de direitos e livre participação social. No entanto, a necessidade de diferentes políticas de proteção revelam a perversa e impactante dinâmica da exclusão, que constitui um fenômeno de conotação social, e não apenas individual (SAWAIA, 2008). Portanto, como discutir a inclusão, na prerrogativa da igualdade assegurada em Lei?

Mantoan (2017), ao dialogar sobre os conceitos de incluir/excluir, recorre à definição da diferença:

[...] ao estabelecermos diferenças *entre* pessoas, criamos identidades, fazemos comparações, fixamos modelos, definimos classes e subclasses com base em atributos que excluem as pessoas por fugirem à média e/ou a alguma norma estabelecida anteriormente. A diferença *entre* está subjacente a todos os entraves às mudanças propostas pela inclusão (MANTOAN, 2017, p. 38, grifo do autor).

Dessa forma, reafirmando a necessidade de admitir a *diferença* para efetivar a inclusão, a PcD é classificada e incluída na categoria da inferioridade. Castilho (2009, p. 108) reflete sobre *igualdade*,

e explica que, como a diversidade existe entre os “seres e os grupos humanos”, fundamenta o conceito da inclusão, pressupondo que igualdade não necessariamente tem a prerrogativa da uniformidade. Dessa forma, a inclusão assegura o direito à diferença e preconiza acesso igualitário a todos (MANTOAN, 2017).

Kassar (2020) discute o conceito de *incluir* e *excluir* sem atribuição de valor de positivo e negativo; entretanto, dialoga com o princípio de que, quando se excluem as PcD da educação regular e igualitária, elas passam a ser estáticas marcações de vulnerabilidade social, conseqüentemente, limita-se sua plena participação social, assim como seu desenvolvimento humano. Nessa mesma direção, Sasaki (1999) aponta a necessidade de se considerar a inclusão, uma vez que indivíduos que apresentam qualquer atipicidade no desenvolvimento encontram barreiras que os impossibilitam de tornar-se parte ativa da sociedade.

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais (SASSAKI, 1999, p. 16).

Para o autor supracitado, a discussão do conceito inclusão deve considerar, além de reparação social, mediante ruptura de estratégias adotadas ao longo da história, compreender o modelo médico da deficiência, que muitas vezes atesta as incapacidades e sugere dependência de cuidados, isenção de deveres morais e manutenção da discussão de inutilidade.

Na intenção de garantir a participação social do PcD em amplos contextos, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), além de fomentar o combate a quaisquer medidas discriminatórias e preconceituosas em relação à PcD, trata de questões relacionadas a acessibilidade, trabalho e educação, estabelecendo obrigatoriedade das matrículas e a permanência da PcD nas escolas regulares, públicas ou privadas, em igualdade de condições. Essa legislação dialoga com a Política Nacional de Educação Especial, no panorama da educação inclusiva, que afirma ser “[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1). Reconhece também, que a escola precisa ser um espaço de

[...] confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma

mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes” (BRASIL, 2008, p. 1).

Silva e Weide (2014) refletem sobre o papel da escola, mencionando-a como uma instituição social complexa que se relaciona intrinsecamente com a própria sociedade. Discutem o *ajustamento social* e a *transformação social*, considerando a análise de conjuntura brasileira em relação às PcD.

Os autores supracitados discorrem sobre a escola que, por um longo período, foi considerada “[...] como antídoto contra a ignorância, e sua missão era repassar conteúdos factuais e procedimentais simples, de maneira enciclopédica. Sua preocupação era muito mais centrada na quantidade do conhecimento do que na sua qualidade” (SILVA; WEIDE, 2014, p. 15). Nessa, justifica-se a premissa da exclusão e segregação do PcD tido como incapaz. Na ruptura desse modelo, mudanças sociais e econômicas dos séculos XIX e XX imbuem um novo modelo escolar, que

[...] deveria proporcionar às crianças uma capacidade de ação mental e instrumental suficiente para que apreendessem a realidade dinâmica [...]. Caberia também à escola, socializar as crianças, salvaguardando-as, assim, de prejuízos ligados ao individualismo característico da cultura industrial (SILVA; WEIDE, 2014, p. 16).

