



ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: POSSIBILIDADE À FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Hérlei Mariano Martins Alves ¹
Géssika Cecília Carvalho ²

RESUMO

Este artigo discute o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, como possibilidade à formação humana integral da pessoa com deficiência. Refaz, a priori, o caminho percorrido pelas pessoas com deficiência até conseguirem o direito institucional à educação. Lança um olhar panorâmico acerca das concepções de educação profissional presentes na legislação educacional brasileira e analisa a possibilidade de uma formação humana integral da Pessoas com Deficiência na Educação Profissional e Tecnológica, a partir da nova institucionalidade que a criação dos Institutos Federais representa, tendo em vista os princípios da politecnia e da omnilateralidade.

Palavras-chave: Pessoa com Deficiência, Educação Profissional e Tecnológica, Formação Integral, Institutos Federais.

INTRODUÇÃO

A origem da educação de pessoas com deficiência encontra-se no campo da saúde e da assistência, onde as práticas destinavam-se não à integração e à inclusão, antes defendiam a segregação social desses sujeitos. Um longo caminho foi percorrido até à Declaração dos Direitos Humanos em 1948, quando só então se garante, ainda que embrionariamente, o direito à educação fundamental para todas as minorias, entre elas as pessoas com deficiência. (BRUNO, 2013). Tal Declaração representa um marco na evolução histórica da atenção às Pessoas com deficiência (PcD), uma vez que as atitudes de repúdio, rejeição, discriminação, afastamento familiar e social que marcam a Antiguidade, bem como sentimentos de repulsa ou superproteção presentes na Idade Média, e mais tarde, já no Renascimento, pela influência das ciências, o cuidado apenas de caráter terapêutico e assistencialista, cedem espaço a uma visão mais ampla, objetivando o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o reforço aos direitos do homem.

¹ Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo ProfEPT-IFAL. Técnica em Assuntos Educacionais na UFAL, herlei.mariano@hotmail.com.

² Doutora em Sociologia pela UFPB. Professora do Instituto Federal de Alagoas, gessikacecilia@hotmail.com.



Foi apenas a partir das políticas educacionais, portanto, que a visão excludente, segregacionista, assistencialista cedeu espaço a uma visão integradora e inclusiva. Não se quer com isso afirmar que o caminho percorrido até as conquistas atuais foi simples e linear. A década de 80, por exemplo, período da redemocratização brasileira e abertura política pós-ditadura, favoreceu a organização de setores da sociedade civil, constituindo-se, pois, um cenário de lutas intensas por parte de cidadãos, instituições e organizações que defendiam a inclusão desses sujeitos na sociedade e em suas ramificações – trabalho, educação, lazer, saúde e, ainda, a igualdade de direitos e a integração social. Assim, “Esses movimentos sociais influenciaram a Constituição Federal de 1988, que assegurou o direito à escolarização de todas as pessoas, independentemente de suas características físicas, sensoriais ou intelectuais”. (BRUNO, 2013, s/p).

De acordo com Bruno (2013), o estabelecimento da educação como direito social de todas as pessoas, instaurado pelo marco que foi a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, impulsionou avanços legais de grande monta no que diz respeito às políticas de educação e inclusão dessa expressiva parcela da sociedade.

Embora o debate sobre inclusão perpassasse a educação em geral, o presente trabalho, deter-se-á sobre a inclusão na etapa do Ensino Médio, mais especificamente, sobre o currículo integrado enquanto viabilidade a uma formação humana e integral da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica. Formação esta que não deve servir apenas aos interesses e determinações mercadológicas; supõe, contrário a isso, a integração de todas as dimensões da vida no processo formativo, a saber: trabalho, ciência e cultura, uma vez que o ser humano, por determinação biológica, é omnilateral.

Nessa perspectiva, destaca-se o protagonismo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), através da Lei 11.892/08 que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Tais Institutos constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista à inclusão da PcD, tendo em vista os alicerces que fundamentam as concepções dessas instituições, a saber, a politecnia e a omnilateralidade, que consistem respectivamente numa formação capaz de “possibilitar a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna” (RAMOS, 2008, p. 3), bem como formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. (CIAVATTA, 2014).

