

A subjetividade de estudantes com deficiência em cursos técnicos na perspectiva de González Rey

The subjectivity of students with disabilities in technical courses from the perspective of González Rey

Louise Dall'Agnol de Armas

Possui graduação em Psicologia pela Universidade de Caxias do Sul (2011), especialização em Psicoterapia Cognitivo-Comportamental pela WP Centro de Psicoterapia Cognitivo-Comportamental (2013) e mestrado em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (2020). Atualmente, é psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Email: louise_dalla@hotmail.com

Claudia Alquati Bisol

Possui graduação em PSICOLOGIA pela Universidade de Caxias do Sul (1995), mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999) e doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). Atualmente, é professora adjunta do Curso de Psicologia, do Mestrado Profissional em Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade de Caxias do Sul. Participa do Grupo de Pesquisa Laboratório de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (LaVia). É co-criadora do Objeto de Aprendizagem para Inclusão ProIncluir (<http://www.proincluir.org>). Coordena o Serviço de Psicologia Aplicada (SEPA). Email: cabisol@ucs.br

Resumo

O artigo apresenta um recorte de pesquisa que analisou a configuração de sentidos subjetivos de estudantes com deficiência no que tange à escolarização em cursos técnicos integrados ao ensino médio. Inicialmente, o texto contextualiza a inclusão e a exclusão na escola e no trabalho, aspectos que perpassam a perspectiva inclusiva na modalidade integrada da educação profissional de nível médio, e apresenta a subjetividade compreendida por González Rey, aporte teórico utilizado nesta pesquisa. Participaram do estudo quatro estudantes com deficiência matriculados em diferentes cursos técnicos integrados ao ensino médio de uma unidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Com a proposta da Epistemologia Qualitativa, o momento de construção da informação com cada participante, realizado de forma on-line, foi constituído de uma entrevista com perguntas abertas e fechadas, um diálogo mediado por fotografias e uma entrevista com perguntas abertas. A interpretação das falas dos participantes revelou as emoções e as produções simbólicas vivenciadas na escola e a perspectiva de ingresso no mundo do trabalho. Compreende-se a subjetividade humana de forma relacional, em que os sujeitos em suas interações com os outros e os espaços sociais produzem sentidos subjetivos, os quais, nos participantes da pesquisa, evidenciam as faces da inclusão e exclusão vividas pelas pessoas com deficiência na escola e na sociedade.

Palavras-Chave

Educação Profissional, Deficiência, Subjetividade.

Abstract

The article presents a research excerpt that analyzed the configuration of subjective senses for students with disabilities with regard to schooling in technical courses integrated to High School. Initially, the text contextualizes inclusion and exclusion at school and at work, aspects that permeate the inclusive perspective in the integrated modality of secondary level professional education, and presents the subjectivity understood by González Rey, theoretical framework used in this research. Four students with disabilities from a unit of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul (Brazil), enrolled in different technical courses integrated to High School, participated in the research. Based on the methodological proposal of Qualitative Epistemology, the moment of information construction with each participant, carried out online,

consisted of an interview with open and closed questions, a dialogue mediated by photographs and an interview with open questions. The interpretation from the speeches of the participants revealed the emotions and symbolic productions experienced at school and the prospect of entering the world of work. Human subjectivity is understood in a relational way, in which subjects in their interactions with others and social spaces produce subjective senses, which, in the research participants, show the faces of inclusion and exclusion experienced by people with disabilities at school and in society.

Keywords

Professional education, Disability, Subjectivity.

Introdução

A construção deste artigo é oriunda de uma pesquisa que abordou a subjetividade de estudantes com deficiência em cursos técnicos integrados ao ensino médio, compreendendo a configuração de sentidos subjetivos desses estudantes na sua vivência escolar inclusiva. Com a abordagem teórico-metodológica de González Rey (2002; 2003; 2010), que considera o conceito de *sentido subjetivo* e a inter-relação do indivíduo e o social, direcionou-se a atenção para o que os estudantes expressam sobre a vida escolar, suas relações com professores e colegas, que favorecem ou não o percurso escolar e suas perspectivas de ingresso no mundo do trabalho.

Ao abordar a subjetividade dos estudantes com deficiência, assume-se a perspectiva do sujeito sendo constituído por suas relações e que, por meio de suas expressões, revela sua história, suas relações sociais e sua singularidade (AGUIAR; OZELLA, 2013). Estas, por sua vez, estão ligadas às configurações subjetivas das contínuas condições culturais, históricas e sociais (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008). Ou seja, o indivíduo é produtor e atuante de seu desenvolvimento, estando em atividade diante das exigências externas e construindo a si e seu espaço (GOMES; SOUZA, 2014).

O foco da pesquisa foram estudantes com deficiência da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especificamente, na profissionalização técnica de nível médio na modalidade integrada. Essa modalidade considera a preparação para o exercício de profissões em uma área técnica ou tecnológica, atendendo a qualidade da educação geral de nível médio. Possibilitar a educação profissional ainda no ensino médio busca atender a necessidade de profissionalização, especialmente, daquele jovem que precisa ingressar no mercado de trabalho precocemente, considerando seus interesses e contribuindo para o prosseguimento dos estudos aliado ao exercício do trabalho digno (KUENZER, 2002; FRIGOTTO, 2010).

Diante disso, a questão central deste artigo é analisar a configuração de sentidos subjetivos de estudantes com deficiência no que tange à escolarização em cursos técnicos integrados ao ensino médio. Para tanto, organiza-se o texto da seguinte forma: In(ex)clusão na escola e no trabalho: nuances que permeiam a educação profissional integrada ao ensino médio; A Subjetividade em González Rey; Procedimentos metodológicos; Singularidade dos estudantes com deficiência: o desvelar dos sentidos subjetivos; e Considerações finais.

