

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

GRACIELA FAGUNDES RODRIGUES

**INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM CURSOS
PROFISSIONALIZANTES: RESSONÂNCIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA E
NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES**

Porto Alegre
2017

CIP - Catalogação na Publicação

RODRIGUES, Graciela Fagundes

Inclusão de pessoas com deficiência em cursos
profissionalizantes: ressonâncias na formação
continuada e nas práticas pedagógicas dos professores
/ Graciela Fagundes RODRIGUES. -- 2017.
216 f.

Orientadora: Liliana Maria Passerino.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Educação Especial. 2. Pessoa com Deficiência.
3. Educação Profissional. 4. Educação Inclusiva. 5.
Profissionalização. I. Passerino, Liliana Maria,
orient. II. Título.

GRACIELA FAGUNDES RODRIGUES

**INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM CURSOS
PROFISSIONALIZANTES: RESSONÂNCIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA E
NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES**

Tese 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 Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Liliana Maria Passerino

Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos.

Porto Alegre

2017

GRACIELA FAGUNDES RODRIGUES

**INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM CURSOS
PROFISSIONALIZANTES: RESSONÂNCIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA E
NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES**

Tese 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 Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Liliana Maria Passerino

Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos.

Profa. Dra. Liliana Maria Passerino – Orientadora

Profa. Dra. Naira Lisboa Franzoi – UFRGS

Profa. Dra. Maria Beatriz Rodrigues – UFRGS

Profa. Dra. Amélia Rota Borges de Bastos – UNIPAMPA

*Às pessoas com deficiência, protagonistas deste estudo.
É com elas e para elas meu esforço contínuo de colaborar com
uma sociedade menos individualista e que o respeito à condição
de cada uma associe-se com as oportunidades de evidenciar,
cada vez mais, seu protagonismo.*

GRATIDÃO!

Gratidão por tudo que sou,
por tudo que tenho, por quem
veio sem aviso prévio e permanece em mim,
por todos a quem tenho bem querer e
me querem bem, por
cada sorriso, por
cada sonho, por cada
conquista, por cada
sopro de inspiração,
por cada presença que me faz compreender
que poucos momentos
podem ser eternos, por cada
sopro de inspiração, por cada
ausência que me mostra a importância do reencontro, por
cada desassossego que me proporciona reflexão, por
cada saudade, por
cada chegada e partida,
por minhas fraquezas,
por meu trabalho,
por minha vida e por sua vida em mim.
(Romara Magalhães)

Assim, na melodia GRATIDÃO, meu coração expressa, neste momento, meu MUITO OBRIGADA, MUCHAS GRACIAS, AGUIJEVETE:

À minha Professora Orientadora Liliana Passerino por aceitar dar-me às mãos desde o Mestrado até o Doutorado. Simplicidade e rigor, energia e serenidade! Pares opostos que a tornam uma Mestre inesquecível. Obrigada por eu ter chegado até aqui! Obrigada por compreender minhas ausências físicas oriundas de um outro momento de vida diferente do Mestrado.

Às professoras da banca de qualificação e defesa: Amélia Rota Borges de Bastos, Cláudia Freitas, Maria Beatriz Rodrigues e Naira Franzoi.

Às/aos professoras/es, funcionárias/os do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS) pelo privilégio de conhecê-las/os e de terem contribuído, cada uma/um a seu modo, para a concretização desta minha formação.

Ao Grupo TEIAS, pelas novas e renovadas amizades, pelos inúmeros momentos compartilhados de aulas, estudos, leituras, viagens, risos, abraços, angústias, ansiedades, dúvidas... Que nossas TEIAS de afetos e conhecimentos prossigam!

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha pela concessão de espaços de qualificação profissional em serviço, materializados, aqui, pelo afastamento parcial de 08 horas semanais.

Às instituições participantes e suas/seus docentes pela oportunidade da construção de conhecimentos investidos nesta Tese.

A Superintendência Regional do Trabalho e Emprego do RS, representados pelos Auditores Fiscais do Trabalho em Porto Alegre, por abrir-me as portas para um diálogo gentil,

articulado ao compromisso e protagonismo no estado e no Brasil, na inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

A cada cidadã brasileira e cidadão brasileiro que me oportunizaram estudar tanto na Graduação quanto na Pós-graduação em uma Universidade Pública e gratuita. Que as próximas gerações possam ter esse privilégio e orgulho.

Gratidão às minhas bases de vida e afeto:

✓ Minha família que apesar da distância física irradia presença intensa em minhas escolhas e meus caminhos.

✓ *Che ménape guarã! Nderekove che rekope he'ise MBOAJE, TEKOA YHU, SÃSO ha MBORAIHU.* (Ao meu esposo! Tua presença na minha vida traduz o sentido do que é RESPEITO, COMPANHEIRISMO, LIBERDADE e AMOR).

RESUMO

Remeter-se para a inclusão de pessoas com deficiência, em cursos profissionalizantes, requer uma aproximação às ações docentes e como elas operacionalizam-se e repercutem na possibilidade dessas pessoas ingressarem no mercado de trabalho. Em vista disso, a Educação Profissional oferecida por diferentes instituições formadoras (governamentais, não governamentais, sistema “S”, etc.) vem sendo desafiada perante esse cenário de demandas, que impulsionam a pensar acerca de peculiaridades como, por exemplo, a formação dos professores dessa modalidade, o planejamento dos currículos e a ação docente empreendida nos cursos. Nessa perspectiva, constitui-se como objetivo geral da Tese analisar como a inclusão de alunos com deficiência em cursos profissionalizantes de nível básico repercute sobre a formação de professores dessa modalidade e sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses cursos. A Tese organiza-se, metodologicamente, pela abordagem qualitativa e o método de pesquisa empreendido é o estudo de caso do tipo casos múltiplos, com recorte geográfico nos municípios de Panambi e Frederico Westphalen, situados no estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa envolveu a participação de cinco (05) Coordenadores de instituições que estão vinculados na organização e promoção dos cursos de qualificação profissional de nível básico; quatro (04) docentes que ministram aulas nos cursos e dois (02) Auditores Fiscais do Trabalho do Rio Grande do Sul. Interlocutores que se somam na produção de conhecimento dos cenários investigados, mediante suas implicações em entrevistas semiestruturadas, questionários e trocas de emails. As contribuições teóricas associam-se à Teoria Histórico-Cultural, principalmente em Vygotsky, e os seus estudos de defectologia. Ademais, investe-se em temáticas como a formação de professores, a Educação Profissional articulada a processos inclusivos de pessoas com deficiência, com subsídios teóricos de estudiosos como: Pimenta, Tardif, Nóvoa, Kuenzer, Manica, Baptista, Passerino, entre outras colaborações. Na realidade estudada, os cursos profissionalizantes de nível básico foram predominantemente vinculados ao Programa de Aprendizagem Profissional (PAP). Esse formato de curso, no contexto geográfico da investigação, tem se caracterizado pela presença significativa de pessoas com deficiência e como uma alternativa de acesso à Educação Profissional e, em decorrência, na possibilidade da pessoa com deficiência ingressar no mercado de trabalho. Os dados sinalizam, a necessidade de conhecer o professor da Educação Profissional, principalmente os que estão à frente dos cursos pelo PAP, os quais associamos a uma identidade profissional heterogênea com uma dedicação parcial à docência incentivada, inclusive, por um novo cenário que se anuncia submetido à qualificação de possuir um “notório saber”. Verifica-se a existência de um ritmo diferenciado entre as políticas de formação docente, carente nessa conjuntura, e as ações que são requeridas para a área da inclusão laboral de pessoas com deficiência. Tal aspecto incita à reflexão, pois um dos protagonistas principais do trabalho de promover e viabilizar os processos inclusivos de profissionalização de pessoas com deficiência é esse profissional que aprende a ser docente na e com a ação. A investigação indica que as políticas e ações de inclusão laboral precisam também ser acompanhadas de contínuos investimentos na qualificação dos professores da Educação Profissional, pois essa área não está imune às transformações histórico-culturais do presente. Tal demanda coloca em destaque a necessidade do conhecimento e atuação da Educação Especial para além dos processos inclusivos no âmbito escolar como, também, no laboral pelo viés da Educação Profissional.