O presente trabalho discorre brevemente sobre a jornada percorrida pelas PcD até conseguirem o direito institucional à educação; lança um olhar panorâmico acerca das



concepções de educação profissional ao longo da legislação educacional brasileira e analisa a possibilidade de uma formação humana integral da PcD, a partir dessa nova institucionalidade que a criação dos IFs representa, a partir da qual podemos falar em Ensino Médio Integrado (EMI) à Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

REFERENCIAL TEÓRICO

Os caminhos percorridos pelas PcD

A evolução histórica da atenção à PcD é marcada por formas diversas de tratamentos e sentimentos. Das atitudes de repúdio, rejeição, afastamento familiar e social e mendicância que marcam a Antiguidade e a Idade Média, às grandes descobertas no tratamento de determinadas deficiências no período do Renascimento. Pela influência das ciências, o cuidado apenas de caráter terapêutico e assistencialista, cede espaço a uma visão mais ampla. “As grandes transformações ocorridas nas artes, nas músicas e, principalmente nas ciências, operaram de forma significativa e positiva quanto ao tratamento dispensado às pessoas com deficiência”. (DICHER; TREVISAM, 2014, p. 10).

Esse foi um período ímpar na trajetória percorrida pela PcD, tendo em vista a mudança de perspectiva em relação a esses sujeitos. À época, era impensável educar uma pessoa com deficiência, com o aporte da ciência, contudo muitas deficiências (auditiva, mental) começaram a receber tratamento adequado. No entanto, e apesar de no século XIX já haver por parte da sociedade um reconhecimento de sua responsabilidade para com a PcD, ainda não se pode falar em integração dessas pessoas na sociedade. Marginalização e exclusão ainda são características desse período.

No século XX é possível falar em inserção da pessoa com deficiência na sociedade. Nesse momento, espalham-se pelo país Conferências e Congressos para discutir soluções ao tratamento e proteção da PcD. Toda essa mobilização, todavia, é interrompida com a eclosão das chamadas Guerras Mundiais. Nenhum avanço em relação à atenção à PcD pode ser identificado durante esse período. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), fruto do fim da guerra, nasce com a nobre missão de estabelecer os direitos das pessoas, inclusive da PcD. Esse documento, portanto, foi o germe da legislação que institucionaliza os direitos das pessoas com deficiência à educação no Brasil.

A Constituição da República de 1988, enquanto dispositivo legal maior, norteou a



criação de outros documentos oficiais destinados à regulamentação de políticas inclusivas. A Carta Magna é considerada um marco na evolução histórica da atenção às pessoas com deficiência, visto que no decorrer do texto identificam-se dimensões como cuidado, proteção, educação, saúde, entre outras, reconhecendo a pessoa como um todo e não apenas a sua deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, assume em seu texto o pressuposto da inclusão, reconhecendo a necessidade de mudança a partir do sistema educacional e não da pessoa com deficiência. Desde então, avanços legais de grande monta têm sido conquistados no que diz respeito às políticas de educação e inclusão dessa expressiva parcela da sociedade. É abundante a quantidade de documentos oficiais elaborados a partir da década de 90 para normatizar as políticas educacionais das pessoas com deficiência (Portarias, Decretos, Diretrizes Curriculares, Declarações, Estatutos). No entanto, há uma característica incomum: a perspectiva de inclusão dessas pessoas no ensino regular, objetivando suplantiar a visão segregacionista e excludente, garantindo uma educação verdadeiramente inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, mormente na educação profissional e tecnológica, na qual se lançam as bases para inserção da PcD no mundo do trabalho, da ciência e da cultura. Destacam-se aqui os Institutos Federais como referência histórica na promoção dessa modalidade de educação.

Panorama Histórico acerca da Educação Profissional

Historicamente, na realidade brasileira, os projetos de sociedade e de educação estiveram conectados e foram determinados pelas estratégias políticas e econômicas vigentes. A partir do projeto econômico, definem-se as intenções para os demais setores sociais. Na nossa condição, de sociedade capitalista periférica, tivemos desde sempre que lidar com um projeto educacional dual, ou seja, uma formação para o trabalho manual e outra para o trabalho intelectual. Esta destinada às classes elitizadas que detém os meios de produção e, por isso, ditam os caminhos da sociedade, aquela destinada aos que produzem a riqueza da sociedade, mas precisam vender sua força de trabalho, para usufruir das migalhas sobrantes dessa riqueza.