Diante da reflexão de todos os fatos que incidem sobre o papel da escola, que é alterado ao longo da história, consideram-se as forças de governos e sistemas econômicos que ditam a dinâmica e os valores dos contextos escolares. Esses cenários são identificados por “modelos pedagógicos” que apontam as diferentes funções sociais da escola, e os autores dialogam com diferentes teorias. Considerando a fundamentação inicial para a inclusão, apresentam-se, aqui, ponderações de Silva e Weide (2014, p. 34):

Uma alternativa para a transformação da escola é utilizar o seu ambiente como lugar de encontro de sujeitos comprometidos com o diálogo, com a reflexão, com a prática e a *palavra mundo*. Agindo assim, a escola é valorizada como ambiente democrático, de estudo e de construção de pessoas que querem uma transformação. Às teorias crítico-reprodutivistas, opõem-se ideias de Freire, que mesmo trabalhando em ambiente informal, propõe possibilidades educativas que partem da realidade dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização. É a partir desta realidade, conforme ele, que os sujeitos constroem uma visão crítica do mundo, um entendimento da estrutura de funcionamento do real e um planejamento de como transformar essa realidade.

As principais barreiras para inserção social da PcD identificadas e sua permanência na escola e, conseqüentemente, em ambientes de trabalho, são conceituais e não dialogam com os aparatos legais propostos em Lei, haja vista o número de PcD em colocação profissional.

## **5. INCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ASPECTOS DO AMBIENTE ESCOLAR E ATUAÇÃO DOCENTE**

A educação profissional no Brasil passou por diversas fases, desde sua iniciação. Durante a colonização, os índios e os escravos foram os primeiros aprendizes (BRASIL, 2009). Já na era do ciclo do ouro, em Minas Gerais, a orientação profissional era dada aos filhos dos trabalhadores menos favorecidos, além do ensino de ofícios aos presos que tivessem condição produtiva (séculos XVIII e XIX).

A história da educação profissional no Brasil tem várias experiências registradas nos anos de 1800 com a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros que se destinava ao “amparo” da camada menos privilegiada da sociedade brasileira. As crianças e os jovens eram encaminhados para casas onde, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros (BRASIL, 2009, p. 1).

Dessa forma, há necessidade de uma discussão com foco no contexto histórico da criação da educação profissional no Brasil, uma vez que a exploração do trabalho e a formação de uma sociedade desigual gerou uma dívida secular para com a educação básica de toda a população que foi desprovida dessa oportunidade. Esses pontos devem ser observados, visto que são o cerne de muito desafios enfrentados pela educação profissional (CIAVATTA; SILVEIRA, 2010, p.41).

O projeto de educação profissional, de caráter assistencialista, por muito tempo foi considerado uma forma de ensino aos cidadãos socialmente inferiores, Não era tido como proposta de desenvolvimento por meio da educação, mas como “[...] filosofia de desprezo pelo ensino de ofícios”, e posto como projeto de segregação dos indivíduos em condições marginais (CIAVATTA; SILVEIRA, 2010). Nesse contexto, o ensino pensante, das artes, filosofia e cultura, fazia parte do ambiente educacional da burguesia, e o ensino dos ofícios era direcionado aos marginalizados. No tocante à discriminação da educação para os ofícios, as autoras apontam que a própria aristocracia do Império

[...] procurou resolver o problema da instrução através da formação de uma elite economicamente elevada, em rude contraste com a grande massa dos analfabetos. Este projeto teria contribuído para dar força ao secular desprezo

pelo trabalho executado com as mãos e, conseqüentemente, pelo ensino que a ele fosse destinado (CIAVATTA; SILVIERA, 2010, p. 55).

As autoras salientam que, no período do Império, a aprendizagem profissional era realizada em asilos, orfanatos e arsenais, assim como nas Casas de Educandos Artífices, conforme a questão histórica que relaciona o ensino de ofício ao assistencialismo.

