

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Vívian Boldt Guazzelli Lisbôa

RESSIGNIFICAÇÃO DO ATO DE ENSINAR  
Saberes Docentes na Formação  
Profissional de Pessoas com Deficiência

Porto Alegre

2016

Vívian Boldt Guazzelli Lisbôa

RESSIGNIFICAÇÃO DO ATO DE ENSINAR

Saberes Docentes na Formação

Profissional de Pessoas com Deficiência

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliana Maria Passerino  
Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos

Porto Alegre

2016

## CIP – Catalogação na Publicação

Lisbôa, Vívian Boldt Guazzelli

Ressignificação do ato de ensinar: Saberes Docentes na Formação Profissional de Pessoas com Deficiência / Vívian Boldt Guazzelli Lisbôa. -- 2016.

118 f.

Orientadora: Liliana Maria Passerino.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Saberes Docentes. 2. Pessoa com Deficiência. 3. Formação Profissional. I. Passerino, Liliana Maria, orient. II. Título.

Vívian Boldt Guazzelli Lisbôa

RESSIGNIFICAÇÃO DO ATO DE ENSINAR  
Saberes Docentes na Formação  
Profissional de Pessoas com Deficiência

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 11 de julho de 2016.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliana Maria Passerino – Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Rodrigues De Freitas – UFRGS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Beatriz Rodrigues – UFRGS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabeth Diefenthaler Krahe – UFRGS

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha família pelo apoio e compreensão durante este período de dedicação à pesquisa e imersão nos estudos, durante os momentos que precisei me ausentar e diminuir a convivência com pessoas queridas. Aos meus pais, Cleia e Osvaldo e minha irmã Gabriela pela compreensão a cada final de semana que passamos afastados, a cada releitura atenta e discussões que fizemos juntos dos textos aqui presentes. Em especial ao meu marido Fabiano, meu porto seguro, e ao nosso amado filho João Paulo, que cresce dentro de mim enquanto concluo este trabalho, por permitir a tranquilidade de manter minhas atividades e vir ao mundo neste momento tão importante, e de certa forma, participar desta conquista, mamãe já te ama demais.

Meus alunos, orientandos, e colegas de trabalho na Fundação Liberato Salzano Vieira da Cunha, que fizeram parte de minha trajetória pessoal na Educação Especial, através da pesquisa e da experiência prática da inclusão na educação profissional que em muitos momentos me permitiram também questionar e aprimorar minha prática docente e minha visão de mundo em relação à inclusão e à diversidade.

Aos colegas do Mestrado e ao Grupo de Pesquisa TEIAS, com quem tive a oportunidade de compartilhar as descobertas feitas durante esta trajetória. Pelas trocas, pelo companheirismo, pelas longas conversas e viagens de estudo que permitiram refletir sobre todo o aprendizado da pesquisa.

À Banca, pela disponibilidade, a cada professora pela leitura atenta e criteriosa, e a cada crítica e sugestão que tanto contribuíram para melhorias neste trabalho, permitindo que chegasse a sua versão final aprimorado e mais completo.

Aos sujeitos da pesquisa que dedicaram seu tempo em meio a tantas atribuições de seu cotidiano, pela atenção ao me receberem, pelo carinho e palavras de apoio e incentivo sobre a importância de estudos como este para a melhoria do trabalho docente.

Por fim, à minha orientadora, pela acolhida, no seu grupo de pesquisa e como orientanda no mestrado. Pelas palavras de incentivo, por me desafiar a ir sempre além e estar sempre disponível e atenta para que esta experiência fosse realmente modificadora. Por todas as oportunidades de aprendizado, nas trocas, discussões, construções conjuntas que fizemos a cada encontro de orientação, recortando e reconstruindo este trabalho como uma linda colcha de retalhos que se forma no meio do “caos” de tantas

descobertas maravilhosas. Obrigada por me guiar até aqui, mostrando sempre de forma carinhosa e confiante as melhores decisões em cada etapa. Agradeço a paciência pelas remarcações de datas e a compreensão neste período tão delicado da gestação que vem chegando ao fim junto do mestrado. Com o fim desta etapa renasço mãe e mestre, duas experiências maravilhosas e modificadoras que muito me orgulham, e me fazem ter desejo de ir sempre além, aprender e contribuir a cada dia mais.

Não sei... Se a vida é curta  
Ou longa demais pra nós,  
Mas sei que nada do que vivemos  
Tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas.  
Muitas vezes basta ser:  
Colo que acolhe,  
Braço que envolve,  
Palavra que conforta,  
Silêncio que respeita,  
Alegria que contagia,  
Lágrima que corre,  
Olhar que acaricia,  
Desejo que sacia,  
Amor que promove.  
E isso não é coisa de outro mundo,  
É o que dá sentido à vida.  
É o que faz com que ela  
Não seja nem curta,  
Nem longa demais,  
Mas que seja intensa,  
Verdadeira, pura...  
Enquanto durar

Cora Coralina

## RESUMO

A qualificação profissional de pessoas com deficiência é um tema que vem recebendo maior atenção na pesquisa acadêmica, graças ao surgimento de programas educacionais dedicados à formação profissional destes sujeitos. A formação docente para a área é um fator que merece atenção por apresentar fragilidades que se percebe diante das dificuldades enfrentadas pelos docentes na área no cotidiano escolar. Desta forma, instigou-nos investigar **como se constituem os saberes docentes na qualificação profissional de pessoas com deficiência**. A origem da proposta situou-se na atuação da pesquisadora como docente em um curso de formação continuada sobre tecnologia assistiva para professores da educação profissional atuantes com alunos com deficiência. Para atender aos objetivos primeiramente foi realizado um estudo teórico organizado da seguinte forma: o capítulo inicial aborda a questão da deficiência e do estigma social, buscando meios para superação desta situação discriminatória; em seguida, o segundo, referiu à qualificação profissional no Brasil, contextualizando historicamente a legislação sobre o tema, buscando informações sobre iniciativas de formação profissional e a contratação de pessoas com deficiência; por fim, o terceiro capítulo constituiu um estado da arte sobre os saberes docentes na educação profissional, através de um levantamento das obras publicadas nos últimos anos. Conceitos como aprendizagem mediada, tecnologia assistiva, compensação social e conhecimento-na-ação foram importantes para a análise dos fenômenos observados. A pesquisa de cunho qualitativo, utilizou a metodologia do estudo de caso para investigar junto aos docentes quais saberes se constituem no exercício da prática profissional junto a alunos com deficiência nos cursos de qualificação profissional. Entrevistas e análise de documentos foram realizadas visando atingir os objetivos propostos. A metodologia de análise utilizada foi a análise textual discursiva. Os resultados mostram a importância da constituição dos saberes experienciais e profissionais para a docência na educação profissional para pessoas com deficiência, e apontam para a existência de uma nova categoria de saberes docentes, que não foi considerada previamente pelos teóricos estudados.

Palavras-chave: saberes docentes, qualificação profissional, pessoa com deficiência.



## **ABSTRACT**

The professional qualification of persons with disabilities is a topic that has been receiving increased attention in academic research, thanks to the emergence of educational programs dedicated to vocational training of these individuals. The education of teachers for this area is a factor that requires attention, since it has fragilities that is perceived on the difficulties faced by teachers in the area in the school routine. Thus, instigates us to investigate how constitutes the teachers knowledge in the professional qualification of persons with disabilities. The origin of the proposal is in the actions of the researcher as a teacher in a continuing education course about assistive technology for teachers of vocational education, actants with students with disabilities. To meet the objectives, it was first performed a theoretical study, organized as follows: the first chapter addresses the disability issue and social stigma, seeking ways to overcome this discriminatory situation; then the second, refers to the professional qualification in Brazil, historically contextualizing the legislation on the subject, searching for information on vocational training initiatives and the hiring of persons with disabilities; finally, the third chapter is a state of the art on the teaching knowledge in vocational education, through an inventory of works published in recent years. Concepts as mediated learning, assistive technology, social compensation, knowledge-in-action were important for the analysis of the observed phenomena. The qualitative study, used the case study methodology to investigate with the teachers knowledges which are constituted in the exercise of professional practice with students with disabilities in vocational training courses. Interviews and document analysis were performed to reach the proposed objectives. The analysis methodology used was the discursive textual analysis. The results show the importance of the constitution of experiential and professional knowledge for teaching in vocational education for people with disabilities, and point to the existence of a new category of teaching knowledge, which was not considered previously studied by theorists.

**Keywords:** teaching knowledge, professional qualification, people with disabilities.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CBO – Classificação Brasileira de Ocupações  
CID – 10 – Classificação Internacional de Doenças – 10ª versão  
CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde  
CPA – Centro de Planejamento e Avaliação  
CORSAN – Companhia Riograndense de Saneamento  
DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos  
EP – Educação Profissional  
EPT – Educação Profissional e Tecnológica  
FAPERGS – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
Libras – Língua Brasileira de Sinais  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego  
MPT – Ministério Público do Trabalho  
OMS – Organização Mundial da Saúde  
PIPMOI – Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial  
SENAC – Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial  
TA – Tecnologia Assistiva  
TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade  
TEIAS – Tecnologias em Educação para Inclusão e Aprendizagem em Sociedade  
THS – Treinamento em Habilidades Sociais  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1 PRÓLOGO</b> .....	<b>9</b>
1.1 APRESENTAÇÃO: CAMINHOS PERCORRIDOS ATÉ AQUI.....	9
1.2 INTRODUÇÃO.....	12
1.3 O CONTEXTO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	14
<b>2 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A SUPERAÇÃO DO ESTIGMA SOCIAL</b> .....	<b>17</b>
2.1 DEFICIÊNCIA.....	18
2.2 ESTIGMAS SOCIAIS.....	21
2.3 RESILIÊNCIA.....	23
<b>3 QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA</b> .....	<b>27</b>
3.1 POLÍTICAS BRASILEIRAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	28
3.2 POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CONTRATAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	32
3.3 QUALIFICAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	33
<b>4 SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b> .....	<b>35</b>
4.1 A AULA PRÁTICA – EXERCÍCIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	43
4.2 QUEM É O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL?.....	44
4.3 SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	45
<b>5 METODOLOGIA</b> .....	<b>50</b>
5.1 O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: FORMAÇÃO CONTINUADA EM TECNOLOGIA ASSISTIVA.....	51
5.2 COLETA DE DADOS.....	56
5.3 ANÁLISE DOS DADOS: CONSTRUINDO PONTES ENTRE TEORIA E PRÁTICA... ..	57
<b>6 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>59</b>
6.1 COMO SE CONSTITUEM OS SABERES DOS PROFESSORES.....	60
6.1.1 Saberes Profissionais.....	61
6.1.2 Saberes Curriculares.....	65
6.1.3 Saberes Disciplinares.....	68
6.1.4 Saberes Experienciais.....	70
6.1.5 Revelando Novos Saberes: Saberes Atitudinais.....	75
6.2 ESTIGMA NA CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES.....	82
1.1.1 O Estigma Como Entrave Para a Constituição de Saberes.....	82
1.1.2 A Superação do Estigma: Mola Propulsora na Constituição de Saberes Docentes.....	85
1.2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	89
1.1.1 Práticas Inclusivas.....	89
1.1.2 Tecnologia Assistiva.....	93
<b>2 A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES: UMA ESPÉCIE DE SÍNTESE</b> .....	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>101</b>
<b>APÊNDICE A – CARTA CONVITE</b> .....	<b>108</b>

## 1 PRÓLOGO

Um profissional das ciências exatas, computação, geralmente gosta de lidar com números, possui uma excelente lógica na resolução de problemas. É frequentemente reconhecido por sua introspecção, e até mesmo certa dificuldade de lidar com pessoas; não é raro ouvir que “...meu melhor amigo está aqui [no computador]” . Poderia dizer que me encaixo neste perfil profissional, porém, minha trajetória mostrou que os desafios do cotidiano de uma sala de aula não podem ser resolvidos apenas com lógica. Como então poderia conciliar a lógica computacional e a sensibilidade de ser professora?

Neste primeiro capítulo busco apresentar na minha história de vida, os caminhos que percorri nos rumos da educação e da computação. Em seguida trago a introdução da temática que desejo aprofundar com este trabalho e a contextualização da proposta de pesquisa.

### 1.1 APRESENTAÇÃO: CAMINHOS PERCORRIDOS ATÉ AQUI

Relatar faz recordar, reviver os momentos, como ocorreram e todo seu significado. Refletir sobre uma trajetória de vida, caminhos escolhidos e seguidos, ponderando até onde nos levaram. Descrever os feitos de uma vida, pessoal, acadêmica e profissional, revelando aqueles momentos que me transformaram na pessoa de hoje, preocupada com questões de preconceito e despreparo ao lidar com as diferenças; alguém que busca fazer a diferença com suas atitudes. Ocorre que às vezes desaprendemos como impactar positivamente a vida de alguém. Precisamos redescobrir aquela “palavra que conforta”, viver uma “alegria que contagia” e nos dar conta da relevância do trabalho que nos propomos a realizar. Para enfrentar este desafio precisamos saber respeitar o tempo de cada um. Por isso, permitam-me falar sobre o meu tempo.

Nascida na capital do estado, morei na vizinha Canoas até os 10 anos. Com a mudança para o litoral, o convívio com as pessoas passou a ter muito mais valor pois vivia agora em uma cidade pequena, onde a convivência era diferentes da cidade grande. Em Osório, vivi a adolescência, e aos 14 anos passei a acompanhar a carreira de meu pai, empresário na área da informática, aprendendo assim seu ofício. Quando chegou a

hora de escolher a graduação, informática parecia uma escolha lógica, porém sentia falta de uma formação humanitária.

Desejava conhecer mais sobre os computadores e suas possibilidades, porém na convivência com os técnicos em informática e programadores, percebi que tinham certa dificuldade de interação social. Por esta razão decidi unir o domínio da informática ao conhecimento do ser humano, tendo escolhido para tanto o curso de Licenciatura em Computação. Vislumbrava a possibilidade de sensibilizar as pessoas para que pudessem se apaixonar como eu pelo estudo da tecnologia, entendendo toda potencialidade da máquina e utilizando-a também como meio de ampliar as capacidades de cada um. Uma vez ouvi, e trago comigo o pensamento, que o gabinete do computador é como um palco de teatro, a estrutura sobre a qual podemos criar. Cabe àquele que está dirigindo conhecer as capacidades de cada um (dos seus componentes), e combiná-las da melhor forma para obter um lindo espetáculo com tudo que deseja.

Ao longo da graduação sempre busquei aproveitar as oportunidades que surgiam, e a primeira experiência com inclusão veio do trabalho num projeto de inclusão digital promovido por colegas da graduação. Nos estágios curriculares atuei no ensino fundamental, ensino médio (magistério) e em uma classe especial, de alunos surdos. Neste último estágio, trabalhei a comunicação mediada pelo computador, aprendi a língua brasileira de sinais para me comunicar com os alunos e pude relatar o trabalho desenvolvido em um evento, quando tive a certeza de que esta, a mediação, seria a minha forma de tocar o coração das pessoas, pois o meu fora profundamente tocado pelo retorno que recebi de olhos brilhantes da plateia quando emocionada, pude compartilhar a experiência vivida.

Ao concluir a graduação, fiz a primeira tentativa de ingresso no mestrado em educação, que não se concretizou e o desejo de estudar me levou à especialização em governança de TI. Apesar do enfoque técnico, trabalhei aspectos educativos, da destinação do lixo eletrônico pela inclusão digital, e descarte responsável.

Minha atuação como professora se iniciou no segundo semestre de faculdade, ministrando cursos de curta duração na área de informática básica no SENAC (Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial). Quando fui estagiária na Faculdade Cenecista de Osório, mesmo com a função técnica de manutenção dos laboratórios, conciliei as atividades ministrando oficinas aos professores, funcionários e estagiários na época da implantação do uso de software livre na instituição.

Após concluir a graduação trabalhei na Secretaria de Ação Social da Prefeitura de

Osório, e mesmo no cargo de técnica em digitação, a experiência prévia me permitiu atuar na Inclusão Digital, ministrando oficinas de informática para crianças em situação de vulnerabilidade social e em um projeto piloto. Neste projeto atendi sujeitos com deficiência visual, Síndrome de Down, e TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade). Ingressei na Educação Profissional (EP) de nível médio no ano de 2009, no Instituto de Educação Cenecista Marquês de Herval, atuando em disciplinas técnicas da área de informática. Na época era concursada na Prefeitura Municipal de Osório, acumulava ambas funções, e o magistério não era minha área principal de atuação.

No período de 2010 a 2012 atuei como Agente administrativo na CORSAN (Companhia Riograndense de Saneamento). Concomitantemente às funções administrativas, participei das iniciativas de educação ambiental, atuando em palestras e eventos itinerantes.

Sempre busquei colocar meus conhecimentos em informática e educação em favor do cargo em que estive, mesmo quando este era administrativo ou burocrático, e assim consegui atuar em áreas correlatas mesmo que as profissões não fossem na área do ensino. Tocar o coração das pessoas pela educação acompanhou minha trajetória pessoal, e sempre tive a oportunidade de dedicar tempo para estas realizações.

Desde 2012 pude deixar as demais atividades e assumir a profissão de professora em Ciências da Computação, na Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha em Novo Hamburgo. Além da atividade docente no curso Técnico em Informática para a Internet, atuo no Centro de Planejamento e Avaliação (CPA) - na organização de eventos e desenvolvimento de projetos de acessibilidade e inclusão no ensino técnico. Atualmente oriento um projeto de pesquisa financiado pela FAPERGS - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul, que visa identificar junto às escolas, professores e alunos, as demandas de Tecnologia Assistiva na Educação Profissional.

Meu interesse pela educação especial vem desde a graduação em um momento não escolar onde tive o primeiro contato com a língua brasileira de sinais. Vendo aquelas pessoas cheias de vida, de atitude e tendo conhecimento de que muitas vezes estão em empregos que não valorizam suas capacidades, tive uma certeza pessoal de que a informática bem contextualizada em suas vidas poderia ser um grande diferencial.

No ano de 2013 iniciei a participação como voluntária no Grupo de Pesquisa TEIAS – Tecnologias em Educação para Inclusão e Aprendizagem em Sociedade, coordenado pela professora Dra. Liliana M. Passerino, no qual buscamos a construção de

conhecimento multidisciplinar a respeito das relações homem-sociedade-tecnologia com ênfase na aprendizagem ao longo da vida. Nos projetos do grupo, investigamos o entrelaçamento da Educação, Tecnologia e Inclusão com ênfase no uso de tecnologias na educação para a promoção de processos inclusivos<sup>1</sup>. Já em 2014, com o ingresso no mestrado, iniciei a participação no projeto Solassist<sup>2</sup>, cujo objetivo é o desenvolvimento de uma biblioteca virtual de soluções assistivas. No âmbito do projeto principal, iniciei no estudo piloto Solassist Learning, cujo objetivo foi qualificar profissionais atuantes no ensino profissionalizante com pessoas com deficiência, tornando-os aptos a utilizarem recursos de tecnologia assistiva, auxiliando na qualificação profissional das pessoas com deficiência, bem como, na adaptação dos postos de trabalho para a inclusão destas pessoas no mundo do trabalho, (PASSERINO, RODRIGUES E WAGNER, 2014). A partir da experiência com o projeto pude me aproximar das questões que nortearam a presente investigação.

A seguir, apresento minha dissertação.

## 1.2 INTRODUÇÃO

Desde a década de 60, com o surgimento PIPMOI – Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial – no âmbito do Ministério da Educação, e sua posterior transferência para o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), este segundo assumiu um papel de protagonismo no desenvolvimento dos programas nacionais de qualificação profissional. Estes programas têm como características comuns: a justificativa de formar mão de obra para atender as demandas de mercado; e o fato de – apesar de constar nas propostas –, não atingirem resultados significativos na elevação da escolaridade dos alunos, sendo estes geralmente pessoas pobres e muitas vezes com ensino fundamental ou médio incompletos (CÊA, 2006; MACHADO e GARCIA, 2013; SANTOS, 2006).

Apesar de uma longa trajetória de programas de qualificação profissional em nível nacional, a atenção à empregabilidade das pessoas com deficiência é um fato mais recente no Brasil. É no ano de 1991 que a lei de cotas (lei Nº 8.213/1991), atenta para que as empresas com mais de 100 funcionários contratem pessoas com deficiência, e em 2000 é criada a lei da Aprendizagem (lei nº10.097/2000) que possibilita à empresa

---

1 Apresentação disponível em: <http://www.ufrgs.br/teias/sobre>, acesso em 09 jun. 2015.

2 Projeto financiado pela Fapergs, com autorização do CEP.

contratar aprendizes com deficiência sem limitação etária, e no caso do aprendiz com deficiência intelectual indica que se deve considerar, sobretudo, as habilidades e competências relacionadas com a profissionalização. Com vistas a atender esta demanda, o MTE lança no ano de 2008 um projeto de fomento à participação de pessoas com deficiência nos cursos de qualificação profissional.

Ao falar em qualificação profissional para pessoas com deficiência, é importante pensar o ambiente escolar inclusivo. Neste sentido, Baptista e Beyer (2006) propõem uma reflexão sobre suas perspectivas, a partir da compreensão de que todas as pessoas são seres em constante transformação e que não podem ser descritas por instrumentos fragmentadores. Os autores expõem sobre a necessidade de dispositivos de apoio para que o atendimento a essas pessoas consideradas diferentes, seja viabilizado com qualidade. Ainda se ressalta a importância da relação de apoio de profissionais com diferentes especialidades – neurologia, psiquiatria, psicanálise, psicologia e educação – em alguns dos casos, atuando em conjunto, pois o “nós” em mudança e em movimento, adquire força quando as questões são compartilhadas com os demais, nos reconfortando quando avançamos ou retrocedemos na prática de incluir (BAPTISTA E BEYER, 2006).

Assim, considero que cabe ao professor – não sozinho, mas com apoio da equipe pedagógica – desenvolver práticas pedagógicas que permitam ao aluno superar as dificuldades impostas pela deficiência. Entendo que a tecnologia assistiva se presta diretamente a este papel, que quando bem utilizada, permite a construção de caminhos indiretos, conforme complementa Vigotsky (2011, p.869)

Para a criança intelectualmente atrasada, deve ser criado, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo que lembre o sistema Braille para a criança cega ou a dactilologia para a muda, isto é, um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito.

Reconheço como verdadeira a premissa de que as práticas pedagógicas mediadas pela Tecnologia Assistiva (TA) podem ser potencializadoras no processo de inclusão de alunos com deficiências, possibilitando sua inclusão na sociedade, no mercado de trabalho e desta forma elevando sua autoestima. Apropriar-se destas tecnologias, desenvolver novas metodologias de ensino e sensibilizar-se para compreender as necessidades específicas de cada aluno, é papel do professor, embora nem sempre se traduza em uma tarefa pequena ou simples.

Assim sendo, a presente dissertação atentou para este contexto e buscou pensar sobre os saberes que se constituem na vivência da docência com pessoas com



deficiência na Educação Profissional. A partir de agora, apresento dados que serviram para uma melhor compreensão do contexto da presente investigação, bem como os objetivos desta pesquisa.

### **1.3 O CONTEXTO DO PROBLEMA DE PESQUISA**

A falta de qualificação profissional das pessoas com deficiência nas últimas décadas, tem sido “...usada como argumento pelo empresariado como um dos fatores determinantes para justificar o não-cumprimento da Lei de Cotas.” (BRASIL, 2008). Embora pudéssemos considerar esta situação como reflexo da pouca participação de pessoas com deficiência nos programas de qualificação profissional, a presente pesquisa trabalhou com profissionais diretamente envolvidos no processo de mudança deste quadro. Neste trabalho, observamos propostas de formação profissional para pessoas com deficiência, que têm sido desenvolvidas no estado do Rio Grande do Sul. A partir destas iniciativas, é possível que a médio e longo prazo, haja impactos positivos na qualificação e conseqüente inclusão de um número cada vez maior de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

No ano de 2010 o Censo do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, mostrou que 23,9% da população, cerca de 45,6 milhões de brasileiros apresentavam algum tipo de deficiência (IBGE, 2012). Também no estado do Rio Grande do Sul, estudos do DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos), revelaram que o número de pessoas com deficiência subiu de 15,1% para 23,8% da população (PORTO ALEGRE, 2014). Além do aumento do número de pessoas com deficiência em idade ativa, elas têm progressivamente avançado em seus níveis de escolaridade (PORTO ALEGRE, 2014). Concomitantemente às iniciativas de educação especial, as iniciativas de educação profissional para pessoas com deficiência vem conquistando espaço nos projetos governamentais.

A partir da constatação da baixa participação de pessoas com deficiência nos programas de qualificação profissional (BRASIL, 2008) o MTE lançou no ano de 2008 o “Projeto Piloto de Incentivo à Aprendizagem de Pessoas com Deficiência”. A proposta é a de que as empresas às quais se aplica a lei de cotas promovam a aprendizagem de pessoas com deficiência e a contratação das mesmas ao final da formação com a contrapartida do MTE, em não autuar as empresas comprometidas com o projeto e que ainda não integralizaram o percentual de contratação definido pela Lei de Cotas (BRASIL,

1991).

A qualificação profissional de pessoas com deficiência através deste projeto, ocorre, parte em escolas de educação profissional, e parte na empresa com a qual o aluno tem o contrato de aprendizagem. As instituições qualificadas para ministrar cursos de aprendizagem são aquelas que compõem o Sistema S<sup>3</sup>, escolas técnicas, e as entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e a educação profissional (BRASIL, 2008). É importante observar a determinação que rege:

Nos programas de aprendizagem/qualificação, a diversidade humana deve estar contemplada (art. 4º, I, “a” da Portaria nº. 615, de 13/12/2007), pois a inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho é um DIREITO, independente do TIPO DE DEFICIÊNCIA que apresente e de seu GRAU DE COMPROMETIMENTO. Esse segmento tem direito à convivência não segregada e ao ACESSO aos recursos disponíveis aos demais cidadãos, incluindo a educação profissional. (BRASIL, 2008, p.1, grifo do autor)

Para que a diversidade seja contemplada com a devida atenção às especificidades que apresenta, é importante buscar a qualificação dos profissionais que atenderão ao aluno com deficiência, principalmente dos professores de quem será demandado um planejamento diferenciado, para que a construção do conhecimento seja possível para todos os alunos. Wertsch (1998) aponta a potência transformadora da mediação, considerando que o homem “tem acesso ao mundo somente de uma forma indireta, ou mediada [...] com relação a como os humanos obtêm informações sobre o mundo e como agem sobre ele” (p. 27-28). Esta forma mediada de acesso ao mundo pode e deve ser planejada pelo professor, pois “o desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontece sob pressão da necessidade; se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar.” (Vigotsky, 2011, p.866). Através da sua prática docente o professor pode criar situações que coloquem o aluno diante de situações-problema que o instiguem e o façam pensar e se desenvolver.

Considerando o contexto apresentado, foi desenvolvido no ano de 2014 pelo grupo de pesquisa TEIAS, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), uma ação de formação continuada em introdução à tecnologia assistiva, que está vinculada ao projeto de pesquisa Solassist. Este projeto do grupo TEIAS existe desde o ano de 2012, tendo como principal objetivo

...desenvolver uma Biblioteca Virtual de Soluções Assistivas, com acesso livre e gratuito, que possibilite, além da consulta por parte de usuários e comunidade,

---

3 O Sistema S é uma estrutura formada por organizações dos setores produtivos (indústria, comércio, agricultura, transportes e cooperativas), com a finalidade de qualificar e promover o bem-estar social e educação profissional. Fonte: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/02/sistema-s-e-estrutura-educacional-mantida-pela-industria>> acesso em 30 jun. 2015.

**atender questões de formação continuada** além de servir de base para tomada de decisões na implantação e implementação de políticas públicas. Este projeto está alicerçado no entendimento de que a sistematização e divulgação das tecnologias assistivas poderá facilitar e socializar as soluções de pessoas com deficiência ou dificuldades diversas, nas tarefas do cotidiano, principalmente no trabalho. Desta forma, este estudo tem por objetivo identificar, organizar, categorizar e divulgar soluções de tecnologias assistivas em uso, além de formar gestores para o atendimento destas necessidades nas organizações produtivas do país. (PASSERINO *et al.* 2014, grifo nosso)

Desta forma, o curso “Inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional: tecnologia assistiva”, surge como uma ação de formação continuada, que teve como público-alvo docentes e técnicos atuantes na educação profissional ou em programas de aprendizagem profissional, e que possuam pessoas com deficiências matriculadas nas suas turmas. Sem a intenção de esgotar as questões existentes a respeito dos desafios desta atuação, mas entendendo como um aspecto relevante, a tecnologia assistiva foi escolhida como tema principal da formação, dada sua importância enquanto ferramenta de mediação.

Tomando por base a experiência como docente do respectivo curso em que tive a oportunidade de atuar, conheci alguns dos desafios e anseios destes professores, a partir dos relatos de sua prática profissional. A partir desta convivência, da percepção e do estudo desta realidade, surgiu a questão que pretende nortear essa pesquisa: “**De que formas os saberes docentes se constituem para a qualificação profissional de pessoas com deficiência?**”. A seguir, apresento os objetivos da presente pesquisa.

O **objetivo principal** é o de investigar como se constituem os saberes docentes a partir da prática profissional em cursos de qualificação profissional com pessoas com deficiência, destacando os saberes que se mostram relevantes e necessários para o exercício desta prática, e efetivos na melhoria da prática profissional, tendo em vista a superação dos desafios que ela possa representar. Pretendeu-se com a identificação destes saberes, contribuir para a formação docente, propondo que se possa desenvolver tais habilidades, competências e os conteúdos que se mostram válidos para a docência com pessoas com deficiência. Em relação aos **objetivos específicos** foi possível elencar: a) identificar como se constituem os saberes dos professores no exercício da prática docente em cursos de qualificação profissional com pessoas com deficiência; b) identificar como o estigma influencia na constituição dos saberes dos professores; c) identificar como se desenvolvem as estratégias utilizadas pelos professores para a superação dos desafios que se apresentam no exercício desta prática docente.

Tendo em vista o exposto, apresento agora o referencial teórico, que foi dividido

em três capítulos na intenção de subsidiar a presente pesquisa. Primeiramente abordarei o tema da deficiência, sua relação com os estigmas sociais e a busca de meios de superação dos estigmas, no intuito de instigar uma mudança na visão da **falta** para a **existência** de capacidades do sujeito. Em seguida, apresento um estado da arte da qualificação profissional no Brasil, em termos dos programas nacionais de qualificação mostrando o avanço da qualificação das pessoas com deficiência e buscando as iniciativas existentes para sua formação profissional. Por fim, abordo os saberes docentes e a formação do professor da educação profissional.