Palavras-chave: Educação Profissional; Profissionalização; Pessoa com Deficiência; Educação Especial; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Referring to the inclusion of people with disabilities in professionalizing courses, an approximation to the teaching actions is required, and how they are operationalized and have repercussions on the possibility of these people entering the labor market. Therefore, the Professional Education provided by different training institutions (governmental, non-governmental, "S" system, etc.) has been challenged facing these demands' scenario, which impels to think about peculiarities such as, for example, the preparation of teachers of this modality, curriculum planning and the teaching activity undertaken in the courses. In this perspective, it is a general objective of the Thesis to analyze how the inclusion of students with disabilities in professionalizing courses at basic level has repercussions on the training of teachers of this modality and on the pedagogical practices developed in these courses. The Thesis is organized, methodologically, by the qualitative approach and the research method undertaken is the case study of the multiple-case type, with geographic clipping in the municipalities of Panambi and Frederico Westphalen, located in the state of Rio Grande do Sul. The research involved the participation of five (05) Coordinators of institutions that are linked in the organization and promotion of basic level professional qualification courses; Four (04) teachers who teach classes in the courses and two (02) Labor Tax Auditors of Rio Grande do Sul. Interlocutors that aggregate in the production of knowledge of the investigated scenarios, through their implications in semi-structured interviews, questionnaires and email exchanges. The theoretical contributions are associated with the Historical-Cultural Theory, mainly in Vygotsky, and his studies of defectology. In addition, topics such as teacher training, Professional Education articulated to inclusive processes of people with disabilities, along theoretical subsidies of scholars like: Pimenta, Tardif, Nóvoa, Kuenzer, Manica, Baptista, Passerino, among other collaborations, are invested in. In the studied reality, the basic level professionalizing courses were predominantly associated to the Professional Learning Program. This course format, in the geographic context of the research, has been characterized by the significant presence of people with disabilities and as an alternative to access the Professional Education and, as a result, the possibility of the person with disabilities entering the labor market. The data show the need to get to know the Professional Education teacher, especially those who are at the forefront of the courses by the Professional Learning Program, which we associate with a heterogeneous professional identity with a partial dedication to teaching encouraged, also, by a new scenario that announces itself subjugated to the qualification to possess a "notorious knowledge". There is a differentiated rhythm between teacher training policies, lacking at this conjuncture, and the actions that are required for the area of people with disabilities' labor inclusion. This aspect encourages reflection, because one of the main protagonists of the work to promote and make feasible the inclusive processes of professionalization of people with disabilities is this professional who learns to be a teacher in and with action. The research indicates that policies and actions for labor inclusion also need to be accompanied by continuous investments in the qualification of Professional Education teachers, as this area is not immune to the historical-cultural transformations of the present. This demand highlights the necessity for the knowledge and performance of the Special Education beyond the inclusive processes in the school context as well as in the labor market due to the Professional Education bias.

Keywords: Professional Education; Professionalism; Person with Disability; Special Education; Inclusive Education.

RESUMEN

Referirse a la inclusión de las personas con discapacidad en los cursos de formación profesional, requiere una aproximación a las acciones de enseñanza y cómo ellas ponen en práctica repercutiendo en la posibilidad que estas personas ingresen en el mercado laboral. Ante eso, la Educación Profesional ofertada por diferentes instituciones formadoras (gubernamentales, no gubernamentales, sistema “S”, etc.) están siendo desafiadas ante ese escenario de demandas, que impulsan a pensar acerca de peculiaridades como, por ejemplo, la formación de los profesores, planificación de los currículos y acción docente emprendida en los cursos. El objetivo general de la Tesis consiste en analizar de qué manera la inclusión de alumnos con deficiencia en cursos de profesionalización de nivel básico repercute sobre la formación de profesores de esa modalidad y sobre las prácticas pedagógicas desarrolladas en esos cursos. La Tesis se organiza, metodológicamente, por el abordaje cualitativo mediante el estudio de caso del tipo casos múltiples, con recorte geográfico en los municipios de Panambi y Frederico Westphalen, situados en el estado de Rio Grande del Sur. La investigación contó con la participación de cinco (05) Coordinadores de instituciones que están vinculados en la organización y promoción de los cursos de cualificación profesional de nivel básico, cuatro (04) maestros que ministran clases y dos (02) Auditores Fiscales de Trabajo de Rio Grande del Sur. Interlocutores que se suman en la producción de conocimiento de los escenarios investigados, por medio de sus implicaciones en entrevistas semiestructuradas, cuestionarios e intercambios de emails. Las contribuciones teóricas están asociadas a la Teoría Histórico-Cultural, principalmente de Vygotsky, con sus estudios de defectología. Además, se enfoca en temáticas como la formación de profesores, la Educación Profesional articulada a procesos inclusivos de personas con deficiencia, con subsidios teóricos de estudiosos como Pimenta, Tardif, Nóvoa, Kuezer, Manica, Baptista, Passerino, entre otras colaboraciones. En la realidad estudiada, los cursos de profesionalización de nivel básico fueron predominantemente vinculados al Programa de Aprendizaje Profesional (PAP). Ese formato de curso, en el contexto geográfico de la investigación, se ha caracterizado por la presencia significativa de personas con deficiencia y como una alternativa de acceso a la Educación Profesional resultando en la posibilidad de que las mismas puedan ingresar al mercado laboral. Los datos muestran la necesidad de conocer al profesor de Educación Profesional, principalmente a los que están en la dirección de los cursos ofrecidos por el PAP, los cuales asociamos a una identidad profesional heterogénea con una dedicación parcial a la docencia incentivada, inclusive, por un nuevo escenario que se anuncia sometido a la cualificación de poseer un “notorio saber”. Se verifica la existencia de un ritmo diferenciado entre las políticas de formación docente, carente en esa coyuntura, y las acciones que son requeridas para el área de la inclusión laboral de personas con deficiencia. Tal aspecto incita a la reflexión, pues uno de los protagonistas principales de trabajo de promover y viabilizar los procesos inclusivos de profesionalización de personas con deficiencia es ese profesional que aprende a ser docente en la y con la acción. La investigación indica que las políticas y acciones de inclusión laboral necesitan también ser acompañadas de constantes inversiones en la cualificación de los profesores de la Educación Profesional, pues esa área no está inmune a las transformaciones histórico-culturales de la actualidad. Tal demanda coloca en destaque la necesidad de conocimiento y la actuación de la Educación Especial más allá de los procesos inclusivos en el ámbito escolar como, también, en lo laboral por el sesgo de la Educación Profesional.

Palabras-clave: Educación Profesional; Profesionalización; Persona con Deficiencia; Educación Especial; Educación Inclusiva.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CA	Comunicação Alternativa
CAPES/PROESP	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ Programa de Apoio à Educação Especial
COMPEDE	Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência de Frederico Westphalen
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EAD	Educação a Distância
EP	Educação Profissional
FADERS	Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul
FW	Frederico Westphalen
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFFar	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDSA	Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário
ONU	Organização das Nações Unidas
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAP	Programa de Aprendizagem Profissional
PEAD	Pedagogia a Distância
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
RS	Rio Grande do Sul
SCALA	Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de Criança com Autismo
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SRTE/RS	Superintendência Regional do Trabalho e Emprego no Rio Grande do Sul

SIR	Sala de Integração e Recursos
TA	Tecnologia Assistiva
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TEIAS	Grupo de Pesquisa Tecnologia em Educação para Inclusão e Aprendizagem em Sociedade
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Aba Home do curso “Introdução à Tecnologia Assistiva na Educação Profissional”	80
Figura 2: Aba “Bem-vindos” do curso “Introdução à Tecnologia Assistiva na Educação Profissional”	81
Figura 3: Questionário inicial do curso “Introdução à Tecnologia Assistiva na Educação Profissional”	81
Figura 4: Gráfico com a área de formação dos cursistas do curso “Introdução à Tecnologia Assistiva na Educação Profissional”	82
Figura 5: Gráfico local de trabalho dos cursistas do curso “Introdução à Tecnologia Assistiva na Educação Profissional”	83
Figura 6: Mapa com as delimitações geográficas das Mesorregiões do Brasil e localização da Mesorregião Noroeste Rio-Grandense.	87
Figura 7: Mapa do Rio Grande do Sul com a divisão geográfica das Mesorregiões e demografia.	88
Figura 8: Mapa das Microrregiões do estado do Rio Grande do Sul e o destaque para a Microrregião 3 (Frederico Westphalen) e a Microrregião 8 (Ijuí).	90
Figura 9: Mapa da Microrregião Frederico Westphalen.	94
Figura 10: Mapa da Microrregião de Ijuí.	96
Figura 11: Panorama dos participantes da pesquisa.	104
Figura 12: Panorama dos professores participantes da pesquisa.	106
Figura 13: Diagrama da questão de pesquisa e participantes.	108
Figura 14: Síntese da categoria temática Planejamento e Prática Pedagógica.	169
Figura 15: Categoria Planejamento e Prática Pedagógica - Planejamento.	170
Figura 16: Categoria Planejamento e Prática Pedagógica - Prática Pedagógica.	170
Figura 17: Categoria Planejamento e Prática Pedagógica - Apoios.	171
Figura 18: Categoria Planejamento e Prática Pedagógica - Estratégias.	171
Figura 19: Categoria Planejamento e Prática Pedagógica – Demandas de Aprendizagem. .	171

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Taxa de atividade da população de 10 anos ou mais de idade, segundo o tipo de deficiência investigada (Censo – 2010).....	21
Quadro 2: Distribuição das pessoas de 10 anos ou mais de idade, considerando a posição na ocupação e a categoria do emprego no trabalho principal (Censo – 2010).....	22
Quadro 3: Distribuição das pessoas de 15 anos ou mais de idade, considerando a taxa de instrução (Censo – 2010).....	23
Quadro 4: Quantificação dos trabalhadores conforme a caracterização da Cota nas empresas de Panambi (referência março/2016).....	25
Quadro 5: Quantidade de Benefícios de Prestação Continuada (BPC) pagos para Pessoas com Deficiência e Idosos no Brasil e Rio Grande do Sul (2014 a 2016).....	27
Quadro 6: Distribuição de benefícios ativos para pessoa com deficiência por faixa etária (referência/fevereiro 2016).....	28
Quadro 7: Quantitativo dos trabalhos, vinculado ao tipo e ano (2011 a 2015), sobre Educação Profissional e a formação de professores em diálogo com a inclusão de pessoas com deficiência.....	35
Quadro 8: Número de matrículas na educação profissional na rede privada e tipo de curso (curso técnico integrado ao ensino médio; curso técnico concomitante ou subsequente; curso técnico integrado à EJA ou cursos FIC) – Brasil 2015-2016.	55
Quadro 9: Censo Escolar da Educação Básica 2014 e 2015 – matrícula inicial na modalidade Educação Profissional – Rio Grande do Sul.....	56
Quadro 10: Organização das unidades do curso “Introdução à Tecnologia Assistiva na Educação Profissional”.....	79
Quadro 11: Microrregiões da Mesorregião Noroeste Rio-Grandense com os seus Municípios integrantes.....	89
Quadro 12: Microrregião Frederico Westphalen – número de pessoas com deficiência (IBGE, 2010) e total de beneficiários do BPC – Pessoa com deficiência.	98
Quadro 13: Distribuição de benefícios ativos em Trindade do Sul e Pinheirinho do Vale para pessoa com deficiência por faixa etária e sexo (referência/agosto/2016).	99
Quadro 14: Distribuição de benefícios ativos em Nonoai e Iraí para pessoa com deficiência por faixa etária e sexo (referência/agosto/2016).....	100
Quadro 15: Microrregião Ijuí – número de pessoas com deficiência (IBGE, 2010) e total de beneficiários do BPC – Pessoa com deficiência.....	100
Quadro 16: Distribuição de benefícios ativos em Condor para pessoa com deficiência por faixa etária e sexo (referência/agosto/2016).....	101
Quadro 17: Distribuição de benefícios ativos em Santo Augusto e Coronel Bicaco para pessoa com deficiência por faixa etária e sexo (referência/agosto/2016).	102
Quadro 18: Caracterização dos Coordenadores das Instituições.	106
Quadro 19: Caracterização dos Professores.....	107
Quadro 20: Desenho da etapa de levantamento dos dados.	109