Esse cunho assistencialista do ensino profissionalizante perpetuou-se também após a abolição da escravidão onde. Os ex-escravos, que antes tinham seus lugares para desempenhar seu ofício, ainda que em condições desumanas, passaram a enfrentar a realidade do não trabalho. Dessa forma, considerados uma classe marginal, necessitaram buscar qualificação profissional para sua subsistência. Nasce, então, a pedagogia que fomenta a capacitação das habilidades individuais em prol do desenvolvimento do próprio capital. Nesse contexto, surge o Liceu de artes do Rio de Janeiro, difundido pelos demais estados a partir de 1909, dando forma ao movimento desenvolvimentista (ALVES; MOREIRA; PUZIOL, 2009).

A educação dá lugar à pedagogia de ofícios, quando passa a ser utilizada como ferramenta mantenedora do projeto capitalista, sendo colocada como opção de desenvolvimento humano às classes marginalizadas. Sua orientação curricular era a construção de habilidades orientadas pelas demandas de mão de obra que manteriam girando as engrenagens do capital (ALVES, MOREIRA; PUZIOL, 2009).

A Constituição brasileira de 1937 foi a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo no artigo 129: O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpra-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 2009, p. 4).

Durante o governo de Juscelino Kubitschek, entre os anos 1950 e 1960, as escolas técnicas passaram a atender às demandas por ofício colocadas no país por meio da ascensão da indústria automobilista, que surgiu como um fetiche do desenvolvimento nacional, imprimindo as demandas fordistas e tayloristas à educação profissional (BRASIL, 2009). Nessa direção, estreitaram-se os laços entre a educação e os modos de produção capitalistas.

No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão. Com isso, intensificam a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, torna, de maneira compulsória, técnico-profissional, todo currículo do segundo grau. **Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos** (BRASIL, 2009, p. 4, grifo nosso).

Dos nos 70 em diante, com vistas a absorver as demandas do capital, os cidadãos miram a busca pela educação sob a intenção da equidade e desenvolvimento social. Esse movimento caracteriza também uma preparação do indivíduo para subserviência ao desenvolvimentismo. A busca pela pedagogia empresarial e por inclusão em seu sentido mais amplo apresentaram-se ao mesmo tempo como um canal agregador das classes menos favorecidas e dos cidadãos com algum tipo de deficiência, e também como uma fonte de exploração do homem que trabalha. Conforme orientam Alves, Moreira e Puziol (2009, p. 47) “[...] constitui-se um novo Estado-para-o-capital capaz de conter dentro de si as novas contradições sociais que emergem sob a crise estrutural do capital.”

Após a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por meio das classes especiais e oficinas pedagógicas, iniciou-se também a formação voltada para o trabalho de PcD como forma de proporcionar autonomia e inclusão. Essas salas e oficinas funcionavam separadas dos espaços de aprendizagem dos discentes considerados “normais”. Dessa forma, os “alunos anormais” permaneciam em salas e oficinas de instituições especiais, segregados do contexto educacional integrativo e inclusivo (KASSAR, 2012). Esse período, apesar de segregador, foi considerado um momento que marcou a oferta de qualificações profissionais destinadas às PcD, incluindo os educandos com transtornos globais do desenvolvimento, como exemplo, os indivíduos com TEA e Síndrome de Down. Nesse período, os programas destinados a qualificação profissional também tomaram espaço nas atividades das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAEES, que já haviam iniciado sua atuação de atendimento diferenciado às pessoas com deficiência intelectual nos anos 50 (APAEES, *online*).

Foi em 1996 que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresentou, em seu artigo 58º, o que entendia por educação especial “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Assim, os alunos com deficiência passaram a frequentar os espaços regulares de aprendizagem, tanto no ensino básico, quanto no ensino de qualificação profissional.

Sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Alves, Moreira e Puziol (2009) contra argumentam, no sentido de que

As políticas educacionais principalmente a partir da década de 1990 são adequadas aos novos conceitos do mundo capitalista atual, foram modeladas pela ideologia das competências e emolduradas pela Teoria do Capital Humano, dando origem à materialização de uma educação profissionalizante sob a perspectiva do capital. A educação profissional nesse sentido funciona como uma resposta as demandas do sócio-metabolismo do capital, configurando políticas educacionais adequada ao desenvolvimento de competências e habilidades que sirvam ao modelo organizacional (ALVES; MOREIRA; PUZIOL, 2009, p. 55).