## **2 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A SUPERAÇÃO DO ESTIGMA SOCIAL**

A busca pelo entendimento da evolução humana é também uma forma de conhecermos melhor ao outro, assim compreendendo a necessidade da existência de todos na terra, em cooperação e respeito mútuo. Em seus estudos, Tomasello (2013) explica a evolução da cultura humana, que é aprendida e transmitida de forma colaborativa, resultando que vivemos em grupos com normas e convenções sociais, as quais espera-se que todos cumpram. O resultado desta forma de transmissão cultural, segundo Tomasello (2013) é uma sociedade estruturada por convenções e normas cooperativamente criadas e executadas que ditam como se comportar como um de 'nós'; o resultado destas, em última análise, está nas instituições sociais governadas por regras. Sendo assim, seria possível afirmar que somos condicionados a um modelo de normalidade, o qual deveríamos seguir para nos sentir parte integrante da sociedade?

Podemos perceber a existência de tais regras em várias instituições, a exemplo da escola e a intencionalidade de educação para todos. A exigência de que todos aprendam a ler e escrever é uma competência citada por Baptista (2004) como exemplo da educação em massa, apontada por trazer à tona as dificuldades de aprendizagem e desvantagens daquele que aprende com dificuldade. O autor (BAPTISTA, 2004) ressalta que há aspectos vantajosos da educação em massa, e que dificilmente alguém se oporia a este processo de ampliação da escolarização. Entretanto, entendemos que o conceito deve ir além de ensinar tudo a todos, e evitar com a evidenciação das diferenças e

dificuldades de alguns alunos, aumentar o estigma social.

A escola que recebe uma pessoa com deficiência (seja aluno, ou colaborador), precisa se preparar, adaptar suas estruturas físicas e pedagógicas para melhor atender a esta pessoa e poderia considerar este fato como um problema. Porém, há de se considerar que uma estrutura deficiente limita as possibilidades do sujeito, “produzindo” deficiências enquanto um ambiente acessível poderia tornar as limitações superáveis.

## 2.1 DEFICIÊNCIA

De acordo com a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência promulgada pelo decreto nº3.956 de 2001 (BRASIL, 2001) deficiência é “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Muitas dificuldades são encontradas por estas pessoas para a inclusão, seja social, educacional ou laboral, ao longo dos anos. Em parte, as dificuldades estão ligadas às limitações que possam transparecer da deficiência, porém muitas vezes o que é visto como limitação – de comunicação, de execução de atividades, de compreensão, etc., – é apenas uma situação para a qual não se encontrou a forma de superar.

A OMS (Organização Mundial da Saúde) possui duas classificações de referência para a descrição dos estados de saúde: a Classificação Internacional de Doenças – 10ª versão (CID-10), e a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde). A CID-10 fornece uma estrutura etiológica para a classificação através de diagnósticos, de doenças, distúrbios e outras condições de saúde; em contraste, a CIF classifica funcionalidade e incapacidade, associadas com estados de saúde (OMS, 2002). Devido a abordagem utilizada, pesquisadores vêm discutindo a importância do uso da CIF para pensar as questões de incapacidade e deficiência (DI NUBILA e BUCHALLA 2008; MÂNGIA et al.2008).

Mângia e colegas (2008) ressaltam que partindo da compreensão sociopolítica do problema, “a desabilidade ou incapacidade física ou mental não pode ser compreendida como atributo de uma pessoa, mas como uma configuração complexa que envolve a relação entre pessoas e seu contexto social” (MÂNGIA ET AL., 2008, p.123). Os autores

apoiam-se na obra de D'Avanzo<sup>4</sup> para apresentar as duas matrizes teóricas nos estudos da incapacidade: a perspectiva funcionalista – presente nos estudos norte-americanos – que aborda o estigma, a exclusão e crítica, o poder desempenhado pelos médicos na definição e gestão do problema da incapacidade; e a materialista – encontrada nos estudos britânicos – que analisa discriminação nas organizações sociais, admitindo que a incapacidade é provocada e construída socialmente, e busca compreender os mecanismos responsáveis por este fenômeno que também estão presentes na lógica de reconhecimento e resposta ao problema da incapacidade (MÂNGIA ET. AL., 2008). Ambas teorias subsidiam os debates que fundamentaram a construção da CIF, que por sua vez

busca superar o modelo biomédico e a tendência dos modelos tradicionais de reabilitação, de considerar a questão da incapacidade de forma reducionista e centrada na pessoa e, mais especificamente, em sua estrutura anátomo-fisiológica ou psicológica. Essa redução, muito debatida na contemporaneidade, produz e alimenta um conjunto de processos discriminatórios que invalidam a diferença e a diversidade humana. (Mângia et al, 2008, p.122)

Dois modelos conceituais de incapacidade foram propostos: o modelo médico, que vê a incapacidade como um atributo da pessoa, diretamente causado por doença, trauma ou outra condição de saúde, e requer cuidado médico; e o modelo social que vê a incapacidade como um problema socialmente criado e não totalmente como um atributo de um indivíduo (OMS, 2002). Um modelo melhor de incapacidade, segundo a OMS (2002, p.10) seria “aquele que sintetiza o que é verdadeiro nos modelos médico e social, sem cometer o erro de reduzir a noção complexa e total de incapacidade a apenas um dos seus aspectos”, e poderia ser chamado de modelo biopsicossocial. Esta é a intenção da CIF, integrar os modelos médico e social, fornecendo “uma visão coerente de diferentes perspectivas da saúde: biológica, individual e social” (OMS, 2002, p.10). Se observarmos a pessoa com deficiência a partir desta relação entre as perspectivas, poderemos então buscar meios de auxiliar nas suas limitações, superando a visão de incapacidade e percebendo as possibilidades que podem ser criadas através do uso de tecnologia assistiva e adequações no ambiente.

Sobre a aprendizagem da pessoa com deficiência, Vigotsky (2011) afirma que a cultura humana se desenvolveu voltada para a pessoa dotada de certos órgãos – mãos, olhos, ouvidos – e de certas funções cerebrais. Sendo assim necessária a intervenção por parte da educação, através da criação de técnicas artificiais, culturais, um sistema

---

4 D'AVANZO, B. La seconda classificazione internazionale di deficit, disabilità e handicap dell'OMS: confronto e integrazione di modelli di disabilità, Lettera, Percorsi Bibliografici in Psichiatria, v. 26-27, april, 2000.

especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da pessoa com deficiência.

Foi através da observação do desenvolvimento de pessoas com deficiência, que Vigotsky (2011) pôde perceber a divergência entre o desenvolvimento cultural e o natural. Embora esta diferenciação ocorra também no sujeito normal, emerge com máxima nitidez quando se pensa o desenvolvimento da pessoa com deficiência justamente porque percebe-se esta diferença entre as formas culturais de comportamento destinadas à organização psicofisiológica normal da pessoa, e o comportamento da criança acometida por essa ou aquela deficiência (VIGOTSKY, 2011).

Sabendo que as interações são a base para que o indivíduo consiga compreender (por meio da internalização) as representações mentais de seu grupo social e aprender, a sociedade e, principalmente, seus integrantes mais experientes (adultos, em geral, e professores, em particular) são parte fundamental para a estruturação **de que e como** aprender (VIGOTSKY, 1991). Damos o nome de aprendizagem mediada, quando a construção de conhecimentos é realizada por meio de um elo intermediário entre o ser humano e o ambiente. Para Vigotsky (1991) há dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos – ferramentas que ampliam a capacidade do homem transformar a natureza, e os signos – representações mentais que substituem objetos do mundo real.

Dessa forma, a mediação para a pessoa com deficiência cria caminhos alternativos para a compreensão e aprendizagem. Poderíamos citar como exemplos o uso do Braille, ou de leitores de tela que permitem às pessoas com deficiência visual o acesso a textos escritos, bem como a Língua Brasileira de Sinais (Libras) língua viso espacial utilizada pelos surdos, ou ainda os sistemas de Comunicação Alternativa e Aumentativa, utilizados por pessoas com limitações ou perda da oralidade.

É preciso superar a ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da pessoa, não se pode olhar apenas para a perda dessa ou daquela função. É necessário compreender que o defeito exerce uma dupla influência no desenvolvimento do sujeito. Se por um lado, é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades de adaptação da criança; por outro lado, os obstáculos e dificuldades gerados no desenvolvimento, rompem o equilíbrio normal, servindo de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação que substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem (VIGOTSKY, 2011).

Para Vigotsky (1997) o conceito da compensação social, representa a força que



surge da fraqueza, e as habilidades que surgem da deficiência. Esta teoria tem fundamental importância e serve de base psicológica para a teoria e a prática da educação da criança com deficiência (Vigotsky, 1997). Muitas perspectivas se abrem ao professor quando percebe que a deficiência não traz apenas desvantagens, mas um manancial de força e habilidades. Tais perspectivas se traduzem na frase:

Que verdade libertadora para um professor: o cego desenvolve uma superestrutura psíquica da função perdida com uma única tarefa – a substituição da visão -; o surdo desenvolverá de todas maneiras possíveis os meios de superar o isolamento e desconexão do silêncio! (VIGOTSKY, 1997, p;47, tradução nossa)

Portanto, Vigotsky (2011) propõe que se considere não apenas as características negativas da pessoa com deficiência, não só suas faltas, mas também um retrato positivo de sua personalidade, o qual apresenta, antes de mais nada, um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante). (VIGOTSKY, 2011, p.7)

Refletindo sobre os conceitos da compensação e da aprendizagem mediada, entendemos como necessária a sua compreensão por parte do professor. Através da aprendizagem mediada, fazendo uso de instrumentos e signos adequados, poderíamos enquanto professores, auxiliar o aluno com deficiência a desenvolver habilidades e competências para o mercado de trabalho, superando episódios de discriminação, ou de dificuldades de socialização e stress do trabalho, que podem abalar qualquer pessoa. Para tanto, a constituição de novos saberes ou ainda, a ressignificação dos saberes existentes são demandados ao professor que trabalha com pessoas com deficiência e serão discutidos no terceiro capítulo. Abordaremos nos próximos itens dois conceitos que consideramos importantes – estigma e resiliência – para a melhor compreensão do tema.

## **2.2 ESTIGMAS SOCIAIS**

Existe uma característica na sociedade que permeia todos ambientes: realizamos uma categorização das pessoas, bem como dos atributos considerados comuns e naturais para os membros de cada categoria; os ambientes sociais estabelecem as



categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas (GOFFMAN, 1991) isso gera a discriminação. Todas as formas de discriminação poderiam ser discutidas e são de relevante importância, mas neste trabalho nos deteremos em nosso público-alvo, ou seja, a discriminação no mercado de trabalho das pessoas com deficiência.

Goffman (1981) utiliza o termo “identidade social” para se referir a esta categorização que temos a tendência de realizar quando conhecemos alguém. Há uma tendência de construirmos um modelo, idealizando das características das pessoas. Porém esta “identidade social virtual”, pode não refletir a realidade destes sujeitos denominada como “identidade social real”. Esta idealização de uma “identidade social” adequada, gera interferências na qualidade das relações interpessoais, tendo em vista que ao surgirem evidências de que este desconhecido tem um atributo que o torna diferente das desejadas para uma categoria em que pudesse ser incluído, ele se tornaria menos desejável. Assim, “...deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande” (GOFFMAN, 1981, p.6).

Somados ao estigma e à discriminação, surgem falsas verdades de que determinada pessoa é incapaz de desempenhar uma ou outra tarefa devido a sua deficiência. Percebe-se uma tendência na sociedade de evidenciar os fatores negativos e discriminatórios em detrimento das potencialidades do sujeito com deficiência.

Podem-se mencionar três tipos de estigma nitidamente diferentes. Em primeiro lugar, há as abominações do corpo – as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. (GOFFMAN, 1981. P.7)

Dessa forma, é possível que dentre os perfis procurados pelas empresas apareçam características discriminatórias, e quando falamos da contratação de pessoas com deficiência, há de se ter o cuidado também com atitudes não desejáveis provindas dos colegas de trabalho. A “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” define a discriminação por motivo de deficiência como:

...qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o

exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável; (BRASIL, 2009)

Ao promover a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, a empresa assume um importante papel de promotora da interação e convivência entre pessoas que “não estavam acostumadas ao convívio social, com experiências, vivências e necessidades diferentes” (CATHO, 2014). Isto traz um número ainda maior de desafios, pois, há de se considerar a solidariedade da empresa na responsabilidade por sensibilizar seus colaboradores para a eliminação de preconceitos, estereótipos e outras atitudes que prejudiquem o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência, além de promover meios para eliminar, na medida do possível, os obstáculos (arquitetônicos, de transporte e comunicações), com a finalidade de facilitar o acesso e permanência no emprego das pessoas com deficiência (BRASIL, 2001).

## **2.3 RESILIÊNCIA**

Ser uma pessoa com deficiência, ou ainda, ter alguém com deficiência na família, são situações desafiadoras. Soma-se aí a figura do professor que atua com pessoas com deficiência, que precisa redescobrir na sua prática docente, meios de tornar seu conteúdo acessível, desenvolver metodologias de ensino que permitam a todos uma melhor compreensão do que deseja ensinar. Quando falamos no professor da educação profissional, além de conteúdos precisamos ensinar a realizar tarefas, refletir sobre elas e a solucionar problemas – está posto aí um grande desafio.

Além dos aspectos limitadores da deficiência, cuja superação demanda esforço, há de se enfrentar cotidianamente a falta de acessibilidade, além das mais diversas barreiras arquitetônicas e sociais. A escola e o mercado de trabalho, contextos nos quais esta pesquisa se insere, representam apenas uma parte dos desafios superados cotidianamente por estas pessoas.

As situações enfrentadas pela pessoa com deficiência, e aqueles que convivem consigo, exigem do sujeito a capacidade de lidar com frustrações e se reinventar, até chegar a maravilhosa descoberta das capacidades, possibilidades e potencialidades antes desconhecidas. Buscando meios de enfrentamento para situações como a superação de traumas e eventos estressores, encontramos o conceito de resiliência.

A resiliência é uma capacidade que todo ser humano tem, em maior ou menor medida. É um recurso que é, em parte, inato, mas também se adquire ao longo do tempo, pois a resiliência, como diz Cyrulnik (1999<sup>5</sup>), “se tece” durante todo o ciclo vital. Pode ir crescendo, ajudada pelas situações e condições externas, isto é, por um entorno que a favoreça. As atitudes resilientes podem ser promovidas, com o apoio de pessoas ou instituições (família, igreja, escola, centro de saúde, organizações ou associações sociais ou políticas etc.), que se preocupam em motivar a ativação das capacidades de superação das dificuldades (LARROSA, 2005<sup>6</sup>, p.11, apud RAYMUNDO; LEÃO, 2013 p.4).

Há indícios de que há aproximadamente 30 anos o estudo da resiliência foi iniciado no campo das ciências humanas, como a capacidade do indivíduo de enfrentar as adversidades, recuperar-se e/ou conseguir superá-las, e alguns autores sugerem que, conhecendo bem os mecanismos que conduzem aos processos adaptativos, a resiliência pode ser promovida nas pessoas (LEAL, 2010; DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2007).

A noção de resiliência teve sua origem no campo de estudos da Física e Engenharia, tendo como um de seus precursores o cientista inglês Thomas Young. As ciências humanas por sua vez apropriaram-se de tal conceito, adaptando-o para outra realidade, como bem afirmam Yunes e Szymanski (2001, p.16), “a psicologia apropriou-se de um conceito construído dentro de um modelo matemático e há de haver cautela para que não ocorram comparações indevidas”. Poderíamos fazer uma tentativa de associar a relação tensão/pressão x deformação de um material com situações estressoras (fatores de risco) e a resposta do indivíduo, mas seria algo complexo, ou seja, não há como comparar a resiliência de materiais com a resiliência como um processo psicológico.

De acordo com Raymundo e Leão (2013) a utilização do conceito pelas ciências sociais se iniciou com Michael Rutter, na Inglaterra, e Emmy Werner, nos Estados Unidos, expandindo-se e globalizando-se pela França, Países Baixos, Alemanha e Espanha. Flach (1991<sup>7</sup> apud LEAL, 2010) afirma que o termo foi adotado pela psicologia em 1966, sendo atribuído para descrever as características psicológicas e biológicas exigidas para que uma pessoa possa atravessar com êxito as mudanças na vida.

O conceito inicial de resiliência para a psicologia, indicava uma invulnerabilidade do sujeito em relação aos traumas, porém atualmente defende-se que envolve algo além do retorno ao que se era antes, pois abrange um crescimento a partir da superação da pressão, conforme explicam Poletto e Koller (2008<sup>8</sup>, apud LEAL, 2010) a ideia de voltar à

5 CYRULNIK, Boris. Resiliencia: Essa inaudita capacidade de construção humana. Instituto Piaget. 2001.

6 LARROSA, Susana M. Rocca. **Resiliência**: um novo paradigma que desafia a reflexão e a prática pastoral. 2005. Disponível em: <<http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/docdigital/simposioteologia/pdf/Susana%20M.%20Rocca%20L.pdf> >

7 FLACH, F. **Resiliência**: a arte de ser flexível. São Paulo: Saraiva, 1991.

8 POLETTO, M.; KOLLER, S. H. **Contextos ecológicos**: promotores de resiliência, fatores de risco e proteção. Estudos de Psicologia. Campinas, 2008 [versão eletrônica], 25 (3), 405-416.

forma original após o impacto de um estressor está superada, pois “o sujeito aprende, cresce, desenvolve, amadurece” (p.17), portanto, se transforma.

Ao estudar o conceito de resiliência é importante compreendermos os mecanismos que conduzem aos processos de adaptação do sujeito, e para tanto é importante termos em mente as definições de três noções principais que perpassam todo o contexto desta temática (MELILLO & OJEDA, 2001<sup>9</sup> apud GOMES, 2006): primeiramente, os fatores de risco são todas as características, fatos ou situações que envolvem o sujeito e aumentam a possibilidade deste desenvolver desajuste psicossocial; o segundo conceito, de fatores de proteção, diz respeito às características, fatos ou situações que aumentam a sua capacidade de enfrentamento da adversidade e diminuem a possibilidade de desenvolver desajuste psicossocial mesmo na presença de fatores de risco; por fim, indivíduos resilientes, são sujeitos que, ao estarem inseridos numa situação de adversidade, ou seja, quando expostos a um aglomerado de fatores de risco, têm a capacidade de utilizar fatores de proteção para sobrepor-se à dificuldade, crescer e desenvolver-se adequadamente.

Adversidades são situações inevitáveis na vida de toda pessoa, sendo que o diferencial no impacto sofrido pelo sujeito se dá a partir da sua percepção do problema, e capacidade de encontrar uma solução. Em particular, na educação, diz-se que os sujeitos que apresentam características resilientes ou as instituições que favorecem os processos resilientes, são aqueles que enfrentam situações adversas e conseguem administrá-las de forma criativa, superando os desafios cotidianos no campo pedagógico (RAYMUNDO; LEÃO, 2013).

Raymundo e Leão (2013) citam os trabalhos de Antunes<sup>10</sup> (2007) Assis, Pesce e Avanci<sup>11</sup> (2006) Barbosa<sup>12</sup> (2007) Tavares<sup>13</sup> (2001) Varela<sup>14</sup> (2005) como autores que ressaltam a importância da resiliência na educação escolar, pois segundo eles, a escola é um dos mais potentes espaços promotores de resiliência que a sociedade pode implementar, por apresentar duas condições importantes. A primeira, porque agrupa distintos sistemas humanos; a segunda, porque articula a pessoa do professor ao aluno

---

9 MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. **Resiliência**: Descubriendo las propias fortalezas. Paidós, 2001.

10 ANTUNES, C. Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender. Goiânia, 2007.

11 ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006.

12 BARBOSA, G. S. Índices de resiliência: análise em professores do Ensino Fundamental. São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092006000100014&script...>>.

13 TAVARES, J. (Org.). Resiliência e educação. São Paulo: Cortez, 2001.

14 VARELA, F. La resiliencia en y la escuela. [S. l.], 2005. Disponível em: <[http://sepiensa.org.mx/contenidos/2005/d\\_resiliencia/resiEsc\\_1.htm](http://sepiensa.org.mx/contenidos/2005/d_resiliencia/resiEsc_1.htm)>

dentro de uma perspectiva de desenvolvimento humano, de proteção, e não de fatores de risco.

Inicialmente, autores afirmavam que a resiliência era uma característica inata das pessoas, porém atualmente encontramos estudos que afirmam que ela pode ser aprendida, desenvolvida e aprimorada pelas pessoas ao longo da vida (LEAL, 2010; DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2007). Nesse sentido, encontramos hoje pesquisas referentes ao desenvolvimento de habilidades sociais (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2007). O Treinamento em Habilidades Sociais (THS), que no início era utilizado para superação da timidez, fobia social, depressão e esquizofrenia, atualmente é articulado com teorias vinculadas à psicologia do desenvolvimento, voltando-se com ênfase para o comportamento social, a linguagem e a resiliência (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2007).

Pesquisas existentes no campo do THS demonstram que pessoas socialmente competentes apresentam relações pessoais e profissionais mais produtivas, satisfatórias e duradouras, bom funcionamento psicológico, e uma melhor saúde física e mental (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2007). Estas pessoas também contribuem para a maximização de ganhos e diminuição de perdas para si e para aqueles com quem convivem e interagem. Contudo, afirmar que uma pessoa é socialmente competente não significa que todos os objetivos de suas interações sociais serão sempre atingidos, pois este não é o único indicador a ser analisado, mesmo sendo de grande importância (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2007).

Ciente da melhoria que o desenvolvimento da resiliência pode proporcionar na vida de uma pessoa com deficiência, para lidar com suas limitações pessoais, bem como aquelas impostas pela sociedade (barreiras de acesso, comunicação, entre outras), busquei entender quais características determinam um sujeito resiliente. Entendo que a resiliência também é um fator importante para o professor que aceita o desafio da docência com pessoas com deficiência, como forma de constituição dos saberes necessários a esta prática, que envolvem dar acesso ao conteúdo, fazer compreender conceitos por novos meios, entender as especificidades de cada aluno e muitas vezes aprender na prática, a melhor forma de atuar neste campo.

Desta forma, buscamos na obra de Vicente (1996<sup>15</sup>, apud LEAL, 2010) as atitudes das pessoas resilientes diante dos problemas. Segundo o autor, são sujeitos capazes de reconhecer a verdadeira dimensão de um problema; que reconhecem as possibilidades

---

15 VICENTE, C. M. **Resiliência**. Palestra proferida no Centro de Treinamento de Recursos Humanos de Ponte Formosa. Espírito Santo, 1996.

de enfrentamento existentes e conseguem estabelecer metas para a resolução do problema. Estas características auxiliam a tomada de consciência dos problemas para posterior tomada de decisão e ação.

Combinado às atitudes apresentadas, encontramos em Poletti e Dobbs (2007<sup>16</sup>, apud LEAL, 2010) características apresentadas pelo adulto resiliente. Destacam-se a habilidade para a comunicação; a capacidade de assumir a responsabilidade da sua vida; a consciência limpa; suas convicções e a compaixão. Possuindo estas características e atitudes, o sujeito é considerado resiliente, capaz de superar adversidades, aprendendo com elas e tornando-se uma pessoa mais preparada para as situações que a vida trará.

Considerando estas características comuns ao sujeito resiliente, e a ideia de que a resiliência pode ser desenvolvida, me pergunto se os professores de Educação Profissional trabalham a resiliência em si, e nos seus alunos. Isto por entender que tais características seriam positivas para o sujeito, podendo surtir efeitos benéficos tanto no desempenho da atividade docente pelo professor, como na transição do aluno com deficiência da qualificação profissional para o mercado de trabalho.

### 3 QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A chegada e permanência da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, está muitas vezes ligada à sua qualificação profissional. A instância que sanciona as qualificações profissionais é a empresa, correlacionando título escolar e posto de trabalho (ALALUF, 1986) sendo portanto necessário examinar as relações entre formação e emprego para dar coerência à visão de qualificação. Os programas de qualificação profissional devem ser pensados considerando ambos, trabalhador e posto de trabalho, pois segundo Alaluf, não há

Como definir a única qualificação do posto, se esse não pode apresentar isoladamente nem qualidades nem capacidades de trabalho? Não é o posto (que não gasta nenhum trabalho) que é remunerado, mas o trabalhador. Ao mesmo tempo, a qualificação do trabalhador não é apreendida (saisissable) como saber ou saber-fazer "abstratamente puro", mas apenas e na medida em que esse é colocado em relação com um posto de trabalho. Somente então, ele pode se traduzir em capacidade efetiva de trabalho. Em outros termos, segundo o ponto de vista que nós desenvolveremos neste livro, a qualificação não pode ser apreendida senão na relação do trabalhador ao trabalho, portanto, ela somente se

---

16 POLETTI, R.; DOBBS, B. **A resiliência**: A arte de dar a volta por cima. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

realiza na situação de trabalho, mesmo que suas determinações sejam exteriores ao trabalho. (1986, p.4)

Em consonância com a ideia apresentada por Alaluf (1986) o programa de qualificação profissional que será apresentado neste capítulo, determina que a formação teórica deva ser complementada pela experiência prática na empresa na qual o estudante pretende atuar. Porém, para falar sobre a formação profissional de pessoas com deficiência, entendo como importante compreender o contexto da educação profissional no Brasil.

Assim, este capítulo aborda uma apropriação cronológica da legislação educacional brasileira no que diz respeito às mudanças da EP, bem como da legislação que trata da formação profissional e contratação de pessoas com deficiência. Por fim, apresentamos o “Projeto Piloto de Incentivo à Aprendizagem de Pessoas com Deficiência” ao qual estão vinculados os professores sujeitos desta pesquisa, e um panorama atual da qualificação das pessoas com deficiência no estado do Rio Grande do Sul.

### **3.1 POLÍTICAS BRASILEIRAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Legalmente, a primeira movimentação em alusão ao ensino profissionalizante, surge com a Constituição Federal de 1937, que, em seu art. 129, propunha sua introdução, principalmente para as classes “menos privilegiadas”, bem como a obrigação de que indústrias e sindicatos criassem escolas de aprendizagem em suas áreas de especialização, para os filhos de seus empregados e membros. Havia entretanto, o preconceito em relação ao ensino profissional, decorrente da associação entre trabalho e escravidão, que, impediu a modificação da estrutura e expansão do ensino.

Ribeiro (1979<sup>17</sup>, apud SILVA 2000) analisa o decréscimo das matrículas nos cursos profissionalizantes em relação aos cursos secundários no período de 1932 a 1936, verificando que, embora os cursos profissionais fossem procurados por uma parcela da classe dominada, em busca de ascensão social, havia fatores como a qualificação profissional oferecida dentro das fábricas e a política de contenção salarial como “fonte” de capital que tornavam inconveniente a existência de um mercado de profissionais tecnicamente capacitados, por conseguinte inibindo a expansão e estruturação do referido ensino.

---

17 RIBEIRO, Maria Luiza S. **História da educação brasileira** – a organização escolar brasileira, 2 ed. São Paulo. Cortez & Moraes, 1979.



A Reforma Capanema, em 1942, tenta unificar os ensinos secundário e técnico industrial. O ensino secundário teve o 1º ciclo – ginásio – reduzido para quatro anos e o 2º ciclo – colégio – ampliado para três anos, sendo que este último foi subdividido em dois ramos: científico e colegial. Já a Lei Orgânica do Ensino Industrial, transformou este ensino em sistema que compreendia dois ciclos de ensino: o ciclo básico, com quatro anos, destinado à formação de artífices especializados, e o segundo ciclo com três anos, para a formação de técnicos especializados. Posteriormente, no período de 1943 a 1946, o ensino secundário comercial, normal e agrícola foi também organizado em dois ciclos (básico e técnico), compreendendo quatro e três anos, respectivamente, sendo que o ciclo técnico do ensino comercial passou a compreender os ramos do comércio e propaganda, administração, contabilidade e estatística e secretariado.

Silva (2000) afirma que apesar de a Lei Orgânica ter proporcionado maior prestígio ao ensino técnico, como também a articulação entre o ensino profissional e os demais ramos do ensino, as lacunas legais e o preconceito em relação ao trabalho manual, reforçados pela estrutura social, impediram a unificação formal dos dois tipos de ensino – técnico e secundário. Entretanto, a Lei da Equivalência de 1953 representa uma tentativa formal de unificação dos dois tipos de ensino, posto que, mediante o cumprimento de determinados requisitos, possibilitava aos concluintes da escola técnica industrial o ingresso em determinados cursos superiores. Além disso, estabelecia formas de adaptação entre o ensino secundário e o profissional, e assim os concluintes do 1º ciclo secundário poderiam cursar o 2º ciclo dos ramos profissionais, da mesma forma que os concluintes do 1º ciclo destes ramos poderiam ingressar no colégio secundário.

A reforma do ensino industrial é proposta em 1959, através da Lei 3.552, introduzindo o curso básico (sem caráter de especialização profissional) no 1º ciclo do ensino técnico industrial, constituindo um novo elo no processo legal de identificação dos ensinos profissionais e secundários. Conseqüentemente, o ensino técnico industrial passou a ter, no 1º ciclo, além dos cursos de aprendizagem, também os cursos técnicos.

A Lei 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - estabelece um currículo único nas duas primeiras séries do ciclo ginásial e uma unidade em relação às matérias de cultura geral nas séries subsequentes, válida para todo o ensino médio, secundário ou profissional, estando a diferença entre ambos marcada pela ênfase dada pelos cursos profissionais às matérias da área técnica. Tal modelo de ensino tornou equivalentes os cursos médios, sendo que a lei defendeu ainda que a educação fosse absorvida pela rede privada, com participação apenas complementar do Estado.



Cunha (1991<sup>18</sup>, apud Silva, 2000, p.110) ressalta que a legislação promulgada no período de 1950 a 1961 “não corresponde a uma política do Estado previamente formulada, mais foi sendo elaborada na medida da pressão da clientela interessada” sendo os cursos profissionalizantes um meio para que os membros das classes menos favorecidas conseguissem ingressar no ensino universitário.

Foi a partir da Lei 5.692/71 que a profissionalização se estendeu a todos os cursos de 2º grau. Esta lei surge com a finalidade de atender a uma presumida insuficiência de profissionais de nível médio no mercado de trabalho, em um momento marcado por profundas transformações políticas e institucionais, e propõe uma transformação da estrutura dos ensinos primário e médio. Houve grande dificuldade para sua aplicação, no que se refere à falta de recursos em geral, à interação escola/mercado de trabalho e ao preconceito em relação ao ensino profissional. Sobre a constante dificuldade de aplicação das leis que relacionam educação e trabalho, Silva (2000, p.113) argumenta que

“...muito embora os objetivos da lei superassem a preocupação unidimensional relativa à autorrealização da pessoa humana, adquirindo dimensão socioeconômica (qualificação para o trabalho) e política (preparo para o exercício constante da cidadania), o que se verificou na prática foi uma dicotomia entre o discurso oficial e sua aplicação, vez que para tal se faria necessário promover uma transformação estrutural da sociedade, polarizada e baseada em relações de exploração subordinação, características essas que se estendem, via de consequência, a todas as suas instituições.”