Quadro 21: Perguntas do questionário - Coordenadores.	112
Quadro 22: Roteiro das questões - Professores.....	113
Quadro 23: Roteiro das questões – Auditor Fiscal do Trabalho.....	114
Quadro 24: Categorias temáticas provenientes das questões norteadoras.	117
Quadro 25: Pessoas com deficiência – RS por tipologia na categoria: “não consegue de modo algum”.	154
Quadro 26: Pessoas com deficiência – RS por tipologia na categoria: “não consegue de modo algum”. Panambi/RS.	154
Quadro 27: Pessoas com deficiência – RS por tipologia na categoria: “não consegue de modo algum”. Frederico Westphalen/RS.	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Microrregião Frederico Westphalen – população residente em área urbana e rural – IBGE 2010.....	93
Tabela 2: Microrregião de Ijuí – população residente em área urbana e rural – IBGE 2010..	95

SUMÁRIO

1 AS MELODIAS	12
1.1 DIREÇÃO DOS SONS: INTENÇÕES.....	19
1.2 A COMPOSIÇÃO: QUAL E POR QUÊ?.....	29
1.3 RITMOS QUE SE APROXIMAM	35
2 ENTRE HARMONIA, RITMOS E LETRA: ENSAIOS.....	43
2.1 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E TRABALHO.....	43
2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: RESSONÂNCIAS NOS CURSOS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL BÁSICA ..	54
2.3 PROCESSOS INCLUSIVOS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: “NÃO FUI FORMADO PARA ISSO!”	65
3 NOTAS ESCOLHIDAS: ORGANIZO A COMPOSIÇÃO.....	74
3.1 APROXIMAÇÕES PRELIMINARES COM O CAMPO DE ESTUDO	77
3.1.1 Sintonias preliminares com o campo de estudo	82
3.2 DELIMITAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA	86
3.2.1 Caracterização das Microrregiões: Frederico Westphalen e Ijuí.....	91
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	102
3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	109
4 RESSONÂNCIAS.....	120
4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA.....	120
4.2 FORMAÇÃO INICIAL.....	131
4.3 PLANEJAMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA	142
4.4 ACESSIBILIDADE	172
5 A PESQUISA: (DES)AFINANDO NOTAS	181
REFERÊNCIAS.....	189

APÊNDICE A - PRODUÇÃO CIENTÍFICA REFERENTE À TEMÁTICA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	203
APÊNDICE B - PRODUÇÃO CIENTÍFICA REFERENTE À TEMÁTICA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	204
APÊNDICE C - PRODUÇÃO CIENTÍFICA REFERENTE À TEMÁTICA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	206
APÊNDICE D - PRODUÇÃO CIENTÍFICA REFERENTE À TEMÁTICA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	208
APÊNDICE E - INSTITUIÇÕES COM OFERTA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NAS MICRORREGIÕES DE FREDERICO WESTPHALEN E IJUÍ.....	210

1 AS MELODIAS

“*Inclusão de pessoas com deficiência em cursos profissionalizantes: ressonâncias na formação continuada e nas práticas pedagógicas dos professores*”, título atribuído a presente Tese. Nele, exposto a palavra “ressonâncias”, que no dicionário apresenta-se como um substantivo feminino enquanto classe gramatical. Em relação ao seu significado, possui diversos. Mas o que os une é a relação com som, ondas sonoras. E por que uma Tese que fala sobre trabalho, educação, formação de professores, inspirar-se em som? Música? Melodias? Não há uma razão em especial. Trata-se de uma relação de afeto com a música e, principalmente, pelo enredo que está por detrás da construção de uma música. Não é por acaso que no título da Tese a palavra “ressonância”, no plural, está colocada, pois considero que a inclusão de pessoas na educação profissional resulta de inúmeros ecos, sons que propagaram-se no decorrer da história e que a cada novo acontecimento que envolve este grupo de pessoas, as ressonâncias chegam em diferentes esferas da vida cotidiana. Assim, para ajudar-me nesta aproximação evoco as palavras de Ordine (2016, p. 12) quando afirma que:

No universo do utilitarismo, um martelo vale mais que uma sinfonia, uma faca mais que um poema, uma chave de fenda mais que um quadro: porque é mais fácil compreender a eficácia de um utensílio, enquanto é sempre mais difícil compreender para que podem servir a música, a literatura ou a arte.

Então, aproximando à temática sobre profissionalização que, facilmente, relaciona-se com ferramentas e utensílios que, *a priori*, parecem contraditórios com a música, faço este exercício de compreender a utilidade de ambos sem perder de vista que, a escrita de um trabalho como esse se assemelha à produção de uma música. A construção da letra, a escolha dos sons, ritmos, enfim, a melodia que irá compô-la. Como a música, preciso do balanço, da suavidade nas palavras, das maneiras diferentes de expor o que a realidade me revela. Por isso, dou início a Tese acompanhada deste tom de musicalidade que, no decorrer da escrita, será evocado com diferentes ressonâncias.

O meu esforço é fazer com que a configuração investigativa, inerente a um tipo de produção acadêmica como esta, possa aproximar-se ao que a música como arte nos revela e, assim, com suas diferentes melodias, possa guiar as palavras aqui expostas. Nesse balanço, no capítulo presente, exponho minhas implicações profissionais que justificam as direções percorridas na pesquisa aqui exposta.

Há sete anos (2010), me encontrava aqui, nesta posição, escrevendo a dissertação de Mestrado. Agora, em outros tempos e lugares aqui estou de novo, mas dessa vez com outras

histórias, vivências, desafios e aspirações: tornar-me Doutora em Educação. Neste momento, resgato parte de minha trajetória profissional, demonstrando os fatos que direcionaram minha escolha de prosseguir na vida acadêmica em nível de Doutorado e de desenvolver as temáticas Educação Profissional, Formação Docente e Processos Inclusivos, efervescentes em meus propósitos de investigação.

As memórias que registro aqui terão o olhar para meus tempos acadêmicos, a partir do ingresso no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). No entanto, na medida em que esses tempos são trazidos à tona, inevitavelmente, outras memórias também vão sendo incluídas, pois são pertencentes e traduzem minha trajetória. Assim, pedirei licença a você, meu interlocutor, para evocar alguns tempos além dos acadêmicos quando forem necessários. Proponho-me, então, a contextualizar minha trajetória de tornar-me Mestre em Educação, perseguindo, logo após, as experiências profissionais decorrentes, assim como o vínculo permanente com pesquisas, novos lugares de vida e novos espaços de atuação que culminaram para a escolha do tema de pesquisa em tela.

Ingressei no Mestrado em Educação em março de 2009. A pesquisa que resultou na dissertação de mestrado intitulada “E se os outros puderem me entender?” Os sentidos da comunicação alternativa e suplementar produzidos por educadores especiais (RODRIGUES, 2011) foi construída a partir de minhas vivências profissionais como professora na Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (FADERS), na atuação direta com alunos com deficiência e na formação de professores.

Por meio do ingresso no Curso de Mestrado, me propus a arriscar-me para além do já conhecido por mim na Educação Especial (área de formação e atuação). Procurei investigar uma área de conhecimento que é muito benéfica para a Educação Especial, porém, ainda alheia a esta. Refiro-me à Comunicação Alternativa (CA), que visa tanto possibilitar a comunicação de pessoas impossibilitadas de fazê-la pela fala como também exercer o papel de apoio suplementar à ela. Atribuo importância ao trabalho na Educação Especial, pois muitos de seus alunos possuem tal necessidade, a qual essa área visa a suprir, mas que desde a formação inicial e, porque não dizer, da formação permanente de professores, é desconhecida tanto pelos formadores de professores como pelos alunos em formação.

Para colocar em evidência e assumir os riscos da aventura do aprender, a pesquisa teve como tema a CA e os sentidos que a permeiam, sob a perspectiva de educadores especiais que atuam na Sala de Integração e Recursos (SIR) da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, com alunos com deficiências associadas à ausência ou limitações na fala.