Os autores (2009) mencionam o artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que relaciona à educação profissional e à preparação do cidadão para o trabalho a capacidade de se ajustar às demandas do capitalismo flexível, propostas pelo modelo de gestão toyotista, predominante nos anos 80, quando se destaca a ideologia das competências e do capital humano. Para os autores, “[...] a educação profissional é articulada de acordo com a acumulação flexível de valor, com o ideário de competitividade do mercado neoliberal e os imperativos da modernização tecnológica” (ALVES; MOREIRA; PUZIOL, 2009, p. 57).

No parágrafo II do artigo 35, a legislação menciona que o Ensino Médio tem a finalidade educacional de “[...] preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupações e aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996).

Assim, observa-se mais uma vez o cunho preparatório para a exploração da mão de obra e atendimento aos interesses do capital, por meio da educação profissional e também da formação do Ensino Médio básico. Para os autores,

A própria legislação educacional legitima a compreensão de que a estabilidade no trabalho já não faz mais parte de sua vida, e que ele deve estar apto à flexibilidade das condições contemporâneas do novo modelo organizacional. Aos sujeitos é imposta a necessária formação que visa adaptar-se ao mercado excludente (ALVES; MOREIRA; PUZIOL, 2009, p. 56).

Ainda que excludente, em seu direcionamento ao atendimento das demandas do capital, que instituiu por meio do mundo trabalho o mercado de troca das horas por moeda para subsistência no sistema capitalista, a LDB de 1996 configurou-se como uma conquista, no sentido de promoção de maior autonomia para empregabilidade dos discentes com deficiência. Segundo Kassar (2012, p. 837):

Atualmente, muitos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão matriculados em classes comuns de escolas públicas em todo território nacional, o que denota uma mudança de perspectiva em relação a essa população: da crença anterior de que o atendimento ideal deveria ocorrer em locais específicos, separadamente ao destinado à população em geral, para a atual percepção de que os espaços mais adequados são os espaços comuns.

A autora enfatiza a importância desse processo, ao salientar que “[...] diferentes autores desenvolvem pesquisas ressaltando benefícios para a vida das pessoas com deficiências que participam de instituições sociais em geral (não segregadas)”, e complementa, mencionando que “[...] alunos que estudam junto a outros em situações comuns adquirem um desenvolvimento mais adequado” (KASSAR, 2012, p. 839).

Além da inclusão em sua questão espacial, desconsiderando-se espaços de aprendizagem segregados aos deficientes físicos, é importante destacar a importância social da educação profissional para o PcD como cidadão que corrobora com a sociedade por meio de sua força de trabalho e produção de bens. Isso porque, historicamente a representação social do trabalho “[...] é um valor intrínseco à sobrevivência, e o conhecimento que ele proporciona na relação com a natureza e com os demais é um princípio de cidadania, no sentido de participação legítima nos benefícios da riqueza social” (CIAVATTA; SILVEIRA, 2010, p. 43).

Em direção ao atendimento dessas demandas, surgiram inúmeros programas de acesso à educação e inclusão profissional das PcD, inclusive no âmbito de políticas públicas nacionais, estaduais e municipais, o que evidenciou o despertar das autoridades para esse tema, conforme Carneiro e Viégas (2003, p. 10):

Em 1990, a CEPAL, em conjunto com o Escritório Regional de Educação da UNESCO, apresentou um importante documento intitulado "Transformação Produtiva e Equidade". Este documento destacava que a competitividade autêntica, opostamente à competitividade espúria, fundamenta-se em um conjunto de elementos básicos, constituído por educação, aprendizagem resolutive, difusão do conhecimento e qualidade dos recursos humanos. Estes elementos passaram a ter relevância máxima no novo paradigma da produção (CARNEIRO; VIÉGAS, 2003, p. 10).