Enquanto não ocorre a necessária transformação afirmada por Silva (2000) segue o embate entre legislação e realidade, que pode ser percebida pela aprovação do Parecer 45/72, que propunha currículos mínimos relativos às habilitações profissionais, e fez-se acompanhar de uma série de debates em nível nacional acerca da matéria. Logo no ano de 1975 surge o parecer 76/75, que propõe uma alternativa de habilitação – a habilitação básica –, representando a legalização do processo de ajustamento que vinha sendo desenvolvido pelas escolas privadas, no sentido de manter o caráter propedêutico do ensino de 2º grau, aproveitando as brechas da legislação.

Tais fatos relatados possibilitaram que no período de 1988 a 1994 fosse elaborado um projeto de lei de diretrizes e bases para a educação, com participação de universidades, entidades de classe, secretarias de educação municipais e estaduais, associações de pais, escolas públicas e particulares, entidades sindicais, estudantis e

---

18 CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

empresários. Após aprovação pela Câmara dos Deputados, o mesmo foi encaminhado ao Senado no ano de 1994. Entretanto, um substitutivo foi gerado no Ministério da Educação e do Desporto (MEC), que se transformou na Lei 9.394/96, cujas essenciais diferenças em nível geral, relativas ao projeto original da Câmara foram a diminuição das responsabilidades do Estado com relação à educação e a restrição da sociedade civil em participar das decisões sobre o ensino (Silva, 2000).

Segundo a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) “Art. 22, a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” sendo que, no que diz respeito à formação para o trabalho, a redação final após as alterações propostas pela lei 11.741/08 (BRASIL, 2008) diz que esta deve integrar-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Para tanto, compõem a educação profissional os cursos: de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, de nível médio, de graduação e pós-graduação. A educação profissional de nível médio pode ser desenvolvida nas modalidades articulada – integrada ou concomitante ao ensino médio; ou subsequente – para aqueles que concluíram o ensino médio. No que diz respeito à educação de jovens e adultos, o artigo 37 prevê que “§ 3º, a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.” (BRASIL, 2008). Ainda sobre a relação entre nível de escolaridade e educação profissional, o capítulo III versa que

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 2008)

Percebe-se uma abordagem abrangente, que dá grande importância à formação profissional para todas as pessoas, independente de idade ou nível de escolaridade. Ainda, o artigo 59 dá garantias de formação profissional para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, quando assegura:

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 2008)

### **3.2 POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CONTRATAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

No Brasil podemos mencionar como instrumentos legais que fomentam a formação profissional e contratação de pessoas com deficiência pelas empresas, além da LDB – Lei de Diretrizes e Bases – supracitada, a lei nº10.097/2000 (BRASIL, 2000) – Lei da Aprendizagem, o decreto nº 5.598/2005 (BRASIL, 2005) e a lei nº 8.213/1991 (BRASIL, 1991).

A lei da aprendizagem é complementada pelo decreto 5.598/05 (BRASIL, 2005) que regulamenta a contratação dos aprendizes. A contratação de aprendizes é obrigatória para todo estabelecimento, na proporção de 5% a 15% dos trabalhadores cujas funções demandem formação profissional, de acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, ficando dispensadas da contratação apenas as microempresas, empresas de pequeno porte e entidades sem fins lucrativos que tenham por objetivo a educação profissional.

Os programas de aprendizagem, preveem um contrato de trabalho especial, com duração máxima de dois anos em que o empregador se compromete a assegurar formação técnico-profissional compatível com o desenvolvimento físico, moral e psicológico do aprendiz que, inscrito em programa de aprendizagem, se compromete a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação. O referido programa deve ser oferecido sob a orientação e responsabilidade de entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica (Serviços Nacionais de Aprendizagem, Escolas Técnicas, e entidades sem fins lucrativos), e conferir ao estudante concluinte um certificado de qualificação profissional. É requisito para participação no programa possuir idade maior que quatorze e menor que vinte e quatro anos. Aquele aprendiz que não tiver concluído o ensino fundamental tem a obrigação de frequentar a escola durante a participação no programa. Para a contratação de aprendizes com deficiência, não é imposto limite máximo de idade, e a comprovação da escolaridade de aprendiz com deficiência mental deve considerar, sobretudo, as habilidades e competências relacionadas com a profissionalização.

A lei Nº 8.213/1991, que dispõe sobre os planos de benefícios da Previdência Social, determina em seu artigo 93, que a empresa com 100 (cem) ou mais empregados

está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com profissionais reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção: empresas com até 200 empregados – 2%; empresas com 201 a 500 empregados – 3%; empresas com 501 a 1.000 empregados – 4%; empresas com 1.001 em diante – 5% (BRASIL, 1991). As cotas de aprendizagem e as cotas de contratação de pessoas com deficiência por empresas com cem ou mais empregados, demonstram um compromisso nacional com a inclusão profissional da pessoa com deficiência. Ao analisar também instrumentos internacionais percebemos que este compromisso data de mais de três décadas.

Três normas internacionais sobre o tema foram ratificadas no Brasil, o que confere às mesmas o status de leis nacionais. São elas a Convenção 159/83 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1983) a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (BRASIL, 2001), também conhecida como Convenção de Guatemala, e a Convenção Internacional de Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2009). As duas primeiras normas tratam da garantia de emprego, da progressão no mesmo, e da possibilidade de integração ou reintegração das pessoas com deficiência na sociedade. Quem as ratifica, como foi o caso do Brasil, deve formular e aplicar política nacional para a readaptação profissional e de emprego para pessoas deficientes. Já a Convenção Internacional sobre os Direitos das pessoas com deficiência, trata dos direitos da pessoa com deficiência num âmbito global – abordando uma grande lista dos direitos que os estados se comprometem a garantir no que diz respeito à saúde, trabalho, educação inclusiva, mobilidade, acessibilidade e reabilitação, entre outros.

### **3.3 QUALIFICAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

A educação especial já é um tema bastante abordado nas pesquisas e seu resultado aparece nos dados censitários, quando percebemos que as pessoas com deficiência têm avançado cada vez mais em seus níveis de escolaridade. Um grande avanço que vem ocorrendo gradualmente. No ano de 2000, o censo nacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostrava que 14,5% da população brasileira apresentava algum tipo de deficiência, cerca de 24,5 milhões de pessoas. Já no Censo de 2012, este número alcançava cerca de 45,6 milhões de brasileiros com alguma deficiência, representando 23,9% da população (IBGE, 2012).

A partir dos microdados do Censo do IBGE dos anos de 2000 e 2010, estudos do DIEESE revelam que no estado do Rio Grande do Sul, o número de pessoas com deficiência subiu de 1.535.587 para 2.548.418, passando de 15,1% para 23,8% da população (PORTO ALEGRE, 2014). No mesmo estudo, estas informações são comparadas com os percentuais de pessoas com deficiência em idade ativa na Região Sul que em 2000 era de 16,6% e chegou a 25,4% em 2010. No estado do Rio Grande do Sul esta participação subiu de 17,4% para 26,7%, (PORTO ALEGRE, 2014)

Além do aumento do número de pessoas com deficiência em idade ativa, nota-se um significativo aumento do nível de instrução das pessoas com deficiência

Entre 2000 e 2010, houve avanço no que se refere ao nível de instrução da população ocupada em Porto Alegre. Se em 2000, a proporção de pessoas ocupadas sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto era de 27,9%, em 2010 esse percentual caiu para 19,8% [...]. **Essa redução se deu de uma maneira mais intensa entre as pessoas com deficiências do que entre as pessoas sem nenhuma das deficiências investigadas.** Entre as pessoas com deficiências, a proporção de pessoas ocupadas sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto instrução foi de 42,0% para 27,5%. Já a proporção de pessoas sem deficiência com mesmo grau de instrução foi de 25,9% para 17,7%. Outro dado relevante se refere às pessoas com deficiências com nível de instrução superior completo, cuja proporção subiu de 14,8% para 23,8% na capital gaúcha, enquanto entre a população sem deficiência essas proporções foram de 21,9% e 28,2%, em 2000 e 2010, respectivamente. (PORTO ALEGRE, 2014, p.20, grifo nosso)

Para a efetiva inclusão e permanência das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, é de fundamental importância a existência de cursos de qualificação profissional, com professores capacitados e preparados para atender a este público. A partir da legislação sobre inclusão, e no sentido de atender as demandas que dela surgem, no ano de 2008 foi lançado o “Projeto Piloto de Incentivo à Aprendizagem de Pessoas com Deficiência”<sup>19</sup>. O piloto do projeto foi realizado nos estados do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Paraná, Espírito Santo, Minas Gerais, Ceará, Maranhão e Amazonas. O projeto propõe que as empresas com 100 ou mais empregados se comprometam a promover a aprendizagem de pessoas com deficiência e a contratação das mesmas ao final da formação, no prazo de dois anos. A contrapartida oferecida às empresas pela Fiscalização do MTE está em não autuar nem encaminhar para o Ministério Público do Trabalho (MPT) as empresas comprometidas com o projeto e que ainda não integralizaram o percentual de contratação definido pela Lei de Cotas (BRASIL,

---

19 Ministério do Trabalho e Emprego. **Projeto do MTE incentiva o aprendizado e a qualificação de pessoas com deficiência.** Disponível em <<http://portal.mte.gov.br/delegacias/rn/projeto-do-mte-incentiva-o-aprendizado-e-a-qualificacao-de-pessoas-com-deficiencia/palavrachave/lei-de-cotas-aprendizagem-srte-rn.htm>> Acesso em: 21 abr. 2015.

1991).

Atualmente a legislação relacionada ao mercado de trabalho impulsiona a implantação de programas de qualificação profissional, mas ainda pouco é falado sobre os professores que atuam nestes cursos. A formação destes professores e os saberes necessários para atuação na qualificação profissional de pessoas com deficiência, são temas do próximo capítulo.

#### **4 SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Lecionar é uma tarefa que exige a constituição de saberes que vão muito além do conhecimento de um conteúdo. Tardif (2014, p.32) afirma que o estudo dos saberes docentes “trata-se, de fato, de um campo de pesquisa novo e, por isso, relativamente inexplorado, inclusive pelas próprias ciências da educação”. Assim sendo, consideramos para este estudo a definição do autor, de que “... *o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes*. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais.” (TARDIF, 2014, p.33).

A respeito da definição dos diferentes saberes, elencados por Tardif (2014), os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento (por exemplo matemática, história, literatura, etc.), aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Sobre os saberes curriculares, são constituídos ao longo da carreira do professor, e apresentam-se sob forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos que os professores devem aprender a aplicar. Já os saberes profissionais são oriundos das ciências humanas e das ciências da educação, que não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram incorporá-los à prática do professor, ou seja, dizem respeito ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Por fim, os saberes experienciais ou práticos se desenvolvem na prática da profissão docente, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio, brotam da experiência e são por ela validados.

Poderia ser inferido portanto, que a constituição dos saberes do professor inicia nos seus estudos formais, mas se concretiza no exercício da profissão, que é quando o professor se apropria das normas e convenções do seu local de trabalho, conhece e reconhece seu objeto de trabalho (alunos) e constrói o saber-fazer docente (TARDIF, 2014). Entretanto, esse saber inicia sua construção muito antes, posto que o professor esteve imerso em seu universo de trabalho durante muitos anos enquanto aluno, quando construiu suas primeiras concepções sobre como trabalha um professor e como se constitui uma aula.

Os saberes docentes envolvem o cotidiano do trabalho em todas suas dimensões, dizem respeito ao saber individual de alguém, e assim se relacionam com uma identidade pessoal, com experiência de vida, com as relações professor x alunos x colegas, etc. (TARDIF, 2014). No campo da Educação Profissional, trabalham conjuntamente, sujeitos de áreas do conhecimento muito distintas, e que por vezes não possuem no momento de seu ingresso uma formação em comum. Porém, não é apenas a formação que constitui o docente, embora seja de importância fundamental.

Na obra de Tardif (2014) são seis os fios condutores do estudo dos saberes docentes, e que se constituem **A) na mediação da relação dos professores, B) na pluralidade e heterogeneidade dos saberes, C) na temporalidade do saber docente, D) na fundamentação dos saberes pelo trabalho, E) na interação do professor com o objeto de trabalho, e F) na formação de professores.** Busco relacioná-los à docência na educação profissional, por ser o foco maior deste estudo.

A relação dos professores é mediada pelo trabalho, pois os saberes são sempre utilizados em função do ambiente de trabalho (salas de aula, laboratórios de práticas), suas condições, regras e recursos – na Educação Profissional o recurso da aula prática é muito utilizado, mas as atividades desenvolvidas dependem de material e ambiente adequados, por exemplo. O saber dos professores é plural e heterogêneo, proveniente de diversas fontes, como os livros didáticos, a formação profissional e a experiência pessoal; na Educação Profissional, valoriza-se bastante a experiência do professor que possui experiência de atuar em empresas no ramo. O saber dos professores é temporal, pois se constitui desde o início da vida escolar onde se formam as primeiras ideias de educação, de aula e de como age um professor, das experiências profissionais permitem pensar no perfil profissional desejado para o aluno, além de experiências familiares e pessoais, consolidando-se ao longo da carreira. A experiência do trabalho fundamenta o saber, pois os professores dão maior valor àqueles saberes mais utilizados no desenvolvimento do



seu trabalho, ainda mais quando atuam em empresas do ramo (relacionadas ao curso de qualificação profissional), onde conhecem as necessidades do mercado. O relacionamento do professor com seu objeto de trabalho é interativo, pois se dá com pessoas que reagem e respondem às propostas, às vezes inclusive questionando o professor sobre suas opções profissionais e a validade de certos conteúdos ou disciplinas para o desempenho da atividade profissional. Neste sentido, Tardif (2014) afirma que a questão do saber está ligada aos “poderes e regras mobilizados pelos atores sociais na interação concreta” (2014, p. 22.). Por fim, o autor (TARDIF, 2014) encerra esta reflexão afirmando que a formação de professores tem necessidade de ser repensada, levando-se mais em conta os saberes dos professores e a realidade do seu trabalho, em um equilíbrio entre os saberes produzidos na universidade e a prática cotidiana das escolas.

Machado (2008) e Moura (2008), debatem a questão da formação profissional dos professores da educação profissional no contexto brasileiro, afirmando que “A falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas, têm caracterizado historicamente, as iniciativas de formação de docentes especificamente para a educação profissional, no Brasil.” (Machado, 2008, p.11). A formação de professores para a Educação Profissional da forma como está organizada não atende ao aumento da demanda, e nem às necessidades específicas desta modalidade de ensino, pois conforme Machado (2008, p. 14).

...essa modalidade educacional contempla processos educativos e investigativos de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas de fundamental importância para o desenvolvimento nacional e o atendimento de demandas sociais e regionais, o que requer o provimento de quadros de formadores com padrões de qualificação adequados à atual complexidade do mundo do trabalho. [...]Essas ofertas são constituídas por programas especiais, cursos de pós-graduação, formação em serviço e formação a distância. Poucas são, entretanto, as iniciativas de cursos de licenciatura.

Os cursos de licenciatura são geralmente voltados para disciplinas da educação básica, raras são as opções como a Licenciatura em Computação, por exemplo, que permite maior aproximação com a EP. Na educação profissional é comum encontrarmos entre os professores, médicos, engenheiros ou administradores, e muitos destes não passaram pela experiência da educação profissional (Moura, 2008), para que pudessem se apropriar das especificidades desta modalidade de ensino. Ainda assim, para Machado (2008, p.15)

...as licenciaturas têm sido apontadas como absolutamente essenciais por serem o espaço privilegiado da formação docente inicial e pelo importante papel que podem ter na profissionalização docente, para o desenvolvimento de pedagogias



apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão, pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, a responsabilidade dos professores etc.

Encontram-se no trabalho de Moura, duas propostas de concepção do que poderia ser a licenciatura para a educação profissional

...oferta de licenciaturas para a EPT **destinada aos concluintes de cursos técnicos de nível médio**. [...] Esse público traz em seu repertório os conhecimentos e a própria vivência no campo da educação profissional, o que, seguramente, lhes concede um diferencial em relação aos demais, tornando perfeitamente viável, já nos dias atuais, uma licenciatura voltada para a EPT que os tenha como sujeitos. [outra proposta prevê a] possibilidade de **integrar essas licenciaturas aos cursos superiores de tecnologia (CST)**. Assim, o profissional formado estaria habilitado, ao mesmo tempo, como tecnólogo e como professor da EPT. (MOURA 2008, p.34, grifo nosso)

Entretanto, aqueles que buscam o curso tecnólogo atualmente encontram em características como a curta duração e o caráter prático, especificidades que os tornam atrativos para uma colocação rápida no mercado, e poderiam se perder no caso de agregar uma segunda formação obrigatória como a licenciatura. Além disso, quanto à exigência de cursar a educação profissional como pré-requisito ao ingresso em um curso de licenciatura, não foi encontrada base legal que sustente esta possibilidade. Embora sendo duas alternativas ao atual modelo de formação de professores, tem características que as fragilizam.

É necessário pensar alternativas para a constituição destes saberes, que são necessários ao professor da EP. O pluralismo dos saberes dos professores é categorizado por Tardif (2014) não a partir de disciplinas ou cognição, mas pensando-os a partir da relação com os lugares nos quais os professores atuam e o contexto de seu trabalho.

Tabela 1 – Os saberes dos Professores (Tardif 2014, p.63.)

Saberes dos Professores	Fontes Sociais de Aquisição	Modos de Integração no Trabalho Docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.

Saberes dos Professores	Fontes Sociais de Aquisição	Modos de Integração no Trabalho Docente
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Percebe-se a partir da observação da tabela que os saberes dos professores provêm de fontes distintas, que não é são produzidos apenas por ele, mas em algumas situações são externos. Tardif (2014) afirma que os saberes que servem de base para o ensino podem ser caracterizados pelo que chama de sincretismo.

O Sincretismo, em primeiro lugar, significa que não se deveria buscar uma unidade teórica para classificar o conjunto de conhecimentos do saber-fazer dos professores, (TARDIF, 2014). Os professores podem possuir concepções sobre o aluno, a educação (profissional), as aulas práticas, mas não uma única concepção de sua prática, e sim várias concepções que serão utilizadas no cotidiano de acordo com a situação, a turma, os recursos disponíveis, etc. Em segundo lugar, a relação entre os saberes e o trabalho docente não está pronta e definida para qualquer situação, ou seja, não pode ser pensada em um modelo aplicacionista no qual os saberes antecederiam a prática; não há um repertório de conhecimentos pronto para ser utilizado em qualquer aula. Por último, Tardif (2014), entende por sincretismo que o ensino exige do trabalhador o uso de muitos saberes compostos. Uma série de juízos práticos são utilizados na ação do professor para orientar suas realizações, bem como as decisões cotidianas são regidas por valores e regras morais.

Portanto, os saberes dos professores provêm de distintas fontes e se solidificam na prática, sendo que muitas vezes àquele saber que não possui aplicação prática é atribuído menor valor. Entretanto, os desafios da prática profissional nem sempre podem ser solucionados com saberes prontos, conforme nos apresenta Donald Schön (2000) através da metáfora do pântano, onde compara os espaços de prática profissional a um terreno alto e firme – no qual os problemas podem ser resolvidos através da aplicação de técnicas (baseadas em pesquisa) escolhidas dentro do repertório profissional do sujeito – em contraponto com um pântano – espaço dos problemas caóticos que colocam em prova todo rol de soluções técnicas conhecidas.

A prática docente na Educação Profissional não raramente se assemelha a um

pântano, pois é comum recebermos na mesma turma, alunos provenientes de diferentes municípios, (zona rural e centros urbanos), com diferentes formações anteriores, idades bastante variáveis, pessoas com deficiência ou não, atuantes em múltiplos campos profissionais. Esta heterogeneidade da turma traduz-se em experiências pessoais distintas que se apresentam na forma de estudar, interagir com professores e colegas, e no processo de aprendizagem. Sendo assim, o professor está preparado para atuar neste campo de incertezas? A formação docente dá conta de tantas variáveis? Seria função da formação inicial fornecer ao professor todo arsenal necessário para a atuação cotidiana, ou estas “ferramentas” ainda serão construídas?

A formação inicial de professores, segundo Lafortune, Mongeau e Pallascio<sup>20</sup> (1998, apud Perrenoud, 2002, p.17) deveria “preparar o futuro professor para refletir sobre sua prática, para criar modelos e para exercer sua capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação”. A prática reflexiva, para Perrenoud (2002) deve se tornar um *habitus* do professor, recorrente em todas as situações, cotidianas, simples ou difíceis de sua prática. Nessa mesma perspectiva, Donald Schön (2000) aponta que os problemas da atuação profissional cada vez menos se apresentam na situação em que conhecimentos prontos possam ser aplicados para solucioná-los, mas sim, cada vez mais dentro de uma situação de caos que desafia a capacidade de qualquer profissional. Sendo assim, é necessário uma compreensão clara do problema que se apresenta para que se possa construir a solução técnica adequada, e não o contrário, como sugere o conceito da racionalidade técnica:

A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas do conhecimento sistemático, de preferência científico. (SCHÖN, 2000, p.15.)

Este conceito portanto, não se aplica na atuação de muitos profissionais, e podemos afirmar que o professor está entre aqueles que possuem o desafio de enfrentar o caos, definir os problemas e a partir deles desenvolver a solução técnica, utilizando-se de todo seu rol de saberes (de conteúdos, experienciais, da formação profissional, etc.).

Existe entretanto uma crise de confiança sobre o conhecimento profissional, que, conforme Schön (2000) é semelhante à que ocorre na educação profissional, onde as escolas são acusadas de não conseguir ensinar as bases de uma prática ética e efetiva, a

---

20 LAFORTUNE L., MONGEAU P. et PALLASCIO R. (dir.), **Métacognition et compétences réflexives**, Montréal, éditions Logiques, 1998.

exemplo das faculdades de Educação, Administração e Direito. Esta questão envolve um dilema entre rigor e relevância, no qual aquilo que é mais necessário ao aprendizado do aluno, não é ensinado pela escola (SCHÖN, 2000) cujo currículo dá importância maior às ciências (maior *status* acadêmico) no que ao ensinamento da sua aplicação prática.

A noção de transposição didática diz respeito às transformações ocorridas nos conteúdos no processo de escolarização, desde a elaboração do plano de curso às escolhas dos professores em suas salas de aula (PERRENOUD, 2002). Os cursos da educação profissional para se manterem atualizados, necessitam passar por atualizações periódicas, desde as tecnologias que são ensinadas até as disciplinas que compõem sua grade, por se tratarem de conteúdos que por vezes deixam de ser necessários ao profissional de determinada área, ou ainda novos conteúdos que se agregam à determinada área do conhecimento.

Podemos citar como exemplo um profissional de informática, que na década de 80 trabalhava praticamente apenas com computadores de grande porte, enquanto atualmente precisa conhecer uma série de diferentes equipamentos, miniaturizados e com novas tecnologias surgindo a cada ano, além da grande evolução das linguagens de programação necessárias à criação de softwares para estes dispositivos. Um curso desta área precisa ser sempre atualizado, sob pena de formar profissionais que precisarão de atualização profissional assim que concluírem o curso, para ter acesso ao mercado de trabalho.

Schön, (2000) sugere que ato de conhecer algo traz implícita uma qualidade dinâmica, a qual ele nomeia de *conhecer-na-ação*, afirmando ainda que o ato de descrever esta ação corresponde ao *conhecimento-na-ação*. Segundo o autor (SCHÖN, 2000) geralmente este ato espontâneo de conhecer-na-ação dá conta da solução das nossas tarefas, porém, há de levarmos em consideração que nem sempre uma atitude tomada traz o resultado esperado. Toda experiência possui um elemento surpresa. Para resolver a questão criada pelo elemento surpresa, às vezes o conhecimento prévio não é suficiente, e pode desencadear em diferentes atitudes. É possível que o sujeito decida que a situação deva ser deixada de lado, ignorando o ocorrido, e também fazer aquilo que Hannah Arendt<sup>21</sup> (1971, apud SCHÖN, 2000) chama de “parar e pensar” com a intenção de compreender qual atitude provocou o resultado inesperado, porém, ambas situações implicam na interrupção, mesmo que momentânea, da ação. Schön (2000) sugere que há uma alternativa, e que não necessariamente devemos interromper a ação, podendo

---

21 Arendt, H. The life of the mind. Vol 1: Thinking. San Diego, Califórnia: Harcourt Brace Jovanovich, 1971.

portanto refletir-na-ação, durante o seu acontecimento enquanto ainda se pode interferir na ação, dando nova forma ao que estamos fazendo, repensando nosso conhecimento-na-ação, que poderá ser modificado e aplicado em próximas situações semelhantes à vivida.

Refletir sobre a própria prática é uma ideia que precisa ser bem esclarecida. Poderíamos nos questionar sobre “por que formar para a reflexão se isso parece ser tão natural quanto é natural respirar?” (Perrenoud, 2002, p.47) entretanto, seria o mesmo que refletir se existe diferença entre a respiração de uma pessoa qualquer, e um cantor ou um atleta

Estamos falando, nesse caso, em uma postura e uma prática reflexiva que *sejam a base de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos*; essa disposição e essa competência, muitas vezes, só podem ser adquiridas por meio de um *treinamento intensivo e deliberado*. (Perrenoud, 2002, p.47, grifo do autor)

Apoiado sobre os trabalhos de Schön, Perrenoud (2002) busca elencar motivos pelos quais considera importante que se forme professores capazes de refletir sobre sua prática. Assim, apresenta uma lista com dez motivos que não seriam hierárquicos ou cronológicos, mas justificariam o que se poderia esperar de uma prática reflexiva (PERRENOUD, 2002, p 48): que compense a superficialidade da formação profissional, que favoreça a acumulação de saberes experienciais, que proporcione a evolução em busca da profissionalização, que prepare o professor para uma postura responsável em relação à ética e à política, que permita enfrentar a complexidade das tarefas, que ajude a vivenciar um ofício impossível, que ofereça meios para trabalhar sobre si mesmo, que estimule a enfrentar a irredutível alteridade do aluno, que aumente a cooperação entre colegas e também as capacidades de inovação.

Perrenoud (2002) resume a explicação dos seus dez motivos para formar professores sob uma perspectiva reflexiva em uma ideia: a construção de sentido, pois para o autor “uma vida tranquila e metódica pode *anestesi*ar a busca de sentido, levando as pessoas a *nunca* se perguntarem o porquê, com que direito e em virtude de que sonhos escolhem determinados caminhos” (Perrenoud, 2002, p. 63). O ofício de professor como vimos até aqui, não se enquadra nesta tranquilidade devido a todas as características que já foram apresentadas. Embora a formação para a prática reflexiva não responda à questão do sentido, ela “...permite suscitar o problema, oferece algumas ferramentas e estimula uma forma de sensatez, a qual consiste em abandonar as certezas, os problemas definitivamente resolvidos, e os pareceres egocêntricos.”

(Perrenoud, 2002, p. 63) permitindo ao profissional reflexivo viver como um “peixe dentro d’água”, sem a sensação de nostalgia do tempo em que se considerava em uma situação de segurança.

#### **4.1 A AULA PRÁTICA – EXERCÍCIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**

Atuando na Educação Profissional, é possível perceber um grande anseio dos alunos pela aula prática, por aprender como se faz uma tarefa, esquecendo-se que para saber realizar algo, precisamos compreender primeiro alguns aspectos teóricos, que vão lhes permitir refletir e solucionar problemas, em vez de simplesmente repetir tarefas ensinadas. Principalmente com alunos adultos, é importante que se faça esta contextualização: do valor de aprender a prática também no ambiente escolar.

O aprendizado de uma profissão no seu exercício, geralmente ocorre com profissionais experientes – seja na condição de aprendiz, estágios, ou nas profissões transmitidas através das gerações. Esta experiência pode esbarrar em entraves de um ambiente (fábrica, escritório, oficina...) que não estiver preparado para esta tarefa educacional (SCHÖN, 2000). Quando se está no ambiente da empresa, diferente da escola, a cobrança é muitas vezes igual à de um funcionário, e não condiz com a situação de aprendizado. O aprendiz pode se deparar com um alto grau de exigência e intolerância a falhas, decorrente da expectativa dos seus superiores de que já possuam habilidades práticas, e pouco tempo é reservado para o aprendizado (SCHÖN, 2000).

Diferente do aprendizado exclusivo na empresa, uma aula prática ocorre em um ambiente projetado para o aprendizado, num contexto que se assemelha ao ambiente real de trabalho, com um nível muito menor de pressões, distrações e riscos. Realizam-se simulações, com apresentação de uma série de tarefas relacionadas à prática, um modelo de prática considerado bom o suficiente para ser aprendido. A partir do exercício da prática espera-se que o aluno se aproprie das ferramentas, métodos, projetos e possibilidades, assimilando e aprendendo a reconhecer a prática competente. Os estudantes, portanto, praticam em um duplo sentido: através da simulação, e da repetição sempre sob a orientação de um profissional experiente (SCHÖN, 2000).

Nesta aula o professor pode atuar de modo convencional – comunicando informação, apresentando teorias e exemplos de prática – mas também como mediador, cuja atuação envolve além de demonstrar, aconselhar, questionar e criticar (SCHÖN, 2000). Sobre as aulas práticas, Schön nos fala que

... envolve grupos de estudantes que são, muitas vezes, tão importantes um para o outro quanto o instrutor. Às vezes cumprem o papel dele. E o grupo é o meio através do qual podem imergir no mundo prático [...] aprendendo novos hábitos de pensamento e ação. A aprendizagem através da exposição e imersão, aprendizagem *de fundo*, acontece muitas vezes de maneira inconsciente, mesmo que um estudante possa tornar-se consciente disso mais tarde, quando entrar em um ambiente diferente. (SCHÖN, 2000, p.41-42, grifo do autor)

As diferentes concepções do professor sobre o conhecimento profissional, interferem diretamente no formato das aulas práticas. Se o concebemos em forma de fatos, regras e procedimentos aplicados a problemas instrumentais, a proposta envolveria a assimilação do conteúdo através de leitura, escuta e observação, e ao professor caberia observar os estudantes, verificando seus erros e apontando a resposta correta (SCHÖN, 2000).

Entretanto, o saber profissional pode ser concebido em termos de “pensar como” um profissional de determinada área, assim os alunos aprenderiam “as formas de investigação pelas quais os profissionais competentes raciocinam para encontrar, em instâncias problemáticas, as conexões entre o conhecimento geral e casos particulares” (SCHÖN, 2000, p.41.) de modo que os professores podem enfatizar as regras da investigação mas também a reflexão-na-ação e através dela os alunos desenvolveriam novas regras e estratégias adequadas ao contexto da prática (SCHÖN, 2000).