Diante disso, não se pode ignorar a situação socioeconômica e educacional brasileira. Ou seja, os adolescentes e jovens do nosso país não podem esperar o término do Ensino médio (última etapa da educação básica) ou mesmo do ensino superior, para começarem a



trabalhar, pois o sistema (capitalista) a qual estão submetidos exige que estudem e trabalhem concomitantemente para sobreviverem. A situação não é ideal, mas a grande questão é o que se faz para minimizar seus efeitos sobre a formação desses sujeitos. Certamente, proporcionar uma formação estritamente manual, operacional, direcionada às demandas do mercado de trabalho, não é a saída. Por outro lado, “[...] discutir o ensino médio integrado à educação profissional técnica e tecnológica, tendo como eixos estruturantes o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, constitui-se numa opção mais viável e plausível do ponto de vista ético-político”. (MOURA, 2013, p.23).

Uma análise cuidadosa do histórico da legislação e das políticas públicas que trataram da formação profissional ao longo dos diversos governos brasileiros, deixa transparecer que as iniciativas visavam não a uma legítima formação integrada, “[...] elas foram aplicadas buscando mais encobrir os efeitos de uma sociedade desigual, traduzidos em baixos índices de justiça, desenvolvimento e direitos sociais, do que incidir efetivamente na origem ou na causa desta situação”. (SCHIEDECK, 2019, 14).

Desse modo, entre leis e diretrizes, decretos e portarias, a história da educação profissional foi sendo escrita apartada da educação básica como se o trabalho fosse algo desvinculado das demais dimensões que constituem o ser humano, desconsiderando-se, dessa forma, o trabalho como processo e princípio educativo. Bonamigo (2014) trata da importância que o trabalho assume na vida do homem, constituindo-se na própria expressão da vida humana, visto que apenas por meio do trabalho os indivíduos afastam-se de sua condição natural e, num processo de produção de sua existência, produzem também a sua humanização. A educação, por seu turno, exerce um papel fundamental nesse processo, à proporção que oferece, ou pelo menos deveria oferecer, as condições necessárias para que o aluno acesse e se aproprie do conjunto de bens materiais e culturais historicamente produzidos, dando continuidade a esse processo de humanização. “Dito de outra forma, a educação, não exclusivamente, mas prioritariamente, carrega a função de humanização dos indivíduos.” (VALDEMARIN; ARAÚJO; MORAIS, 2017, p.179).

Um breve panorama acerca das concepções de educação profissional que foram sendo delineadas ao longo do tempo, permitem identificar avanços e conquistas, como também retrocessos e involuções. O germe dessa educação situa-se no ano de 1809 com a Criação do Colégio das Fábricas, cuja intenção era “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”. (BRASIL, 1999). Nesse momento, nascia o caráter assistencialista que historicamente marcou as políticas direcionadas a essa modalidade de educação.



Em 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, o ensino profissional, apesar de manter sua essência de assistencialismo, tem agora a prioridade de preparar operários para o exercício profissional. Esse desvio na rota do assistencialismo procurava atender à nova lógica econômica que imperaria no Brasil de Vargas a partir da década de 30, cujo objetivo era o de inserir o país no processo de industrialização tardia, consoante o lugar nacional como periferia do capitalismo internacional. A organização da Confederação Nacional da Indústria (1938) e sua influência no pensamento pedagógico brasileiro via tríade pedagógica composta por SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem), SESI (Serviço Social da Indústria) e IEL (Instituto Elvaldo Lodi), iniciada dentro do processo de modernização conservadora, indicam com robustez os novos interesses aos quais a educação profissional atenderia, se consolidando como política de estado para o desenvolvimento econômico (RODRIGUES, 1997).

Nascia aqui a grande luta travada historicamente para superação de uma formação profissional envergada unicamente para atender ao imediatismo do mercado de trabalho e, conseqüentemente, de uma educação dual. O ensino propedêutico para os mais abastados de capital financeiro e cultural, e a formação da força de trabalho para os órfãos e desvalidos da sorte, imperiosa, naquele momento de surgimento do processo de industrialização. Uma educação restrita à aprendizagem de algumas habilidades úteis a esse novo processo que se iniciava, foi o que se instaurou após a criação dessas escolas.