Faz-se necessário retomar o tema da segregação na educação especial, que se estendeu por diversos anos, desde a educação infantil até a habilitação profissional. Recorre-se a Kassar (2012, p. 839), para enfatizar que nos tempos atuais o entendimento de inclusão pela educação é “[...] bastante diferente para o atendimento a alunos com deficiências em relação às proposições adotadas no início do século XX, cujo enfoque primordial era a separação desses alunos”. No entanto, ainda no século XXI, frente a uma jornada de tantas conquistas no âmbito da educação

inclusiva, em 30 de setembro de 2020 o Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, com o Decreto de Lei nº 10.502 sugere a possibilidade de retomada das salas especializadas (ambientes segregados) para as PcD (BRASIL, 2020a).

Quando se fala de inclusão dos indivíduos com TEA por meio da educação profissional, convém ressaltar que, tanto para os alunos típicos, quando para os PcD, a educação profissional representa uma modalidade de ensino continuada, em que se tem a opção de curso concomitante ao ensino médio ou após sua conclusão. Neste sentido, Carneiro e Viégas (2003, p. 31) salientam que “[...] os alunos com deficiência, que recorrem às instituições de educação profissional para a obtenção de algum tipo de qualificação profissional, não possuem, em sua maioria absoluta, nem o nível médio”. Esse fator deve ser considerado, quando se observa o alto índice de desistência do curso (evasão escolar) pelas pessoas com deficiência que se dispõem a um processo de habilitação para o trabalho.

No que se refere à baixa escolaridade dos alunos com deficiência, Kassar (2012, p. 844) destaca que:

Tantos anos de exploração e descaso em relação à maior parte da população brasileira não deixam impunes nossas escolas, de modo que as características gerais da educação brasileira nos impedem de distinguir quais problemas escolares são decorrentes da especificidade dos alunos com deficiências, portanto, questões – de fato – da educação especial, e quais seriam constitutivos da educação brasileira e que afetam todos os alunos.

Segundo Fuhrmann (2016), o índice de evasão escolar e o baixo aproveitamentos dos alunos com transtornos globais do desenvolvimento, incluindo os discentes com TEA, comprovam a importância da figura docente como mediador do processo de inclusão e seu desafio como profissional frente à responsabilidade do acompanhamento educacional da PcD. Frente ao pouco esclarecimento e à ausência de formação direcionada ao professor de educação especial, em particular do ensino técnico e ensino médio técnico, ao receber um aluno com TEA em conjunto com outros alunos típicos, sob a incumbência da integração e nivelamento propostos pela educação inclusiva, é natural que os docentes expressem anseios e incertezas.

O trabalho com pessoas com deficiência sempre se transforma num desafio, seja ele em qualquer nível ou modalidade de ensino. No caso da educação profissional em cursos subsequentes, não se torna diferente. Acolher e trabalhar com a diferença faz com que se pense no que não há: não há condições materiais, não há condições físicas, não há verbas públicas suficientes, não há suporte. Não há formação. **É uma sequência tão grande de “nãos”**, os quais trazem uma carga de negatividade que parece levar a pensar que as possibilidades de realização de um trabalho com pessoas nessa condição seja impossível de ocorrer (FUHRMANN, 2016, p. 89, grifo nosso).

Segundo o autor, ao se deparar com os “nãos” pressupostos por qualquer deficiência, o docente naturalmente imprime ao aluno PcD a impossibilidade pré-conceitual de desenvolvimento de habilidades exigidas pelo mercado de trabalho por meio de uma base curricular *versus* o período de horas/aula estabelecido pelos cursos de formação. Neste sentido, faz-se necessário entender que a educação profissional especialmente destinada à PcD não configura apenas um treinamento de habilidades que deverá ser realizado em um número predeterminado de horas, pois demanda significação dos conteúdos propostos considerando o universo do aluno PcD e o nivelamento de seu repertório.

Paulo Freire (1987) aponta que a educação liberadora é construída por relacionamentos libertadores entre educador e educando, ao afirmar que a ação da educação humanista não considera a possibilidade do formato “bancário” de transferência de conhecimento. Pressupõe-se que, na educação profissional inclusiva, o ambiente de sala aula aliado à figura docente não configura um lugar de depósito e retirada de saberes destinados às demandas do mercado trabalho, mas uma troca de experiências no sentido de destacar a complementaridade das habilidades individuais.