A concepção do professor sobre saberes profissionais, sua metodologia e didática de ensino estão fortemente vinculadas à sua própria formação profissional. Por muito tempo foi comum na EP que o professor fosse um excelente profissional na sua área (Engenharia, Medicina, Direito, etc.) sem a necessidade de formação docente. Este quadro vem mudando com o avanço legal, mas ainda não é obrigatória a formação docente para iniciar a carreira na educação profissional.

## **4.2 QUEM É O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL?**

Para ser docente na educação profissional, não é exigido possuir a preparação para o magistério (licenciatura) na base de sua formação, como bem esclarece o artigo 17 do parecer CNE/CEB nº04/99, “A preparação para o magistério na educação profissional de nível técnico se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais.” (BRASIL, 1999). Esta modalidade de ensino busca profissionais formados para o mercado e não para o magistério, que realizam um percurso formativo diferente daqueles professores da educação básica, que figuram a maioria dos estudos



sobre saberes docentes.

As diretrizes operacionais e curriculares para a educação profissional – parecer CNE/CEB nº17/97 (BRASIL, 1997a) e a resolução CNE/CEB 04/99 (BRASIL, 1999) – ressaltam a importância de que esta modalidade de ensino esteja articulada ao trabalho, à ciência e à tecnologia, distinguindo os níveis da educação profissional em básico, técnico e tecnológico. Os cursos de nível básico são abertos a qualquer pessoa, independente da escolaridade; os técnicos são oferecidos de forma simultânea ou subsequente ao Ensino Médio, e os cursos tecnológicos são de nível superior. Entretanto, indiferente do seu nível,

Qualquer curso profissionalizante sempre demandará a estruturação de currículos contemplando *todas as dimensões do desenvolvimento humano*: a cognitiva, a efetiva e a psicomotora, fundadas em princípios éticos, políticos e estéticos que contribuam para consolidação de conceitos e valores indispensáveis ao exercício da cidadania na democracia. (BRASIL, 1997a, P.6.)

Sendo assim, quando pensamos neste profissional preparado para o mercado que se insere na atuação docente, fica latente o questionamento se o fato de possuir uma formação basicamente técnica influencia na atuação do docente que realizará a preparação para o magistério após iniciar sua atuação como professor. Ainda, pensando nos processos inclusivos, me questionei sobre quais saberes um professor da educação profissional precisará desenvolver para poder desempenhar sua função em situações de diversidade, visando a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho?

Sobre os níveis de educação profissional, passaremos a nos referir com o termo qualificação profissional à EP de nível básico, aquela que possui por objetivo principal a qualificação do trabalhador, independente da conclusão da educação básica. Esta ressalva é importante pois remete aos programas de aprendizagem profissional, no qual percebi a maior presença de pessoas com deficiência<sup>22</sup>.

### **4.3 SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Estudos sobre os saberes de docentes da educação básica e superior são amplamente divulgados, entretanto, a busca pela construção de um estado da arte que envolva pesquisas relacionando o tema com professores da educação profissional,

---

<sup>22</sup> Dados do projeto piloto – O curso de formação continuada para professores de Educação Profissional na área da Tecnologia Assistiva, desenvolvido na UFRGS no ano de 2014, buscava um perfil de aluno que contemplasse professores de Educação Profissional atuantes com alunos com deficiência. Os professores que cumpriram o requisito atuam, em sua maioria, em programas de aprendizagem profissional.



revelou o quando este nível de ensino ainda é pouco abordado na comunidade acadêmica. As buscas foram realizadas na Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, portal de periódicos da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –, portal da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) Sul, e Lume UFRGS. Dentre as obras encontradas, nos deteremos a observar os trabalhos de Machado (2008), Moura (2008), Martins (2011) Fartes e Santos (2011) e Júnior e Gariglio (2014) cujos objetivos de pesquisa se orientam mais próximos da presente proposta de dissertação.

A dissertação “Trajetórias de constituição da docência na educação profissional” (MARTINS, 2011) busca a compreensão sobre a constituição da docência no ensino profissional, trata-se de um estudo de caso realizado com cinco professoras da área de nutrição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, e discute o pressuposto de que a docência requer uma formação e competências específicas. Nesse sentido, a autora apresenta uma retrospectiva da legislação que rege a formação de professores para a educação profissional, considerando que

...essa recuperação histórica da legislação, que tratou da formação de professores para a educação profissional, especialmente esse último parecer [Resolução CNE/CEB nº 2/97], evidencia a constatação de que o estado atual é de fragilidade no sentido de uma legislação forte e propositiva, quando flexibiliza e reconhece a pouca especificidade para este nível e área de atuação. (MARTINS, 2011, p. 38, comentário nosso)

Martins (2011) defende, apoiada no trabalho de Machado (2008<sup>23</sup>) e Kuenzer (2008<sup>24</sup>) que a formação de professores para o ensino técnico deve ser específica, atendendo as demandas destes profissionais e as características desta modalidade de ensino, propondo como alternativa a implantação de licenciaturas específicas para a educação profissional que possibilitem

[...] o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, o intercâmbio de experiências no campo da educação profissional, o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nesta área, o fortalecimento do elo entre ensino-pesquisa-extensão, pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, a responsabilidade dos professores etc.

Sobre a valorização do conhecimento científico em relação aos saberes docentes,

23 MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica. V.1 n.1 jul/2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008b, p.8-22.

24 KUENZER, Acácia Zeneida. **Exclusão incluyente e inclusão excluyente**: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval et al.(orgs). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

Martins (2011) ressalta, sob a perspectiva dos Institutos Federais de Educação, características da formação dos professores e possíveis impactos, afirmando que estes profissionais

...não possuem, na sua maioria, uma formação pedagógica para a área de atuação, no que diz respeito às atribuições da profissão docente, que superem a visão de um ensino “transmissivo”. Suas formações complementares estão ligadas, em grande parte, [...] nas suas áreas específicas [de sua formação inicial], tornando-se professores sem estudar educação[...]

Desse modo, desconhecem o seu papel enquanto professor da educação profissional, e/ou restringem sua missão/atuação na concepção de uma formação que se enquadra e se adequa aos ditames do mercado, sem perceber o significado do trabalho do professor no contexto das demandas sociais, sem compreender o compromisso social que carrega a escola pública, no sentido de construir com os alunos posicionamentos, com base no desenvolvimento do pensamento crítico, atendendo à diversidade cultural, e promovendo a educação democrática e inclusiva.

Cabe considerarmos aqui que a formação de um sujeito como professor não tem seu início ou fim na licenciatura, ou seja, ela não é a única fonte de constituição dos saberes docentes (BRASIL, 1997a). O saber dos professores depende das condições nas quais o trabalho se realiza, da sua personalidade e experiência profissional, ou seja, numa relação entre o que os professores são (suas emoções, expectativas, conhecimentos...) e o que fazem. Assim, ser e agir são resultados das articulações do processo do trabalho escolar (TARDIF, 2014).

Martins (2011) ao encerrar seu trabalho, se afirma contrário à concepção de professor como reproduzidor de conhecimentos e defende a importância da profissionalidade da docência. Relata que as motivações pronunciadas pelos sujeitos de sua pesquisa na escolha do trabalho docente estão relacionadas à (MARTINS 2011): I) identificação com a docência; II) possibilidade de atualização e desenvolvimento pessoal; III) reconhecimento financeiro; IV) estabilidade do serviço público; V) melhores condições de trabalho (comparado com a área da nutrição). Sobre as fontes dos saberes docentes dos sujeitos investigados, Martins (2011) cita a experiência de sala de aula (como alunas), os cursos de formação e a experiência prática na atuação profissional que “conferem argumentos e sustentação para suas dinâmicas de sala, e de que seus desempenhos, abordagens e intervenções educativas são aprimoradas ao longo de suas carreiras aprendendo a ensinar, ensinando” (MARTINS 2011, p. 121), reforçando assim a afirmação de Tardif (2014) sobre a temporalidade do saber docente.

Fartes e Santos (2011) discutem a formação dos professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na perspectiva de construção de uma cultura

profissional. O texto aborda que a construção de sentidos e a cultura docente são construções coletivas que se implicam nas relações das pessoas, ou seja,

...nas “formas identitárias” (Dubar, 2005<sup>25</sup>) “reflexivas e coletivas” (Giddens, 1997a<sup>26</sup>), implicadas no espaço das relações sociais e da “construção de sentidos em contexto de trabalho, por via da intersubjetividade” (Caria, 2007<sup>27</sup>) que a cultura profissional docente se expressa. (Fartes e Santos 2011, p. 379-380)

Os autores defendem quatro teses: I) as estruturas pedagógicas e organizacionais da EPT interferem na cultura profissional dos docentes; II) o sujeito é constituído por várias identidades, algumas até contraditórias; III) debate dos saberes docentes como saberes da experiência; IV) autonomia docente na educação profissional e tecnológica.

A título de síntese de suas ideias, as autoras (FARTES E SANTOS, 2011) afirmam que a formação de professores da EPT não se esgota com a formação acadêmica, mas

se constitui na dinâmica da cultura profissional e na reflexividade presentes na experiência, nos processos de construções identitárias e na autonomia dos grupos profissionais perante os dilemas e as pressões exercidas pelo desenvolvimento científico tecnológico legitimado, muitas vezes, por meio dos poderes institucionais e das políticas públicas. (FARTES E SANTOS, 2011, p.397)

Defendem que o processo de legitimação da formação docente implica em contradições enfrentadas pelos docentes quanto ao seu papel na sociedade, pois, “se de um lado, seu objeto de estudo é constituído pelos conhecimentos técnico-científicos, de outro, devem responder pelo pleno desenvolvimento humano que caracteriza a função formadora de que estão investidos” (FARTES E SANTOS, 2011, p.397). Assim, afirmam que um único campo de conhecimento não seria capaz de dar conta da compreensão da constituição da cultura docente, e por este motivo buscaram diversas áreas do conhecimento para embasar seu estudo (Filosofia, Psicologia, Sociologia, Sociologia do Trabalho e Antropologia).

Percebemos a complexidade do estudo da constituição de uma cultura docente através desta leitura, e também a importância da sua compreensão em um campo que ainda hoje é pouco estudado. Cabe destaque a esta preocupação com o desenvolvimento humano mencionada por Fartes e Santos (2011) de que não encontramos nas leituras um

25 DUBAR, C. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

26 GIDDENS, A. **Risco, confiança e reflexividade**. In: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. Modernização reflexiva. São Paulo: Unesp, 1997a.

27 CARIA, T. H. **A Cultura profissional dos professores do ensino básico em Portugal**: uma linha de investigação em desenvolvimento. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 3, p. 125-137, maio/ago. 2007.

debate sobre a importância da reflexividade como meio de enfrentamento das situações adversas que os professores vivenciam no cotidiano profissional, ou menção a experiências de inclusão na educação profissional, problemática que mobiliza professores na descoberta de como lidar com o desenvolvimento de sujeitos com necessidades de aprendizagem que por vezes são bastante específicas.

Junior e Gariglio (2014) apresentam resultados de uma pesquisa de cunho qualitativo que investiga os saberes docentes de professores da educação profissional que lecionam disciplinas das áreas tecnológicas, sendo selecionados para o estudo, dois professores experientes, vinculados a duas instituições de EP diferentes – uma pública e outra privada. Assim como os demais autores, Junior e Gariglio (2014) afirmam que determinados tipos de saber e experiência de formação, têm mais reconhecimento que conhecimentos advindos da experiência docente ou de conhecimentos do campo pedagógico.

Os professores investigados neste estudo, Junior e Gariglio (2014) referem-se à experiência na fábrica ou no mercado como fonte de conhecimentos para o exercício da docência na educação profissional, bem como à troca de experiências com outros professores, afirmando que “Parte da formação inicial e/ou continuada para a docência dá-se de maneira informal, nos interstícios do cotidiano na escola.” (JUNIOR E GARIGLIO, 2014, p. 889); porém, neste caso, é o conhecimento tecnológico que ganha destaque na fase dos entrevistados como central dentre as origens dos saberes docentes. Para esta pesquisa, os conhecimentos pedagógicos foram citados, mas aparecem abaixo dos demais em uma hierarquização dos saberes destes docentes.

Encontramos meios de debater as questões colocadas pelo estudo de Junior e Gariglio (2014), nos estudos de Tardif (2014) quando afirma que o saber docente, é essencialmente social, tendo por características constituintes, os fatos de que: 1º. É partilhado por um grupo de sujeitos que possuem uma formação em comum, trabalham numa mesma instituição, sujeitos a condicionamentos e recursos comparáveis; 2º. O que é ensinado por um professor depende de um sistema que dá legitimidade e orienta a escolha dos saberes necessários ao professor, ou seja, “...nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social.” (TARDIF, 2014 p.13.); 3º. O trabalho de um professor se constitui de práticas sociais e depende da dinâmica do relacionamento entre professores e alunos; 4º. Os saberes a serem ensinados e a maneira de ensinar, são diretamente relacionadas com a história e a cultura de uma sociedade; 5º. Saber ser professor é uma construção realizada, modificada e adaptada de acordo com momentos e

fases da carreira.

Sendo assim, se faz necessário olhar para a constituição dos saberes docentes a partir do próprio docente, e do seu exercício cotidiano da prática educacional em determinada escola – neste caso, de educação profissional –, com os alunos com os quais atua – aqui, pessoas com deficiência – e com todas as condições existentes para a constituição dos seus saberes. A partir de agora, apresentarei a metodologia pensada para essa abordagem de pesquisa.

## 5 METODOLOGIA

Para apresentar a proposta metodológica, é importante retomar a questão investigativa e os objetivos que o presente estudo pretendeu atender. Conforme abordado na introdução, o problema que a pesquisa (buscou investigar é **de que forma os saberes docentes se constituem para a qualificação profissional de pessoas com deficiência?** O objetivo principal foi o de investigar como se constituem os saberes docentes a partir da prática profissional em cursos de qualificação profissional com pessoas com deficiência. Os objetivos específicos se traduziram em: a) identificar como se constituem os saberes dos professores no exercício da prática docente em cursos de qualificação profissional com pessoas com deficiência; b) identificar como o estigma influencia na constituição dos saberes dos professores; c) identificar como se desenvolvem as estratégias utilizadas pelos professores para a superação dos desafios que se apresentam no exercício desta prática docente.

A pesquisa de cunho qualitativo utilizou a metodologia de estudo de casos para analisar os saberes docentes que emergem e se mobilizam nos processos de formação profissional. Essa escolha se justifica por se tratar de um estudo que envolveu uma situação da contemporaneidade (YIN, 2001) e implicou sujeitos que atuam em cursos distintos como aprendizagem comercial, aprendizagem cooperativa, e aprendizagem industrial. Este estudo de caso tomou como unidade geral de estudo o saber docente, (YIN, 2001) no intuito de buscar compreender como os tais saberes se constituem.

Visando apresentar o modo como os objetivos e as metas desta proposta foram desenvolvidos, apresento as etapas executadas durante o estudo:

1. **Estudo do estado da arte:** Estudo bibliográfico detalhado de artigos, dissertações

e teses que abordam as temáticas envolvidas;

## **2. Preparação para o campo de pesquisa:**

a) **Atuação no curso de introdução à tecnologia assistiva:** Elaboração de materiais, interação e orientações aos alunos durante o curso;

b) **Identificação do campo:** Seleção do grupo de professores que participarão da pesquisa e elaboração do perfil dos sujeitos da pesquisa;

## **3. Escrita da proposta de dissertação:** Elaboração do texto para qualificação.

a) **Escrita inicial:** Delineamento das relações entre o estado da arte e o campo de pesquisa, definição do problema de pesquisa e objetivos;

b) **Elaboração do roteiro de entrevista:** Preparação das questões disparadoras;

c) **Convite aos sujeitos da pesquisa:** Envio da carta convite (Apêndice 1).

## **4. Realização das entrevistas:** Entrevistas realizadas presencialmente, ou online, dependendo da disponibilidade do entrevistado;

## **5. Transcrição das entrevistas:** Escrita do áudio das entrevistas e compilação dos dados para estudo.

## **6. Análise dos dados coletados:** Análise de conteúdo dos dados registrados (transcrições das entrevistas e material do curso);

## **7. Síntese:** Compilação dos resultados das análises, com base nas teorias investigadas, elaboração das considerações finais.

A seleção do campo de investigação, dos sujeitos e da metodologia de coleta e análise dos dados são esclarecidas com detalhes nos próximos itens. A metodologia proposta inicialmente para o desenvolvimento do trabalho foi seguida sem alterações significativas.

## **5.1 O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: FORMAÇÃO CONTINUADA EM TECNOLOGIA ASSISTIVA**

Em 2014 foi desenvolvida no grupo de pesquisa do qual participo a proposta de um curso de formação em tecnologia assistiva. A execução da formação aconteceu no período de setembro de 2014, a janeiro de 2015. O objetivo do curso foi o de qualificar profissionais que atuam no ensino profissionalizante e com pessoas com deficiência, tornando-os aptos a utilizarem recursos de tecnologia assistiva, auxiliando na qualificação

profissional das pessoas com deficiência, bem como, na adaptação dos postos de trabalho para a inclusão destas pessoas no mundo do trabalho. A formação foi oferecida no formato de curso de extensão, na modalidade a distância, sob o nome de “Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Profissional: Tecnologia Assistiva”.

O público-alvo do curso foram docentes e técnicos da área da educação. Os critérios para ingresso foram: a) atuar em disciplinas técnicas da educação profissional, ou em programas de aprendizagem profissional; b) possuir pessoas com alguma deficiência, matriculadas nas suas turmas; c) Possuir acesso a computador com internet banda larga; d) dominar o uso de recursos básicos de informática (possuir e-mail, saber navegar na internet e utilizar editores de texto e imagens).

Os objetivos definidos para o referido curso visaram de forma geral, capacitar os docentes e técnicos para a construção de materiais pedagógicos acessíveis a partir de recursos da Tecnologia Assistiva. Ainda, especificamente, teve os objetivos de: a) explorar as potencialidades da Tecnologia Assistiva nas suas aulas; b) desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas com a mediação dessas e de outras tecnologias; c) proporcionar uma formação que possibilite uma visão inclusiva dos processos de formação.

A formação foi organizada em 100 horas de curso a distância, dividida em 6 unidades de carga horária distinta. Ainda antes do início do curso, foi disponibilizado um questionário, que permitiu às docentes conhecer o perfil dos cursistas. Foram extraídos deste questionário dados como a escolaridade, interesse no curso, local de trabalho, deficiências com as quais atua, tempo de experiência, entre outras informações. As informações coletadas previamente foram consideradas durante o desenvolvimento dos conteúdos do curso, no intuito de torná-lo relevante para seu público.

Partindo do perfil dos alunos, foram desenvolvidas as seguintes temáticas, abordadas nas unidades: Inclusão: perspectivas históricas e atuais (7 horas); Educação profissional e inclusão (14 horas); Papel social da tecnologia assistiva (14 horas); Tecnologia assistiva e acessibilidade (21 horas); Práticas pedagógicas e inserção laboral com apoio de tecnologias (28 horas); Avaliação do curso e produção escrita (16 horas).

Diversas ferramentas online foram utilizadas para que o curso pudesse ter sua execução exitosa. O ambiente utilizado para a apresentação de conteúdos do curso e interação entre alunos e professoras foi o Wikispaces<sup>28</sup>. As produções dos alunos foram

---

<sup>28</sup> Plataformas do tipo wiki são softwares colaborativos que permitem a edição coletiva dos documentos. No caso do curso, a plataforma foi utilizada para a edição dos conteúdos pelas docentes. A ferramenta Wikispaces está disponível em: <http://www.wikispaces.com/>



organizadas na ferramenta PbWorks<sup>29</sup>. Para elaboração de questionários e formulários, contou-se com as ferramentas do Google, Drive e Docs<sup>30</sup>.

O conteúdo do curso foi disponibilizado em diversos formatos (vídeos, apresentações, textos, etc.), dentro do ambiente Wikispaces. A interação entre os cursistas se deu pela participação nos fóruns e através da divulgação dos endereços dos PbWorks pessoais, possibilitando que todos pudessem interagir com os conteúdos criados pelos colegas. O ambiente Wikispaces permite restringir o acesso às páginas, e desta forma foi possível controlar as informações para que pudessem ser acessadas apenas pelos cursistas e pela equipe do projeto, mantendo a identidade dos cursistas preservada. O feedback por parte das professoras foi dado em cada resposta dos alunos nos fóruns, e também nas suas publicações do PbWorks. Além disso foi disponibilizada uma planilha através da qual os alunos acompanharam seu avanço no curso.

As atividades desenvolvidas ao longo do curso, tiveram seu foco na Tecnologia Assistiva. Os temas discutidos no fórum, envolveram os conceitos de inclusão e solução assistiva; perspectivas históricas da inclusão; inclusão das pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho; uso de tecnologia assistiva; adaptação de materiais didáticos. Todas discussões foram subsidiadas por material complementar, e mediadas pelas professoras, de forma assíncrona devido à natureza da ferramenta utilizada.

As produções individuais dos alunos do curso seguiram a mesma linha dos debates, complementando e aprofundando os temas. No PbWorks os alunos salvaram seus textos, vídeos e fotos, envolvendo temáticas abrangentes. Partindo de reflexões sobre situações de discriminação, os alunos estudaram a legislação existente sobre a inclusão laboral e sua aplicação nas empresas; buscaram exemplos do uso de Tecnologia Assistiva em seus ambientes de trabalho; foram convidados a aplicar recursos de tecnologia assistiva no ambiente profissional e/ou educacional; interagiram com a biblioteca virtual SolAssist; e desenvolveram proposições de alternativas de adaptação de materiais didáticos.

Ao término do curso foi aplicado um questionário com o objetivo de avaliar o aproveitamento do curso por parte dos alunos. Do total de trinta e cinco pessoas selecionadas para a realização do curso, apenas dez finalizaram o curso com a carga horária necessária para certificação. Algumas destas pessoas desistiram ainda antes de

---

29 O PBWorks é uma ferramenta para construção de páginas web, voltada para o uso por usuários leigos. Está disponível em: <http://www.pbworks.com/>

30 O Google Drive permite o armazenamento de dados na internet, além de possuir integradas ferramentas online para criação de textos, apresentações, planilhas e formulários, chamadas de Google Docs. Está disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/drive/>



se cadastrar no ambiente do curso, enquanto outros realizaram apenas um percentual de tarefas inferior aos 75% necessários para a certificação.

A divulgação do curso foi feita em parceria com auditores fiscais do MTE, no Rio Grande do Sul, sendo selecionados profissionais de diferentes regiões do estado. Dos selecionados para o curso, houve 2 desistentes, 4 que nunca acessaram o curso, e 19 pessoas cursaram parcialmente a formação. Ao final, 10 alunos realizaram todas as tarefas e concluíram o curso. A imagem a seguir representa o mapa do Estado do Rio Grande do Sul, e marcados com o ícone de estrelas, os municípios de onde se originaram os alunos do curso.



**Figura 1 – Mapa do Rio Grande do Sul<sup>31</sup>, com destaque para os municípios com matrículas. Fonte: a autora.**

A busca pelo curso veio, em maior número, de professores de Porto Alegre e região metropolitana, seguidos da serra gaúcha e outras regiões. A relação entre municípios e matrículas ficou assim definida: Porto Alegre teve 19 inscritos, Caxias do Sul contou com 4 inscritos, Veranópolis teve 2 inscritos, e os demais municípios contaram com um representante cada, sendo Encantado, Canoas, Farroupilha, Lajeado, Santa Cruz do Sul, Cachoeirinha, Novo Hamburgo, Viamão, Alvorada e Frederico Westphalen.

Ao final do curso, buscamos – através da interação individual por e-mail com os discentes – investigar os motivos para a desistência. As respostas dos alunos mostraram que: a) os cursistas trabalhavam, justificando a não continuidade no curso pelo acúmulo de tarefas; b) alguns cursistas tiveram problemas para trabalhar com as ferramentas tecnológicas utilizadas, por dificuldades ou desconhecimento<sup>32</sup>; c) alguns cursistas relataram dificuldades com a língua estrangeira em algumas telas das ferramentas.

<sup>31</sup> O mapa foi criado com a ferramenta google maps, podendo ser visualizado em <https://goo.gl/maps/OKfPS>.

<sup>32</sup> Para todas as ferramentas utilizadas, foi disponibilizado tutorial em português.

Para compor o grupo de sujeitos convidados a colaborar com a presente pesquisa, foram contatados todos os concluintes do curso. Esta escolha justifica-se pela sua maior aproximação e comprometimento com o tema, demonstrados ao longo do curso, além da disponibilidade de cada um. Passo agora a apresentar os dez sujeitos concluintes do curso, a partir do quadro que tem ênfase em suas idades, área de formação, cidade, curso de atuação e tempo de experiência na área (quadro 1).

**Quadro 1 – Sujeitos da Pesquisa**

Sujeito	Idade	Área de Formação	Curso / Ddisciplina em que atua	Tempo de Experiência com EP
Sujeito 1	32	Tecnólogo em Recursos Humanos MBA em Administração e Qualidade	Operações para a Indústria	01 ano
Sujeito 2	32	Graduação em Pedagogia Empresarial Cursando MBA em Gestão de Pessoas.	Serviços Administrativos	06 anos
Sujeito 3	38	Graduação em Ciências Biológicas Esp. Educação Ambiental Esp. Educação Profissional MBA em Formação de Auditores e Peritos Ambientais	Aprendizagem Comercial	07 anos
Sujeito 4	50	Graduação em Matemática Graduação em Administração de Empresas Esp. em Administração Financeira, Esp. em Cooperativismo Esp. em Dinâmica dos Grupos.	Auxiliar de Manufatura de Calçados  (Cooperativismo)	04 anos
Sujeito 5	50	Graduação em Pedagogia Especialização em Supervisão Educacional	Supervisão e Acompanhamento (Não atua como docente)	03 anos
Sujeito 6	39	Ensino Médio Magistério Graduação em Letras Graduação em Educação Especial – em andamento Esp. em Educação Especial, em Língua Portuguesa e Educação Continuada.	Cidadania e Trabalho, Linguagem e Comunicação e Apresentação para o Mercado de Trabalho	02 anos
Sujeito 7	47	Pedagogia Empresarial Esp. em Psicopedagogia Institucional	Atuo como Educadora Social na área Comportamental e Técnica	13 anos
Sujeito 8	35	Formação em Pedagogia Esp. em Neuropsicopedagogia Tradutor intérprete de Libras	Ensino Profissionalizante e Tradutora intérprete de Libras	06 anos
Sujeito 9	41	Ensino Médio: Magistério Graduação em Licenciatura de 1ª Grau Graduação Licenciatura em Ciências Biológicas Esp. em Ciências Biológicas com Ênfase em Educação Ambiental	Auxiliar para Manufatura de Calçados	01 mês
Sujeito 10	42	Graduação em Pedagogia Especialização em Educação Especial - Deficiência Mental	Jovem Aprendiz	06 anos

Como se pode perceber, ambos sujeitos possuem formação em nível de Especialização *Latu Sensu*, e trabalham com programas de Aprendizagem comercial, industrial ou cooperativa. O tempo de experiência na área varia bastante, desde um mês a treze anos, bem como as idades, entre 32 e 50 anos. Uma carta convite foi encaminhada a todos os concluintes do curso, convidando-os para participarem da presente pesquisa. Vários contatos foram realizados, com respostas positivas de oito pessoas, um número maior de sujeitos do que o público final.

Por motivos particulares dos convidados, alguns desistiram e apenas cinco dentre os convidados colaboraram efetivamente com a pesquisa. Sendo assim os entrevistados aparecem no quadro acima, de acordo com o relacionado a seguir: entrevistado 1 (sujeito 4), entrevistado 2 (sujeito 5), entrevistado 3 (sujeito 7), entrevistado 4 (sujeito 2), entrevistado 5 (sujeito 6). A seguir apresentam-se os instrumentos de coleta de dados que foram utilizados.

## **5.2 COLETA DE DADOS**

Foi definido como fontes dos dados, entrevistas semiestruturadas e os registros do curso de Introdução à Tecnologia Assistiva. Sobre registros do curso, foram analisadas as respostas dadas aos tópicos em discussão no fórum, bem como as produções salvas nos PbWorks. O transcorrer das entrevistas assumiu o caráter de uma conversa informal, embora seguindo um conjunto de perguntas preestabelecido (YIN, 2000).

A intenção da entrevista foi de que as perguntas não fossem direcionadas, e permitissem ao respondente fazer novos comentários sobre o tópico em questão. Já os registros arquivados da execução do curso de introdução à tecnologia assistiva, incluíram desde respostas dos sujeitos a questões específicas sobre processos inclusivos na educação profissional e no mercado de trabalho, até registro do uso de tecnologia assistiva e relatos das atividades, materiais e métodos utilizados na sua prática docente.

Elaborou-se um roteiro de perguntas para o levantamento de dados, por entender sua importância no auxílio na busca de informações relevantes ao objetivo da pesquisa, e na forma de condução da entrevista (TOLOI, MANZINI, 2013). O roteiro da entrevista auxiliou a pesquisadora antes e durante a pesquisa na sua organização, e auxiliando o entrevistado a fornecer as informações de maneira mais fácil e com maior precisão à

entrevistadora (MANZINI, 2003).

As perguntas disparadoras elaboradas para a entrevista foram as seguintes: a) Gostaria que você falasse da sua trajetória na educação profissional; b) Quando você teve o primeiro contato com pessoas com deficiência? c) E na sala de aula da Educação Profissional, como foi seu primeiro contato com pessoas com deficiência? d) O que você sentiu/pensou? e) Como você se organizou pra “dar aula”? f) Como foi sua percepção do aprendizado desse(s) aluno(s)? Deu certo? g) O que mudou em você com essa experiência? h) E o que mudou na sua prática docente, na forma de dar aula? i) Se você tivesse um colega novo que iria receber uma pessoa com deficiência em suas aulas, que conselhos você daria? j) Pela sua experiência, quais estratégias percebe que funcionam nas aulas para incluir o aluno com deficiência? E o que acha que não funciona? k) Gostaria de acrescentar algum comentário?

As entrevistas foram transcritas, para que no formato textual pudessem ser reunidas ao restante do material coletado no ambiente do curso, subsidiando o processo de análise. A metodologia aplicada para a análise dos dados será explicada a seguir.