1. In(ex)clusão na escola e no trabalho: nuances que permeiam a educação profissional integrada ao ensino médio

Considerar a inclusão implica direcionar o olhar para a exclusão, para quem precisa ser incluído. A escola, durante muito tempo, buscou a formação somente dos alunos “normais” (GOMES; GONZÁLEZ REY, 2007), padronizando o ensino em um único modelo

direcionado para poucos ou para determinado grupo de alunos (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008). A escola não fica alheia aos modelos e às contingências sociais, não eliminando totalmente de sua organização os padrões sociais excludentes, que privilegiam, aceitam e atribuem valor a um público em detrimento de outro, embora possa resistir, em certa medida, aos processos de exclusão por meio da educação inclusiva, que existe em razão de haver alunos excluídos (BUENO, 2001; 2008).

Especialmente no que se refere aos estudantes com deficiência, os movimentos de exclusão podem ser vistos em números que refletem a evasão e a baixa escolaridade desse público. Segundo Skliar (2015), apenas 1 a 5% das pessoas com deficiência em idade escolar estão na escola nos países da América Latina, e, particularmente, no Brasil, de acordo com Censo da Educação Básica, enquanto 886 mil matrículas da educação especial estão no ensino fundamental, somente 126 mil estão no ensino médio (INEP, 2020), refletindo o abandono escolar ao longo da trajetória educacional.

A proposta da educação inclusiva, assumida neste artigo, considera que o acesso, a permanência e a remoção de barreiras de aprendizagem devem contemplar todos os alunos, com vistas ao aproveitamento acadêmico (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007). Nesse sentido, ações na perspectiva da educação inclusiva são empregadas nas escolas com base no reconhecimento das diferenças e na defesa do direito à diversidade por meio de mudanças nos currículos, nas leis e nos projetos pedagógicos, em esforços contra a exclusão, a discriminação e o rebaixamento de uma parcela da população (MATOS; MENDES, 2014).

O acesso e a qualidade da educação vinculam-se à inserção no mercado de trabalho, visto que a baixa escolaridade é apontada como um entrave para a contratação das pessoas com deficiências nos estudos de Araujo e Schmidt (2006), Toldrá (2009) e Neves-Silva, Prais e Silveira (2015). Inserir-se no mundo laboral é importante para a autoestima e consciência de dignidade (ARANHA, 2003) por meio do sentimento de pertencimento social (NEVES-SILVA; PRAIS; SILVEIRA, 2015). De forma paralela à baixa escolaridade, as crenças sociais em torno da deficiência participam do mundo do trabalho, em que a preocupação com a produtividade, o lucro e o acúmulo de riquezas estabelecem a ideia de que os indivíduos com deficiência podem onerar a empresa, que prefere não “investir numa força de trabalho com potencial produtivo incerto” (ROSS, 2003, p. 66).

Desse modo, a sociedade incapacita ao dar espaço para ascensão no mercado de trabalho apenas os “ditos normais”, baseada na ideia de incapacidade de participação e produção das pessoas com deficiência (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017). Na premissa do corpo produtivo e útil como critério de inclusão, é estabelecida a exclusão laboral das pessoas com deficiência e a consequente precariedade de vida dessa população, atrelada ao pensamento de que, para ser incluído na sociedade, deve-se “recuperar” o estado de normalidade (PICCOLO; MENDES, 2013). Segundo a Organização das Nações Unidas (2012), quase metade da população mundial com deficiência em idade laboral (quinze anos ou mais) não é economicamente ativa e, quando está empregada, apresenta maior probabilidade de ocupar cargos de nível ocupacional mais baixo, com salários menores e poucas perspectivas de desenvolvimento.

A proposta da educação inclusiva na educação profissional atenta para esses dados relativos à educação das pessoas com deficiência e à forma como podem se inserir no mercado do trabalho. Também postula o trabalho como direito de todos e como integrante da identidade do indivíduo na sociedade, visto que imprime reconhecimento social fundamental na existência humana (SOUZA; LOPES; MAIA, 2014). A procura das pessoas com deficiência pela educação profissional perpassa a possibilidade de preparação para o trabalho e a continuidade dos estudos no nível do ensino superior (MANICA; CALIMAN, 2015). De modo especial, na educação profissional técnica de nível médio, percebe-se aumento no número de matrículas dos estudantes com deficiência, exemplificado pelo acréscimo de 3%

das matrículas de 2019 em comparação com 2015 e, especificamente, na modalidade integrada, aumento de aproximadamente 28% no mesmo período (INEP, 2020).

A modalidade integrada se destina aos concluintes do ensino fundamental em um curso organizado para obtenção da habilitação profissional técnica na mesma instituição, com a mesma matrícula do ensino médio e com aumento da carga horária (BRASIL, 1996; 2004). Consolidada a partir do decreto nº 5.154 de 2004, essa modalidade de ensino considera a ideia da educação unitária, busca atender à diversidade brasileira de jovens trabalhadores que precisam da educação profissional e promove a inclusão social por meio da elevação da escolaridade dos jovens trabalhadores em articulação com itinerários formativos vinculados ao desenvolvimento local, regional e nacional. Torna-se, dessa forma, importante para os jovens que não podem adiar para o ensino superior o projeto de uma profissão, ao mesmo tempo que mantém uma relação indireta com a formação profissional específica, permitindo a definição profissional em outras modalidades e níveis de educação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

As disciplinas gerais e específicas profissionais não são sobrepostas na modalidade integrada, tampouco existe apenas um aumento do tempo do ensino médio com o estudo profissional. Equivale a uma formação que relaciona os eixos do trabalho, cultura e ciência, problematizando os fenômenos do mundo e da área profissional em múltiplas perspectivas, seja nos aspectos sociais, culturais, econômicos, ambientais (RAMOS, 2010). Ainda, a concepção integrada fundamenta-se no conceito de politecnia, que, de acordo com Saviani (1989), corresponde à não separação do trabalho manual e intelectual e ao domínio dos fundamentos científicos dos diferentes processos de trabalho. Diante disso, o trabalho é compreendido como princípio educativo em que há a superação da divisão social entre os atos de executar e pensar, uma vez que a formação integrada contempla a leitura de mundo, a visão crítica e responde às necessidades da tecnologia e da ciência do mundo do trabalho (CIAVATTA, 2010).