Nesse percurso de pesquisa, vivências, saberes, análise de diferentes realidades vão somando-se para nos constituir em melhores profissionais e críticos da realidade. É assim que tenho o prazer de recordar esse período no qual idas e vindas a diferentes escolas pesquisadas resultaram no que revelei acima. Além disso, destaco como de fundamental importância a aproximação e diálogo com a orientadora e com os demais colegas que se encontravam na mesma condição e que, nas trocas, na exposição das dúvidas, nas inquietações e nas dificuldades, possibilitaram o fortalecimento dos passos para prosseguirmos.

Nesses tempos de mestranda, as disciplinas cursadas se somavam ao meu trabalho na FADERS. No entanto, tal condição era satisfatória para mim, pois somava os ecos da teoria com os da prática profissional com alunos com deficiência, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da capacitação de recursos humanos em áreas da Educação Especial. Portanto, meu primeiro ano de Mestrado foi o somatório de tudo isso: disciplinas, trabalho, pesquisas e participação em eventos, quando possível.

No segundo ano (2010), obtive a grata satisfação de optar pela dedicação exclusiva ao Mestrado, possibilitada pela concessão de uma bolsa de estudo (CAPES/PROESP) e também pelo consentimento da Fundação, mediante licença não remunerada. Foi assim que vivenciei intensamente esse último ano, qualificando o projeto, indo a campo e participando de eventos locais e fora do estado, os quais possibilitaram ambientes de debate e aprimoramento para a dissertação que, naquele momento, ganhava seus contornos finais. Cabe registrar aqui, que foi nesse período de ingresso no Mestrado que tive a oportunidade de conhecer e trabalhar na modalidade de Educação a Distância (EAD).

Em 2009, iniciei minha primeira experiência como tutora no Curso de Pedagogia a Distância da UFRGS (PEAD). Atuei como tutora do Polo de Três Cachoeiras nas seguintes disciplinas do curso: "Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais" (2009/01); Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (2009/02); Estágio Curricular em Educação Especial (2010/1) e Trabalho de Conclusão de Curso (2010/2). Permaneci durante os dois anos finais dessa formação (PEAD) diferenciada, pois o público-alvo eram professores em serviço e que ainda não tinham graduação. Além disso, naquele momento, tratava-se de um Projeto Piloto que tornou-se, em 2014, um curso de oferta regular.

Tento voltar-me ao tempo novamente, um desafio constante nesta escrita, pois na medida em que vou escrevendo, experiências e vivências intensificam-se e querem vir à tona! Vou tentando segurar o “volume da melodia” para que a escuta da letra seja a prioridade neste momento... tarefa nada fácil!

Fevereiro de 2011: cumprindo com o prazo estabelecido para o término da dissertação, realizei a defesa pública do trabalho. Momento ímpar, pela sensação do desafio vivenciado e pela concretização de uma etapa muito desejada na minha vida. Tive a honra de contar com uma banca de professores avaliadores destacada, tanto pelo saber acadêmico quanto pela trajetória de pesquisa que cada um deles possui.

Conclusão do Mestrado: que tempos vieram? Sensação de que o tempo passou... O alívio pelo dever cumprido se misturou com o vazio de que esse tempo não volta! Contudo, havia um tempo latente lá fora me esperando. E, assim, fui em busca dele. Agora, nessa nova condição e com muito orgulho, por ser Mestre em Educação pela UFRGS.

Retomei minhas atividades profissionais na FADERS, na ocasião, não mais com atendimento direto a alunos, mas com formação de professores para ações pedagógicas investidas no AEE. Nesse mesmo tempo, mantive minha aproximação com as ações do Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof^a. Dra. Liliana Passerino, direcionadas a um Sistema de Comunicação Alternativa que, na ocasião, estava sendo planejado. Trata-se do Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de Criança com Autismo (SCALA). Naquela etapa, o sistema apresentava suas primeiras funcionalidades, com a opção somente de construção de pranchas de comunicação e com um banco restrito de imagens. Hoje, o SCALA apresenta-se disponível online¹ e oferece várias funcionalidades aos usuários e seus mediadores, como a versão para a língua inglesa e espanhola além da língua portuguesa, a ferramenta de busca semântica, a produção de narrativas visuais com a opção de gravar áudio. Esse envolvimento com o SCALA me oportunizou o contato direto com professores tanto de Educação Especial quanto de outras áreas de conhecimento em espaços de formação permanente. Essas atividades ofereceram-me amadurecimento e crescimento profissional, instigando-me a seguir na busca pela qualificação acadêmica, haja vista essa trajetória apresentar novos desafios e novos anseios.

Os tempos, as memórias, os desafios foram se multiplicando. Neste momento, não posso deixar silenciar uma decisão que precisei tomar no decorrer de 2011: a troca de cidade. Após oito anos residindo, estudando e trabalhando em Porto Alegre, as circunstâncias da vida me exigiram a tomada de decisões e optei por residir em Frederico Westphalen/RS. Essa foi uma das mudanças que movimentaram minha vida naquele período. Assim, após a conclusão do Mestrado, por razões familiares, necessitava delinear meus planos pessoais e profissionais. Foi, então, que busquei uma cedência para esse município, pois não queria abrir mão das

¹ Disponível em: <<http://scala.ufrgs.br/Scalaweb/INICIO/index.php>>.

minhas atividades ligadas à FADERS. Por se tratar de uma Fundação de âmbito estadual e de articulação de políticas públicas, eu poderia ser uma profissional que, nessa região, estaria colaborando para o trabalho descentralizado da instituição. Desse modo, foi concedida minha cedência para a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Frederico Westphalen (SMEC/FW).

Sendo assim, a partir de fevereiro de 2012, encontrei-me nesse outro espaço-tempo da minha vida. Começar tudo de novo? Acredito que não, pois meu contato intenso com a capital permaneceu, desde então, concomitante às atividades desempenhadas na nova cidade. Minhas funções na SMEC direcionavam-se, inicialmente, ao atendimento pedagógico de alunos com dificuldades de aprendizagem e histórico de repetência escolar em uma escola municipal e à assessoria aos professores, além de integrar a assessoria pedagógica da referida Secretaria. Foi um trabalho ao qual me identifiquei e que possui a dinâmica e os desafios permanentes do ensinar e do aprender. Além disso, estava relacionado também à formação de professores, uma vez que planejar e desenvolver um trabalho pedagógico diferenciado toca no cerne da formação docente, pois ainda perdura o discurso comum, nas salas dos professores, de que “ele [o aluno] não aprende, não adianta”! Foi nesse contexto que minha atuação se inseriu naquela experiência e, portanto, me exigiu atualização constante para ter argumentos e construir caminhos para que esse professor também se afastasse da atmosfera do “descrédito”, tanto acerca da sua capacidade para ensinar quanto da do aluno para aprender. Essas experiências marcaram meus anos de 2012 e 2013, pois, em janeiro de 2014, fui convidada a assumir a coordenação da área de Educação Especial no município. Missão que assumi com muito entusiasmo, uma vez que havia muitas “composições” já iniciadas, porém, estavam sem movimento e minha implicação foi no sentido de torná-las audíveis e conhecidas (contratação de professores para o AEE; necessidade da previsão do cargo de professor de Educação Especial em concurso público municipal, organização das salas de recursos nas escolas; AEE na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; formação permanente de professores, entre outras).

E o vínculo com o Grupo de Pesquisa da UFRGS, onde ficou diante dessas metamorfoses? Resgato, novamente, afirmando que permaneci acompanhando as pesquisas ligadas ao SCALA e, com isso, tarefas acadêmicas e de pesquisa foram se constituindo.

Conhecendo pessoas e contextos, fui me inserindo em espaços importantes de articulações políticas e de defesa de direitos em Frederico Westphalen, entre eles o Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência de Frederico Westphalen (COMPEDE), como presidente (2012/2013). Nesse período, como conselheira, foram alcançados alguns

objetivos, e outros, porém, precisei recuar por alguns momentos e ficar de “espectadora”, a fim de entender a conjuntura de um município no qual o assunto “pessoa com deficiência” ainda não estava/está na pauta do dia, representando, grosso modo, a realidade dos municípios distantes da região metropolitana do estado.

No espaço do COMPEDE, tive a oportunidade de olhar criticamente para as dinâmicas que regem a cidade e ver o quanto as instituições que atuam diretamente com as pessoas com deficiência – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Associação dos Deficientes Físicos de FW – estão desarticuladas e lutam separadamente pelos mesmos interesses.

Como registrei no início do texto, algumas memórias precisam vir à tona, pois são constituidoras da minha caminhada profissional e, nesse caso, pessoal também. São tempos em que movimentos de avanços e retrocessos andam lado a lado, mas, de nenhuma forma, me cegam e me paralisam para prosseguir em meus propósitos.

E, assim, esse diálogo vai desenhando novos sons que se mesclam com outros e dão sentidos para a composição. Refiro-me, ao meu ingresso no Doutorado em Educação, em agosto de 2013, e com ele, aos desafios que se somaram aos prazeres de uma qualificação nesse nível. Ademais, nesse período, aproximei-me com mais intensidade do Grupo de Pesquisa “Tecnologia em Educação para Inclusão e Aprendizagem em Sociedade” (TEIAS), coordenado pela Prof^a. Dra. Liliana Passerino e cadastrado no diretório de pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), sendo seus integrantes de diferentes áreas do conhecimento, mas que convergem para o mesmo propósito, qual seja, possibilitar a inclusão de pessoas com deficiência em suas variadas dimensões, desde a educacional até a laboral, permeada pelas tecnologias. As ações do grupo situam-se na pesquisa, extensão e no desenvolvimento da Biblioteca Virtual de Soluções Assistivas Solassist². Cabe salientar que foi a partir desse projeto e como um subprojeto dele que iniciaram meus estudos e que resultaram na pesquisa que compõe esta Tese.