### **5.3 ANÁLISE DOS DADOS: CONSTRUINDO PONTES ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

A análise dos dados foi realizada com base na proposta de Roque Moraes (2003), de análise textual qualitativa. Os procedimentos da análise, envolveram: a) desmontagem dos textos – análise detalhada e fragmentação, na intenção de obter as unidades constituintes dos enunciados aos quais se refere o fenômeno estudado, no caso os saberes docentes; b) estabelecimento das relações – relacionamento entre as unidades iniciais, para formar as categorias de análise; c) captação do novo emergente – elaboração de um metatexto<sup>33</sup>, no objetivo de explicar a compreensão dos elementos analisados. Sabendo que “todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras[...] tanto em função das intenções dos autores como dos referenciais teóricos dos leitores e dos campos semânticos em que se inserem” (MORAES, 2003, p.192) foi de fundamental importância a preparação da pesquisadora para tais etapas, a partir do embasamento

---

33 Metatexto é um tipo de metalinguagem, que é assim definida pelo dicionário Michaelis online: 1 Linguagem que se utiliza para descrever outra linguagem ou qualquer sistema de significação. 2 Linguagem que o crítico literário utiliza para investigar as relações e estruturas presentes numa obra. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=metalinguagem>> Acesso em 07 jul 2015.

teórico, que subsidiou a análise.

Estas atividades de desconstrução e reorganização textual, podem ser consideradas como um movimento para o caos. Entretanto, também podem ser interpretadas como um desfazer de amarras, anteriormente estabelecidas entre conceitos e categorias referentes aos fenômenos estudados, como um desestruturar de ideias existentes (MORAES, 2003). Procurou-se não ter ideias preconcebidas de possíveis resultados, pois

...o ciclo de análise descrito, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo constitui um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões. **Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos.** (MORAES, 2003, p.192, grifo nosso)

O produto final da análise constituiu-se como um metatexto. Este, embora organizado a partir das unidades e categorias definidas, tornou-se algo maior do que a somatória das informações coletadas. O texto final não se constitui em uma simples montagem, pois seus resultados remontam à compreensão dos fenômenos investigados (MORAES, 2003).

As unidades de análise foram definidas inicialmente, tendo por base as categorias propostas por Tardif (2014) para o estudo dos saberes docentes (disciplinares, curriculares, profissionais, experienciais). Entretanto, foi de suma importância para o desenvolvimento desta pesquisa a observação de categorias emergentes, que tendo surgido no decorrer do estudo compõem o capítulo 6. Buscamos no primeiro momento, facilitar que aflorem as intuições para criação das categorias emergentes,

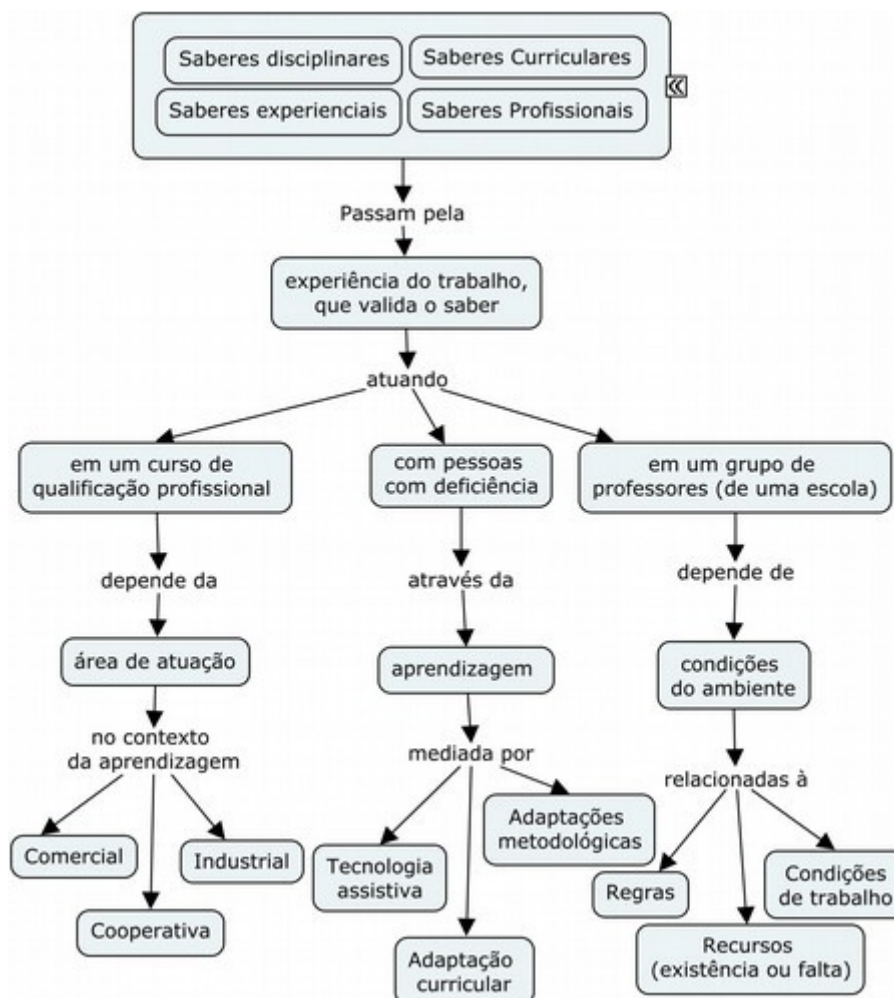
...por meio do estabelecimento de relações e pontes entre as unidades de base. Na análise textual qualitativa isso é feito por meio de categorização. Numa aproximação com as teorias de Kauffman<sup>34</sup>(1995), uma vez atingido um determinado número de pontes, o sistema auto-organiza-se espontaneamente. São os insights que emergem ao longo do processo. (MORAES, 2003, p.201)

Nesta perspectiva da criação de pontes entre a teoria e a realidade inicial encontrada no campo de pesquisa, foi criado o diagrama abaixo. De elaboração própria, busca representar as primeiras percepções desta pesquisadora e esboçar possibilidades de categorização para a análise.

Figura 2: Diagrama representando as pontes entre a teoria e o campo de pesquisa.

---

34 KAUFFMAN, S. **At home in the universe**: the search for the laws of self-organization and complexity. New York: Oxford University Press, 1995.



## 6 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As entrevistas aconteceram entre outubro de 2015 e janeiro de 2016. Houve o envio de convites para os 10 concluintes do curso, porém apenas 5 foram os participantes nas entrevistas, por escolhas pessoais. Todas foram gravadas em áudio, exceto duas realizadas a distância por problemas de agenda dos entrevistados e devido a distância e dificuldades de deslocamento. As entrevistas aconteceram em local combinado entre a pesquisadora e o entrevistado, que fosse silencioso e neutro para ambos.

Cada entrevista teve uma duração média de 1 hora, e todas foram transcritas, de modo que fosse possível aplicar os procedimentos de análise propostos por Roque Moraes (2003). A partir dessa codificação, leitura e separação das unidades de análise, passamos à análise dos dados colhidos durante as entrevistas, nos fóruns do curso, e nas produções dos PbWorks dos sujeitos que participaram da pesquisa, conforme a

triangulação apresentada na figura 3 (item 6.1).

Para facilitar a compreensão, a análise foi organizada seguindo como eixo norteador os objetivos propostos na pesquisa. Iniciamos assim pela constituição dos saberes docentes (item 6.1), para observar em seguida a influência do estigma neste processo (item 6.2), e por fim as estratégias desenvolvidas pelos entrevistados para a superação dos desafios que se apresentaram no exercício desta prática docente (item 6.3). Embora tenham sido utilizadas em alguns momentos expressões generalistas, como muitos ou a maioria, as referências da análise são em relação ao grupo dos sujeitos participantes da pesquisa,

## 6.1 COMO SE CONSTITUEM OS SABERES DOS PROFESSORES

O presente item refere-se ao primeiro objetivo definido na metodologia, o de identificar como se constituem os saberes dos professores no exercício da docência em cursos de qualificação profissional com pessoas com deficiência. A partir de agora será analisada a forma como foram constituídos os saberes docentes pelos participantes da presente pesquisa.

Para tanto, foi feita a leitura atenciosa da transcrição das entrevistas e das produções dos sujeitos participantes da pesquisa durante o curso de tecnologia assistiva, apresentado no item 5.1. Buscando identificar as falas que remetem aos saberes docentes, foram analisados três tipos de documentos produzidos no curso, conforme demonstra o esquema abaixo.

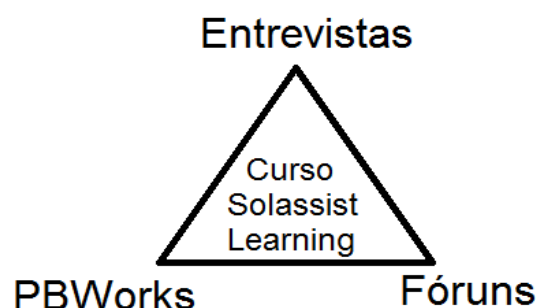


Figura 3: Esquema Representativo da Triangulação de Dados

O material coletado foi analisado com base nas teorias vistas neste estudo e a partir do esquema proposto no diagrama apresentado no item 5.3, da metodologia. A



síntese do que pude perceber a partir da análise do material coletado em relação a constituição dos saberes docentes, está descrita a seguir.

### 6.1.1 Saberes Profissionais

A constituição dos saberes profissionais figura entre os maiores anseios, mencionados pelos entrevistados como uma necessidade para o bom desempenho do trabalho docente. Cada aluno é único e traz consigo para sala de aula um sem-fim de características particulares. Ser professor é aprender constantemente, seja para aprender uma nova tecnologia, ou para conhecer seus alunos e suas necessidades. No contexto educacional atual, não há espaço para a “não formação”, ou seja, para parar de estudar. Seja no ensino formal ou na troca de experiências no corredor, a profissão professor remete a um profissional em constante formação e transformação. As falas apresentadas neste capítulo demonstram, a partir de diferentes perspectivas, a importância da formação profissional para a docência na educação profissional para pessoas com deficiência.

*Na minha concepção a formação de profissionais é um aspecto que merece maior relevância quando se aborda a inclusão. Pois **este despreparo gera insegurança e ansiedade diante da possibilidade de receber uma criança, um adolescente, um jovem ou adulto com necessidades especiais nas salas de aula, ou nos ambientes profissionais.** (Fórum – Unidade 3, Entrevistado 2)*

A fala acima, vai ao encontro do que se percebe nas duas que seguem: o despreparo pode gerar insegurança no professor, ao passo que o oposto também pode ser verdadeiro. Existem diversos outros fatores que poderiam gerar insegurança – uma experiência nova, mudanças na sala de aula ou nas regras curriculares, entre outros. Porém, na maioria destas situações o preparo pode auxiliar, proporcionando mais segurança ao professor que, mesmo diante de imprevistos estaria apto para escolher um rumo alternativo a tomar, elaborar uma estratégia de ensino diferenciada.

*Confesso que no primeiro momento, o pânico bateu... Mas como adoro desafios, **percebi que eu teria que ir em busca de novos conhecimentos para poder atuar com eles. Fiz uma capacitação na FABEM.** (Fórum do curso – unidade 1, Entrevistado 3)*

*Antes de trabalhar com os jovens com deficiência na APAE, já havia feito uma pós em Educação Especial e também o curso de Tecnologia Assistiva e cursava Educação Especial EAD/UFMS. **Acredito que, por estar preparada, não senti dificuldade e atingi os objetivos.** (Entrevista, Entrevistado 5)*

Ambas falas acima remetem a uma possibilidade de constituição de saberes: a capacitação profissional a partir da realização de cursos especializados. É fato que todos os entrevistados atuam na educação profissional com pessoas com deficiência, e alguns



deles tiveram sua formação profissional inicial na pedagogia. Entretanto, outros vêm de áreas técnicas sem formação docente. Percebe-se que tanto a perspectiva como a vivência de atuar com esses alunos promovem um grande desejo de buscar e compartilhar o conhecimento profissional.

*Comecei a ler tudo que passava pela frente sobre como se portar, como eram as características deles, que reações eles poderiam apresentar ou não apresentar... Nós recebemos um parecer com a patologia de cada um, eu fui estudar como era a patologia. (Entrevista, Entrevistado 1)*

*Acho que a gente tinha que ter momentos de qualificação contínua, acho que não dá pra parar no curso a gente tem que [...] compartilhar aquilo que a gente vê que é interessante, que agrega... (Entrevista, Entrevistado 4)*

Além da falta de formação na área da deficiência, foi possível observar que alguns destes profissionais são contratados com base no conhecimento técnico. A seleção preza pela formação técnica relacionada ao curso a ser ministrado, podendo restar uma lacuna de conhecimento pedagógico, na formação de alguns destes profissionais.

*... eu acabei fazendo uma especialização em cooperativismo. Durante esse processo de estudo a gente visita algumas cooperativas e [...] foi comentado que estavam precisando de profissionais para dar aula exatamente de cooperativismo. Foi aí que eu acabei entrando aqui em 2011. (Entrevista, Entrevistado 1)*

Outro problema apontado pelos entrevistados, diz respeito ao apoio por parte da instituição de ensino. As instituições de ensino que recebem alunos com deficiência são responsáveis pelo seu atendimento, na medida em que deveriam prestar apoio ao professor, na forma de formação continuada, e ao aluno, com o atendimento educacional especializado. Não se pode esperar que um único profissional – o professor – dê conta sozinho da grande diversidade dos sujeitos que têm avançado cada dia em níveis educacionais mais elevados, não é seu papel assumir tamanha responsabilidade sozinho.

O atendimento educacional especializado é uma necessidade, bem como o apoio institucional para aluno e professor, se desejamos ter uma inclusão efetiva em nossas escolas. Os relatos dão indícios de situações em que falta suporte para que o professor execute um trabalho adequado às necessidades de seus educandos, e questiona-se a qualidade deste processo de ensino e aprendizagem fragilizado.

*Portanto ao mesmo tempo em que [a inclusão] é imposta pelo sistema educacional, este não oferece a mínima estrutura para que esse processo seja realmente efetivo. [...] educadores que buscam por si só resoluções para as dificuldades encontradas durante a caminhada. Sabemos que não há como incluir crianças, adolescentes, jovens ou adultos com necessidades especiais sem apoio especializado que ofereça aos profissionais orientação e assistência. (Fórum-Unidade 3, Entrevistado 2)*

Chama a atenção nas falas que o questionamento de que o professor deve ser qualificado para atender a pessoa com deficiência, não vem acompanhado de uma preocupação sobre o fato de o professor da educação profissional não precisar ter formação pedagógica para ingressar nesta área. Questiono se o problema estaria realmente na formação para o atendimento a pessoa com deficiência, ou na formação do professor num sentido mais amplo. Até que ponto a não exigência de um preparo didático do professor da educação profissional é um aspecto positivo? Foi possível perceber a partir dos relatos que os saberes profissionais destes professores se constituíram a partir de situações distintas: na formação continuada oferecida nas escolas onde cada profissional atua, pela busca individual de cada professor, e em cursos de especialização.

Os entrevistados atuantes em papel de supervisão/coordenação organizam atividades de formação continuada aos professores. Como alternativa à necessidade de formação inicial na docência em educação especial para todos os professores, algumas escolas possuem um profissional qualificado, que “centraliza” as informações sobre o atendimento da pessoa com deficiência, e orienta o professor nas suas dúvidas e dificuldades no atendimento da pessoa com deficiência em sala de aula. Os relatos a seguir demonstram a ocorrência de momentos de formação dos professores no ambiente escolar, no exercício da profissão.

*Minha equipe foi extremamente maravilhosa, **aprenderam a ter o cuidado sensível com os dois jovens** [...] tanto que se apropriaram do assunto, que eles preparavam tudo voltados para eles. (Entrevista, Entrevistado 3)*

*Então além da coordenação pedagógica [...] também **trabalho ahn com o objetivo de desenvolver esses educadores né, encorajá-los, prepará-los, qualificá-los pra desenvolver melhor a educação profissional.** (Entrevista, Entrevistado 4)*

Diante dos desafios do processo de inclusão, a escola pode desenvolver espaços de debate para que os professores possam compartilhar suas angústias, construir conhecimento e melhorar o atendimento aos alunos. A troca de experiências, entre colegas de trabalho da mesma instituição, ou pessoas de fora, que possuam mais tempo de experiência, podem funcionar também para qualificar o trabalho deste profissional, permitindo que ele tenha contato com outras perspectivas da inclusão a partir de outros professores. Mesmo que tomando atitudes equivocadas no início, a vontade de acertar, a trocas de experiência e a abertura para tentar novas atitudes, podem ser um bom caminho para os acertos futuros do profissional que está iniciando na área.

*... um menino surdo [...] a **professora veio e disse que ela não podia manter esse menino com ela, na turma porque ele gritava muito. Que foi onde entrou a questão de nós estudarmos, todos os meses***

*ter uma data fixa... (Entrevista, Entrevistado 2)*

*...a gente tem que **buscar espaços onde haja outros educadores que já façam a inclusão, grupos de estudo enfim, fóruns, páginas, cursos livres** onde a gente encontra outras pessoas que já fazem a inclusão ... (Entrevista, Entrevistado 4)*

*...acaba ficando só na instituição e a gente não compartilha aquilo que é bom, às vezes tem um programa lá que eu uso, que tem um deficiente visual que é super bom, que funciona [...] **uma coisa é tu ver alguém usando e ver que aquilo funciona que é legal que dá certo, outra é tu saber que existe que dá pra usar mas nunca usou...** (Entrevista, Entrevistado 4)*

Além da importância da constituição de saberes profissionais, cabe destacar o papel de uma equipe multiprofissional que ofereça apoio no atendimento ao aluno com deficiência. A equipe pedagógica também faz parte do grupo de profissionais cuja formação pode abranger o conhecimento sobre a docência na educação profissional, formando uma equipe que promova a qualidade no atendimento ao aluno com deficiência.

*...o sucesso deles é o sucesso pra gente também, eu me sinto lisonjeada, claro que é um trabalho de equipe né, a gente **tem uma psicóloga aqui também, tem uma assistente social, a instrutora que também é muito boa.** (Entrevista, Entrevistado 2)*

Dentro desta equipe apareceu em evidência o profissional que faz o acompanhamento do professor, e seu papel diante das diferenças de cada um, como apresentado na fala a seguir. Nem sempre a forma do professor agir diante dos alunos permite uma convivência tranquila, e aí entra o papel de supervisão, para entender, orientar e auxiliar este professor.

*... como eu trabalho com equipe, com profissionais que eu também preciso orientar, às vezes **também preciso pensar, bom ela também é diferente, também tem as limitações dela,** [...] tem aquele instrutor que é mais carinhoso, aquele instrutor que é mais ríspido, mas não que ele é ruim, né? Que ele queira mal, é a forma dele ser... (Entrevista, Entrevistado 2)*

Assim como aparece nos estudos de Machado (2008) e Moura (2008) foi levantado o questionamento sobre o conteúdo teórico oferecido nos cursos de formação profissional para a educação profissional. Ressaltando a importância dos estudos teóricos sobre o desenvolvimento humano e a deficiência, o professor entrevistado questiona se existe produção teórica que aborde a prática docente de sala de aula com pessoas com deficiência na educação profissional.

*Eu diria que, por este último estudo que eu estou fazendo agora, em que ok, as disciplinas falavam sobre Piaget, Vigotsky, como é que se comporta o desenvolvimento deles, fases [...] **agora, dentro da sala de aula como eu lido com eles? Não li muita coisa por aí ajudando a gente nisso.** (Entrevista, Entrevistado 1)*

O trecho acima salienta que o professor sente falta de leituras que possam orientar, sugerir atitudes a tomar frente aos desafios que se enfrenta com estes alunos, à

semelhança da proposta de Moura (2008) apresentada no capítulo 4.

Conforme mencionado no início do capítulo, foi possível perceber que o professor da educação profissional, às vezes ingressa na educação tendo formação apenas em uma área técnica. Entretanto, o material analisado permite perceber que mesmo estes profissionais cuja formação inicial não abrangeu o atendimento à pessoa com deficiência, pode se tornar capaz e competente para atender a estes alunos.

Os saberes profissionais se constituem, formalmente, na formação continuada, e em cursos de especialização. Além da educação formal, ocorre ainda a constituição de saberes baseada na troca de experiências entre professores e na busca individual de cada sujeito pelo conhecimento, disponível em diversos meios (livros, internet, etc.). Foi possível constatar que nos casos estudados, a constituição dos saberes profissionais ganha lugar no exercício da profissão. Seja individualmente – através do estudo dirigido e da educação formal, ou na troca com o grupo – a partir do apoio da escola, na formação de equipes multiprofissionais, nas oportunidades de formação continuada ou no compartilhamento de experiências.

### 6.1.2 Saberes Curriculares

Vimos anteriormente que os saberes curriculares são aqueles da ordem da organização escolar, relacionados às normas e convenções estipuladas para organizar o trabalho do professor. Neste sentido, são questões como a avaliação dos alunos e o tempo para o desenvolvimento das atividades que figuram entre as questões pontuadas pelos entrevistados como suas maiores preocupações. As opiniões são variadas a este respeito em relação a ter flexibilidade nas situações que envolvem os saberes curriculares.

Algumas falas demonstram grande preocupação por parte dos professores com a duração da aula. Dúvidas sobre como manter todos os alunos ocupados e a quantidade de conteúdos que deve ser “vencida”, aparecem como pontos de destaque.

*... quando tu chega na sala que tu vê, todas essas diferenças até tu começa a ficar ansiosa, porque tu tem um tempo, né, tem quatro horas aí **eu preciso que ela termine, que ele termine, que ele faça, que ela faça, que ninguém fique sem fazer nada.** (Entrevista, Entrevistado 2)*

*... a gente ainda encontra educadores com a fala de que não estão preparados que acham que não vão dar conta, que é um desafio muito grande, tu já atende 14 aí mais um, **daqui a pouco dois com deficiência e***

*isso gerar atraso na turma, a gente não vai conseguir cumprir o conteúdo... (Entrevista, Entrevistado 4)*

Tais preocupações reveladas nos trechos em destaque acima, demonstram um grande apego ao fato de manter-se os alunos ocupados e cumprir o conteúdo. Questionamos a real importância de tais preocupações e seu impacto na qualidade do ensino: é melhor que todos estejam sempre ocupados, ou que tenham tempo para refletir sobre seu aprendizado? É mais válido vencer todo conteúdo de qualquer forma, ou promover o aprendizado significativo do conteúdo trabalhado? Não são questões simples pois há uma organização escolar por detrás destas escolhas, mas entendemos ser um questionamento válido a se considerar quando desejamos realizar inclusão profissional de qualidade.

Em relação à avaliação, a modalidade de ensino da educação profissional permite avaliações não “tradicionais”. A fala abaixo traz um exemplo claro de como os resultados das avaliações podem ser apresentados, não como percentuais ou notas, mas valorizando o desenvolvimento dos alunos.

*... a gente faz um laudo né, e ahn, do que ele, não é um laudo médico, é um laudo de aprendizagem [...] esse jovem pode ser contratado ou não né, mas como a gente viu o quanto esse jovem, se ele avançou aqui, se ele avançou na empresa, ele é contratado. (Entrevista, entrevistado 2)*

Esta fala corrobora com a reflexão proposta acima sobre a real necessidade de manter os alunos ocupados, vencer todo conteúdo, somando-se a dúvida sobre realizar ou não provas tradicionais. A qualidade do processo de ensino e aprendizagem não precisa ser medida pela quantidade de atividades realizadas num período de tempo. A fala abaixo demonstra outra perspectiva sobre a flexibilização dos saberes curriculares.

*E aí eu vou trabalhando os conteúdos, é uma coisa assim bem lúdica, bem leve sem forçar muito. Até porque eu percebi que eles cansam muito fácil. Se desconcentram, e acabou o trabalho. [...] As aulas com eles duram em torno de três horas e meia por tarde, **se eu conseguir fazer com que ele trabalhe em uma hora intensamente e o resto seja só atividade de relaxamento, aquela hora eu puxo, tiro o couro deles e depois a gente relaxa.** (Entrevista, Entrevistado 1)*

Observar e respeitar o ritmo dos alunos é importante para que o processo de aprendizagem não seja prejudicado. Embora a aula tenha uma duração específica, manter todos ocupados o tempo inteiro com diversas atividades, permite que os alunos tenham oportunidade de refletir e assimilar o conteúdo? Continuar apresentando conteúdos depois que o aluno está cansado, tem mais valor do que fazer um debate sobre o tema, ou outra atividade mais tranquila que lhes dê o tempo necessário para compreender o que está sendo trabalhado na aula? Identifica-se que a empatia do

professor é essencial para determinar, através da observação das reações dos alunos, o momento em que eles já não estão mais prestando atenção à aula, e proporcionar atividades alternativas.

Apareceu nas falas uma terceira situação que foge do “controle” do professor, mas tem impacto direto no seu trabalho no que diz respeito a composição das turmas. Nos cursos de aprendizagem profissional em que atuam os participantes da pesquisa, existem turmas segregadas que atendem somente pessoas com deficiência. Houve relatos inclusive de turmas com um único tipo de deficiência. Questiono este processo de inclusão no qual os alunos estão sendo preparados para o mercado de trabalho em turmas onde todos são pessoas com deficiência e não convivem com o diferente, um ambiente distinto do que encontrarão na empresa.

*E depois que **começamos com essa turma só de deficientes mentais**. E aí sim foi um grande desafio porque até então nós não sabíamos nem como nos portar frente a eles. (Entrevista, entrevistado 1)*

Situações como a relatada acima, poderiam gerar nos alunos dificuldades no convívio posterior, na empresa. Faz parte do processo da educação profissional, desenvolver com o aluno o entendimento de que o ambiente empresarial é diferente do escolar. As turmas segregadas atrapalham este exercício de conviver com a diferença. A partir disto, reafirmo a importância – até mesmo necessidade – de parte do curso de aprendizagem profissional acontecer na escola e parte na empresa. Esta necessidade existe não só para que o aluno conheça e se habitue ao ambiente físico, mas também para que conviva com pessoas diferentes de si e possa desenvolver habilidades sociais que serão de grande importância para o bem-estar laboral deste sujeito. Este processo deve ser considerado como parte das aulas e ter o mesmo acompanhamento pelo professor e equipe pedagógica.

*...contaram que eles iam no banheiro e o rapaz falava grosso, fizeram todo um depoimento de que este rapaz não gostava deles. aí eu digo: ok gente, calma, vamos ver o que está acontecendo. eu fui conversar com a gerente de RH da empresa [...] **Voltamos para a sala de aula e vamos fazer todo o trabalho para ensiná-los de que as pessoas são diferentes, falam diferente...** (Entrevista, entrevistado 1)*

A atitude do professor diante das adversidades ocorridas dentro de sua sala de aula, ou no ambiente da empresa, tem impacto direto na superação de possíveis dificuldades dele e de seus alunos. Os saberes curriculares devem ser de domínio do professor, pois dizem respeito ao funcionamento da instituição e a modalidade de ensino nas quais atuam, mas além de conhecê-los vimos que às vezes é importante dar lugar à sua flexibilização. Tem grande vantagem nestas situações o professor que sabe ouvir os

seus alunos e, quando necessário, buscar subsídio para compreender o que está se passando e desenvolver estratégias para superar os desafios da docência.

Os saberes curriculares constituem-se portanto em um desafio para o professor que atua na educação profissional com pessoas com deficiência. A rigidez na organização das aulas e avaliações, representada pelo foco em cumprir horários e vencer conteúdos pode ser fonte de frustração e dificuldades para o professor. As turmas segregadas que não refletem a realidade das empresas, podem ser fonte de frustração para o aluno no momento em que precisarem vivenciar a inclusão laboral no seu dia a dia como profissional.

Percebe-se pela análise realizada neste item que o professor que flexibiliza questões curriculares em sala de aula pode ter maior facilidade em lidar com situações problemáticas em sala de aula. A falta de concentração dos alunos, o atendimento individualizado necessário, e até mesmo a necessidade de mais tempo para a comunicação e o desenvolvimento de atividades são situações frequentes nas turmas dos entrevistados. É requerido deste profissional que diminua a preocupação com quantidade de conteúdo e atividades desenvolvidas para voltar seu olhar para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido. É importante haver o discernimento entre cumprimento das regras e imposição de excesso de rigor aos alunos que não agrega valor ao processo de ensino e aprendizagem.

### 6.1.3 Saberes Disciplinares

Em relação às disciplinas ministradas nos cursos, pouco foi abordado pelos entrevistados. Ainda que nem todos os entrevistados atuem como professores, mas também em cargos de coordenação e supervisão, os saberes disciplinares foram o aspecto menos relevante e pouco destacado nas falas nos entrevistados. Ao invés das disciplinas, enquanto conteúdo, pude destacar nas falas que às vezes ocorre uma seleção do que será abordado que pode ocasionar uma diferenciação entre o curso para pessoas com deficiência e para aquelas que não a tem.

*... é obvio para os alunos ditos normais, que não possuem deficiência, o conteúdo é bem mais pesado. Com eles é bem mais light, a quantidade de conteúdos inclusive eu vou abordar com eles, por exemplo, eu não vou abordar aspectos históricos com eles, não vou entrar em questões filosóficas, não vou discutir legislação com eles. (Entrevista, Entrevistado 1)*

A fala acima chega a soar como discriminatória, traz uma carga de estigma que



será analisada mais adiante. A relevância desta fala neste momento aparece pela aparente seleção arbitrária de conteúdos por parte do professor, que denuncia o oposto do rigor curricular comentado no item anterior – uma “liberdade” de escolha de conteúdos, que talvez necessite de uma abordagem mais cuidadosa, garantindo aos alunos o direito do acesso aos conteúdos, independentemente de serem pessoas com deficiência ou não.

Pouco foi falado pelos entrevistados sobre divisão de disciplinas à semelhança das divisões existentes na educação básica. Apesar de existirem conteúdos definidos, os cursos de aprendizagem nos quais os entrevistados atuam, são bastante específicos, com conteúdos focados na profissionalização. A fala abaixo traz exemplos de conteúdos que são trabalhados, na aprendizagem comercial.

*Quando um menino me diz assim o que é ética? "Ué tu não sabe, que é fazer as coisas certas?" Olha a menina Down que disse "[Fulana], sistema financeiro é: eu recebo meu pagamento, eu pago minhas contas e o que sobra eu guardo pra gastar com outras coisinhas." Pra mim tá mais do que entendido o que é sistema financeiro. (Entrevista, Entrevistado 2)*

Percebi nas falas que cada professor atua com temáticas específicas, dentro da área de atuação do curso. Por sua vez, cada curso é desenvolvido para atender a segmentos específicos de mercado. O relato a seguir deixa claro que empresas procuram as instituições de ensino e “encomendam” um curso que forme para determinada área dentro do seu setor, e este curso é enquadrado nos eixos do MEC.