Desse modo, a modalidade integrada, e também de forma mais ampla a perspectiva da educação profissional, contempla dois direitos fundamentais do cidadão: direito à educação e ao trabalho (BRASIL, 2018), que, de forma mais significativa, afetam as pessoas com deficiência diante das fortes marcas de exclusão sofridas ao longo da história. Em uma sociedade que reforça o padrão de uma esperada normalidade e, conseqüentemente, promove e mantém certa exclusão das pessoas com deficiência na escola e no trabalho, refletir sobre as políticas e ações inclusivas implica olhar para a singularidade dos sujeitos, que não é desvinculada da compreensão do quanto a sociedade respeita ou hierarquiza as diferenças.

2. A Subjetividade em González Rey

Refletir sobre as ações inclusivas implica perceber situações de inclusão relativa em que se inclui a pessoa com deficiência na escola, mas não se assegura a qualidade do ensino e sua permanência; ou se inclui no trabalho, mas se exclui ao vincular em ocupações de menor valorização. Como possibilidade de repensar e romper com ações que reproduzem a exclusão, deve ser considerado o resgate do subjetivo, das relações vividas, das representações e dos significados individuais e coletivos. Especialmente na educação, a legislação e a política educacional referenciam e amparam o processo de inclusão, mas pouco consideram a subjetividade dos sujeitos que a lei abarca (GOMES; GONZALEZ REY, 2007).

Em vista disso, a discussão sobre a inclusão exige olhar para a ordem subjetiva dos sujeitos envolvidos, uma vez que são eles que vivem as faces da inclusão e exclusão na escola, no trabalho, na sociedade. A subjetividade, na perspectiva de González Rey, não é desvinculada dos processos sociais, pois, como afirma Vigotski (2001), um dos autores em

que se baseia González Rey, os processos psíquicos possuem conexão social, diante da constituição e interação do ser humano com os outros e o mundo em uma relação intercomplementar.

González Rey (2003) resgata e desenvolve a concepção de Vigotski sobre a psique, entendendo-a em dimensão dialógica, sistêmica, dialética e complexa que nomeia por *subjetividade*. Nas palavras do autor, a subjetividade é definida como “um complexo e plurideterminado sistema, afetado pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem dentro do contínuo movimento das complexas redes de relações que caracterizam o desenvolvimento social” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 9).

A subjetividade é entendida como uma organização vinculada às expressões dos sujeitos, bem como aos cenários sociais que estes sujeitos estão inseridos (GONZÁLEZ REY, 2010). Ou seja, é uma produção humana permeada pelo social, que não se configura como um produto linear, mas é resultado das relações estabelecidas pelo sujeito (GONZÁLEZ REY, 2003; 2007). Assim, a subjetividade não é reduzida ao individual nem ao social, é social e configurada historicamente tanto pelos sujeitos como pelos espaços sociais, em uma relação dialética com dois espaços inter-relacionados de constituição: o social e o individual (GONZÁLEZ REY, 2016).

Com isso, ao considerar a subjetividade no indivíduo e nos espaços sociais, González Rey (2012) estabelece dois conceitos: subjetividade individual e subjetividade social, ambas constituindo uma à outra. A subjetividade individual representa a organização do indivíduo a partir das experiências sociais e a organização destas em sua história, sendo que esses sujeitos influenciam de forma constante sua trajetória e configuram-se por suas ações nos diferentes cenários sociais. A subjetividade social refere-se às configurações subjetivas ligadas aos processos institucionais e às ações dos indivíduos no social (GONZÁLEZ REY, 2003; 2016), apresentando-se nas “representações sociais, nos mitos, nas crenças, na moral, na sexualidade, nos diferentes espaços em que vivemos etc.” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 24).

O termo *sentido subjetivo* como aspecto que constitui e é constituído pela subjetividade, integrando o registro social, ecológico, biológico, em organização complexa de processos simbólicos, significados e emoções, é desenvolvido por González Rey. O entendimento do conceito *sentido* proposto por Vigotski é aprofundado, distanciando-se da relação sentido e palavra, e intelectual e afetivo, e é estabelecida a relação simbólico e emocional das experiências vividas, sendo indissociável da organização subjetiva do indivíduo e seu contexto (GONZÁLEZ REY, 2007).

Define-se *sentido subjetivo* como “a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro”. A emoção representa a essência dos sentidos subjetivos, uma vez que o sentido de uma experiência só é configurado quando esta portar carga emocional. Entendem-se as emoções como estados de ativação psíquica e fisiológica, resultado do organismo diante do fisiológico, social e psíquico; e, ao considerá-las como expressão de toda configuração subjetiva, supera-se a divisão do cognitivo e afetivo (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 127).

O sujeito, por meio de suas ações, consequências de ações, tensões e relações, produz sentido com a marca de sua história. Dessa forma, a produção de sentido associa-se ao singular, não estabelecendo linearidade com o aspecto social, biológico ou traços mentais, uma vez que os sentidos são configurados com base em variados elementos oriundos de espaços e tempos diferentes da história do indivíduo ou do grupo. A história do sujeito e a experiência concreta imediata (ou o sistema narrativo dessa experiência) estão na produção de sentido, que muitas vezes ultrapassa a conscientização do sujeito, por ser um processo histórico, mediato e que tem no sujeito o cenário de sua produção (GONZÁLEZ REY, 2016).