Derivaram das experiências de estudos e pesquisas propiciadas pelo Grupo Teias meus interesses de investigação no Doutorado. Os encontros com essas incessantes realidades e funções que tenho assumido (docente, aluna/pesquisadora) me convidam a manter a

² Em linhas gerais, o projeto propõe o desenvolvimento de uma Biblioteca Virtual de Soluções Assistivas que possibilite atender questões de formação continuada e servir de base para a tomada de decisões por gestores e desenvolvedores de políticas públicas. Entre seus objetivos está identificar Soluções Assistivas em diferentes setores (educacional e laboral), no Rio Grande do Sul.

intensidade do querer saber e, com isso, a construção ininterrupta de rotas investigativas. Essas rotas decorrem dos caminhos que venho percorrendo como integrante do Teias, assim como da realidade de residir em um município em que pessoas adultas com deficiência dirigem-se para um caminho recorrente: providenciar o Benefício de Prestação Continuada (BPC) e assim “carimbar” seu atestado de incapacidade para o trabalho. Esse “carimbo”, da mesma forma, é fornecido a jovens que somam contínuas histórias de reprovação nas escolas e, para eles, o que lhes que resta é ir para casa e receber seu benefício.

Realidades como essas se aproximaram de mim e me permitiram dialogar com as temáticas de investigação desenvolvidas neste estudo. Penso que tanto adultos quanto jovens com deficiência estão à mercê de uma Escola que não possui respostas satisfatórias para eles. Nesse espaço, o escolar, parece não haver ecos de possibilidades, de resgate dos saberes ou subsídios para promovê-los. Assim, a aposta encontra-se na qualificação profissional como alternativa para que essas pessoas possam sair da condição de “incapazes” e ocuparem espaços em um mundo, talvez, ainda pensado por eles como inatingível, que é o mercado de trabalho.

Soma-se a esses contornos expostos mais uma nota para completar o conjunto da melodia: em setembro de 2014, ingressei como docente da área de Educação Especial, no Instituto Federal Farroupilha (IFFar) *Campus* Panambi. Tudo novo do que eu vinha realizando até aqui? Confesso que sim! Ensino Médio Integrado, PROEJA, Licenciaturas, Tecnólogos, Coordenação de Ações Inclusivas, Estágios são palavras que não faziam parte do meu repertório. Porém, Atendimento Educacional Especializado, inclusão e alunos com deficiência, essas palavras, sim, me aproximavam desse novo espaço profissional e, de certa forma, do meu objeto de pesquisa. E, assim, novos contornos profissionais foram enriquecendo meus saberes e fortalecendo minhas intenções para este estudo de doutorado.

Foi na tentativa de aproximar a Educação Especial com a Educação Profissional que meus rascunhos iniciais ganharam contornos, formas e direcionamentos, pois a beleza da pesquisa está na construção dos rascunhos, dos acertos e erros, nos desvios necessários e nas inquietações constantes sobre qual transcurso seguir. No entanto, escolhas foram necessárias, e a minha concentrou-se na investigação acerca da inclusão de pessoas com deficiência³ na Educação Profissional, desdobrando-se para a formação dos professores dos cursos de

³ Ao mencionar “pessoas com deficiência”, ressalto que estou referindo-me ao grupo delimitado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que são alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Na sequência do capítulo, o conceito de pessoa com deficiência, com base na Convenção da ONU e adotado no Brasil, será explicitado.

qualificação profissional básica e sua prática pedagógica. Âmbitos aos quais tenho lançado um olhar mais apurado, pela minha atuação em uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica. Desse modo, encontrei/encontro ressonâncias nessas temáticas que permearam meu interesse de pesquisa já exposto e que resultam dos diversos entrelaçamentos de experiências pessoais e profissionais vividas e por viver.

1.1 DIREÇÃO DOS SONS: INTENÇÕES

Inquietações, leituras, estudos e olhares investigativos para os fenômenos sociais são componentes essenciais para quem está disposto a pesquisar. Por isso, nossa⁴ escrita move-se por essa dinâmica de olhares para os fenômenos, a fim de vê-los como potência para o desenvolvimento de processos investigativos. Neste caso, nos propusemos a aproximar duas áreas de conhecimento, por meio da pesquisa, que são a Educação Especial e a Educação Profissional (EP). Com isso, as temáticas direcionaram-se para a Educação Especial e a inclusão de pessoas com deficiência na EP através de cursos de qualificação de nível básico.

Tendo em vista a necessidade de olhar para novos focos de investigação com os quais a Educação Especial pode estar articulada, ressaltamos que a EP se constitui com essa possibilidade, em virtude das atuais demandas desse campo de conhecimento, decorrente da concretização da perspectiva inclusiva para além dos espaços escolares. Em razão disso, o próprio conceito de inclusão empreendido neste estudo faz referência a uma dimensão ampla, entendida como:

[...] o processo estabelecido dentro de uma sociedade mais ampla que busca satisfazer necessidades relacionadas com qualidade de vida, desenvolvimento humano, autonomia de renda e equidade de oportunidades e direitos para os indivíduos e grupos sociais que em alguma etapa da sua vida encontram-se em situação de desvantagem com relação a outros membros da sociedade (PASSERINO; MONTARDO, 2007, p.5).

Abordar a inclusão para além do acesso à escola implica visualizar que a abrangência do conceito repercute em várias esferas da sociedade nas quais pessoas com deficiência possuem total direito de participação como qualquer cidadão. Direito de ir e vir, de estudar, de trabalhar, etc. E um desses direitos – de acesso ao trabalho –, em algumas situações, é viabilizado por meio de cursos profissionalizantes promovidos por diferentes organizações não governamentais e/ou pelo sistema “S”, formado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social

⁴ A partir de agora, a escrita envolverá o “nós”, pois ela não ocorre de forma autônoma, vem acompanhada da presença da professora orientadora.

da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social de Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola (SENAR), Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP). O referido sistema integra o maior do país em termos de atuação no campo da Educação Profissional, em seus diferentes níveis: qualificação básica, educação técnica e tecnológica (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010).

É possível verificar, com frequência, felizmente, que pessoas com deficiência não se limitam a espaços e oportunidades que, historicamente, lhes foram apresentados. Atualmente, apesar de ainda termos muito caminho a ser percorrido, seu protagonismo tem marcado tanto o espaço escolar quanto a universidade e o mercado de trabalho.

De acordo com o último Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, o Brasil possui um total aproximado de 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, o que corresponde a 24% da população brasileira. Os tipos de deficiências permanentes atribuídos no Censo foram: visual, auditiva, motora e mental/intelectual⁵. A metodologia de coleta dos dados baseou-se na percepção do próprio entrevistado quanto ao grau de comprometimento da sua condição mesmo com a utilização de facilitadores como óculos e lentes de contato, aparelhos de audição, bengalas e próteses. A classificação distribui-se em (1) não consegue de modo algum; (2) grande dificuldade; (3) alguma dificuldade; (4) nenhuma dificuldade. Alternativas fornecidas para a identificação da deficiência visual, auditiva e motora.⁶

Referente à identificação da deficiência mental/intelectual não é apresentado detalhes de como são coletadas tais informações, ela restringe-se a uma resposta entre “sim” ou “não” para a seguinte pergunta do questionário: “Tem alguma deficiência mental/intelectual permanente que limite as suas atividades habituais, como trabalhar, ir à escola, brincar, etc.?” Fica a lacuna se a própria pessoa com essa deficiência se identifica como tal ou é outra pessoa que responde por ela.

⁵ No Censo de 2010, foram utilizadas tais nomenclaturas como sinônimas, e o conceito adotado foi: “A deficiência mental é o retardo no desenvolvimento intelectual e é caracterizada pela dificuldade que a pessoa tem em se comunicar com outros, de cuidar de si mesma, de fazer atividades domésticas, de aprender, trabalhar, brincar, etc. Em geral, a deficiência mental ocorre na infância ou até os 18 anos de idade” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2012).

⁶ O questionário encontra-se disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/images/pdf/censo2010/questionarios/questionario_amostra_cd2010.pdf>. Acesso em: 29 mar. de 2016.

Ressalto que não foi considerado, para o Censo de 2010, o autismo, já que a Lei nº 12.764, que institui a "Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista" e sua regulamentação pelo Decreto nº 8.368, datam de 2012 e 2014 respectivamente. Dentre várias premissas anunciadas nestes documentos, destaca-se a condição de pessoa com deficiência para todos os efeitos legais a pessoas com autismo. Espera-se encontrar tal levantamento no próximo Censo previsto para 2020.

Por tipo de deficiência, os dados do Censo revelam que 35.791.488 (~18,8%) das pessoas possuem deficiência visual; 13.273.969 (~7,0%) deficiência motora; 9.722.163 (~5,1%) deficiência auditiva e 2.617.025 (~1,4%) deficiência mental/intelectual. Podemos observar, nesses dados, a prevalência da deficiência visual, na população brasileira, e a deficiência mental/intelectual com a menor incidência.

Em relação à taxa de atividade⁷ entre homens e mulheres, a partir dos dados de 2010 do IBGE, temos a seguinte configuração, apresentada no Quadro 1:

Quadro 1: Taxa de atividade da população de 10 anos ou mais de idade, segundo o tipo de deficiência investigada (Censo – 2010).