*Bom nós trabalhamos através dos eixos do MEC né, temos cursos na área da gestão em negócios, área da indústria, serviços, então são diversos cursos né, onde a gente, conforme a demanda da empresa a gente e desenvolve um escopo de acordo com os eixos da educação do MEC, desenvolvemos um curso e aí aplicamos. (Entrevista, Entrevistado 4)*

A divisão disciplinar convencional da educação básica parece não se aplicar no cotidiano dos entrevistados e é possível que por isto tenha sido pouco mencionada. Além disso, as perguntas da entrevista foram focadas no atendimento dos alunos com deficiência na educação profissional, não havendo nenhum questionamento específico voltado para os conteúdos abordados.

O conhecimento das disciplinas é portanto um saber necessário ao professor como o é em toda situação de docência. Entretanto, diante dos desafios da docência na educação profissional com pessoas com deficiência, o desenvolvimento de outros saberes inquietam mais, tendo ficado mais evidentes nas falas dos entrevistados. Sendo assim, destacaram-se mais as metodologias e técnicas utilizadas para o ensino, independente dos conteúdos abordados. A necessidade de adaptação curricular é de fato relevante, tendo sido mais evidenciada do que questões disciplinares.



#### 6.1.4 Saberes Experienciais

A educação é uma área em constante movimento, na qual novos desafios são lançados ao professor a cada instante. A diferença no processo educativo às vezes está entre aqueles profissionais que tentam resolver estes desafios agindo da mesma forma como sempre fizeram, e os que buscam subsídios para a superação dos desafios. Diante destas situações, o conceito de saberes experienciais de Tardif (2014) aparece nos relatos das tentativas dos professores em descobrir a melhor forma de agir junto aos alunos. Percebe-se pelos relatos as diferentes expectativas e realidades vivenciadas pelos entrevistados.

A experiência anterior em sala de aula e a convivência com professores mais experientes, podem afetar a atuação do docente na educação profissional para pessoas com deficiência, à medida que proporciona maior ou menor tranquilidade ao professor. Entretanto, conforme vimos anteriormente, Machado (2008), aponta uma realidade no Brasil na falta de políticas públicas amplas e contínuas para a formação do docente da educação profissional. A troca de experiências com professores que já atuam na área aparece como aspecto relevante para que se supere algumas dificuldades que aparecem no exercício na prática profissional.

*... acho que é possível a gente promover a inclusão, [...] **precisa um profissional conviver com outros educadores que já exercitam a inclusão de sala de aula, precisa haver trocas, precisar haver espaços, que isto seja incentivado, solidificado, precisamos de experiências, algo que eu veja lá... olha deu certo que legal, que a pessoa com deficiência tiver incluída, estar trabalhando...** (Entrevista, Entrevistado 4)*

*No início **tive ajuda da professora que o atendia antes de mim para organizar as aulas. Foi bem importante, porque recebi muitas orientações sobre a elaboração do material e a utilização do DOSVOX.** (PBWorks - Entrevistado 5)*

Schön (2000) nos mostra que os problemas enfrentados pelos docentes na atuação profissional não encontram soluções “prontas”, mas demandam reflexão. O professor é um daqueles profissionais que em seu cotidiano terá de enfrentar o caos e desenvolver a habilidade de lidar com uma diversidade constante. Pensando sobre estes desafios, um dos questionamentos feitos pela pesquisadora durante a entrevista disse respeito ao que deve ser evitado pelo professor. Os relatos a seguir demonstram situações que não funcionaram nas experiências de sala de aula dos entrevistados, indo ao encontro da ideia de Schön (2000) da importância de se refletir-na-ação e de conhecer-na-ação, nas ações cotidianas de sala de aula.

*...jogar eles nas turmas e **fazer o mesmo trabalho que faz com os demais não tem porque**, daí eu não to incluindo, estou excluindo de novo, estou excluindo. (Entrevista, entrevistado 2)*

*... não funciona também a gente não dar uma atenção especial, acho que precisa de uma atenção sim, claro acho que não precisa botar no colo, mas **precisa ter aquele olhar atento pra ver o que a pessoa tá precisando**... (Entrevista, Entrevistado 4)*

Ao comentar as experiências exitosas de sala de aula, ou seja, aquelas que funcionam, aparece nas falas a importância de o professor atuar como um mediador, colocando-se junto do aluno e o convidando/incentivando a participar da construção do conhecimento. Atendendo cada aluno como sujeito único e capaz, o professor respeita seus limites, mas também pode auxiliar a desenvolver suas capacidades.

*...tirar essa questão de professor e aluno, tudo que eu falar tu tem que entender e aprender. Ah não, **vamos sentar aqui, Vamos aprender juntos**. (Entrevista, Entrevistado 1)*

O *feedback* da escola para a família a respeito do desenvolvimento do aluno no curso, aparece também como experiência favorável no processo de aprendizagem. A família do aluno com deficiência costuma ter uma participação ativa na vida social deste sujeito, sendo uma parceria importante para sua permanência na aprendizagem profissional, mesmo diante de eventuais dificuldades no processo.

*...é importante tu te aproximar dessa família pra tá dando o **feedback de quanto este aluno está se desenvolvendo, quanto isso tá fazendo a diferença na vida dele**... (Entrevista, Entrevistado 4)*

O papel do professor passa a ser o de instigar o aluno a enfrentar os desafios – e não receber respostas prontas – desenvolvendo assim habilidades que antes poderiam ser consideradas inatingíveis. Vygotsky (1986) e Wertsch (1998) apontam a importância da mediação e sua capacidade transformadora à medida de que o acesso do homem ao mundo é realizada de maneira mediada. Assim, a atitude do professor no uso de estratégias de ensino baseadas na mediação tem valor fundamental no desenvolvimento do seu aluno.

*Esta tentativa que eu fiz também de teatro onde eles são forçados a construir e a pesquisar também motiva eles porquê [...] **tudo é construção deles, eles ficaram orgulhosos disso, tiveram que estudar, pesquisar, saber o que fazer**, é por aí que eu trabalho com eles. (Entrevista, Entrevistado 1)*

O aluno com deficiência deve ser exigido no cumprimento e no bom desempenho nas atividades, de acordo com a sua capacidade física e cognitiva. Não estamos ajudando o aluno ao fazer por ele, ou simplesmente ignorar que ele não realizou alguma atividade. O papel do professor enquanto mediador passa também por auxiliar no desenvolvimento de tecnologia assistiva que permita o aluno desempenhar seu melhor. Não afirmo aqui que o professor deva desenvolver a tecnologia assistiva, mas seu olhar

atento pode proporcionar subsídios que auxiliem um profissional que possa realizar a criação da tecnologia necessária.

Além do papel do professor como promotor de estratégias que funcionam, há relatos remetendo ao ambiente escolar. O acolhimento se inicia na figura do professor, mas deve ser refletido dentre as demais pessoas que convivem com o aluno.

*O que funciona é um ambiente acolhedor, um ambiente sociável [...] atividades em grupo que promovam essa inclusão, que façam com que **os outros percebam né, que essa pessoa sim, tem deficiência, mas que é possível a gente ajudar ela a se desenvolver...** (Entrevista, Entrevistado 4)*

Aparece ainda a importância de um preparo, uma conscientização da parte do professor a respeito da forma como agir com seu aluno. Estudar sobre inclusão é importante, conhecer as tecnologias disponíveis, entender a linguagem no aluno... São fatores que auxiliam ao professor na sua atuação na sala de aula. Fazer seu serviço com dedicação e prazer são condutas que os alunos perceberão.

*... se ele não tiver amor no que ele faz, porque **eles percebem [...]** **Se você veio preparado ou não pra trabalhar com eles**, então assim estejam sempre preparados porque eles também percebem. (Entrevista, Entrevistado 2)*

As falas também revelam a importância de parcerias com outras instituições que possuem a experiência de atendimento a pessoas com deficiência. Quando esta instituição parceira realiza o acompanhamento do aluno, pode oferecer subsídios em relação ao acompanhamento do desenvolvimento do aluno, material útil para que se possa conhecê-los melhor e desenvolver um bom trabalho. O profissional qualificado e a rede de parcerias aparecem, portanto, evidenciando a importância da atitude inclusiva

*... percebo que não dá pra gente agir sozinho, a gente tem que agir em parceria com a rede né, **se esse jovem já é atendido né pela APAE, pelo CAPES enfim, a gente precisa trabalhar muito junto...** (Entrevista, Entrevistado 4)*

Quando questionados sobre a primeira vez tendo alunos com deficiência em sua turma, os relatos dos entrevistados apontam para o surgimento de “necessidades” - eles sentiram que precisavam buscar qualificação, se preparar, saber como interagir com este aluno, como preparar o material adaptado, ou ao menos ter onde buscar auxílio nos momentos de dificuldades. Além de gostar de trabalhar com pessoas, ter empatia e disponibilidade, saber observar, ouvir e aprender com o seu aluno são saberes desejáveis.

*... nós precisamos estar preparados, **não adianta colocar eles se nós não estivermos preparados pra receber essa criança que aí nós não vamos estar incluindo, nós também vamos estar excluindo ele de todo processo, que eu acho que é pior ainda, que eu pra mim acho que é muito pior porque **o menino teve que*****

**gritar[...] ele batia com o caderno, porque ele era muito inteligente, ele era muito inteligente, porque ele queria ser ouvido...** (Entrevista, Entrevistado 2)

*... é muito importante que se procure formação, procure se desenvolver pra atender estas pessoas com deficiência [...] a educação é algo que a gente tem que estar se movimentando sempre, tem que estar sempre aprendendo.* (Entrevista, Entrevistado 4)

No desenvolvimento dos saberes experienciais as situações podem marcar de forma positiva ou negativa o aprendizado do professor e do aluno. O saber experiencial se desenvolve no exercício da profissão, constituindo-se de aprendizados com experiências exitosas e também com as problemáticas.

*Minha primeira experiência com educação especial foi numa escola particular [...] quando teve início o ano letivo eu não fui comunicada dessa realidade e em nenhum momento os professores preparavam material específico. **Simplesmente caí de paraquedas nas salas de aula sem saber como proporcionar uma aprendizagem realmente significativa.*** (Fórum do curso – unidade 3, Entrevistado 5)

Para a inclusão ser efetiva não basta apenas que a escola aceite a matrícula do aluno. O papel da equipe pedagógica não se encerra aí. O professor deve receber tanto a informação de que terá um aluno com deficiência em sua turma, como o apoio pedagógico para tal atuação. O trabalho conjunto colabora para que a inclusão seja efetiva. Não adianta negar a deficiência do aluno e agir como se não houvesse a necessidade de um olhar mais atento. Cada aluno é único, precisa ser respeitado e atendido nas suas necessidades.

Alguns dos sujeitos participantes desta pesquisa relataram que foram convidados a atuar na educação profissional com pessoas com deficiência no processo inicial de implantação do atendimento a esses alunos em suas empresas. Em alguns casos esta experiência inicial foi inclusive “improvisada” por falta de profissionais qualificados, como o intérprete de Libras.

*Foi um desafio, os primeiros três meses **eu trabalhei com eles porque não tinha** [...] nós tínhamos surdos e nós precisávamos de **uma instrutora com LIBRAS** né?* (Entrevista, Entrevistado 2)

A fala acima é de uma supervisora educacional que foi para sala de aula a pedido da coordenação da instituição por ter uma experiência anterior de inclusão, pra suprir a falta de uma instrutora com formação em Língua de Sinais. Mesmo falando a partir de situações distintas, os relatos remetem para o fato de que a inclusão se constitui como um processo, demonstrando a constituição de saberes experienciais

*A gente já tinha tido uma experiência de uma turma inclusiva, mas [...] com deficientes mentais numa turma só deles foi o nosso desafio. E foi assim: **você tem 2 meses para se preparar e Seja o que Deus quiser. E aí a gente saiu que nem doido estudando, se preparando para poder dar o melhor atendimento para eles.*** (Entrevista, Entrevistado 1)

*... não tem “receita de bolo” é só incluindo para saber como lidar com as pessoas, não enquadrando-as em determinadas funções mas sim realizando um mapeamento das competências e dos processos. (Fórum do curso – Unidade 2, Entrevistado 4)*

Por ser uma atividade em fase de implantação, nem sempre a situação é “ideal” nos quesitos de formação profissional e da existência de todos profissionais necessários, conforme demonstrou uma das falas mencionadas a pouco. Além da formação do professor, também foi ressaltada a percepção de que a acessibilidade precisa ser desenvolvida como um conceito global, envolvendo questões arquitetônicas, atitudinais e de currículo.

*Essa adaptação, essa acessibilidade, se não tem uma acessibilidade pro jovem, não adianta colocar ele aqui também, se eu não tenho espaço que eles possam, **se não tem o espaço pra cadeira de rodas dele entrar, se eu não tenho um piso tátil, pro menino que é cego conseguir se locomover, [...] Se não tiver essas adaptações de currículo, não funciona.** (Entrevista, Entrevistado 2)*

*...precisa ter profissionais capacitados para poder fazer este atendimento e não só o atendimento de acordo com a deficiência, mas também a acessibilidade arquitetônica né, então uma série de fatores que são necessários pra gente fazer este trabalho. (Entrevista, Entrevistado 4)*

Quando falamos em formação profissional para pessoas com deficiência, cabe lembrar que para além da escola, o processo de inclusão continuará na empresa. Tanto a administração quanto os profissionais que atuarão junto a esta pessoa com deficiência precisam saber acolher adequadamente.

*Em minha experiência com ensino inclusivo e encaminhamento para o mercado trabalho, **a maior dificuldade não reside na formação profissional das pessoas com deficiência, mas na preparação dos colaboradores que irão acolher estas pessoas, bem como na adequação dos processos produtivos, sistemas informatizados e das suas instalações físicas.** (PbWorks – Unidade 2, Entrevistado 1)*

A pessoa com deficiência quando realiza um curso de formação profissional, passa também por um processo de inclusão social. Algumas falas remetem para a importância do trabalho articulado entre empresa e escola para o bom resultado da formação profissional destes alunos. O aluno é selecionado para o curso pela empresa e após o curso será direcionado para ocupar seu posto de trabalho. Assim, a empresa deve preparar-se para receber o funcionário com deficiência. Essa preparação abrange adaptação do posto de trabalho e preparação do quadro de funcionários para que recebam o novo colega da melhor forma possível. As futuras atividades profissionais deste aluno envolverão em algum momento o trabalho em grupo, ou ao menos a interação com colegas de trabalho. Faz parte do trabalho do professor e da escola, desenvolver atividades que permitam ao aluno ser sociável e seguro de si para enfrentar

a diversidade de situações do cotidiano laboral.

A análise dos saberes experienciais mostra que a falta de um profissional com habilitação para educação especial não inviabiliza o processo de inclusão. Um profissional sensível e empático mostra-se mais importante muitas vezes em atender aos alunos, desde que esteja disposto a entender e esforçar-se para prestar a atenção necessária às singularidades de cada aluno. A constituição dos saberes experienciais ocorre no exercício da docência (TARDIF, 2014). A inclusão é um processo, e assim, a experiência vai modificando os saberes dos professores. Cada pequena experiência, de êxito ou falha, pode ser convertida em aprendizado. Assim, havendo uma situação semelhante a quando ocorreu um problema o professor poderá agir diferente, aprendendo com os novos resultados.

### 6.1.5 Revelando Novos Saberes: Saberes Atitudinais

Ao realizar a análise das entrevistas, percebi que alguns dos saberes importantes na docência com pessoas com deficiência em educação profissional, podem ter sua origem em uma situação não categorizada na teoria de Tardif (2014). Embora o autor valorize a existência do saber experiencial, ele o apresenta vinculado ao exercício da docência. A partir dos relatos dos entrevistados, pude perceber que a atitude do professor diante do seu aluno com deficiência, o “saber agir” com este aluno, vem também de sua **experiência de vida, dos saberes atitudinais.**

*Precisamos dialogar e ajudar na compreensão de que não podemos pensar apenas nos PCD's de hoje mas que em algum momento da vida (nossa expectativa de vida está aumentando e a violência urbana apresenta altos índices) todos nós poderemos vir a ter alguma deficiência [...] **além das barreiras arquitetônicas precisamos ultrapassar primeiro as barreiras atitudinais, a forma como conduzimos, olhamos, abordamos e orientamos as pessoas com deficiência é que fará toda diferença!** (Fórum do curso – Unidade 3, Entrevistado 4)*

*Sabemos que em nossa sociedade excludente faz-se necessário uma boa dose de **coragem, amor, competência, ações cooperativas e muita vontade de aceitar o outro** como único e com direitos a vida e ao processo permanente do aprender e compartilhar o aprendizado. (Fórum do curso – Unidade 2, Entrevistado 2)*

Pensar na pessoa com deficiência não significa pensar em uma realidade “distante”. Às vezes nos basta refletir a respeito de como gostaríamos de ser tratados caso estivéssemos no lugar do nosso aluno, usar um pouco de empatia. Percebe-se que as estratégias de ensino destes professores também podem surgir como reflexo de personalidade. No trecho destacado abaixo elas envolvem o lúdico, que foi mencionado



também por outros entrevistados como uma estratégia de ensino eficaz.

***Eu sempre fui muito criança, gosto muito de brincar, e por experiência própria eu sempre relacionei os conteúdos com brincadeiras*** porquê quando tu tá aprendendo uma brincadeira, uma sacanagem, nunca mais esquece aquilo e quando você relaciona aquilo com algum conteúdo, toda vez que você precisar vai lembrar da brincadeira e isso te traz automaticamente o conteúdo para a memória. (Entrevista, Entrevistado 1)

A brincadeira deste professor em sala de aula veio de sua experiência pessoal, uma característica do professor que foi adotada como estratégia de ensino. Porém, é importante que o professor se sinta confortável com a estratégia adotada, pois a mesma estratégia poderia ser problemática se aplicada por um professor tradicional, rígido, que não seja aberto a “brincadeiras”.

As atitudes do professor foram uma questão bastante pontuada durante as entrevistas e demais produções dos entrevistados. Quando questionados sobre que características deve ter, como deve agir o professor na educação profissional para pessoas com deficiência, diferentes aspectos foram ressaltados. O respeito pela individualidade do outro, o ouvir atentamente, o preparo, o desejo e a disponibilidade de atender bem, são atitudes desejáveis deste profissional.

*Em primeiro lugar a pessoa tem que estar área que gosta, ou seja, **gostar de pessoas**. Que tenhas todo o cuidado para recebê-los e que **respeite e entenda as suas limitações**...* (Entrevista, Entrevistado 3)

*... **respeitar a forma que eles são** a forma como ele é, que cada um é único, e cada um tem seu jeito de ser e de aprender, mas o ouvir, **eu preciso ouvir o outro**.* (Entrevista, Entrevistado 2)

A compreensão de que se trabalha com pessoas com deficiência, e as implicações disto são de grande importância para que se possa entender que as dificuldades fazem parte de um processo, que culminará no aprendizado do aluno. É importante compreender que cada sujeito é único, gostar de pessoas, num sentido de saber respeitar suas limitações, descobrir e despertar suas capacidades.

*Então ele **precisa ter um preparo, querer, acho que desejo, disponibilidade de atender, precisa ter uma capacitação**, acho que pra isso né, não adianta eu querer atender alguém com pessoa com deficiência se eu não sei como se trata.* (Entrevista, Entrevistado 4)

*Primeiro, procurar saber que tipo de deficiência esse aluno teria e **a partir dela, preparar os materiais necessários para a aula**.* (Entrevista, Entrevistado 5)

Para poder atender cada aluno de acordo com suas necessidades, é importante permitir-se dedicar tempo para conhecer o aluno e então propor estratégias e metodologias de ensino, não o contrário. Aparece aí a paciência como mais uma virtude desejável. O respeito e entendimento do aluno com deficiência vem tomando maior



importância para os professores da educação profissional, visto que estes alunos têm chegado cada vez mais neste nível de ensino.

É importante) atender as demandas do aluno com deficiência em suas necessidades educacionais, com a diferença que estas exigem, mas num trato de igual para igual, ou seja, despido de estigma sobre a (in)capacidade do aluno de aprender. Permitir-se desacomodar e buscar novas estratégias para atender ao aluno com deficiência, não aceitando o estigma imposto de que alguém é incapaz, pode tornar o professor mais capaz de enfrentar os desafios da docência para pessoas com deficiência, conforme apareceu nas diferentes fontes dos dados coletados

*Quando a gente está lá, que a gente convive com a pessoa, a gente sente ela **aquela empatia faz com que a gente se comporte automaticamente dessa forma mas eu diria: não exija dele o que ele não pode dar.** (Entrevista, Entrevistado 1)*

O desenvolvimento da resiliência no ambiente escolar destacado por Raymundo e Leão (2013) como forma de superação dos desafios cotidianos da docência, também se aplica na educação profissional para pessoas com deficiência. Incluir é um grande desafio e a atitude positiva e proativa do profissional da educação oferece um grande diferencial diante dos percalços deste caminho.

*Mas, **não pode é desistir nunca**, assim como eu, acredito na mudança, eu não espero, estou sempre buscando, ler, estar por dentro das informações, indo em palestras, seminários, fóruns, ano passado procurei me capacitar para ter alunos com deficiências em sala, e digo ainda tenho muito que aprender, pois nós nunca sabemos o que acontecerá a cada hora. (Fórum do curso – Unidade 3, Entrevistado 3)*

*...eu vejo esses meninos aqui, eles têm as limitações deles, como eu disse antes eu também tenho as minhas, eu tenho que trabalhar com eles de forma melhor, adaptar né, adaptar pra que eles sejam realmente incluídos, **dá trabalho? Dá. Me tira da zona de conforto? Me tira.** (Entrevista, Entrevistado 2)*

Em algumas situações quando não há um atendimento educacional especializado para dar apoio ao professor, o atendimento ao aluno com deficiência pode exigir do docente uma dedicação maior para o planejamento das atividades em relação ao planejamento de aula no cotidiano. As situações relatadas demonstram um desprendimento por parte do professor que abdica do seu tempo de lazer para desenvolver um planejamento de qualidade para o aluno. Apesar de ser uma atitude louvável do professor, cabe observarmos que não deveria ser imputada a si toda a responsabilidade sem que a instituição proporcione uma boa estrutura de trabalho, que envolva também qualidade no equilíbrio do tempo de planejamento de sala de aula.

*Eu passava o final de semana assim pensando né, como é que eu vou fazer esse trabalho aqui, como*

*que eu vou fazer, pra esse menino, aí pro menino que era, cego, quando eu trabalhava gráficos, alguma coisa eu fazia cola colorida que deixava o relevo, para ele entender o maior, o menor né... (Entrevista, entrevistado 2)*

Aprender com os alunos e reconhecer o valor da sua sabedoria, foram atitudes presentes nas falas dos entrevistados. O aluno com deficiência que chega em um curso profissionalizante, já convive há muitos anos com a sua deficiência. Ele já desenvolveu ao longo de sua vida diversas estratégias para superar suas limitações. Este aluno tem a possibilidade de “mostrar” ao professor qual o melhor “caminho a seguir” para a construção da sua aprendizagem dentro das estratégias e metodologias de ensino possíveis.

*..a menina outro dia disse pra mim, que é Down, "tu é especial né [fulana]? Ela disse" porque tu acolhe muito bem a gente". [...] eles ajudam muito mais que os demais, tu aprende disso com eles, eles tão sempre dispostos a ajudar, é uma troca imensa, é uma troca imensa. (Entrevista, entrevistado 2)*

O acolhimento aparece como fator importante para os alunos que se sentem seguros e bem na escola. Ser receptivo ao aluno e aprender com a convivência, fortalece o vínculo e o respeito mútuo, porém esta receptividade deve vir de todos que convivem com o aluno (professores, funcionários, alunos...) para tornar a experiência educacional boa para ambos. Sobre a questão da diferença e do respeito, os professores se posicionaram de forma bem explícita e de lugares diferentes.

*O simples fato de ele estar mentalmente um pouco atrasado no desenvolvimento não tira a dignidade dele como pessoa, acho que essa é a coisa mais importante para ele. **Se eles se sentirem aceitos e respeitados, nossa! A convivência é fantástica com eles.** (Entrevista, Entrevistado 1)*

***Temos que entender [que] cada ser humano, tem o seu momento e o tempo de compreensão [os quais] são diferentes, também ter ações diferenciadas que contemple todos.** (Entrevista, Entrevistado 3)*

*... ele não chegou a concluir na escola, ele saiu, acho que ele se sentiu mal ou a família começou a ver que tava difícil, que **escola uma tinha vontade, mas que isso não tava sendo construído com os alunos né, não basta querer...** (Entrevista, Entrevistado 4)*

Assim como os professores, a coordenação escolar precisa ter clareza do seu papel e ter clareza da visão da instituição sobre a inclusão escolar. Em alguns momentos existe a necessidade de tomar posição e atitudes para garantir a inclusão.

*... ela olhou assim pros pais, "hoje vocês estão vendo uma aqui, amanhã pode ser cinco, pode ser dez, **cada vez mais nós vamos incluir, eles não têm que ficar em casa, eles não precisam ir pruma APAE, só com os iguais, nós todos somos diferentes**", [...] foi quando a menina permaneceu, foi muito bem e continuou. (Entrevista, entrevistado 2)*

Algumas falas revelaram os anseios dos professores diante das dificuldades e demonstraram que mesmo diante de situações desafiadoras, puderam desenvolver atitudes que podem ser consideradas resilientes (conforme visto no capítulo 2.3). Atitudes

estas, apresentadas por Vicente (1996<sup>35</sup>, apud Leal, 2010) como: a capacidade de reconhecer a verdadeira dimensão de um problema, as possibilidades de enfrentamento existentes e o estabelecimento de metas para a resolução do problema. Estas características auxiliam a tomada de consciência dos problemas para posterior tomada de decisão e ação. A diferença entre o medo e a segurança pode vir da preparação para atuação em sala de aula com pessoas com deficiência.

*Era lindo acompanhar a forma como a professora seguia após um certo tempo de preparo[...] **Esse conhecimento fez com que ela criasse um ritual diferente, para que F. se sentisse pertencente ao grupo.** Todos estavam envolvidos de forma efetiva e afetiva, e também todos possuíam uma compreensão e motivação para com todas as tarefas que eram realizadas em sala de aula. (PBWorks – Unidade 2, Entrevistado 2)*

Os relatos de desafios enfrentados em sala de aula ressaltam a importância da resiliência, de manter-se uma atitude positiva e da persistência perante dificuldades. Assim como a busca pelo conhecimento formal, o autoconhecimento permite ao professor trabalhar com as próprias limitações. O sujeito resiliente, para Poletti e Dobbs (2007<sup>36</sup>, apud Leal, 2010) é aquele que apresenta habilidade para a comunicação, capacidade de assumir a responsabilidade da sua vida, consciência limpa, defende suas convicções e possui compaixão.

*...foi muito importante isso pra mim, porque **eu também trabalhei em mim algumas coisas, algumas limitações** [...] eu precisei para que eles, ahn, ficassem [na sala de aula] (Entrevista, Entrevistado 2)*

*Aprendi que, além da persistência, **temos que nos conhecer, saber de nossas limitações e procurar trabalhar**, pois os momentos de incerteza serve para nos motivar e não desistir. (Entrevista, Entrevistado 3)*

A resiliência pode ser percebida tanto no professor como também no aluno com deficiência, que é sujeito ativo do processo de aprendizagem. O grande desejo de superação, destacado pela fala a seguir, demonstra a superação de barreiras que estes alunos enfrentam para desenvolver-se profissionalmente.

*Eu percebo que são educandos assim que tem potencial muito grande, só que não são encorajados pra descobrir isso [...] **transparece uma vontade muito grande de saber, uma vontade muito grande de aprender e de sair daquela condição onde eles estão**, por que ainda alguns a gente percebe que a ...família ainda não acredita, não investe no desenvolvimento, na autonomia destes adolescentes [...] ah para vir até o projeto é difícil, ah pra se enturmar é difícil, ah mas se perde o benefício, então parece que a gente encontra muitas barreiras pra atender estas pessoas... (Entrevista, Entrevistado 1)*

As barreiras atitudinais podem ser provenientes da família, de colegas e algumas vezes dos professores, e constituem entraves no processo de inclusão. São situações

35 VICENTE, C. M. **Resiliência**. Palestra proferida no Centro de Treinamento de Recursos Humanos de Ponte Formosa. Espírito Santo, 1996.

36 POLETTI, R.; DOBBS, B. **A resiliência**: A arte de dar a volta por cima. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

desafiadoras enfrentadas pelo aluno, que quando é resiliente, torna-se capaz de superar os desafios e obter sucesso na sua trajetória.

*... quando a gente faz o atendimento deles se percebe **uma força de vontade muito grande um desejo muito grande aprender e um desejo de ser visto como parte daquela turma daquele projeto [...]** e um desejo muito grande superação, a gente percebe que eles evoluem assim drasticamente desde o momento que entram [...] acho que pessoas que precisam muito de oportunidades assim. (Entrevista, Entrevistado 4)*

Abaixo, destaco uma fala que nos mostra que o aprendizado destes professores não foi apenas para a sala de aula, mas um aprendizado para a vida. Os relatos são das mudanças nas atitudes de sala de aula que refletem nas suas atitudes em situações do cotidiano quando encontram pessoas com deficiência “na rua”.

*Depois que eu comecei a conviver com este público eu comecei a perceber as pessoas na rua também por isso que eu disse que **eu me humanizei depois que eu comecei a conviver com eles.** (Entrevista, Entrevistado 1)*

As falas apresentadas remetem à importância de se desenvolver consciência sobre o respeito às diferenças que existem na sociedade, desde a infância. Falam de uma mudança ocorrida “depois que comecei a conviver”, situação que poderia ser diferente caso este professor tivesse a consciência da importância da inclusão desenvolvida ao longo da vida.

*...hoje enquanto educadora sei que **isso tem que ser trabalhado desde as crianças para que isso não seja um tabu na adolescência e na vida adulta né [...]** todo ser humano tem que ter as mesmas oportunidades, cada um com as suas dificuldades, tem que ser atendido de acordo com as suas necessidades... (Entrevista, Entrevistado 4)*

Quando questionados sobre situações que não funcionam na docência, na educação profissional com pessoas com deficiência, as questões apontadas remetem muito à atitude do professor. Seja na relação com os alunos, ou no preparo das atividades, esta modalidade de ensino e estes alunos – como todos, na verdade – demandam ao professor dedicação para elaborar estratégias pensando sempre no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem que envolva a todos.