Considerando que os sentidos subjetivos são as unidades psíquicas que demonstram a forma que foi subjetivada a experiência com toda a carga simbólica e emocional do sujeito, diferenciando-se da experiência significada por um observador (GOMES; GONZÁLEZ REY, 2007), analisar os sentidos subjetivos produzidos pelos estudantes com deficiência nos espaços de escolarização, permeados de dinâmicas inclusivas e exclusivas, permite compreender as perspectivas e a efetividade dos processos educacionais inclusivos a partir dos próprios sujeitos que os vivenciam.

3. Procedimentos metodológicos

Para compreender a subjetividade, utilizam-se os princípios metodológicos propostos por González Rey (2002), que entende a pesquisa qualitativa como produção de ideias, como criação teórica sobre a realidade que é plurideterminada, interativa, histórica e que representa a subjetividade. O método proposto pelo autor, a Epistemologia Qualitativa, considera a construção do conhecimento com base em três princípios: o caráter construtivo-interpretativo de produção permanente do conhecimento, em que o pesquisador assume papel ativo de construção intelectual; a legitimação do singular como fonte de conhecimento, entendendo que não é a quantidade de sujeitos estudados, mas a qualidade da expressão que permite a legitimação científica; e o entendimento da pesquisa como um processo de diálogo e comunicação, ou seja, a relação pesquisador e pesquisado permite conhecer as configurações e os sentidos subjetivos, bem como compreender as condições de vida que afetam os sujeitos (GONZÁLEZ REY, 2002; 2010).

3.1 Participantes

Participaram da pesquisa quatro estudantes com deficiência de diferentes cursos técnicos integrados ao ensino médio ingressantes pela política de cota para pessoa com deficiência, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes

Participante*	Idade	Período no curso	Deficiência
Sofia	16 anos	2º ano	Física (Paresia Espástica)
José	18 anos	2º ano	Deficiência Intelectual Moderada
Teresa	16 anos	2º ano	Física (Escoliose Idiopática)
Heitor	21 anos	4º ano	Transtorno do Espectro Autista
*Os participantes são nomeados de forma fictícia.			

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

3.2 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma das unidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), criado pela lei 11.892/2008. Trata-se de uma Instituição federal de ensino público e gratuito que se propõe a oferecer ensino crítico e humanizado em seus diferentes cursos por meio de uma estrutura multicampi de 17 unidades no Rio Grande do Sul. Na unidade de realização da pesquisa, são oferecidos três cursos técnicos integrados com quatro anos de duração cada, nos eixos tecnológicos: gestão e negócios; controle e processos industriais; e informação e comunicação, conforme definição do Ministério da Educação (BRASIL, 2021).

3.3 Instrumentos e procedimentos

A construção da informação se deu por meio de um encontro de aproximadamente sessenta minutos com cada participante, organizado em três dimensões. A primeira dimensão, uma entrevista com perguntas abertas e fechadas, objetivou a obtenção de dados demográficos e referentes à escolarização prévia, com vistas a despertar o interesse na pesquisa e facilitar a expressão aberta e espontânea no decorrer do encontro. A segunda dimensão foi baseada em fotografias, na temática da deficiência, da escola e do trabalho, que serviram como materialidade mediadora. As fotografias provocam emoções e dimensionam o sujeito em uma temporalidade, favorecendo a expressão de informações que produzem sentido (GONZÁLEZ REY, 2010). Na terceira dimensão, entrevista com perguntas abertas, abordaram-se aspectos não mencionados na segunda dimensão, buscando acessar os sentidos subjetivos dos estudantes.

A pesquisa realizada durante o período de pandemia pela Covid-19, em que as atividades escolares presenciais estavam suspensas, implicou a realização do encontro com os estudantes no formato *on-line*. Após aprovação da pesquisa por Comitê de Ética (Parecer nº 4.200.072), seguido dos aceites de forma digital ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos responsáveis legais e ao Termo de Assentimento Livre e Esclarecido pelos estudantes, os diálogos com os participantes foram realizados individualmente, sendo utilizada com três participantes a plataforma de áudio e vídeo *Google Meet* e com um participante foi realizada chamada de vídeo no *WhatsApp*.

3.4 Análise

A partir do diálogo estabelecido com os participantes, foram organizados pré-indicadores que correspondem aos elementos que, pela carga emocional, ambivalência, repetição e ênfase na fala dos sujeitos, surgiram nas três dimensões de informação. Aglutinados pela similaridade ou complementariedade, os pré-indicadores permitiram a construção de indicadores que correspondem às expressões relacionadas ao mesmo sentido interpretativo. Os indicadores agrupados por complementariedade ou semelhança constituíram núcleos de significação que revelam as emoções e as implicações do sujeito com a realidade, considerando seu contexto social e histórico (AGUIAR; OZELLA, 2006). Assim, com a interpretação dos diálogos, foram construídos núcleos de significação que dialogam com os indicadores e situam o espaço de sentido subjetivo do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2002).

4. Singularidade dos estudantes com deficiência: o desvelar dos sentidos subjetivos

A análise dos sentidos subjetivos produzidos pelos participantes ocorreu de forma individualizada e aprofundada. A relação com os professores e os colegas e a vinculação

estabelecida com o curso e o trabalho foram focalizadas na análise de cada participante. Vivências de outros espaços sociais, como a família e a escola anterior, puderam ser percebidas nas falas de alguns participantes, constituindo suas interações, emoções e significados na atual escola. Embora o contato com os estudantes tenha ocorrido de forma *on-line*, foi possível acessar emoções e significados, percebendo a configuração singular e a carga emocional de cada um nas vivências da escola.