Tipo de deficiência	Homem	Mulher	Diferença em %
Deficiência visual	63,7%	43,9%	19,8%
Deficiência auditiva	52,4%	31,3%	21,1%
Deficiência motora	41,3%	27,4%	13,9%
Deficiência mental/intelectual	22,2%	16,1%	6,1%
Nenhuma das deficiências investigadas no Censo	69,3%	52%	17,3%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012).

Para fins estatísticos, o IBGE classifica como “População Economicamente Ativa” (PEA) aquela composta pelas pessoas de 10 a 65 anos de idade que foram classificadas como ocupadas ou desocupadas na semana de referência da pesquisa. A justificativa para o recorte inicial de 10 anos considera que, em nosso País, tal idade corresponde a uma realidade social que constata crianças nesta idade trabalhando, apesar de caracterizar-se como trabalho infantil. Legalmente a partir dos 14 anos é permitido o ingresso no mercado de trabalho, porém na condição de aprendiz (BRASIL, 1988; BRASIL, 2000).

Conforme podemos observar no Quadro 1, a deficiência visual apresenta o maior índice de atividade dentre os tipos de deficiência considerados. Além disso, os homens ocupam níveis mais elevados de atividade em comparação com as mulheres. Acrescento que,

⁷ Definida como o percentual de pessoas economicamente ativas na população de 10 ou mais anos de idade ocupadas na semana de referência (25 a 31 de julho de 2010). Informação disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/node/767>>. Acesso em: 18 mai. de 2015.

no Censo de 2010, a população feminina ocupou os menores índices em termos de atividade, em todos os tipos de deficiência investigados. As diferenças mais acentuadas em relação ao tipo de deficiência associada a sexo estão na deficiência auditiva (21,1%) e na deficiência visual (19,8%). Na sequência está a deficiência mental/intelectual com a menor porcentagem de diferenciação (6,1%) entre homens e mulheres.

Considerando a posição na ocupação e a categoria do emprego no trabalho principal, o Censo revela que as pessoas com deficiência “empregadas com carteira de trabalho assinada” somam 40,2%, seguidas da categoria “trabalho por conta própria”, com 27,4% e “empregadas, mas sem carteira assinada”, com 22,5%. Em comparação com os dados relativos a pessoas sem as deficiências que estão sendo consideradas, temos essa representação apresentada no Quadro 2:

Quadro 2: Distribuição das pessoas de 10 anos ou mais de idade, considerando a posição na ocupação e a categoria do emprego no trabalho principal (Censo – 2010).

Posição na ocupação no trabalho principal	Pessoas sem deficiência	Pessoas com deficiência	Diferença em %
Empregadas com carteira de trabalho assinada	49,2%	40,2%	9%
Trabalho por conta própria	50,8%	27,4%	23,4%
Empregadas sem carteira de trabalho assinada	20,6%	22,5%	1,9%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012).

O que podemos extrair dos dados apresentados acima é que a diferença entre as pessoas com e sem deficiência relativa ao item “Trabalho por conta própria” é a mais expressiva (23,4%). Alguns fatores contribuem para deflagrar tal índice, ainda que, não tenhamos realizado um estudo aprofundado sobre os aspectos citados. É possível que pessoas com deficiência tenham menos oportunidades de crédito para poder abrir um empreendimento ou, até, sejam consideradas legalmente incapazes (como o caso da deficiência intelectual) para gerir seu próprio negócio. Desse modo, questões históricas e sociais podem se refletir nesse índice, que chama a atenção pela disparidade.

Outro índice relevante a apresentar, extraído do Censo de 2010 e que dialoga com a temática desta Tese, diz respeito à taxa de alfabetização das pessoas com deficiência. Essa taxa considera as pessoas de 15 anos ou mais que sabem escrever e ler um bilhete simples em seu idioma. Como resultado, o Censo revela que a taxa de alfabetização da população, em geral, é de 90,6% e, no segmento das pessoas que apresentam pelo menos uma das deficiências investigadas, é de 81,7% (OLIVEIRA, 2012). A diferença identificada é tênue (8,9%), porém este dado ao deslocar-se para as oportunidades laborais, por exemplo,

apresenta-se com margem acentuada, como também em relação ao grau de instrução, próximo item a ser apresentado.

A respeito da taxa de instrução⁸ averiguada pelo Censo, temos os seguintes dados, a partir do Quadro 3:

Quadro 3: Distribuição das pessoas de 15 anos ou mais de idade, considerando a taxa de instrução (Censo – 2010).

Nível de instrução	Pessoas sem deficiência	Pessoas com deficiência	Diferença em %
Sem instrução e ensino Fundamental incompleto	38,2%	61,1%	22,9%
Ensino Fundamental completo e Médio incompleto	21%	14,2%	6,8%
Ensino Médio completo e Superior incompleto	29,7%	17,7%	12%
Ensino Superior completo	10,4%	6,7%	3,7%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012), com adaptações da autora.

As leituras possíveis, a partir dos dados evidenciados, referem-se à predominância de índices baixos de escolarização dentre o grupo de pessoas com deficiência. A prevalência está no nível de instrução considerado “Sem instrução e Fundamental Incompleto”, atingindo aproximadamente 61% desse grupo, ou seja, mais da metade desse segmento populacional. Destacamos também a predominância do “Ensino Médio completo e Superior incompleto” em relação ao nível de instrução “Fundamental completo e Médio incompleto”, o que quer dizer que temos mais pessoas com deficiência com o Ensino Médio completo em comparação a quem tem o Ensino Fundamental concluído. Essa constatação sugere que há caminhos positivos na escolarização dessas pessoas nas etapas da Educação Básica mais elevadas, indo além dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sobre o Ensino Superior, observamos que os índices estão aproximados, o que expõe que esse acesso vem sendo propiciado tanto a pessoas com e sem deficiência, embora ele ainda seja um nível educacional de pouco alcance.

Dados acerca do nível de instrução da população brasileira a partir dos 15 anos oriundos do estudo de Gonçalves; Meletti; Santos (2015) com base no censo demográfico do IBGE/SIDRA (2010), revelaram que o índice de brasileiros com o ensino superior completo é de 9,3%. Garcia (2014) ao sinalizar alternativas de respostas a indagações que ele produz na sua pesquisa referente ao tímido acesso de pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal, mesmo que haja em nosso País um “arcabouço jurídico adequado”, afirma que

[...] a segregação em instituições especializadas (que devem ter um papel de suporte) prejudica o pleno desenvolvimento das crianças com deficiência. Tal mudança está em curso e ainda hoje, na média, a escolaridade das pessoas com deficiência é

⁸ “O nível de instrução mede a proporção de pessoas de 15 anos ou mais de idade que atingiram determinados anos de estudo” (OLIVEIRA, 2012, p. 17).

relativamente baixa, o que cria problemas para inserção profissional (GARCIA, 2014, p. 183).

Finalmente, precisamos nos questionar em relação às pessoas com deficiência que estão à margem de um nível satisfatório de instrução, que contempla um dos principais aspectos dificultadores de inserção no mundo do trabalho. Que caminhos profissionais lhes são permitidos a partir dessa condição? De que maneira essa condição repercute na formação e nas condições de planejamento de ações pedagógicas no âmbito do desenvolvimento de um curso profissionalizante? Essas são inquietações que sinalizam os “porquês” da temática desta Tese e que nos conduz para um olhar indagativo acerca da Educação Profissional e o seu papel perante esse quadro social propiciado pela leitura dos dados do Censo de 2010.

Em vista disso, a EP oferecida por diferentes instituições formadoras (governamentais, não governamentais, sistema “S”, etc.) vem sendo desafiada perante esse cenário de demandas, que impulsionam a pensar acerca de peculiaridades como, por exemplo, a formação dos professores dos diferentes cursos oferecidos, o planejamento dos currículos e a ação docente empreendida nos referidos cursos. Essas são temáticas que foram direcionando esta composição, a qual se fortalece na medida em que apresentamos as intenções que permearam a construção desta Tese.

Olhar para a inclusão de pessoas com deficiência nos cursos profissionalizantes requer uma aproximação às ações docentes e a como elas operacionalizam-se e repercutem na possibilidade de essas pessoas ingressarem no mercado de trabalho. Coloca-se em evidência, nessa realidade da EP, a formação do professor que atua nos cursos, instigando-nos a questionar: de que forma os conhecimentos da Educação Especial estão inseridos na docência da Educação Profissional? Que saberes esses professores têm mobilizado para dar conta de uma demanda de alunos que possuem peculiaridades para aprender ou, mesmo, para acessar o conhecimento?

A partir do contexto laboral atual da doutoranda, a qual acompanha os estágios curriculares de alunos com deficiência dos cursos técnicos tanto do Ensino Médio quanto do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), observa que as empresas, na cidade de Panambi/RS, estão cientes da legislação referente à Lei de Cotas⁹ e possuem em seu quadro de funcionários pessoas com deficiência, os quais muitos são os próprios estudantes do IFFar, que conciliam trabalho e estudo. Porém, várias dessas empresas ainda não cumprem

⁹ Na sequência, essa legislação será abordada em detalhes.

as cotas relativas ao número de funcionários totais, previstas na Lei. Com isso, se produz uma busca acirrada¹⁰ por pessoas com deficiência que possam ingressar na empresa, para ela cumprir com as exigências previstas na legislação e fiscalizadas pela Superintendência Regional do Trabalho e Emprego do RS.