Apesar de o Governo Federal ter-se comprometido com o ensino secundário, a Constituição de 1934 não apresentou avanços efetivos, posto que “[...] no momento em que a ideologia do desenvolvimento começava a ocupar espaço na vida econômica do país, sequer houve preocupação com o ensino técnico, científico e profissional”. (RAMOS, 2014, p. 25).

A Constituição de 1937 em seu Art. 129 versa sobre as escolas vocacionais e pré-vocacionais. Estas escolas, como indica a nomenclatura, eram para atender à demanda do processo de industrialização iniciado na década de 30. Essa determinação deu origem em 1942 às Leis Orgânicas da Educação Nacional (Ensino Secundário; Ensino Comercial; Ensino Primário; do Ensino Normal; Ensino Agrícola). Paralelo a isso, o decreto-lei 4.048/42 cria o SENAI, e posteriormente, em 1946, cria-se e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). A promulgação das referidas leis apenas perpetuou o caráter dualista próprio do sistema brasileiro de ensino, tendo em vista o objetivo do ensino secundário e normal, que era formar as elites condutoras do país, e o objetivo do ensino profissional, “centrado na oferta de formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados,



aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”. (BRASIL, 1999, p. 571).

Conforme demonstram os delineamentos históricos, as propostas são pensadas não para atender a um projeto de educação, e sim a um projeto de sociedade capitalista, que nesse momento necessitava de trabalhadores especializados para expansão industrial, comercial e agrícola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 representa um avanço para a educação profissional. A partir desta lei, permite-se a plena equivalência entre os cursos (secundário e técnico). O aluno concluinte do curso técnico estava habilitado a realizar cursos de nível superior. Com a equivalência entre os ramos e modalidades de ensino, a dualidade estrutural do sistema escolar não foi extinta, no entanto, havia agora a possibilidade uma parcela mais expressiva da população continuar os estudos.

A lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 constitui-se num dos capítulos mais importantes na história da educação profissional, à medida que torna compulsória a profissionalização no ensino médio (antigo segundo grau). Os efeitos dessa medida reverberam na educação profissional contemporânea. Tendo sido o germe de uma profissionalização aligeirada e limitada, cujo objetivo era direcionar os jovens pertencentes à classe trabalhadora, diretamente para o mercado de trabalho, com isso atingia-se um duplo objetivo: conter o fluxo de entrada nas universidades, bem como atender a uma necessidade do país que, à época vivenciava a “reeditada homilia da “modernização” e do ajustamento da economia nacional, centrada na qualificação da massa trabalhadora para os empregos de menor cotação social”. (WALDEMARIN *et al*, 2017, p. 178). A profissionalização compulsória do ensino médio e a formação técnico-profissional, por outro lado, efetivou-se dentro da perspectiva de adestrar para o mercado. Carga horária inadequada para a educação geral, cursos noturnos improvisados e de qualidade duvidosa, são a expressão dessa profissionalização compulsória.

Embora o contexto político da redemocratização brasileira (1985), sob o qual se deram as discussões acerca da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, tenha favorecido a construção de um novo ideário para o ensino médio, consolidando-o como última etapa da educação básica, não é possível identificar êxitos. As medidas que se seguiram objetivam não a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos. O Decreto 2.208/97 vem não somente proibir a pretendida formação integrada, mas “[...] regulamentar formas



fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado”. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.3).

Pode-se apontar como elemento mais nocivo desse decreto a impossibilidade da integração da modalidade profissionalizante com o ensino médio. Foi justamente isso que o Decreto 5.154/2004 buscou reinstaurar. Um ensino médio integrado ao ensino técnico, condição imprescindível “[...] à construção de uma “educação não-dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas”. (FRIGOTTO, 2007, p. 1144). A aprovação desse último decreto não foi suficiente para apagar as marcas de uma educação profissional dualista, “[...] fruto das estratégias do Estado brasileiro dirigidas à integração entre ensino médio e preparação da classe trabalhadora para o mercado capitalista”. (VALDEMARIN; ARAÚJO; MORAIS, 2017, p.179). Em síntese, após o Decreto nº 5.145/04 ser promulgado, fica aberta, decerto, a possibilidade do retorno da integração entre o nível médio e a modalidade profissionalizante. Assim, “o aligeiramento e a fragmentação, entre outras questões severamente criticadas no texto do Decreto nº 2.208/97, entretanto, permanecem no dispositivo que o sucede; ademais, a nova legislação não impediu a desintegração”. (SANTOS, 2017, p. 230).