Convém ressaltar que no Brasil existem poucos estudos orientadores da prática docente dos projetos profissionalizantes que atuam frente a propostas de inclusão, respeito à diversidade e minimização das desigualdades (MANICA; CALIMAN, 2015). Dessa forma, é preciso um olhar mais aprofundado frente aos desafios típicos dos programas educacionais de inclusão pelo trabalho. Carneiro e Viégas (2003, p. 19) afirmam que

[...] as situações profissionais, tanto no tocante à formação, quanto no tocante à execução de atividades educacionais, exigem instituições abertas à diversidade da demanda e, sobretudo, permeáveis ao direito individual de construção de um itinerário formativo compatível com identidades diferenciadas.

Além de todo o aparato de conhecimento técnico, de formação e inclusão no ambiente escolar, ao docente é dada a incumbência de ser um facilitador da inserção do discente com TEA no mercado de trabalho. Em pesquisa realizada por Manica e Caliman (2015), sobre professores e alunos com deficiência do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai - instituição que faz parte do sistema “S”, estabelecido pela Constituição Federal Brasileira em seu artigo 149, a LDB é destacada como aquela que garante também uma educação especial para o trabalho. Nessa pesquisa, discute-se sobre as dificuldades que os alunos com deficiência têm para competir com os que não apresentam deficiência, pois “[...] se, por um lado, a igualdade de oportunidades aparece

claramente na Lei, o difícil é, por outro, acreditar que isso realmente aconteça na prática (MANICA; CALIMAN, 2015, p. 21-22).

As autoras consideram ainda que:

Historicamente, a educação profissional do Senai [...] sempre prestou algum tipo de atendimento às pessoas vulneráveis, visando à sua capacitação profissional. Tais ações, todavia, mesmo com resultados satisfatórios para a sociedade, não eram orientadas por uma linha comum de ação que garantisse sua continuidade, ou uma ação metodológica mais contextualizada junto à comunidade e ao mercado de trabalho (MANICA; CALIMAN, 2015, p. 23).

Recorre-se a Freire (1996) para enfatizar a questão humanística da educação, especialmente quando se aborda inclusão e respeito à diversidade, entendendo que a atividade docente é também um constante aprender. Requer predisposição para as possíveis falhas que levarão a futuros acertos, uma vez que, segundo o autor, ensinar exige o risco, a aceitação do novo e a rejeição de qualquer forma de discriminação.

Libertar-se de paradigmas e estereótipos também faz parte do cotidiano da educação profissional inclusiva. O estereótipo de alto desempenho imposto pelo mercado tem reflexos nos formatos de avaliação da educação profissional. A métrica de desenvolvimento do mercado não é a mesma do desenvolvimento do indivíduo, principalmente em se tratando dos alunos com TEA. A mensuração de desempenho será feita por meio da observação de pequenos detalhes no correr das atividades propostas durante as aulas, e devem ser apontadas de forma clara pelo docente, para que o aluno também acompanhe sua métricas de desenvolvimento escolar, pessoal e profissional. A discussão de tais condutas são necessárias devido às constantes mudanças no mundo do trabalho, pois essa dinâmica acelerada requer frequentes atualizações nas grades curriculares dos cursos, observando especificidades técnicas e comportamentais para o desenvolvimento de habilidades. Isso porque se trata de inclusão pela educação profissional, uma vez que essa formação deve atender às demandas empresariais cada vez mais inconstantes, flexíveis e subjetivas, frente à ideologia das competências (ALVES; MOREIRA; PUZIOL, 2009).

Desta forma, é essencial que o docente busque insumos que suportem sua atuação mediadora, para que possa proporcionar um ambiente de desenvolvimento e inclusão genuína. É preciso ter ciências de que todos têm limitações, portanto os desafios são para todos: docentes, alunos típicos ou não. A educação profissional inclusiva deve partir menos da premissa de desempenho organizacional e encontrar um lugar de transparência e empatia, para que todos se desenvolvam juntos, sem negar as diferenças tão comuns à humanidade. As diferenças não devem ser uma proposta de afastamento, mas de aproximação, para entendimento da complementaridade dos indivíduos.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história mostra inúmeros aparatos jurídicos que resguardam os direitos das Pessoas com Deficiência, em especial a Declaração da ONU. No Brasil, os tratados internacionais de direitos humanos que foram ratificados pela Constituição da República de 1988 e por Leis Ordinárias (Lei nº 8069/90- ECA, Lei nº 12.764/2012 - Política de proteção aos autistas, Lei nº 13.146/20150 - Estatuto da pessoa com deficiência) vêm ao encontro dessa premissa.