4.1 Sofia

A partir das três dimensões de construção da informação realizadas com Sofia, foi construído o núcleo de significação: percepção da diferença no espaço escolar, baseado em indicadores de aluna aplicada e na configuração de ser diferente. Sofia, por meio de seu desempenho acadêmico, referindo estudar por horas, diferenciar-se dos colegas por seu interesse nos estudos e em falas de sua família quanto a sua dedicação à escola, parece configurar-se por esforços demasiados que repercutem na valorização e no reconhecimento escolar e familiar.

González Rey (2010) considera a vida humana de forma relacional, sendo que as expressões dos indivíduos constituem e são constituídas pelos espaços que estão inseridos. Nos movimentos dialéticos de Sofia com o cenário social, pensa-se que ela se configura por seu reconhecimento e posição social, além de suas ações retroalimentarem a valorização de posturas específicas nos espaços sociais. Exemplifica-se com um recorte de sua fala¹, quanto a seu desempenho escolar:

Eu estudava horrores, eu era aquela menina aplicada, sentava lá na última classe, mas eu era aplicadíssima. Até os professores diziam, o único problema que ela tem é que ela conversa, mas ela estuda um monte. Porque eu sentava lá trás né, pra quê né. Só que a professora decidiu que a gente não podia mais escolher os lugar, era ela. Aí ela falou que como eu prestava muita atenção eu podia sentar lá trás [sic].

No indicador referente à configuração de ser diferente, destacam-se falas de Sofia em relação a sua deficiência: “[...] tipo que eu não me encaixava no meio das pessoas sabe [sic]”; e, ao relatar um episódio sobre contar de sua deficiência para um professor, expressou: “[...] eu não sei como vou chegar pra ele e falar isso porque eu tenho vergonha [sic].” Diante disso, percebe-se que a estudante não nega sua deficiência, mas a configuração de ser diferente está atravessada pela inferioridade e pela vergonha. Além disso, Sofia afirmou não demonstrar sua “dificuldade [sic]” (termo utilizado pela estudante para se referir à deficiência), e para as pessoas a perceberem é preciso um conhecimento técnico para analisar o corpo.

Com isso, pensa-se que o desempenho escolar de Sofia, que produz sentidos subjetivos relacionados ao reconhecimento e à valorização social, esteja vinculado a uma produção de sentidos subjetivos permeados pela vergonha da diferença em razão da deficiência. Ou seja, as ações que Sofia mantém relacionadas ao destaque escolar e, conseqüente, à aprovação social parecem apagar, em certa medida, a diferença por sua deficiência. González Rey (2016) afirma que a ação individual corresponde a um momento do sentido configurado por um evento ou processo social sobre o sujeito, refletindo na relação recíproca de individual e social.

Quanto à realização de um curso técnico, este não parece estar relacionado em Sofia, especificamente, à formação técnica, mas à qualidade do ensino médio na Instituição. Nos

¹ Possíveis desvios gramaticais foram mantidos na transcrição das falas dos participantes.

significados atrelados à Instituição, a escola é marcada pelo excelente ensino, por médias altas e processo seletivo disputado, conforme discursos de familiares e de professores e alunos da antiga escola de Sofia. Na dimensão mediada pelas fotografias, a estudante escolheu uma imagem que representava uma pessoa com deficiência em um espaço de trabalho bem-sucedido, sendo significado como uma pessoa determinada e que busca seus objetivos. Dessa maneira, estudar na Instituição atravessa a ideia de conquista e superação, não parecendo estar relacionado ao futuro profissional na medida em que almeja profissões diferentes do curso técnico que realiza.

Nas construções teóricas realizadas com base nas três dimensões de informação, entende-se que Sofia, nos movimentos dialéticos com os espaços sociais, por meio de ações de excelente desempenho, destaca-se diante dos professores e do contexto familiar, produzindo sentidos subjetivos vinculados à valorização e ao reconhecimento social, distantes de ser aluna diferente e inferior, que permeiam a vergonha da diferença e a busca pela valorização do outro.

4.2 José

A partir das três dimensões de informação, entende-se em José a exclusão na inclusão por meio dos indicadores de vivências escolares excludentes e sua busca pela inclusão. Nos momentos iniciais do diálogo, José respondia com respostas curtas ou repetia as palavras recém-emitidas pela pesquisadora, demonstrando que, além de não estar implicado na pesquisa naquele momento, parecia tentar ser aceito ao imitar ou responder com o que poderia ser esperado pela pesquisadora.

Ao contar sobre os colegas de escola, José mostrou as emoções vividas nessa relação, momento em que sua voz embargou, seus olhos ficaram marejados e suas respostas eram curtas. Suas falas, marcadas pela emoção de tristeza e raiva, demonstraram o vivido com os colegas, sendo exemplificado nos seguintes recortes: “Eles não me ajudam. Eu tenho que fazer tudo sozinho, né [sic]” e:

Ah, me falaram que eu era feio, eu que era [pausa] que eu não era, tipo assim no grupo, que eu era, que eu era chato. E aí me tiravam do grupo. Aí aquele dia eu saí do grupo e daí fiquei sozinho já que elas fizeram isso [pausa]. Todos os grupo, né [sic].

A subjetividade social da escola marcada por discursos de exigência e excelência no ensino, diferenciando os alunos que ali estudam pela imagem de inteligentes e que conquistaram vaga por processo seletivo disputado, ecoa nas relações vivenciadas no espaço escolar. José pode representar o que os alunos da Instituição tentam distanciar-se diante de sua deficiência intelectual, que reflete na limitação do funcionamento intelectual e nos comportamentos adaptativos, podendo contribuir com o afastamento e a exclusão dos colegas. Silva (2006) aponta que diante do diferente são evocadas lembranças da fragilidade e imperfeição humana que muito se tenta negar, provocando uma desestabilização psíquica à medida que a pessoa com deficiência remete a um espelho do que se possa ser e, com isso, o medo provocado é transformado em inferioridade e exclusão.