*Não funciona se o instrutor é resistente, se o instrutor, o professor resistir não funciona. Se ele não ahh, abraçar a causa não funciona. Se ele não amar o que ele faz não funciona, **se ele não se dedicar, ele não se comprometer com aquele jovem, com aquela jovem que está lá dentro que ele sabe que tem suas limitações, não funciona** e não vai funcionar com nenhum deles. (Entrevista, Entrevistado 2)*

*O que não funciona é a gente fingir que a pessoa não tem deficiência [...] tem até uma fala com pessoas que não tem deficiência no sentido de **pedir ajuda delas pra gente poder atender esta pessoa né, não funciona a gente ser afastada dos outros alunos...** (Entrevista, Entrevistado 4)*

*A motivação através das mídias funciona muito bem, assim como atividades práticas. O que **não funciona é a repetição das atividades**, por exemplo, aula com produção artística em três dias consecutivos, eles se cansam. (Entrevista, Entrevistado 5)*

A deficiência não pode ser negada, independente do comprometimento do aluno em suas habilidades físicas ou sociais. O aluno não precisa receber o mesmo material e o mesmo atendimento porque “ele é esforçado”, às vezes este bom aluno poderia ser melhor se recebesse um material adaptado. Se o aluno tem uma deficiência que acarreta uma necessidade educativa especial, seja de adaptação de material, conteúdo ou proposta pedagógica diferenciada, é importante que o professor esteja atento e busque compreender e atender essa necessidade. A escola é também responsável nesse processo para fornecer o suporte ao professor para que isso aconteça.

Os saberes aqui apresentados parecem apontar para outra categoria que se diferencia dos saberes experienciais como mencionamos no item 5.3 da metodologia do estudo. A constituição destes saberes, embora possa remeter aos saberes experienciais, não está na prática de sala de aula, mas na vivência pessoal de cada um.

Sendo assim, considero os saberes que permitem ao professor lidar com situações de adversidades, e que tem sua origem na experiência pessoal, refletindo no seu modo de agir, como pertencentes a categoria de **saberes atitudinais**. As atitudes que um professor tem em sala de aula são reflexo de sua experiência de vida, que moldou seu caráter, sua forma de agir diante das mais diversas situações. Estes saberes têm, portanto, uma relação direta com o conceito de resiliência que apresentamos no capítulo 2. De acordo com Leal e colegas (2011)

A resiliência existe em função do temperamento da pessoa, mas também em função da significação cultural da ferida e do tipo de apoio social de que ela dispõe. Pode se manifestar em situações onde exista um grande risco devido ao acúmulo de fatores de estresse e tensão. E também quando a pessoa é capaz de conservar aptidões em face do perigo e seguir crescendo harmoniosamente. Está engendrada em um complexo quebra-cabeça que reúne peças representativas da constituição pessoal e também da interação com o mundo externo, beneficiada (porém não determinada) por um ambiente que estimule sua efetiva manifestação.

Os saberes atitudinais constituem-se, portanto, da experiência pessoal. São formados ao longo da vida e sofrem alterações constantes diante da vivência cotidiana do professor. Entendo que o sujeito resiliente terá maiores chances de desenvolver estes saberes de uma forma positiva, que lhes permitirá adaptar-se diante das situações inquietantes do cotidiano escolar. Estes saberes em consonância com os diversos fatores apresentados até aqui neste capítulo, permitem ao professor manter-se bem, adaptar-se, aprender sempre, e encontrar realização mesmo diante de dificuldades que aparecem na vida docente.

## 6.2 ESTIGMA NA CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES

O intuito deste item é compreender se o estigma pode influenciar a constituição dos saberes docentes pelo professor. Refere-se ao segundo objetivo definido na metodologia. Para responder a esta questão foi feita a análise dos dados coletados, conforme consta no esquema apresentado no item 6.1.

Diferente da análise realizada sobre os saberes docentes que teve por base as categorias apontadas por Tardif (2014), percebemos que o estigma pode influenciar a constituição dos saberes docentes de duas maneiras e categorizamos a análise a partir daí. Veremos portanto que o estigma pode atuar como **mola propulsora**, ou como um **entrave** na constituição dos saberes docentes. Segue abaixo uma síntese do que emerge nas falas e produções dos participantes da pesquisa em relação à influência do estigma na constituição dos saberes docentes.

### 1.1.1 O Estigma Como Entrave Para a Constituição de Saberes

Falar sobre estigma remete às situações nas quais idealizamos uma “identidade social” para o outro, causando interferências na qualidade de nossas relações interpessoais e podendo levar à discriminação. Isso acontece, pois, quando percebemos que o outro possui características que o tornam diferente do esperado para uma categoria em que pudesse ser incluído, ele pode se tornar menos desejável. Quando afetados pelo olhar estigmatizado, “...deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída.” (GOFFMAN, 1981, p.6).

Nas entrevistas percebemos que ideias pré concebidas sobre a (in)capacidade do aluno com deficiência podem afetar os professores nas suas expectativas em relação ao aluno. Esse estigma pode se apresentar antes mesmo de o professor conhecer melhor o aluno com deficiência e apresentar reflexos na atitude do professor em sala de aula.

- *E neste primeiro momento [...] além dessa vontade de sair, O que mais você sentia?*
- **Muita angústia. Por perceber que eles até tinham vontade mas, mas eram incapazes.**
- *Porque?*
- *Porque a condição intelectual deles não permitia, e era: o que fazer para que eles pudessem absorver o máximo possível de conteúdo, porque ensinar cooperativismo para essas pessoas é bastante complicado. (Entrevista, Entrevistado 1)*



A conversa acima tem dois pontos que se sobressaem. Em primeiro lugar, a afirmação do professor de que os alunos tinham vontade, mas eram incapazes devido à sua condição intelectual, passa a impressão de que na sua percepção não há necessidade de se esforçar para buscar metodologias alternativas de ensino, afinal, o aluno é mesmo incapaz – é o estigma agindo negativamente. No segundo momento, aparece uma generalização que pode ser bastante perigosa e também demonstra claramente o estigma quando o professor fala que é complicado ensinar um conteúdo para “essas pessoas” como se afirmasse de que seria difícil ensinar o conteúdo em questão para todo aluno com deficiência intelectual. Se entendemos que cada sujeito é único, generalizar a capacidade de aprendizagem de um grupo por causa de uma característica em comum, além de ignorar esta premissa, faz com que o professor não “precise” esforçar-se em busca do desenvolvimento de saberes, pois se a afirmação fosse verdadeira, os saberes docentes não teriam função nessas situações.

*... muitas vezes eles mesmos falaram “nossa às vezes eu acho, eu acho que eu não vou conseguir”, meu Deus e eles conseguiram né, então assim é a vontade é o querer, não importa a tua deficiência, todos nós temos deficiências, se tu quer, tu vai, tu atinge as tuas metas. (Entrevista, Entrevistado 2)*

O estigma pode estar no professor, na família, e também pode ter sido incorporado, aceito, pelo próprio sujeito com deficiência. A fala acima dá um exemplo disso quando a professora menciona que o próprio aluno tem a ideia de que não conseguirá – aprender, ou realizar uma tarefa. Também na fala da professora, quando diz “meu deus eles conseguiram” - se por um lado exprime felicidade pelo sucesso, mostra também um certo estigma da incapacidade ainda atrelada à deficiência.

*Estes alunos necessitam aprender, ou simplesmente descobrir, caso já o saibam, como conviver em grupos e aceitarem as diferenças. Pois, **na empresa onde irão trabalhar encontrarão pessoas compreensivas e dispostas a ajudar, mas encontrarão pessoas sem a menor sensibilidade e sem a menor disposição para acolhê-los.** (PBWorks, Entrevistado 1)*

É importante observar que a responsabilidade de superar o estigma não é exclusiva do aluno. Ao afirmar que “estes alunos precisam aprender” a conviver em grupo e aceitar a diferença, o professor parece colocar uma grande responsabilidade para o aluno, que não é só dele. O estigma precisa ser combatido também junto aos profissionais que vão conviver com o aluno com deficiência na empresa, pois lá também pode constituir-se como entrave no processo de inclusão laboral.

Percebi em algumas entrevistas a ocorrência de uma seleção prévia do que o



professor não vai abordar com os alunos porque eles tem deficiência. Situações assim são preocupantes devido à seleção dos conteúdos acontecer antes mesmo de tentar trabalhar o conteúdo com o aluno, ou seja, parece haver uma ideia prévia de que o aluno não será capaz de compreender o conteúdo. Neste caso, o sujeito não está sendo levado em consideração enquanto indivíduo único e capaz. Esta discriminação por trás da seleção dos conteúdos abordados, parece ser arbitrária por parte do professor.

*...é obvio para os alunos ditos normais, que não possuem deficiência, o conteúdo é bem mais pesado. Com eles é bem mais light, a quantidade de conteúdos inclusive eu vou abordar com eles, por exemplo, eu não vou abordar aspectos históricos com eles, não vou entrar em questões filosóficas, não vou discutir legislação com eles. (Entrevista, Entrevistado 1)*

Uma alternativa à questão problematizada pela fala acima, seria trabalhar todo o conteúdo com os alunos através de uma estratégia voltada para suas necessidades e avaliar o desenvolvimento dos alunos em relação à compreensão do conteúdo em vez de previamente descartar a possibilidade de uma pessoa com deficiência se interessar e compreender história ou filosofia, por exemplo.

De acordo com os entrevistados, algumas deficiências sofrem mais com o estigma. Os relatos mostram com maior ênfase a presença da deficiência intelectual nos cursos e as dificuldades de lidar com esses alunos.

*O que eu vejo é o seguinte: eu percebo que hoje as pessoas não têm muita paciência para conviver **não só com quem tem deficiência física, mas principalmente para quem tem deficiência mental**. Eu vejo pela questão dos alunos que tem Síndrome de Down. As pessoas parecem que tem medo de chegar perto deles porque aquilo vai passar para elas e não tem nada a ver. (Entrevista, Entrevistado 1)*

*... as mães, algumas mães se reuniram, **não queriam a Down[...] Porque poderia atrapalhar o desenvolvimento dos filhos delas**, não sei o que, não sei o que, num universo que era de 20 crianças foram três mães pedir pra direção que não queriam essa menina lá, eu assim eu fico pensando, pensando né, o que é uma criança né com as limitações dela, enquanto os deles também tinham limitações. (Entrevista, Entrevistado 2)*

*...eu acredito que tem um preconceito maior com essas deficiências intelectuais, psicossociais né, eu acredito que essas deficiências enfrentam uma maior dificuldade de aceitação, **quando a deficiência física parece que isso é um pouco mais natural...** (Entrevista, Entrevistado 4)*

A afirmação de que um tipo de deficiência enfrenta maior dificuldade de aceitação que outros, nos remetemos à discussão feita por Goffman (1981, p. 44) de que "...é através de nossa visão que o estigma dos outros se torna evidente com maior frequência [...] Na verdade, o termo mais geral "perceptibilidade" seria mais preciso, e "evidenciabilidade" mais preciso ainda". A este respeito, Goffman (1981) menciona três noções relacionadas ao estigma que nos permitem refletir sobre o que o entrevistado chama de parecer "um pouco mais natural" - são elas a noção da **possibilidade de ser**

**conhecido**, quando um estigma é muito visível; a **intrusibilidade** que diz respeito à interferência do estigma no fluxo de interação; e o **foco de percepção** ao que o estigma se relaciona. Neste caso, parece que as afirmações acima, dizem respeito a maior intrusibilidade da deficiência intelectual em relação à deficiência física no meio educacional, ou seja, uma pessoa com deficiência física pode ter sua deficiência mais facilmente dissociada de sua capacidade de aprender do que uma pessoa com deficiência intelectual.

Neste item, foi feita a escolha de não relacionar o estigma às categorias de saberes docentes estudadas, mas ao seu impacto na constituição dos saberes docentes. Até aqui, os recortes apresentados mostraram professores “acomodados” com o fato de que o aluno não é capaz de aprender, ou ainda “impressionados” com o fato de que possam fazer determinadas tarefas. Ambas situações denotam a presença do estigma e sua interferência negativa na constituição de saberes docentes.

### **1.1.2 A Superação do Estigma: Mola Propulsora na Constituição de Saberes Docentes**

No item anterior foi possível observar que o professor acometido de um “olhar estigmatizado” pode enxergar muitas dificuldades no ensino da pessoa com deficiência. Perceber mais as capacidades do que as limitações do aluno, pode ser um fator positivo na constituição dos saberes docentes, um facilitador neste processo. Foi o que buscamos a partir de agora: falas que demonstrassem a possibilidade de constituição de saberes a partir da superação do estigma.

Verificamos que mesmo uma pessoa que não apresentava características do estigma na maioria de suas falas, como Entrevistado 2, pode ter certa resistência quando convidada a atuar na docência da educação profissional com pessoas com deficiência.

*Primeiro eu relutei, confesso que, eu dizia pra minha gerente tu tem certeza que tem que ser eu pra fazer isso daí ela disse, mas bah não vou ter ninguém, vou precisar de ti. (Entrevista, Entrevistado 2)*

A resistência inicial em desempenhar uma função, portanto, não significa necessariamente estigma. Em alguns relatos podemos perceber as diferentes relações estabelecidas pelos entrevistados com as pessoas com deficiência. É possível observar que tanto a cultura do estigma, como o respeito pelas diferenças podem acompanhar um sujeito desde sua infância ou adolescência, tendo início na família e influenciando suas

atitudes na vida adulta. Percebe-se isto quando os entrevistados foram questionados sobre seu primeiro contato com pessoas com deficiência.

*E, ahn pra mim na minha família acho a gente sempre teve que todo mundo é igual, assim **cada um tem as suas diferenças, sua forma de ser, eu sei mais isso, tu sabe mais aquilo**, então assim a gente nunca teve isso. (Entrevista, entrevistado 2)*

*... no ensino médio, eu tinha um colega que tinha deficiência intelectual [...] **Ah eu tive bastante dificuldade por que adolescente que não tem essa cultura né, não tem na família e nem foi trabalhado isso antes no ensino fundamental**, é uma pessoa diferente, é uma pessoa que, no primeiro momento, parece que **dá um pouco de medo assim de chegar perto, por ignorância né, desconhecimento**, a gente acha que pega o que uma pessoa tem né. (Entrevista, entrevistado 4)*

Entre os entrevistados a perspectiva inicial sobre a deficiência era diferente – permeada pela história pessoal de cada um. Entretanto, quando o professor se permite conhecer seus alunos, despindo-se de pré-conceitos ou qualquer estigma existente, é possível perceber a constituição de novos saberes a partir da experiência docente.

*A grande dificuldade que enfrentei, foi entender a mecânica do pensamento destas pessoas. Devido a sua natureza divergente da nossa, nos obriga a sair de nossa zona de conforto e nos remete a um mundo diferente, porém muito lindo e maravilhoso. **Após o início da minha convivência com pessoas portadoras de deficiência, comecei a entender que, estas, são pessoas normais, diferindo apenas na sua lógica de raciocínio**. Estas pessoas apreciam e merecem respeito, compreensão e carinho. Aliás, estas são as maiores necessidades destas pessoas. (PBWorks, Entrevistado 1)*

Ainda sobre o aspecto positivo de conhecer melhor o aluno, encontramos estratégias usadas pelos professores que auxiliam na superação do estigma. Ao permitir que o aluno com deficiência expresse suas expectativas, o professor passa a entender mais seu aluno, conhecendo seus desejos e anseios. Conhecendo os alunos, seus sonhos e perspectivas, o professor pode refletir sobre o futuro que pode ajudar o aluno a construir.

*... os alunos gravaram um vídeo falando das **expectativas da inserção no mundo do trabalho** e da felicidade de serem iguais aos familiares que, através do salário, realizam seus sonhos. (Fórum do curso – Unidade 5, Entrevistado 5)*

Nos cursos de aprendizagem profissional a empresa é parte importante do processo inclusivo – é por ela que os alunos são selecionados para o curso, e lá onde pretende-se que sejam profissionalmente incluídos. A administração da empresa precisa estar preparada para receber o trabalhador com deficiência. Relatos e produções dos professores demonstram preocupação para com esta consciência empresarial, de que o sujeito com deficiência terá uma produtividade diferenciada, mas é plenamente capaz de realizar seu trabalho. Esta preocupação refletirá na constituição dos saberes docentes, à medida que remete a uma preocupação com “medir o desempenho” do aluno, que foi

discutida no capítulo anterior, durante a análise dos saberes curriculares. Novamente a este respeito, percebemos que os entrevistados se posicionam de formas distintas, percebendo e interagindo diferentemente com esta questão.

*É isto que me deixa um pouco preocupado em **como vai ser cobrado a questão de produtividade dentro da empresa** porque a empresa por mais aberta que ela esteja a questão de colocação dessas pessoas, ela nunca desvincula isso de uma produtividade. Como adequar isso, por exemplo, **em uma linha de produção porque eles são mais lentos.** (Entrevista, Entrevistado 1)*

*...o trabalho está integrado à formação do homem como sujeito social e o que o mesmo é primordial, é o que dá um sentido à sua vida. **Desta forma não é mais tolerável ignorar as capacidades das pessoas portadoras de deficiência e considerar apenas as suas limitações.** Pois este trabalho é de fundamental importância para o ser humano, pois **é ele que vai proporcionar aprendizagem, crescimento, transformação e atitudes** que irão aprimorar e remunerar o indivíduo, aumentando sua autoestima e confiança de forma considerável, acentuando suas qualidades e vontade de trabalhar. (Fórum do curso – Unidade 2, Entrevistado 2)*

O sujeito com deficiência não deveria ser “comparado”, “medido” em relação à sua produtividade na empresa como demonstra a primeira fala acima, tal receio por parte do professor. A segunda fala aborda outra perspectiva, de todos os benefícios do trabalho para o desenvolvimento do sujeito – este olhar certamente incentiva o professor a buscar novos saberes que lhe permitam proporcionar qualidade nesta experiência inclusiva para o seu aluno.

As atitudes do professor diante do aluno com deficiência muitas vezes trazem um reflexo das suas vivências anteriores na família e na sociedade.

*Ah é outro olhar né, por que isso não foi trabalhado... **hoje enquanto educadora sei que isso tem que ser trabalhado desde as crianças para que isso não seja um tabu na adolescência e na vida adulta né, o que hoje como é que eu vejo isso assim né, você pergunta o que é que muda, acho que muda o olhar assim de que todo ser humano tem que ter as mesmas oportunidades, cada um com as suas dificuldades, tem que ser atendido de acordo com as suas necessidades...** (Entrevista, Entrevistado 4)*

O aluno com deficiência precisa de um atendimento adequado às suas necessidades educacionais, precisa ser tratado com respeito, em um verdadeiro processo de inclusão. Todo aluno merece ter sua identidade reconhecida, bem como suas habilidades e seu potencial que pode ser desenvolvido com a ajuda do professor. Durante as entrevistas foi abordado como os pensamentos e atitudes inclusivas são importantes no processo de inclusão.

*Nunca esquecer que eles são pessoas [...] **estar mentalmente um pouco atrasado no desenvolvimento não tira a dignidade dele como pessoa, acho que essa é a coisa mais importante para ele.** Se eles se sentirem aceitos e respeitados, nossa! A convivência é fantástica com eles. Essa foi a maior lição que aprendi, isto, com certeza, eu diria para essa pessoa. (Entrevista, Entrevistado 1)*

*Mesmo que a pessoa tenha uma deficiência, **ela tem uma história, uma identidade, um nome, e o direito à igualdade de condições que oportunize sua autonomia.** (PBWorks, Entrevistado 5)*

*Trabalhar a prática inclusiva é trabalhar o outro em sociedade e o respeito pela diversidade. Como educadores devemos ser construtores desta prática. Vejo que é de suma importância que **todos possam entender o universo do outro, com suas necessidades e especificidades, de forma dedicada e respeitosa.** (Fórum do curso – Unidade 3, entrevistado 2)*

O papel do professor na superação do estigma vai além de trabalhar com suas próprias dificuldades, mas também desenvolver em si um olhar sensível e respeitoso para a inclusão. A inclusão na educação profissional necessita da quebra de muitos preconceitos e de superação de estigmas existentes na sociedade.

***Inclusão trata de como nós lidamos com a diversidade, com a diferença de uma maneira positiva (provocando bons afetos).** [...] uma sociedade onde seus cidadãos conseguem se realizar como pessoas, indivíduos com direitos iguais possuem mais chances de sucesso. **Para construir uma sociedade com mais aceitação, mais amor, mais cuidado e compaixão, devemos nos esforçar por incluir, acolher a todos, sem exceção.** (Fórum do curso – Unidade 1, Entrevistado 2)*

*...então este meu olhar mudou assim, no sentido de que **não precisa virar lei pra dizer que a gente tem que dar oportunidade pra incluir essas pessoas na empresa, a empresa tem que abrir um processo que possa envolver a todos, se a pessoa tem uma deficiência a empresa já tem que correr na frente pra saber que... olha a gente tem que ter profissionais capacitados, pessoas que possam atender uma pessoa com deficiência.** (Entrevista, Entrevistado 4)*

Superar o estigma e promover a inclusão através da constituição de novos saberes, é um grande desafio, mas um desafio possível. A fala a seguir aponta o estigma enquanto barreiras de pensamento que podem ser trabalhadas e superadas, talvez com resultado mais significativo para a inclusão laboral do que mudanças arquitetônicas em um prédio que não é acessível.

***Muitas barreiras criadas para inclusão destas pessoas nas empresas talvez estejam mais em nossas cabeças do que em problemas efetivos.** [...] Lembrar que todos merecem a oportunidade de fazer sua própria trajetória, diferentes porém não incapazes, afinal todos nós precisamos ir a luta com nossas limitações. (PBWorks, Entrevistado 2)*

Um curso no qual o estudante com deficiência é atendido por profissionais que reconhecem sua deficiência e o acolhem com respeito, pode agir como mola propulsora para a superação do estigma social. A oportunidade de encontrar um espaço que permita ao aluno superar seus próprios limites, com pessoas envolvidas, comprometidas com o seu sucesso, pode fazer uma grande diferença do caminho para a inclusão social e profissional do sujeito com deficiência.

*... há muita força para que eles não possam permanecer, parece que tem mais gente que não acredita do que acredita neles, então há este desejo de mostrar também, se superar não só pra eles, mas pra outras pessoas que eles né, os grupos sociais onde ele está que é uma pessoa que ele pode tá ali e que ele pode ser igual aos outros, que ele pode ter uma profissão, que ele pode ganhar o dinheiro dele né, com o esforço dele, então acho que pessoas que precisam muito de oportunidades assim. (Entrevista, Entrevistado 4)*

Vemos, portanto, que o estigma também pode ser positivamente relacionado com a constituição de saberes docentes, quando o docente percebe o seu aluno como alguém capaz, e supera a antiga visão estigmatizada. Esta nova visão positiva de mundo, na qual o sujeito com deficiência aparece como alguém cheio de possibilidades de desenvolvimento, impulsiona o professor a buscar novos saberes.

## **1.2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

Neste tópico serão abordadas as estratégias de ensino utilizadas pelos participantes do estudo na sala de aula da educação profissional para pessoas com deficiência. Seguindo a proposta de análise dos dados apresentada no item 6.1, busca-se atender ao terceiro objetivo proposto na metodologia, o de identificar como se desenvolvem as estratégias utilizadas pelos professores para a superação dos desafios que se apresentam no exercício desta prática docente. Apresento a seguir uma síntese em relação às estratégias de ensino utilizadas pelos docentes participantes da pesquisa.

### **1.1.1 Práticas Inclusivas**

A educação profissional, conforme discutido no item 3.1, é uma modalidade de ensino com características específicas – tem seu público formado por adolescentes ou adultos, e objetivos bem definidos relacionados às necessidades de aprendizagem de uma profissão. Está mais voltada para a prática do que para a aprendizagem de conteúdos teóricos. Demanda metodologias de ensino apropriadas para o aprendizado de rotinas de serviço, técnicas e métodos relacionados à profissão à qual o curso em questão se relaciona.

Ser docente na educação profissional para pessoas com deficiência, traz desafios particulares em relação às metodologias de ensino que precisam atender as individualidades dos alunos. Este desafio não é apenas do professor, mas se estende ao profissional de supervisão/orientação escolar que orienta a equipe de trabalho.



*Temos que entender [que] cada ser humano, tem o seu **momento e o tempo de compreensão [os quais] são diferentes, também ter ações diferenciadas que contemple todos.** Trabalhar com toda a equipe muito bem, para o entendimento e saber respeitar todos os envolvidos. (Entrevista, Entrevistado 3)*

É importante ter clareza de que a inclusão não é função exclusiva do professor, e envolve muito além da sua formação profissional, passando pela realização de adaptações arquitetônicas, de material didático, e preparação de toda equipe escolar. O professor tem a necessidade de desenvolver estratégias de ensino diversificadas, além de possuir empatia para entender as necessidades e potencialidades de seus alunos.

*... às vezes quando percebo que eles estão cansados o que aquele dia não está bom a gente vai dar um passeio, eu saio para caminhar com eles, **a gente fica discutindo coisas que acontecem na rua, como pode-se ajudar, como não pode. Tá, e aqui, como a gente ajuda? Eu fico trazendo coisas do conteúdo e a gente vai convivendo.** Mas é uma batalha todos os dias. (Entrevista, Entrevistado 1)*

Diferente de uma cena comum em salas de aula com alunos adultos, em que mesmo dispersos, fingem prestar atenção, os alunos mencionados na fala acima demonstram com mais espontaneidade quando estão dispersos ou desconfortáveis com a atividade em sala de aula. Cabe ao professor o exercício da compreensão e da paciência, e o desenvolvimento de estratégias – como a mencionada, sair com os alunos e de forma descontraída abordar os conteúdos – que permitam manter o interesse e a participação dos alunos. Em contraposição à situação anterior – em que se sobressai a sensibilidade, empatia do professor – a fala a seguir demonstra uma situação problemática que pode surgir como reflexo da falta de empatia do professor.

*Por que, que ele gritava? **Ele gritava porque ele não entendia** ele era um menino superinteligente, era segunda série ele era um menino superinteligente, e aí não tinha o que fazer, imagina, **a professora vira de costas pro quadro né, e fica falando pros demais, pros ouvintes.** (Entrevista, Entrevistado 2)*

Os entrevistados atuam com diferentes deficiências, e têm estratégias voltadas para superar as limitações de seus alunos, que diferem para cada situação. Atuando com deficiência mental, a estratégia mais citada pelos entrevistados é o uso da ludicidade na preparação das atividades.

*Eu fui fazer algumas pesquisas e vi que o trabalho lúdico com eles seria o mais fácil, muito recorte, muito desenho, **colocar figuras de fazer rodas e discutir:** “tá, e agora, o que você percebe aqui, no que a gente pode ajudar, o que tem de cooperação neste desenho”. (Entrevista, Entrevistado 1)*

*... na época me lembro de um deficiente intelectual, muita dificuldade de aprendizado, tinha que ter aulas mais lúdicas, **tinha que ter uma linguagem mais simples assim, usar exemplos mais simples mais primários...** (Entrevista, Entrevistado 4)*

O lúdico para estes professores, vai além de realizar atividades descontraídas ou brincadeiras. Há um cuidado com a utilização de uma linguagem simples, próxima da



realidade do aluno, um incentivo à participação ativa na construção do seu conhecimento.

*Uma das técnicas que tenho utilizado em sala de aula, é a representação lúdica, através da dramatização. Assim os conteúdos primeiramente são representados por desenhos ou colagens, sendo que **ao final do conteúdo montamos um teatro.** (Entrevista, Entrevistado 1)*

Com deficiência auditiva ou visual, as estratégias se voltam mais para superar a limitação sensorial do aluno. Dentro desta abordagem, cada professor adapta para sua aula a estratégia mais adequada ao conteúdo e aos seus alunos.

*... grupos diferentes que uns podiam auxiliar os outros [...] **não era atividade diferenciada, a atividade era a mesma, o que era diferenciada era a forma, porque a menina lá com baixa visão não ia conseguir ler nesta mesma forma, ahn a menina, a surda, ela lia, mas aí eu tinha que depois, ela também tinha que dar a participação dela,** porque a gente trabalha muito com o debate, então a menina também tinha que ter a participação dela, então eu escrevia pra ela, e nós íamos, nós nos entendíamos... (Entrevista, Entrevistado 2)*

Muitas estratégias são fruto de pesquisa e experimentações em sala de aula, tendo resultados exitosos e também aprendizados com os problemas. O relato a seguir é interessante no ponto em que demonstra que a mesma ludicidade tão importante para integrar o aluno com deficiência, também pode cativar os demais alunos, proporcionando momentos de integração.

*... eu consegui uma integração tão boa com eles com essas brincadeiras e os **outros alunos que não eram alunos deste programa específico vinham, brincavam com a gente,** quando tinha pipoca eles iam comer com agente.... Vinham, me abraçavam, beijavam, uma coisa que eu nunca pensei que fosse acontecer na minha vida. Eles derrubaram uma casca, uma coisa que, sabe, é difícil de contar assim. (Entrevista, Entrevistado 1)*

A descontração deste professor com os alunos proporcionou uma maior proximidade, rompeu uma “casca” que talvez estivesse impedindo-o de atingir mais efetivamente seus alunos. É importante para um professor manter sua autoridade diante da turma, mas vemos na fala acima que isto não precisa ser feito com autoritarismo. Ao promover a brincadeira e a descontração, o professor conseguiu aproximar ainda mais os alunos, cativando-os a envolver-se com a atividade proposta.

A empatia do professor é essencial para conseguir determinar, através da observação das reações dos alunos, que a partir de determinado momento eles já não estão mais prestando atenção à aula, e proporcionar atividades alternativas. A importância desta atitude está em que um aluno que começa a se distrair com muita frequência pode perder o interesse em seguir o curso. Isto é efeito do que já foi mencionado nas análises anteriores – estar começando uma experiência nova na escola – além do fato de que estes professores claramente tem uma preocupação maior com o aprendizado dos alunos do que a simples aplicação de um curso.

*Esta é a minha estratégia. Às vezes eu nem me preocupo tanto em fazer um plano de aula, um plano bonitinho, eu até faço um esqueleto mas o que eles estiverem dispostos a fazer é o que vai acontecer. se naquele dia a atenção deles está para focar em alguma outra coisa, oque, vamos adequar essa coisa às necessidades da aula, da disciplina que seja feita a vontade deles. Isto dá prazer para eles e eles gostam disso. (Entrevista, Entrevistado 1)*

O relato acima demonstra a percepção deste professor de que necessita ter a disposição de adaptar sua aula quando necessário, reorganizar os objetivos para que possa aproveitar a disposição dos alunos que podem estar mais dispersos para certo tipo de conteúdo ou atividade, e não para outros. A atitude deste professor diante destas situações, seria benéfica em todas as salas de aula da educação profissional. O aluno que não tem deficiências, também pode ficar entediado e desatento, mas é mais comum que isso passe despercebido quando o aluno tem a capacidade de buscar o aprendizado por outros meios. Na educação profissional, muitos alunos trabalham e estudam, tem filhos ou uma família para cuidar, e é comum que com o cansaço de um dia de trabalho apresentem grande dificuldade de concentração.