Todavia, para que os Direitos das Pessoas com Deficiência deixem de ser apenas teóricos e passem a ser direitos concretos e vivenciados, é necessário que a inclusão seja trabalhada de forma ampla, de maneira que se rompa com o estigma da diferença. Reitera-se aqui a necessidade de atenção à formação docente direcionada ao tema da inclusão, de maneira continuada e sistemática, como forma de dar suporte aos processos inclusivos de educação para o trabalho, validação técnica das competências adquiridas e colocação profissional das PcD, especificamente dos indivíduos com TEA. A educação acontece em uma atmosfera livre, segura e acolhedora; no entanto, para proporcionar esse ambiente é necessário que o professor se sinta amparado, no movimento da inclusão.

Nas marcas formativas do ensino técnico profissionalizante não cabem simplesmente questões técnicas aos alunos, mas também o desenvolvimento das competências comportamentais exigidas pelo mercado. Dessa forma, em um contexto de inclusão do aluno com TEA, em que naturalmente não haverá o desenvolvimento pleno de algumas competências cognitivo-comportamentais, o docente se vê inseguro ao avaliar a efetividade do processo educacional sob a premissa da inclusão. Daí a relevância de apontar os desafios e óbices à criação de um novo paradigma educacional.

Conclui-se que a formação profissional, ainda que inclusiva, não é construída somente pelo contexto escolar, mas também pelo ambiente mercadológico, já que se trata de uma pedagogia disposta a formar mão de obra em favor do mercado. Torna-se necessário preparar o ambiente de aprendizagem considerando todos os envolvidos no processo: os docentes e os demais funcionários da escola, alunos típicos e mercado. Isso para que seja possível acolher humanisticamente as particularidades da inclusão no âmbito da educação profissional e minimizar os efeitos da busca pela alta performance nos padrões organizacionais. É preciso observar que as métricas estereotipadas de performance das competências exigidas pelo mercado são diferentes das apresentadas pelos alunos com TEA.

Nesse espaço colaborativo entre empresa e escola, o aluno com TEA poderá se sentir produtivo, ao desempenhar seus potenciais, e acolhido, ao expressar suas limitações. O professor e a empresa devem proporcionar respaldo e clareza na mensuração e acompanhamento do desenvolvimento dos potenciais do discente PcD, sem piedade ou força da legislação, mas com fundamento em sua capacidade e competência.

A educação deve se reinventar nos próximos anos, e a educação profissional inclusiva precisa considerar a aprendizagem inclusiva, por meio dos ambientes genuinamente inclusivos, disponibilizados a todos que participam do ambiente escolar e da sala de aula, sejam eles docentes, alunos típicos ou não. Criar uma interface com o mercado, para recepção e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos com deficiência significa dar continuidade ao processo formador e considerar todos como cidadãos de direitos, respeitando suas diferenças e promovendo sua autoconfiança e autonomia.

## REFERÊNCIAS

ALVES, G.; MOREIRA, J.; PUZIOL, J. Educação profissional e ideologia das competências: elementos para uma crítica da nova pedagogia empresarial sob a mundialização do capital. **Revista Educere et Educare**, vol. 4, nº 8 jul./dez. p.45 – 59. 2009. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/2281>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

APAEES. Portal APAE do Estado de Espírito Santo. **Inclua-se: Conviver com a diversidade é um privilégio**. Disponível em: <<https://www.apaees.org.br/files/meta/b9f4a423-b282-43c3-889a-07d394a6cb3d/49fd7137-a301-4206-b69d-1ee5e2b89d16/276.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Decreto [Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020a](#). Brasília, 2020. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm)>. Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação**. Ministério da Educação e Cultura. Portal MEC, 2020b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias\\_112877938/orgaos-vinculados\\_82187207/12767-diretrizes-nacionais-para-a-educacao](http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias_112877938/orgaos-vinculados_82187207/12767-diretrizes-nacionais-para-a-educacao)>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. **Senado notícias (online)**. Sistema S, 2020c. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/tags/Sistema%20S>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Vade Mecum RT. 16 ed. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 2019.