Apesar de José não ter verbalizado sobre sua deficiência, infere-se que perceba diferenças e busque assemelhar-se aos colegas como forma de sentir-se incluído. O aluno contou que só possui dificuldade na disciplina de matemática, que é comumente verbalizada pelos estudantes como sendo a matéria de maior dificuldade. Além disso, em certo momento, afirmou ter amigos na escola, os quais apontou como sendo pessoas que trabalham na escola e os professores. O vivido na relação com os professores, que adaptam atividades e o ajudam a

realizar tarefas, José parece transpor para a relação com os colegas em tentativas de interação: “tento puxa assunto [sic]” e, ao contar a reação dos colegas, “Eles ficam meio assim. Não sei. Surpreso [sic]”.

A busca pela inclusão também se evidencia no momento mediado pelas fotografias. Das quatro imagens escolhidas pelo aluno, duas representavam a interação entre jovens no espaço escolar. Em uma das imagens que afirmou representar pessoas caminhando em grupo de amigos, verbalizou que gostaria de ter momentos como o da fotografia, mas que não ocorre. Na outra imagem selecionada, foi possível acessar ideias sobre o curso profissionalizante e o trabalho. Percebe-se que José estabelece uma polaridade: ou estuda, ou trabalha. O aluno não parece ver a relação de seu curso com o mercado de trabalho e afirmou o desejo de desistir de estudar para trabalhar e poder comprar coisas que gosta, sem especificá-las.

Infere-se que o trabalho, para José, não parece estar relacionado apenas à questão financeira, mas permeia a busca por espaço de pertencimento não encontrado na escola, de modo especial, com os colegas. Para Passerino e Pereira (2014), o trabalho implica para a pessoa com deficiência uma condição de direito, permitindo o sentimento de estar produtiva, incluída e independente, além de envolver a dimensão relacional e intrapessoal, contribuindo para valorização pessoal e autoestima perante os outros.

Na expressão emocional de José e em suas falas nas três dimensões de informação, considera-se que suas interações com os colegas sejam marcadas por vivências excludentes, que não o legitimam como sujeito de vontades e opiniões. Sua iniciativa de interação e seu desejo de trabalhar mostram-se como manifestações de sua busca por inclusão, embora ocorram situações de inclusão com os professores e profissionais que trabalham na escola. A vivência escolar de José reflete a exclusão na inclusão, permeia a dificuldade de pertencimento escolar, configurando sentidos subjetivos associados à exclusão e à menor valia.

4.3 Teresa

No diálogo estabelecido com Teresa, os indicadores de distanciamento da deficiência e relações interpessoais de pertencimento na escola foram construídos no entendimento de que a aluna se configura nos modos de ser, pensar e agir em ser sujeito não massificado, não apagado por sua deficiência.

Embora Teresa tenha afirmado não se sentir incomodada para conversar sobre sua deficiência, as suas falas com pausas e, por vezes, certa evitação ao falar com a pesquisadora sobre situações envolvendo sua deficiência sinalizam a ideia de a aluna evitar o assunto em suas relações. Reforça a ideia o fato de Teresa afirmar ter conversado sobre sua deficiência, na atual escola, apenas com um professor e com colegas próximos.

Em um momento do diálogo com Teresa, chamou atenção ter falado não se sentir afetada diretamente pelo preconceito direcionado às pessoas com deficiência. Na situação contada pela estudante, ela mencionava que o grupo de alunos do qual faz parte estabelece relação de neutralidade com os demais colegas diante de comentários machistas e preconceituosos referentes ao corpo feminino. Embora tenha afirmado sentir empatia diante dos comentários negativos direcionados à mulher, quando questionada sobre o preconceito vivido pelas pessoas com deficiência, afirmou: “Hum [silêncio] acho que sim. Hum. Não sei. Pode, assim, repetir a pergunta? [sic]” e, em seguida, na retomada da pergunta pela pesquisadora, afirmou: “eu acho que não tanto [sic]”.

Diante disso, compreende-se que Teresa reconhece a sua deficiência, acessa a escola por meio do sistema de cotas, mas parece querer distanciar-se da identificação como pessoa

com deficiência. Tal movimento da estudante pode ter relação com a inscrição da deficiência na sociedade, a partir do entendimento de Martinez e González Rey (2017), quando afirmam que a diferença tem na subjetividade social representações que, muitas vezes, implicam produções subjetivas que limitam os indivíduos. Assim, Teresa, no intercâmbio da subjetividade individual e social, tensiona-se no que se refere a uma pessoa com deficiência, repercutindo no distanciamento dos significados atrelados ao rótulo de ser pessoa com deficiência.

As relações interpessoais de pertencimento escolar referidas pela estudante nas entrevistas e no momento mediado pela fotografia, que relembrou o contato com os colegas na realização de tarefas escolares e em encontros para comerem e conversarem, parecem favorecer sua aprendizagem e seus movimentos no espaço escolar, distanciando-se do lugar socialmente atribuído às pessoas com deficiência. Teresa afirmou estar envolvida em projetos escolares, manter contato próximo com professores e alunos, inclusive de outras turmas, e sentir-se bem na escola, não se imaginando estudar em outra instituição. No entanto, a escolha pela Instituição não parece estar atrelada ao curso técnico, mas à qualidade do ensino médio ofertado, definindo opções profissionais diferentes da área do curso técnico que realiza.