Conforme levantamento realizado pelo Grupo de Articulação para Inclusão da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho¹¹, o qual a doutoranda é integrante representando o IFFar *Campus* Panambi, o número de trabalhadores na condição de cotistas nas empresas somam 238 pessoas, os quais distribuem-se da seguinte forma:

Quadro 4: Quantificação dos trabalhadores conforme a caracterização da Cota nas empresas de Panambi (referência março/2016).

Número de trabalhadores que se enquadram na Lei de Cotas	Quantificação dos trabalhadores conforme a caracterização da Cota.					
	Intelectual	Auditiva	Física	Visual	Múltipla	Reabilitado
238	84	64	49	23	2	16

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados provenientes do Grupo de Articulação para Inclusão da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho de Panambi/RS.

Os locais mais frequentes, dentro da realidade do município de Panambi, que essas empresas recorrem para recrutar pessoas com deficiência são instituições como APAE, Secretaria Municipal de Educação e SENAI. Por isso o SENAI, por exemplo, constitui-se em um dos locais que desenvolve, com maior frequência, cursos profissionalizantes de nível básico principalmente pelo Programa de Aprendizagem Profissional, tanto por iniciativa da instituição quanto pelas demandas das empresas da cidade e da região.

Em consonância com os estudos e pesquisas sobre inclusão educacional, a inclusão laboral, de igual forma, vem assumindo um amplo debate (CARVALHO-FREITAS e MARQUES, 2007, 2010; GARCIA, 2014; MANICA e CALIMAN, 2015a, 2015b; PEREIRA, 2011, 2016; PEREIRA e PASSERINO, 2012). Cada vez mais pessoas com deficiência têm se direcionado para o mercado de trabalho. No entanto, o ingresso e a permanência desse trabalhador nem sempre são garantidos, sendo a carência de qualificação profissional para assumir as vagas oferecidas uma das justificativas para a sua não admissão.

¹⁰ Expressamo-nos, dessa forma, pois a doutoranda recebeu um telefonema, durante o primeiro semestre do ano de 2015, de uma gerente de uma rede de farmácias da cidade, solicitando a indicação de três alunos que possuam deficiência e que queiram trabalhar, independentemente do grau de escolaridade. A empresa precisava, o mais breve possível, contratar pessoas com deficiência, segundo a fala da gerente.

¹¹ Grupo constituído em 2013 com os profissionais de recursos humanos de 06 empresas de Panambi, responsáveis pelos programas de inclusão e apoiadores para trocar experiências, promover ações e estudos sobre a Lei de Cotas e a inclusão de pessoas com deficiência nas empresas. São aproximadamente 14 pessoas que se reúnem mensalmente.

Ao constatar esta lacuna, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) tem lançado inúmeros programas de incentivo tanto à qualificação profissional quanto à inserção no mundo do trabalho, em parcerias com vários outros ministérios, ressaltando a necessidade de ações articuladas.

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, oficializado no país em 2011 (Decreto 7.612/11), prevê ações de acesso à educação, saúde, inclusão social e acessibilidade. A proposta é que os governos federal, distrital, estaduais e municipais façam valer os princípios evidenciados na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, por meio de políticas articuladas para o acesso às instâncias recém-mencionadas. Dentre as políticas, destaco a de acesso à Educação, que prevê o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC), o qual almeja a oferta de cursos técnicos e de qualificação profissional, realizados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por escolas estaduais e por unidades de serviços nacionais de aprendizagem, como o SENAI. Pessoas em situação de vulnerabilidade social, entre elas pessoas com deficiência, têm prioridade na matrícula para os cursos.

Além disso, na política de acesso à inclusão social, encontra-se o Programa de Promoção do Acesso das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social à Qualificação Profissional e ao Mundo do Trabalho (Programa BPC Trabalho).¹² O citado programa visa a promover a inserção no mundo do trabalho de beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC), prioritariamente com idade entre 16 e 45 anos.

De acordo com dados do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS),¹³ em 2015 (referência/dezembro), foram pagos 188.661 Benefícios de Prestação Continuada (BPC) no Rio Grande do Sul (RS), dos quais 113.516 destinaram-se a pessoas com deficiência e 75.145 a idosos. Em comparação com os dados de 2014, percebemos um leve acréscimo nas concessões (4.247 benefícios a mais), pois, em 2014, foram 184.414 benefícios pagos no RS, dos quais 110.586 destinaram-se a pessoas com deficiência e 73.828

¹² Instituído pela Portaria Interministerial MDS/MEC/MTE/SDH-PR nº 2, de 2 de agosto de 2012, é uma iniciativa do Governo Federal, realizada através de ações intersetoriais, por meio dos Ministérios do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), da Educação (MEC), do Trabalho e Emprego (MTE) e da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), envolvendo compromissos da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

¹³ Os dados que apresentamos nesta seção foram coletados mediante pesquisa no site do próprio MDS <<http://mds.gov.br/area-de-imprensa/dados>>. Este Ministério passa a denominar-se Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA) a partir de 31 de agosto de 2016 quando assume a Presidência da República Michel Temer, após o Senado Federal aprovar o processo de impeachment e afastar a presidente Dilma Rousseff do cargo.

a idosos. O aumento no quantitativo do BPC para pessoas com deficiência em relação aos dados de 2014 foi de 2.930 (1,3%) e para os idosos representou 1.317 (0,8%).

Essa tendência é similar com relação aos dados totais em nível de Brasil. Em 2014, foram 2.253.822 benefícios pagos a pessoas com deficiência e 1.876.610 a idosos, somando 4.130.432 beneficiários. Em 2015 (referência/dezembro), temos 2.323.794 e 1.918.903, respectivamente aos grupos mencionados, totalizando 4.242.697. Em termos de Brasil, observa-se um aumento de 1,34% nas concessões do BPC em 2015 em relação a 2014.

No quadro baixo, sintetizo estes dados com o acréscimo do ano de 2016 (referência/março).

Quadro 5: Quantidade de Benefícios de Prestação Continuada (BPC) pagos para Pessoas com Deficiência e Idosos no Brasil e Rio Grande do Sul (2014 a 2016).

Unidade da Federação	2014 (dez.)		Total de benefícios	2015 (dez.)		Total de benefícios	2016 (mar.)		Total de benefícios
	Quantidade de benefícios			Quantidade de benefícios			Quantidade de benefícios		
	PCD	Idoso		PCD	Idoso		PCD	Idoso	
Brasil	2.253.822	1.876.610	4.130.432	2.323.794	1.918.903	4.242.697	2.343.164	1.933.413	4.276.577
Rio Grande do Sul	110.586	73.828	184.414	113.516	75.145	188.661	114.467	75.732	190.199
%RS	4,91	3,93	4,46	4,88	3,92	4,45	4,89	3,92	4,45

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados oriundos do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/relocrys/bpc/download_beneficiarios_bpc.htm>.

A partir desses dados, é possível indicar algumas pistas importantes no que tange a temática: trabalho e pessoas com deficiência. Observa-se, que no decorrer destes 03 anos, há uma estagnação em relação ao quantitativo de concessões do BPC tanto em nível nacional quanto estadual. Tal panorama permite algumas deduções em relação ao BPC principalmente a pessoas com deficiência. Arriscamo-nos explicitar: a renda das famílias não atende ao critério de concessão; as famílias estão incentivando e apoiando o ingresso de seus filhos no mercado de trabalho; a taxa de natalidade de pessoas com deficiência tem reduzido ou então, as políticas públicas têm sido protagonistas na mudança de cenários marcados pelo assistencialismo a que se submetiam pessoas com deficiência.

O perfil dos beneficiários do BPC no País (pessoa com deficiência) em relação à faixa etária (quadro 6), disponibilizada pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS, oferece um panorama significativo e que consideramos oportuno apresentar aqui, uma vez que estamos abordando as temáticas: pessoas com deficiência, Educação Profissional e mercado de trabalho.

Quadro 6: Distribuição de benefícios ativos para pessoa com deficiência por faixa etária (referência/fevereiro 2016).

Faixa etária	Brasil	%	Rio Grande do Sul	% da população
0 a 18	508.610	21,91	25.428	22,15
19 a 24	223.932	9,65	11.586	10,09
25 a 30	209.036	9,01	9.838	8,57
31 a 40	366.337	15,78	16.854	14,68
41 a 50	366.225	15,78	17.059	14,86
51 a 64	453.362	19,53	25.058	21,83
65 a 69	114.457	4,93	6.025	5,25
70 a 74	45.799	1,97	2.063	1,80
75 a 79	22.280	0,96	621	0,54
80+	10.986	0,47	259	0,23
Total	2.321.024	100%	114.791	100%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados enviados, mediante solicitação via Ofício, à Coordenação Geral de Gestão de Benefícios – CGGB, Secretaria Nacional de Assistência Social – SNAS, Departamento de Benefícios Assistências- DBA do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Podemos constatar, pelos dados quantitativos do quadro 6, que a faixa etária que concentra o maior percentual de beneficiários localiza-se, justamente, em um período de vida de ascensão pessoal e profissional (entre 19 a 24 e 31 a 40 anos de idade), no qual a maioria das pessoas sem deficiência está estudando e/ou trabalhando e, em alguns casos, com uma situação de vida estabilizada. No entanto, para pessoas com deficiência, a possibilidade de estudar, atuar e produzir na sociedade ainda é uma meta a ser atingida. A faixa etária dos 51 a 64 anos representa, tanto no País quanto no estado do RS, o maior número de beneficiários, 19,53% e 21,83%, respectivamente, excluindo-se o período de 0 a 18 anos o qual é justificada tal superioridade pela inserção do sujeito nos processos de escolarização como prioridade em relação à profissionalização e ingresso no mercado de trabalho.