*... o formato em "U" é o ideal pois você circula e tem visão do todo, e sem contar que **todos podem se olhar nos olhos e partilhar do seu conhecimento.** (Entrevista, Entrevistado 2)*

Até mesmo detalhes como a mudança do posicionamento tradicional dos alunos em fileiras, para uma organização em "u" podem representar mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem. Conforme mencionado pela professora, o olhar nos olhos – dos alunos e entre os colegas – nos permite uma aproximação muito maior do outro. São oportunidades que se criam com um simples reorganizar de cadeiras – de estar mais próximo, conviver mais, compartilhar, dar atenção ao outro. Percebe-se aqui que “adaptar” é uma palavra com múltiplos sentidos quando falamos em inclusão.

*...as minhas estratégias tinham um plano A, B, C, D e E porque a gente nunca sabia como eles iam estar naquele dia. (Entrevista, Entrevistado 1)*

Para conseguir adaptar um plano de aula, diante de situações inesperadas, o professor precisa estar preparado. No momento em que não tem flexibilidade, ou alternativas já elaboradas, a diversidade pode ser um grande problema.

### 1.1.2 Tecnologia Assistiva

Há casos em que os alunos, devido a sua deficiência, necessitam de adaptações

específicas na forma de interação com o conteúdo. Não foi possível observar nos relatos, a existência de algum serviço que se assemelhe ao atendimento educacional especializado (AEE), nos cursos em que os participantes da pesquisa atuam. Nos casos mencionados é o próprio professor de sala de aula que, em conjunto com a equipe pedagógica, desenvolve as estratégias para o aluno.

*A professora que **busca a resolução de problemas funcionais**, no dia a dia da escola, mesmo sem o saber, **produz tecnologia Assistiva**. Na Instituição onde trabalho a instrutora oferece aos aprendizes várias formas que possibilitam realmente um maior aprendizado[...] amplia textos para os alunos com baixa visão, e para trabalhar com os deficientes visuais utiliza o alto relevo (tinta alto relevo, cordão para que possam diferenciar imagens pelo tato) e tenham ideia mental. No laboratório de informática é utilizado como recurso o programa NVDA que faz a leitura da tela do computador para os jovens aprendizes cegos. (Pbworks, entrevistado 2)*

O uso de recursos de tecnologia assistiva, como o programa de computador, e o desenvolvimento de material pedagógico adaptado, são meios que potencializam o aprendizado do aluno. Não foram percebidos indícios de que nas instituições onde os entrevistados atuam exista uma “sala de recursos” ou um profissional dedicado especificamente para o atendimento especializado dos alunos. Houve, entretanto, um relato que evidencia parceria da instituição de ensino com a APAE, para produção de TA.

*A equipe da APAE confecciona muitos dos materiais, ou, tecnologias assistivas que são utilizados na escola. Essas tecnologias permitem que os alunos possam realizar com funcionalidade e independência algumas tarefas que, por conta da ausência de algumas funções, se tornam inviáveis. Como exemplo, posso citar as **adaptações para usar o lápis, a caneta e a tesoura, incluindo os recursos pedagógicos para sala de aula, que são desenvolvidos especificamente para a necessidade de cada sujeito.** (PBWorks, entrevistado 5)*

Nos casos em que não há semelhante parceria, o trabalho é desenvolvido pela professora de sala de aula em conjunto com a equipe pedagógica da escola – que compartilham essas funções com as demais atribuições cotidianas. Desta forma, o conhecimento da Tecnologia Assistiva (TA) passa a ser ainda mais, uma necessidade de toda comunidade escolar.

*... é de suma importância que **se torne conhecido de todos as tecnologias assistivas**, que muitas vezes são soluções simples que facilitam a resolução de muitos problemas que garantem maior qualidade de vida e aprendizado as pessoas com necessidades especiais. (Fórum do curso – Unidade 5, Entrevistado 1)*

No decorrer do curso, pelas produções dos entrevistados, ficou claro que TA é um recurso presente no cotidiano destes sujeitos, aparecendo de maneiras diversificadas para atender a demandas específicas de cada aluno. Embora nem sempre utilizem a expressão TA, ela está presente dentre os materiais mais “comuns” do cotidiano escolar, como as apostilas de curso, ou nos impressos fornecidos pelos professores aos alunos.

*Como trabalhamos com a formação profissional para a inserção no mercado de trabalho, a nossa equipe está **adaptando as apostilas para uma linguagem mais fácil**, onde trabalhamos com desenhos, labirintos e colagens, tudo em uma linguagem bem ao nível dos alunos. (Fórum do curso – Unidade 5, Entrevistado 1)*

Em algumas situações como mencionado na fala acima, é possível produzir um material em larga escala, como apostilas que atendam a um maior número de alunos. Há outros relatos que denotam a percepção dos entrevistados de que para alguns alunos a personalização do material didático é necessária e muito benéfica para o processo de ensino e aprendizagem.

*... nenhum aluno é exatamente igual ao outro e, para o planejamento das atividades, **o professor deve observar a diversidade do grupo, suas características e especificidades**, e propor atividades variadas que atendam ao objetivo e despertem o interesse do aluno, para que assim, efetivamente, se construa o conhecimento. (PBWorks, entrevistado 2)*

Abaixo por exemplo, em se tratando de questões visuais e/ou espaciais, percebemos que alunos com necessidades diferentes podem precisar de diferentes tamanhos de fonte ou até um contraste diferenciado na impressão, organização espacial específica do conteúdo e até mesmo material tátil.

*A jovem possuía dislexia, que afetava muito a leitura e a escrita, assim como a interpretação do que lhe era solicitado. **Após reconhecer a real dificuldade da jovem a instrutora iniciou a trabalhar os textos com a jovem em colunas, com letras grandes, que possibilitava maior concentração.** (PBWorks, entrevistado 2)*

*... tinha aquela menina de baixa visão, então **eu sabia que para aquela menina, quando eu ia fazer alguma coisa eu precisava fazer a letras maiores.** Aí pro menino que era cego, quando eu trabalhava gráficos, alguma coisa eu fazia cola colorida que deixava o relevo... (Entrevista, Entrevistado 2)*

Os alunos com baixa visão, ou cegueira completa, se beneficiam do uso de material tátil para compreensão de conteúdos que envolvam percepção espacial. Para a leitura, há alunos que fazem uso da impressão em alto-contraste ou fontes maiores; enquanto outros utilizam o sistema braile ou softwares leitores de tela. Estas estratégias e tecnologias quando bem utilizadas propiciam, a autonomia do sujeito com deficiência, que poderá levar tais artifícios para sua vida cotidiana.

*O DOSVOX era muito importante para a sua autonomia, porque após digitar, ele ouvia o som da palavra várias vezes e repetia, assim gravava na sua memória o que desejasse. Quando trabalhávamos com músicas em inglês, ele fazia o acompanhamento no violão. (PBWorks, entrevistado 5)*

Já com os alunos com deficiência auditiva, a atitude do professor em sala de aula pode ser planejada de modo a auxiliar o entendimento dos conteúdos e, por consequência, a aprendizagem destes sujeitos. Desde o posicionamento em frente a turma, o cuidado de falar de uma posição que possa ser bem visualizada, a pronúncia

clara e pausada das palavras. Todos detalhes visuais contam no atendimento a estes alunos.

*Como a instrutora possui formação em libras, com os jovens surdos **valoriza muito a expressão facial e corporal, articula corretamente as palavras, usa vocabulário compreensível** (pois maioria dos alunos surdos possuem dificuldades na língua portuguesa) escreve de maneira visível, legível e de fácil visualização, fixa no mural recados e avisos sobre avaliações no Laboratório, aulas teóricas, mudanças de horários de atividades programadas; quando apresenta vídeos estes sempre são com legendas. (PBWorks, entrevistado 2)*

Há casos que se beneficiam de adaptações tecnológicas maiores, onde além do recurso impresso ou tátil, aparece o uso da tecnologia computacional como TA. Embora a necessidade de um computador eleve significativamente o custo da tecnologia utilizada, eles são cada vez mais comuns nas casas e escolas. Além disso, há atualmente diversos softwares gratuitos que poderiam ser utilizados como alternativas aos softwares proprietários, que são mais conhecidos, sem perdas de qualidade no trabalho desenvolvido.

*...eu lembro que a instrutora pra esse menino trabalhou tabela de Excel [...] **pegou régua, colocou as réguas uma do lado da outra [...] posicionou as outras por cima e pediu pra ele passar o dedo depois ela fez com tiras de papel [...] ele disse “eu estou visualizando uma tabela, na minha mente eu sei que é uma tabela”** ... (Entrevista, Entrevistado 2)*

Estão citados abaixo, exemplos do protagonismo do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Ao ser incentivado a criar recursos educacionais, o aluno é empoderado, desenvolvendo a criatividade e a sensibilidade em relação às diferenças, às suas necessidades e as do próximo.

*... os próprios alunos percebendo as necessidades da turma, ou seja, temos um módulo de liderança que **os jovens que confeccionam suas aulas com diversos recursos pedagógicos**. Muitos deles são: teatro educativo, dinâmicas ( de autoconhecimento, autoestima e autoconfiança), apresentações de trabalhos, projeto leitura, palestras... (Fórum do curso – Unidade 5, Entrevistado 3)*

A expressão TA, embora envolva o termo tecnologia, não significa necessariamente um recurso eletrônico ou digital como possa parecer. O material mais simples, usado com uma intencionalidade específica, pode ter um poder tão transformador como um recurso caro e muitas vezes inacessível.

***Muitas vezes imaginamos computadores, softwares, e todo um arcabouço de engenhocas eletrônicas, quando a tecnologia está na graça de utilizar materiais simples, como papel, cola e tesoura.[...] O meio de transformamos a teoria em prática deu-se através de um vídeo, onde os aprendizes construíram todo o material necessário para a montagem do cenário com os elementos disponíveis[...]** **papel pardo, cola, lápis de cor, giz de cera, canetas hidrográficas, galhos de árvores, fita e muita criatividade para a montagem do roteiro.** (PBWorks, Entrevistado 1)*

O relato abaixo merece atenção, pois não deve ser generalizado. O fato de uma

deficiência proporcionar maior ou menor limitação ao sujeito não precisa determinar a necessidade de uma metodologia de ensino adaptada, mas a TA pode atuar auxiliando na superação dos limites. Cada aluno deve ser acompanhado e atendido em suas necessidades individuais, independente se ter uma deficiência leve ou severa.

*... não tinha nenhuma deficiência aparente mas ele tinha encurtamento de membros e era muito tranquilo por que ele tinha um esforço, uma vontade de aprender muito grande então ele pegava uma caneta do jeitinho que ele podia e se esforçava e como **ele tinha um intelecto acompanhando os demais não foi dificuldade nenhuma...** (Entrevista, Entrevistado 4)*

Na mesma entrevista em que foi extraído o trecho acima, ao questionar maiores detalhes sobre o aluno que a professora menciona não ter “nenhuma deficiência aparente”, percebe-se que na verdade há uma preocupação por parte da professora no atendimento do aluno.

*... como ele não tinha nenhuma dificuldade de aprendizado **a dificuldade dele era motora, tinha que dar uma atenção no sentido de sempre verificar se ele já tinha cumprido uma tarefa** e quando era uma aula expositiva beleza de ele conseguia acompanhar interagir, [...] mas tinha que dar atenção quando uma era tarefa mais escrita, uma atividade mais de entrega, trabalho em grupo né, pra **ver se realmente estavam dando voz pra ele...** (Entrevista, Entrevistado 4)*

Nem sempre o atendimento individualizado demanda preparar um material diferente, usar estratégias elaboradas... O olhar sensível para o aluno, por si só, proporciona um diferencial no processo de inclusão.

*Porque olha o que é **mais fácil, eu preparar um treinamento pra trinta jovens tudo igualzinho, tudo o mesmo parâmetro do que aí eu preparar pra menina lá, que eu preciso fazer em colunas, pro menino lá que eu preciso passar cola colorida, mas a minha realização final, quando eu lembro que ele entendeu...** (Entrevista, Entrevistado 2)*

A motivação para desenvolver um trabalho diferenciado, uma estratégia própria para atender às individualidades de cada aluno é muito pessoal de cada professor. O maior resultado deste esforço não será palpável ou visível, mas traduz-se na realização de perceber que o aluno aprendeu e evoluiu em suas habilidades e potencialidades.

## **2 A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES: UMA ESPÉCIE DE SÍNTESE**

Para atender aos objetivos da presente pesquisa, buscou-se identificar como se constituem os saberes dos professores no exercício da prática docente em cursos de qualificação profissional com pessoas com deficiência. Ao realizar a análise e



categorização dos saberes percebidos no material coletado para a pesquisa (entrevistas, fóruns do curso e PbWorks dos alunos), foi possível realizar algumas constatações em relação aos objetivos definidos na metodologia que estão sintetizadas neste capítulo. A figura 2 (p.58) foi o ponto de partida da análise, apresentando as possibilidades de categorias percebidas pela pesquisadora durante a realização do projeto; seu reflexo aparece nas considerações que seguem.

Dentre os saberes docentes definidos por Tardif (2014) as referências que remetem aos saberes curriculares ou disciplinares foram significativamente menores em relação aos demais, demonstrando que estes não estão entre os maiores “desafios” da docência na educação profissional com pessoas com deficiência. Assim, os demais saberes se sobressaíram durante as entrevistas e nas produções dos participantes da pesquisa demonstrando a importância, para estes sujeitos, dos saberes experienciais e profissionais para o exercício de sua prática.

Percebe-se que os saberes profissionais se destacam devido à falta de formação docente de alguns professores da educação profissional, e da falta de formação voltada para a diversidade, daqueles que possuem a formação docente. Aqui cabe a ressalva de que os instrumentos de coleta de dados analisados foram produzidos em momentos distintos, durante (PbWorks, Fóruns) e após (entrevistas), a realização do curso. Assim, a experiência de ter realizado o curso foi um fator modificador dos saberes destes professores. Enquanto curso de formação continuada, discutiu questões referentes aos saberes profissionais, possibilitando a constituição de novos saberes nesta categoria.

Ainda os saberes experienciais figuraram em destaque, corroborando com a ideia de que cada aluno é único e não há como determinar previamente uma estratégia de ensino que funcione para todos, e assim a experiência colabora para uma maior tranquilidade e preparo do professor para enfrentar toda a diversidade do cotidiano escolar com pessoas com deficiência na educação profissional.

Apareceram ainda dentre os saberes docentes, de forma tão evidente quanto os saberes experienciais, aqueles que vêm da vivência pessoal dos entrevistados que neste trabalho são chamados de Saberes Atitudinais. No trabalho de Tardif (2014) pode ser observado, conforme consta na tabela 1 (página 40), que há uma menção relativa aos saberes pessoais dos professores que posteriormente parece ser integrado aos saberes experienciais. Aqui, decidimos por dar ênfase aos saberes pessoais, em especial àqueles relacionados as atitudes do professor como uma nova categoria. Os Saberes atitudinais se diferenciam dos saberes experienciais, pois não se restringem à experiência de sala de



aula, tratando daquelas vivências nos demais ambientes, junto à família e em situações cotidianas como no trabalho, ou mesmo em momentos de lazer. Dizem respeito à constituição social do sujeito. Foi frequente a menção ao fato de como a convivência anterior com pessoas com deficiência influenciou a atitude em sala de aula; bem como o inverso, a convivência com os alunos com deficiência também impactou a atitude dos entrevistados em outros ambientes, no seu dia-a-dia e por isso entendeu-se como necessário neste trabalho destacar uma outra categoria mais atenta para esse fenômeno que foi observado.

Constatou-se que aquele professor que demonstra maior facilidade ao trabalhar com alunos com deficiência na educação profissional, apresenta determinadas características que apontam para um perfil, que poderia ser desejável do profissional atuante nestas condições. Tais características são favoráveis para todos os professores, independente da modalidade de ensino, não se tratando de uma obrigação, apenas uma percepção de que são habilidades que quando desenvolvidas auxiliam no trabalho do professor. Observou-se professores **proativos** – têm vários planos ou estratégias prontos para dias em que uma aula não funcionar; **dinâmicos** – não têm receio de mudar um plano e tentar novas metodologias; **empáticos** – têm por hábito observar seu aluno (**observadores**), colocar-se no lugar dele (**empáticos**) na intenção de desenvolver o melhor para seu aprendizado. Estes professores demonstram claramente serem possuidores de **preocupação** maior com o aprendizado dos alunos do que a simples aplicação de um curso.

Em relação à influência do estigma na constituição dos saberes docentes, os primeiros recortes analisados mostraram professores “acomodados” com o fato de que o aluno não é capaz de aprender, ou ainda “impressionados” com o fato de que os alunos consigam realizar determinadas tarefas. Ambas situações denotam a presença do estigma, e sua interferência negativa na constituição de saberes docentes.

O estigma pode ser superado a partir da mudança na percepção do professor, e também no desenvolvimento da compensação social pelo aluno. Identificamos que a superação do estigma pode ser positivamente relacionada com a constituição de saberes docentes, possibilitando que o professor perceba seu aluno como alguém capaz de se desenvolver, construir conhecimento e ser incluído, educacional e profissionalmente. Quebrando a barreira do estigma, abre-se diante deste sujeito, uma nova visão de mundo, despida de preconceções negativas a respeito do aluno com deficiência. Esta visão de mundo, positiva, percebe o sujeito com deficiência como alguém cheio de possibilidades

de desenvolvimento, impulsiona o professor a buscar constituir novos saberes que o permitam guiar seu aluno no desenvolvimento de todo seu potencial.

Ao investigar as estratégias de ensino adotadas pelos entrevistados, conclui-se que muitas são fruto de **pesquisas** e **experimentações** em sala de aula, tendo resultados exitosos e também aprendizados com o enfrentamento e superação de problemas, através de atitudes **resilientes**. A aprendizagem mediada aparece através do uso e desenvolvimento de **Tecnologia Assistiva**, além das **atitudes** inclusivas do professor. Não há soluções definitivas e aplicáveis de forma “universal”, apenas uma grande diversidade de estratégias pensadas e executadas com alunos com diferentes deficiências. Estes docentes são portanto, cotidianamente desafiados a **criar**, desenvolver e **adaptar-se**. Aquele professor que, sabendo que pode enfrentar situações adversas já se prepara com atividades alternativas, evita uma situação estressante e está desenvolvendo sua resiliência – ao enxergar o problema do tamanho que é, sem precisar torná-lo maior.

Considerando os relatos de experiência analisados, percebemos que alguns dos entrevistados neste trabalho tiveram de rever seus valores; outros, apenas lembrar que podemos agir com mais simplicidade, reduzir a cobrança, olhar o outro como uma pessoa única e não apenas como “mais um aluno”. Penso que as características destacadas acima podem ser trabalhadas com os professores, nos momentos de formação inicial e continuada para qualificação da prática docente. A pressão e o stress provocados pelo imediatismo da sociedade contemporânea precisam ser evitados, permitindo que o professor tenha uma perspectiva voltada para o desenvolvimento do aluno e não somente para o cumprimento de metas.

Percebe-se, por fim, a existência de uma lacuna que permite o aprimoramento futuro deste trabalho e na continuidade da pesquisa sobre os Saberes Atitudinais dos professores. Todos os objetivos desenvolvidos durante a pesquisa demonstraram em algum nível, a importância da **atitude do professor** com o **sucesso** na **prática docente** com pessoas com deficiência na educação profissional. É instigante pensar para uma futura pesquisa, um foco específico que possa evidenciar com maior clareza a distinção desta nova categoria de saberes, dentre aquelas destacadas na literatura atual.

## REFERÊNCIAS

ALALUF, Matéo. **Le temps du labeur**: formation, emploi et qualification en sociologie du travail. Tradução Livre de Alvaro Fernandes Ribeiro Neto. Bruxelles: Luniversite de Bruxelles, 1986.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. **A inclusão e seus sentidos**: entre edifícios e tendas. 12º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Conhecimento Local e Conhecimento Universal. Curitiba, 2004. Disponível em <<http://www.educacaoparavida.com/resources/A%20inclus%C3%A3o%20e%20seus%20sentidos.pdf>> Acesso em 15 mar. 2015.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; BEYER, Hugo Otto (org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho nacional de educação. Câmara de educação básica. **Resolução CNE/CEB nº 06, de 21.10.2012** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <[http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014113112619550rceb006\\_12-1.pdf](http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014113112619550rceb006_12-1.pdf)> Acesso em: 21 abr. 2015

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei Nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm)> Acesso em: 21 abr. 2015

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho nacional de educação. Câmara de educação básica. **Resolução CNE/CEB Nº 04/99** - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB04\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf)> Acesso em: 02 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho nacional de educação. Câmara de educação básica. **Resolução CNE/CEB nº 2/97**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília, 1997. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB02\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf)> Acesso em: 02 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho nacional de educação. Câmara de educação

básica. **Parecer CNE/CEB nº 17/97**. Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Brasília, 1997a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_parecer1797.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1797.pdf)> Acesso em: 02 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 21 abr. 2015

\_\_\_\_\_. Ministério das Relações Exteriores. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 26 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério das Relações Exteriores. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)>. Acesso em 26 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Inspeção do Trabalho. **Projeto Piloto de Incentivo a Aprendizagem de Pessoas com Deficiência**: orientação à fiscalização. Brasília: [2008]. Disponível em: <[http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BCB2790012BCF973A0548CE/fiscatrab\\_projeto\\_aprendizagem2008.pdf](http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BCB2790012BCF973A0548CE/fiscatrab_projeto_aprendizagem2008.pdf)> Acesso em: 09 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego. **Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005**. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm)> Acesso em: 21 abr. 2015

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego. **Lei nº 10.047, de 19 de dezembro de 2000**. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/LEIS/L10097.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L10097.htm)> Acesso em: 21 abr.2015

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm)> Acesso em: 21 abr. 2015

BUENO, Erika de Souza. **Viver é Tocar o Coração das Pessoas - Reflexão nas**

**palavras de Cora Coralina.** Planeta Educação: 2011. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=2081>> Acesso em: 04 maio 2014.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. **Planfor, reforma do estado e acumulação flexível: tecendo fios invisíveis.** Revista Educere et Educare, vol. 1, nº 2, jul/dez 2006. Disponível em: <<http://formaedu.pbworks.com/w/file/95213375/Planfor%20Georgie%20Cea.pdf>> Acesso em: 06 jun. 2015.

DEL PRETTE, Almir, DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Psicologia das relações interpessoais:** Vivências para o trabalho em grupo. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DI NUBILA, Heloisa Brunow Ventura; BUCHALLA, Cassia Maria. **O papel das Classificações da OMS - CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade.** Rev. bras. epidemiol;11(2):324-335, jun. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1415-790X2008000200014>> Acesso em 30 jun. 2015.

FARTES, Vera, SANTOS, Adriana Paula Quixabeira Oliveira. **Saberes, Identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica.** Cadernos de Pesquisa. V.41, nº 143, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a04v41n143.pdf>> Acesso em 03 jun. 2015.

GOFFMAN, Erving. Estigma: **Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOMES, Ana Maria Paula Marques. **A importância da resiliência na (re)construção das famílias com filhos portadores de deficiência:** o papel dos profissionais da educação/reabilitação. Saber (e) Educar n.11, p. 49-71, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/8>> Acesso em 15 dez 2014.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010:** características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_deficiencia.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf)> Acesso em: 14 mar. 2015

I.SOCIAL. **Profissionais de Recursos humanos:** Expectativas e percepções sobre a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. São Paulo: 2014. Disponível em: <<http://img.catho.com.br/site/landing/empresas/pesquisa-inclusao-pcd/PesquisaRH2014VF.pdf>> Acesso em: 21 abr. 2015

JÚNIOR, Geraldo Silvestre Silva, GARIGLIO, José Ângelo. **Saberes da docência de professores da educação profissional**. Revista Brasileira de Educação [online] 2014, 19 out/dez. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27532619004>> Acesso em: 02 abr. 2015.

LEAL, Ana Lúcia Galvão. **Resiliência e formação humana em professores do ensino fundamental I da rede pública municipal** - em busca da integralidade. (Tese de Doutorado) Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2010.

LEAL, Ana Lúcia Galvão, RÖHR, Ferdinand, ACIOLY-RÉGNIER, Nadja. **A resiliência e seus efeitos na prática docente**. X Congresso Nacional de psicologia escolar e educacional. Universidade Estadual de Maringá, 2010.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008.

MACHADO, Maria Margarida; GARCIA, Lênin Tomazett. **Passado e presente na formação de trabalhadores jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, Vol. 1, nº 1, 2013. Disponível em: <<http://formaedu.pbworks.com/w/file/95213327/EJA%20PIPMO%20PRONATEC.pdf>> Acesso em 06 jun. 2015

MÂNGIA, Elisabete Ferreira; MURAMOTO, Melissa Tiek; LANCMAN, Selma. **Classificação Internacional de Funcionalidade e Incapacidade e Saúde (CIF): processo de elaboração e debate sobre a questão da incapacidade**. Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo, v. 19, n. 2, p. 121-130, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rto/article/download/14037/15855>> Acesso em 30 jun. 2015

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a elaboração de roteiro de entrevista semiestruturada**. In MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMODE, Sadao (Orgs). Colóquios sobre pesquisa em educação especial. Londrina: Eduel, 2003.

MARTINS, Letícia Aparecida. **Trajetórias de constituição da docência na educação profissional**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP [s.n.], 2011. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000847192>> Acesso em: 02 abr. 2015

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima, MILLER, Stela (org), **Vigotski e a Escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira e Marin,

2010.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>> Acesso em 4 jun. 2015.

MOURA, Dante Henrique. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica**. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008.

OIT - Organização Internacional do Trabalho. **Convenção n. 159**. Convenção sobre Reabilitação e Emprego (Pessoas Deficientes). Genebra, 1983. Disponível em: <[http://www.oitbrasil.org.br/node/505#\\_ftnref1](http://www.oitbrasil.org.br/node/505#_ftnref1)> Acesso em: 21 abr. 2015.

OMS – Organização Mundial de Saúde. **Rumo a uma Linguagem Comum para Funcionalidade, Incapacidade e Saúde** CIF. Genebra, 2002. Disponível em: <[http://hygeia.fsp.usp.br/~cbcd/Material/Guia\\_para\\_principiantes\\_CIF\\_cbcd.pdf](http://hygeia.fsp.usp.br/~cbcd/Material/Guia_para_principiantes_CIF_cbcd.pdf)> Acesso em 01 jul 2015.

PASSERINO, Liliana Maria; RODRIGUES, Graciela Fagundes; WAGNER, Rosana; LISBÔA, Vívian Boldt Guazzelli. **Projeto proposta/curso**: Inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional: Tecnologia Assistiva. UFRGS, 2014. [Texto digitado]

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal. Secretaria municipal de trabalho e emprego; Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Inserção de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho de Porto Alegre**. Porto Alegre, 2014, 51p.

RAYMUNDO, Rosana Salles; LEÃO, Marluce Auxiliadora Borges Glaus. **A resiliência como fator de desenvolvimento da prática pedagógica**: repensando a formação docente. CONISE - Congresso Internacional Salesiano de Educação, p. 1–14, 2013. Disponível em <[www.sobrare.com.br/Uploads/20131011\\_artigo\\_conise\\_rosana.pdf](http://www.sobrare.com.br/Uploads/20131011_artigo_conise_rosana.pdf)> Acesso em 15 dez 2014

SANTOS, Simone Valdete dos. **Da educação profissional para o emprego, no PIPMO, para a educação profissional para a empregabilidade, no PLANFOR**. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia, 2006. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/480SimoneValdetedosSantos.pdf>> Acesso em 09 jun 2015.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.



SILVA, Adriane Giugni da. **A Educação Profissional de Pessoas com Deficiência Mental: A História Da Relação Educação Especial/Trabalho Na APAE-SP.** Tese de doutoramento. Universidade Estadual de Campinas, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOMASELLO, Michael. **Human culture in evolutionary perspective.** In M. Gelfand (Ed.), *Advances in Culture and Psychology.* Oxford U. Press. Disponível em <<http://wwwstaff.eva.mpg.de/~tomas/pdf/TomasAdvances.pdf>> Acesso em 15 mar. 2015

TOLOI, Gabriela Gallucci; MANZINI, Eduardo José. **Etapas da estruturação de um roteiro de entrevista e considerações encontradas durante a coleta dos dados.** VIII encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial. Novembro de 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT14-2013/AT14-008.pdf>> Acesso em 04 jul 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Espanha, 10 jun.1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>> Acesso em 13 fev. 2015

PERRENOUD, Philippe, **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica,** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

WERTSCH, James V., **Estudos socioculturais da mente,** Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** Tradução: SALES, Denise Regina, DE OLIVEIRA, Marta Kohl, MARQUES, Priscila Nascimento. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas: fundamentos de defectologia.** Madrid: Visor, 1997. V.5, 391p.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes,1991.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2.ed.- Porto Alegre: Bookman, 2001

YUNES, Maria Angela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. **Resiliência**: Noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, José (Org.). Resiliência e Educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

## APÊNDICE A – CARTA CONVITE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Programa de pós-graduação em educação

[Nome do Sujeito]

Prezado colaborador

Temos a honra de convidá-lo a participar da pesquisa Saberes Docentes na Educação Profissional para Pessoas com Deficiência. O foco dessa pesquisa é investigar práticas de inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional no Rio Grande do Sul.

A pesquisa está vinculada ao Grupo de Pesquisa TEIAS (Tecnologia em Educação para Inclusão e Aprendizagem em Sociedade) da UFRGS, que tem uma ampla trajetória dedicada ao estudo dos processos inclusivos na sociedade. Nosso objetivo é identificar os saberes docentes que se constituem na atuação docente em cursos de educação profissional, com alunos com deficiência. Pretendemos assim contribuir com a criação de um rol de *saberes desejáveis* para a formação de professores da educação profissional.

Participarão desta pesquisa professores de diferentes cursos (aprendizagem comercial, aprendizagem industrial, aprendizagem em cooperativismo, educação profissional). As escolhas dos professores foram pautadas nas trajetórias e indicativos de atuação na educação profissional para pessoas com deficiência.

A participação é voluntária e será desenvolvida a partir de um questionário e entrevistas individuais. As respostas serão sigilosas e os professores participantes poderão ter acesso ao relatório final com a apresentação dos resultados do estudo.

Sua participação nesta pesquisa é muito importante para nós e contribuirá na interação Universidade-Sociedade, na busca de alternativas para manutenção e aperfeiçoamento dos processos de inclusão das pessoas com deficiência, neste caso, especificamente, na educação profissional.

Contando com a sua colaboração, assim que fecharmos o grupo retomaremos o contato, explicando detalhes do estudo.

Atenciosamente,

Vívian Boldt Guazzelli Lisbôa  
Mestranda PPGEDU/UFRGS

Dra. Liliana Maria Passerino  
Professora Orientadora