Assim, o relacionamento próximo com professores e colegas e as ações ativas de Teresa na escola sinalizam sua busca por ser sujeito não massificado, não apagado pela deficiência. Os momentos de mobilização emocional de Teresa, nas três dimensões da informação, perpassaram as suas vivências como pessoa com deficiência, inferindo-se que, no tensionamento com crenças sociais de inferioridade em torno da deficiência, sejam produzidos por Teresa sentidos subjetivos relacionados à vergonha e à menor valia de ser pessoa com deficiência.

4.4 Heitor

Ao longo do momento de construção da informação com Heitor, as temáticas do curso, da profissão e da relação com os colegas apareceram de forma destacada, considerando-se que o estudante se configura na dinâmica entre desafios e conquistas, a partir dos indicadores: sentir-se respeitado e o enfrentamento e a esperança no espaço escolar.

Heitor mencionou a relação com os colegas, sentindo saudade deles no período das atividades pedagógicas não presenciais e lembrando que os ajudava e também recebia ajuda nas tarefas escolares. Exemplifica-se com um recorte de sua fala: “eles me explicam que dia vai ser a prova, qual é as datas, que vai ter a prova pra fazer o exame, quem tiver nota baixa pra fazer melhorar [sic]”. A ajuda e o contato que estabelece com os colegas remetem à ideia da formação de vínculos com a turma e a realização de atividades como os seus colegas. Para Martinez e González Rey (2017), considerar o estudante com necessidades educacionais especiais sujeito de dever e direito, possibilitando-o ser ativo no contexto escolar com estímulos à realização de deveres, à responsabilização de tarefas e ao cumprimento de regras, é importante para o tratamento igualitário na formação cidadã.

Nas expressões de Heitor no contexto da escola, entende-se que há a consideração de seus direitos e deveres, exemplificado na realização de seu trabalho de conclusão de curso. O estudante contou que escolheu o objetivo, a temática e o que desenvolveria, afirmando: “ninguém me ajudou a nada, eu escolhi, eu escolhi sozinho [sic]”. Assim, percebem-se ações de autonomia para escolha da temática e nas etapas de seu trabalho, ao mesmo tempo que há responsabilidade e deveres na escola para serem cumpridos, fazendo-se presente, dessa forma, o sujeito de direito e dever.

Nas interações que estabelece com os colegas, suas características emergem, embora em nenhum momento do diálogo Heitor tenha nomeado sua deficiência. Em um trecho, o estudante, com alteração no tom de voz e com pequenas pausas, verbalizou: “eles são

diferentes [pausa] legais, porque eles me respeitam como eu sou, porque eu sou [pausa] porque eu sou pessoa legal [sic]” e “eles me respeitam porque eu sou, eu sou [pausa] porque eu sou aluno bem educado [sic].” De acordo com González Rey (2016), as emoções evocam uma multiplicidade de processos simbólicos expressos em crenças e representações, da mesma forma que os processos simbólicos evocam emoções. Para o autor, espaços sociais que consideram a diferença criam uma tensão que possibilita alternativas de participação que ao mesmo tempo consideram o coletivo e permitem a existências das diferenças. Tais aspectos são vistos em Heitor com os colegas, na medida em que percebe sua diferença e produz alternativas de participação e inclusão por meio dos termos “educado” e “legal”, verbalizados em meio a sorrisos, demonstrando o sentimento de sentir-se respeitado.

A sensação de respeito também aparece na relação com algumas professoras, ao contar que elas explicam várias vezes o conteúdo escolar, são “queridas [sic]” e gostam dele. Porém, a relação estabelecida com outros professores parece despertar outras emoções e significados em Heitor. Ao falar sobre disciplinas que não gosta, afirmou: “É. Porque não sei. [pausa] Não sei o que é [...] mas não sei explicação o que é. Mas não sei fazer, mas a [...] o que é, explica muito pra ouvir [sic]”. Acredita-se que Heitor vivencia algum sofrimento em relação a esses professores, embora não se consiga afirmar quais os aspectos envolvidos nesses momentos difíceis. Supõe-se que o estudante se sinta angustiado em não conseguir compreender e executar as tarefas de algumas disciplinas, produzindo sentidos subjetivos associados ao desejo de aprender e à dificuldade de atingir o conhecimento.

A percepção de momentos difíceis encontrados na escola é reforçada na fala de Heitor no momento em que a pesquisadora questionou se ele já havia pensado em desistir do curso. Apesar de ter respondido que não e mencionar o desejo de profissão relacionada ao curso que realiza, o estudante afirmou: “pra mim [pausa] que eu preciso ter mais esperança [sic]”. Questionado sobre o porquê, Heitor apenas falou “orgulho [sic]”. A pesquisadora questionou se Heitor sentia orgulho, e ele respondeu: “orgulhosamente pra minha família [sic]”. Estar na escola para uma pessoa autista pode representar o enfrentamento de alguns desafios que envolvem a comunicação, o desenvolvimento acadêmico e a socialização. A verbalização de precisar ter mais esperança pode ser uma construção realizada junto com sua família diante das dificuldades encontradas na escola, o que reforça a sensação de orgulho.

No momento mediado pela fotografia, Heitor escolheu uma imagem que representava um estudante na formatura, sendo afirmado por ele que a pessoa da fotografia havia escolhido o “caminho certo [sic]”. Esse caminho, nas palavras de Heitor, consiste em “arranjar emprego pra mostrar o currículo pra contratar pra trabalhar [sic]”. Nesse trecho, possivelmente o aluno está falando de si, uma vez que está finalizando o curso técnico, além disso, podem ser percebidos aspectos da subjetividade social em intercâmbio com a subjetividade individual a respeito do que seja um indivíduo participando da sociedade, ao mesmo tempo que Heitor mostra o seu desejo de participação social.

Entende-se que Heitor signifique a relação com colegas e alguns professores em sentir-se respeitado, no entanto também vivencia no espaço escolar o enfrentamento de dificuldades e a conquista de desafios. A esperança e o orgulho parecem demarcar o espaço de produção de sentidos subjetivos de Heitor na vivência do curso, num espaço de configuração subjetiva relacionada ao enfrentamento de desafios diante de sua diferença.