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). Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em: 11 nov. de 2020.

BRASIL. **Direitos Humanos**. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013, 441 p. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508144/000992124.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. IBGE educa, com dados do Censo 2010. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html/>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. MEC, SEEP, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 7 dez. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Ministério da Educação e Cultura. Portal MEC, Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**, Lei Federal 8.069/90, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 18 nov. 2020.

CARNEIRO, M. A.; VIÉGAS, C. M. C. **Educação profissional**. Indicações para a ação: a interface educação profissional / educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 2003. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educ\\_prof.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educ_prof.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2020.

CASTILHO, E.W.V. O papel da escola para a educação inclusiva. In: LIVIANU, R., coord. **Justiça, cidadania e democracia [online]**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ff2x7/pdf/livianu-9788579820137-10.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). **Prevalência de Transtorno do Espectro do Autismo entre Crianças de 8 anos** - Rede de Monitoramento de Deficiências de Desenvolvimento e Autismo, 11 Sites, Estados Unidos, 2016. (*site*) Disponível em: <[https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/69/ss/ss6904a1.htm?s\\_cid=ss6904a1\\_w](https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/69/ss/ss6904a1.htm?s_cid=ss6904a1_w)>. Acesso em: 17 ago. 2020.

CIAVATTA, M.; SILVEIRA, Z. S. **Celso Suow da Fonseca**. Coleção Educadores MEC. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4695.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. *E-book*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em: <<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. *E-book*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <[http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire\\_P\\_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2020.

FUHRMANN, L. R. A docência no ensino profissionalizante e a inclusão como paradigma. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, v. 1, p. 86-97, jul. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/436/375>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

GUGEL, M. A. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa** [online]. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/houaiss/>>. Acesso em: 09 dez 2020.

KASSAR, M. de C, M. F. [Fórum Permanente de Educação Inclusiva do ES](#). **Educação básica: processos de inclusão/exclusão**. Youtube, Nov. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8dMZ7SI3-7s&t=3616s>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

KASSAR, M. de C. M. F. Educação especial no brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/10.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LARAIA, M. I. F. **A pessoa com deficiência e o direito ao trabalho**. Dissertação (mestrado em Direito), pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/8878>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

LENZA, P. L. **Direito Constitucional Esquemático**. São Paulo: Editora Método, 2007.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MANICA, L. E.; CALIMAN, G. **A educação profissional para pessoas com deficiência: um novo jeito de ser docente**. Brasília: Liber Livro, 2015. Disponível em: <[https://issuu.com/geraldocaliman/docs/manica-caliman-a\\_educacao\\_profissio](https://issuu.com/geraldocaliman/docs/manica-caliman-a_educacao_profissio)>. Acesso em: 15 jan. 2021.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão social**. Brasília, DF, v.10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>>. Acesso em: 14 nov. 2020.

RAMOS, A. de C. **Curso de Direitos Humanos**. 6. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

SARLET, I. W. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SASSAKI, R. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SAWAIA, B. Introdução: Exclusão ou Inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (Org.). **As Artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

SILVA, A. J. da; WEIDE, D. F. **A função social da escola**. Unicentro: Paraná, 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/iccul/Downloads/A%20FUN%C3%87%C3%83O%20SOCIAL%20DA%20ESCOLA.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2020.

TAMANAHA, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Rev. soc. bras. fonoaudiol.** São Paulo, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-80342008000300015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342008000300015&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 nov. 2020.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon**. Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015. Disponível em: <<https://inee.org/system/files/resources/245656por.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000. Disponível em: <[https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000\\_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf)>. Acesso em: 18 dez. 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <[https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao\\_mundial\\_sobre\\_educacao\\_para\\_todos\\_de\\_marco\\_de\\_1990.pdf](https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2020.