Como possibilidade de superação desse cenário, cabe discutir o protagonismo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), através da Lei 11.892/08 que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Esses Institutos, que dão continuidade aos papéis e funções sociais desempenhados pelos CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica), concorrem para uma nova configuração da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a partir da qual é possível vislumbrar a inclusão da Pessoa com Deficiência (PcD), tendo em vista os alicerces que fundamentam essa modalidade de educação, a saber: a politecnicidade e a omnilateralidade,

Formação Humana Integral da PcD a partir da nova institucionalidade

A reorganização de instituições preexistentes no cenário da educação profissional (Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas) originou a nova institucionalidade. (SCHIEDECK, 2019). Desde então, houve a expansão da rede federal com o objetivo precípuo de restabelecer a integração da formação profissional à educação básica, embasada nos princípios da educação politécnica, bem como visando desenvolver cientificamente e tecnologicamente o país. A lei nº 11.892/2008,



portanto, cria nesse período, os 38 Institutos Federais (IFs) que passam a compor a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

A nova institucionalidade traz consigo possibilidades para redimensionar o papel da EPT e, por conseguinte, o papel da PcD, suplantando a formação dual e fragmentada que historicamente marcou a educação profissional brasileira. “A criação dos IFs, como política pública, confere um novo desenho à EPT, na perspectiva da construção da cidadania e da transformação social”. (WALDEMAR, 2012, p. 25).

Sob essa perspectiva, a nova rede de educação profissional e tecnológica nasce imbricada com um modelo de sociedade que ultrapasse a lógica capitalista e tem em suas premissas a superação do paradigma de formação voltado prioritariamente para a instrumentalização do mercado de trabalho, que historicamente foi o traço característico da educação formal brasileira. Ao acenar à educação integral e entender a formação omnilateral como requisito para a constituição de uma sociedade mais igualitária - sem deixar de considerar a relevância do trabalho, mas ressignificando seu universo formativo – o novo modelo de EPT se abre à inclusão.

Diante do exposto, indagamos se é possível promover uma formação humana integral da PcD, à luz dos paradigmas da EPT da nova institucionalidade. Recorremos a Ciavatta e Ramos (2011, p.23) para entender o que significa formação integrada: “trata-se de constituir o ensino médio como num processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura, abra novas perspectivas de vida para os jovens e concorra para a superação das desigualdades entre as classes sociais”.

Eis, portanto, os dois pilares conceituais de uma educação integrada: “um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional” (RAMOS, 2008, p. 2-3).

A discussão sobre ensino médio integrado à educação profissional traz em si a dimensão ético-política, à medida que conclama a superação dessa concepção dual de educação e supõe uma base unitária para todos. A concepção de escola unitária, expressa o princípio da educação como direito de todos (RAMOS, 2008). Algo que não se confunde com “tipos de educação” (manual e intelectual), cujos destinatários são determinados pelas classes sociais e econômicas que ocupam. Pressupõe, diferente disso, que todos possam se apropriar dos conhecimentos e cultura construídos pela humanidade como possibilidade para a escolha



de caminhos e produção da vida (RAMOS, 2008). A integração entre educação básica e profissional aparece como alternativa viável.

A educação deve ser inclusiva a ponto de integrar a formação geral e a educação profissional, a fim de que a PcD possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade em todos os aspectos que a compõem. De acordo com Moura (2013), o objetivo a ser alcançado, na perspectiva de uma sociedade justa, é a formação omnilateral, integral ou politécnica de todos de forma pública e igualitária.