Considerações finais

Olhar para os estudantes com deficiência em sua singularidade, considerando suas produções simbólicas e emoções vivenciadas na escola, é posicioná-los em um lugar inclusivo, reconhecendo-os como sujeitos participantes da escola e não às margens.

Compreender os sentidos subjetivos produzidos pelos estudantes implica perceber o modo particular de cada sujeito vivenciar a escola, trazendo sua história, seus interesses, suas interações e suas emoções, atuais e de outros espaços, que se tensionam e constituem a dinâmica escolar.

A perspectiva de trabalho pôde ser vista nos quatro participantes, porém, apesar de estarem em um curso técnico, apenas o estudante Heitor referiu o desejo de trabalhar na área do curso técnico que realiza. Em três participantes, percebeu-se que a escolha por estudar na Instituição ocorreu pela qualidade do ensino médio ofertado e não, especificamente, pela formação profissional. Infere-se que esses estudantes possuam elementos que permitiram aprovação no processo seletivo e não necessitem do trabalho para subsistência, estando, em certa medida, mais incluídos socialmente do que outros estudantes que possuem deficiência e vulnerabilidade econômica/social.

Os sentidos subjetivos vinculados à vergonha da diferença, à menor valia, ao pertencimento escolar e ao respeito às diferenças, percebidos nos participantes, ratificam o caminho necessário de reconhecimento e valorização das diferenças aliada à consideração dos direitos e deveres das pessoas com deficiência. A subjetividade social, que muito limita o desenvolvimento dessas pessoas por meio de uma dinâmica de inclusão e exclusão, pode ser tensionada e re(configurada) diante de sujeitos mais participativos, construindo espaços mais justos no respeito às diferenças.

Ao compreender a configuração subjetiva e a carga emocional singular dos sujeitos que vivem o processo da inclusão, é possível conhecer de um lugar único a dimensão inclusiva, ampliando o debate e o questionamento sobre práticas escolares e sociais que permanecem reproduzindo aspectos de exclusão dos alunos. Nessa compreensão que amplia e revisita ações e relações, permeia a busca pela superação de uma inclusão relativa, que mantém a lógica de quem inclui e quem é incluído, para aproximar-se de uma sociedade verdadeiramente, ainda que utópica, para todos.

Referências

- AGUIAR, Wanda. M. J.; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. Bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, Wanda. M. J.; OZELLA, Sérgio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- ARAUJO, Janine. P.; SCHMIDT, Andréia. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 2, p. 241-254, maio-ago. 2006.
- ARANHA, Maria. S. F. **Trabalho e emprego**: instrumento de construção da identidade pessoal e social. São Paulo: SORRI-BRASIL; Brasília: CORDE, 2003.
- BISOL, Claudia. A.; PEGORINI, Nicole. N.; VALENTINI, Carla. B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p.87-100, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br>. Acesso em: 1 jul. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 6 maio 2019.

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

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Catálogo nacional de cursos técnicos**. 4. ed. Brasília. 2021. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br>. Acesso em: 12 maio 2021.

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

BUENO, José. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 101-110. 2001.

BUENO, José. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José. G. S.; MENDES, Geovana. M. L.; SANTOS, Roseli. A. (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008. p. 43-63.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 83-105.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-56.

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

GOMES, Claudia; GONZÁLEZ REY, Fernando. L. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 27 (3), 406-417, 2007.

GOMES, Claudia; SOUZA, Vera L. T. Os sentidos da inclusão escolar: reflexões na perspectiva da psicologia histórico-cultural a partir de um estudo de caso. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, SP, 16(3), p. 172-183, 2014.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 24, 1. sem. de 2007, p. 155-179, 2007.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo–sociedade numa perspectiva cultural–Histórica. **Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 167-185, 2012.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. **O social da psicologia e a psicologia social: a emergência**

do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

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

KUENZER, Acácia. Primeira parte. In: KUENZER, Acácia. (org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-96.

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

MARTINEZ, Albertina M.; GONZÁLEZ REY, Fernando L. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

MATOS, Selma N.; MENDES, Enicéia G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16 p. 35-59 jan./jun. 2014.

NEVES-SILVA, Priscila; PRAIS, Fabiana G.; SILVEIRA, Andréia M. Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 20(8), p.2549-2558, 2015.

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

PASSERINO, Liliana M.; PEREIRA, Ana C.C. Educação, Inclusão e Trabalho: um debate necessário. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 831-846, jul./set. 2014.

PICCOLO, Gustavo M.; MENDES, Enicéia G. Sobre formas e conteúdos: a deficiência como produção histórica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 283-315, jan./abr. 2013.

RAMOS, Marise. Possibilidades e Desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 106-127.

ROSS, Paulo R. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida M. (orgs.). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 53-110.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SILVA, Luciene M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. p. 424-651, 2006.

SKLIAR, Carlos B. **Incluir as diferenças?** Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. 2015.

SOUZA, Ana E. M; LOPES, Barbara B.; MAIA, Maryland B. P. Educação inclusiva na educação profissional: um estudo de caso à luz da experiência em uma escola estadual de educação profissional no município de Santa Quitéria-CE. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Rio Grande do Norte, n. 7, v. 1. p. 107-114, 2014.

TACCA, Maria C. V.; GONZÁLEZ REY, Fernando L. Produção de Sentido Subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia Ciência e Profissão**, 28 (1), 138-161, 2008.

TOLDRÁ, Rosé C. Políticas afirmativas: opinião das pessoas com deficiência acerca da legislação de reserva de vagas no mercado de trabalho. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 20, n. 2, p. 110-117, maio/ago. 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.