O caminho a ser percorrido na busca pela formação integral da PcD é complexo e tortuoso, uma vez que esbarra em determinações políticas contrárias a um projeto de educação inclusivo e cidadão. No entanto, o currículo integrado apresenta-se como possibilidade de superação desse cenário, na medida em que pode favorecer a formação humana integral da PcD. Um currículo nesses moldes não pode prescindir da formação para o trabalho em seu duplo sentido (ontológico e histórico). O trabalho no sentido histórico, econômico, tem a ver com o modo histórico de produção de bens e riquezas. Historicamente a educação brasileira priorizou a formação para atender às necessidades dos sistemas de produção. Uma educação integrada supõe a superação dessa formação restrita, fragmentada e utilitarista. Outra dimensão da qual o currículo integrado não pode prescindir é a ciência, uma vez que é direito de todos o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente por meio do trabalho. A cultura, enquanto valores que norteiam as relações sociais, não pode ser sucumbida dos processos formativos.

A perspectiva de inclusão da PcD vai além da formação para a aprendizagem de conteúdos curriculares ou da formação para o mercado de trabalho. O que se busca, de fato, é a formação humana desses sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um longo e árduo caminho foi traçado pelas PcD até a institucionalização do direito à educação. A evolução legislativa é fruto de um processo intenso de lutas por parte de instituições, organizações e cidadãos que defenderam e defendem a participação dessas pessoas na sociedade e em suas ramificações. Uma participação realmente efetiva, inclusiva. Nesse sentido, destaca-se o papel da educação profissional e tecnológica promovida nos Institutos Federais, que sob os auspícios da politécnica e da omnilateralidade, possibilitam uma formação humana integral da pessoa com deficiência.



Nessa perspectiva, o currículo integrado é a ferramenta para superar a formação dual, fragmentada, utilitária, que historicamente caracterizou a educação brasileira destinada aos filhos da classe trabalhadora. Um currículo que forme para a dimensão do trabalho em seus sentidos ontológico e histórico e que garanta também as dimensões da ciência e da cultura. Apenas dessa forma é possível promover a formação humana integral e, conseqüentemente, a inclusão da pessoa com deficiência.

REFERÊNCIAS

BONAMIGO, C. A. Limites e Possibilidades à Educação Omnilateral. **EDUCERE –Revista da Educação**, Umuaruma, v.14, n 1, p. 83-101, jan/junho, 2014.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 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: 20 jan. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Parecer CNE nº 16/99. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. 1999.

BRASIL. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, 2018. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf Acesso em: 08 fev. 2020.

BRUNO, M. M. G. A Inclusão Educacional de Pessoas com Deficiência: limites e desafios para a cultura escolar. In: KONKIEWITZ, E. C. (Org.) **Aprendizagem, comportamento e emoções na infância e adolescência: uma visão transdisciplinar**. Dourados: Editora UFGD, 2013.

CIAVATTA, M. O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por Que Lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 187-205, jan-abr 2014.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil : dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

DICHER, M. TREVISAM, E. XXIII Congresso Nacional do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito – CONPEDI. **A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana**. XXIII Congresso Nacional do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito - CONPEDI. 2014. (Congresso). Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=572f88dee7e2502b>. Acesso em: 18 dez. 2019.



FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007.

MOURA, D. H. Ensino Médio Integrado: Subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n.3, p. 705-720, jul/set. 2013.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. MIMEO: Pará, Secretaria de Estado da Educação, 2008.

RAMOS, M. N. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5).

RODRIGUES, José. **O Moderno Príncipe Industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Industria**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SANTOS, J. D. A Profissionalização Imposta por Decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 230-240, dez. 2017.

SCHIEDECK, S. **Narrativas Memoriais sobre os Institutos Federais: a concepção de uma nova institucionalidade para a educação profissional e tecnológica**. Porto Alegre, 2019. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre.

VALDEMARIN, C. G. ARAÚJO, C. C. MORAIS, R. P. Profissionalização no Ensino Médio no Brasil: a educação dirigida à classe trabalhadora. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 39, n. 73, jan./jun. 2017.

WALDEMAR, T. M. N. **Inclusão Educacional de Pessoas com Deficiências no Instituto Federal de Minas Gerais**. 2012. 167f. Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local. Centro Universitário UNA. Instituto de Educação Continuada, Pesquisa e Extensão. Belo Horizonte. MG. 2012.