Por fim, as políticas e ações de inclusão laboral precisam também ser acompanhadas de contínuos investimentos na qualificação dos professores da Educação Profissional, pois essa área, como exposto anteriormente, não está imune às transformações sócio-históricas e culturais que vivenciamos no presente. Agora, além do olhar para a Educação Especial inserida nas etapas da Educação Básica e no Ensino Superior, urge observá-la também como área de conhecimento fundamental na viabilização de processos de qualificação profissional da pessoa com deficiência. Por essa razão, as direções e intenções dos ritmos foram apresentados. Agora, prosseguimos em nossos movimentos, deixando fluir as ressonâncias.

1.2 A COMPOSIÇÃO: QUAL E POR QUÊ?

A partir das linhas apresentadas, o desenho investigativo empreendido refere-se à formação docente perante a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional, com ênfase para os cursos de qualificação básica. Nesse sentido, outras composições somaram-se à investigação, associadas à formação de professores e processos inclusivos para além dos espaços escolares que, assim como aqueles, possuem potência também de pesquisa. Para isso, neste momento, passamos a apresentar alguns estudos e pesquisas sobre a temática em questão, que contribuem para a produção científica da área. Essa busca privilegiou produções desenvolvidas nos últimos cinco (05) anos e que se aproximam à temática de pesquisa pretendida.

O recorte temporal de cinco anos (2011-2015), justifica-se pela implementação do PRONATEC ter sido em 2011 e neste período, 2011 a 2015, ter atingido 9,4 milhões de matrículas, 38% em cursos técnicos 62% em cursos de qualificação profissional.¹⁴ Além disso, tal programa representa um marco significativo de valorização e investimento em Educação Profissional no Brasil. No entanto, apesar deste estudo não ter o PRONATEC como objeto de pesquisa, sem dúvida ele perpassa por grande parte das ofertas dos cursos de qualificação profissional de nível básico nos últimos anos. Além disso, posiciona-se como foco de pesquisa na área da EP neste período, o qual assumimos como prioritário para somar-se à composição da Tese.

Inicialmente, realizamos um levantamento dos trabalhos disponíveis no site da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED,¹⁵ referente ao período de 2011 a 2015. Esse recorte temporal contemplou desde a 34^a até a 37^a Reunião Nacional, e a busca foi pelos seguintes grupos de trabalho: GT 8 - Formação de Professores; GT 9 - Trabalho e Educação; GT 15 - Educação Especial e, por fim, GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Cabe ressaltar que, até 2013 (36^a Reunião Nacional), as reuniões ocorriam anualmente. A partir de 2013, elas passaram a ser bianuais. A mais recente Reunião Nacional (37^a) aconteceu em outubro de 2015 e a 38^a está prevista para outubro de 2017. Em relação aos trabalhos publicados, privilegiando a temática da inclusão de pessoas com deficiência associada à formação docente na Educação Profissional, localizei somente dois

¹⁴ Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=34611>>. Acesso em 29 mar. de 2016.

¹⁵ <[www. http://www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>.

trabalhos (Apêndice A), em GTs diferentes. Um deles no GT 9 - Trabalho e Educação e o outro no GT 15 - Educação Especial, ambos na 35ª Reunião Anual de 2012.

O trabalho do GT 9, intitula-se “Inclusão no trabalho de Pnees: um estudo a partir da APAE de Barcarena-PA” e o do GT 15 denomina-se “O benefício de prestação continuada e a inserção do indivíduo com deficiência intelectual no mundo do trabalho”. Ambos aproximam-se por abordarem o mercado de trabalho e a inclusão da pessoa com deficiência. No entanto, eles não tratam da formação docente em meio a esse contexto.

Outra fonte de pesquisa online foi o Portal Capes – Portal de Teses¹⁶ (Apêndice B). Os descritores escolhidos para a pesquisa foram: a) “Educação Profissional e inclusão”; b) “Qualificação profissional da pessoa com deficiência”; c) “Docência e Educação Profissional”, por serem temáticas que dialogam diretamente com o tema da presente Tese. A investigação destas produções e a escolha ou não de quem iria compor este levantamento ocorreu mediante várias combinações de busca como: recorte temporal, título, assunto, palavras-chaves e leitura dos resumos dos trabalhos. Descartou-se, por exemplo, teses ou dissertações que investissem como foco central: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, PROEJA, Cursos Subsequentes, Cursos Tecnológicos, formação de professores de forma ampla.

Para o descritor: “Educação Profissional e inclusão” foram localizadas 08 produções. Vinculam-se, em relação à área de conhecimento, predominantemente, à área da Educação (06); Administração (01) e Saúde e Biológicas (01). Em 2011, foi localizada 01 dissertação e 02 teses, todos os trabalhos na área da Educação. No ano de 2012, foram 05 dissertações e nenhuma tese. As 08 produções pertencentes às áreas de conhecimento citadas, abordam, de modo geral, a profissionalização da pessoa com deficiência, sua inclusão no mercado de trabalho e as políticas públicas implicadas no contexto. Deste grupo de produções, apenas uma foi desenvolvida em instituição do estado do Rio Grande do Sul.

A pesquisa pelo segundo descritor (“Qualificação profissional da pessoa com deficiência”) resultou na apresentação de 05 produções. As temáticas que compõem as produções são: aprendizagem e qualificação profissional como via de inclusão social no mercado formal de trabalho; análise de programas de Educação Profissional; inclusão profissional de pessoa com deficiência no setor privado e formação e qualificação profissional de jovens com deficiência intelectual. Todas elas datam de 2011, são pesquisas em nível de Mestrado e pertencem às seguintes áreas de conhecimento: Educação (03); Administração

¹⁶ <<http://capesdw.capes.gov.br>>.

(01) e Sociologia (01). Duas dissertações são oriundas de Instituições de Ensino Superior gaúchas, como a Unisinos e o Centro Universitário La Salle.

O terceiro e último descritor, foi “Docência e Educação Profissional” e resultou em 04 trabalhos. Uma dissertação e uma tese no ano de 2011 e o mesmo resultado para 2012. A área da Educação é predominante nos 04 trabalhos. A constituição da docência e a identidade docente são os temas principais associados à EP nas produções. Identifica-se uma das teses vinculada à PUCRS.

Prosseguindo nas buscas, foi possível constatar que o Portal de Teses da Capes encontra-se limitado em relação a atualizações posteriores a 2012. Desse modo, complementamos nosso levantamento de dados, com a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).¹⁷ Utilizamos os mesmos parâmetros de pesquisa do Portal de Teses da Capes e obtivemos os seguintes resultados: para o descritor “Educação Profissional e inclusão” foram somente dissertações, 06 no total (Apêndice C). Vinculam-se todas à área da Educação. Em 2011, foi localizada 01 dissertação, a mesma também localizada do Banco de Dados anterior (Capes). No ano de 2013, foram 04 dissertações e uma em 2014. Registra-se muita produção em 2013 e ausência datada em 2012. A partir da leitura dos resumos das 06 produções, a ênfase das pesquisas está sobre a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional tomando como *locus* de análise os IFs. Deste grupo de produções, nenhuma foi desenvolvida em instituição de ensino superior do Rio Grande do Sul.

A pesquisa pelo segundo descritor (“Qualificação profissional da pessoa com deficiência”) resultou na apresentação de apenas duas produções. Ambas já identificadas pelo Portal de Teses da Capes, datadas de 2011: “A formação e a qualificação profissional do jovem com deficiência intelectual e sua inserção no mercado de trabalho formal em Curitiba (1990-2010)” e “A aprendizagem e a qualificação profissional como via de inclusão social no mercado formal de trabalho: um estudo do projeto piloto nacional de incentivo a aprendizagem da pessoa com deficiência”. Tal constatação pode indicar, que não estão sendo produzidas pesquisas em nível de Pós-Graduação *Stricto sensu* e/ou *Lato sensu* acerca do assunto da qualificação profissional de pessoas com deficiência e que envolvem os Programas de Aprendizagem Profissional (PAP) e cursos profissionalizantes, ou então o sistema de buscas da BDTD não registrou adequadamente produções além das identificadas.

Em relação ao terceiro descritor: “Docência e Educação Profissional”, localizamos duas dissertações e uma tese. Em 2011 uma dissertação que corresponde a já encontrada no

¹⁷ <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>.

Portal de Teses da Capes e, em 2013, temos uma dissertação e uma tese. As 03 produções relacionam-se à área da Educação. Além da constituição da docência, apresentam-se como temáticas de pesquisa: a aprendizagem da docência por professores da EP e o perfil docente em contextos de inclusão. Essa última produção, trata-se de uma tese (MANICA, 2013) a qual é referência na nossa pesquisa, pois se distingue, em nível de Brasil, por limitar-se a um estudo aprofundado sobre a inclusão na EP, tomando como campo de investigação o SENAI e os seus cursos de aprendizagem industrial. Suas análises debruçaram-se sobre o perfil docente atribuído, a partir da voz de gestores, professores e alunos da instituição na efetivação de práticas inclusivas.

Por fim, no Portal Periódicos da Capes,¹⁸ a pesquisa procedeu conforme as demais referências online apresentadas anteriormente (Apêndice D). Delimitamos a busca pelo período de 2011 a 2015 e utilizamos, primeiramente, o seguinte termo: “Educação Profissional e inclusão”, que resultou na exposição de dois artigos. Um publicado em 2013 na Revista Economia e Sociedade, do Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas e o outro trabalho em 2014 no periódico venezuelano *Espacios*. A centralidade dos assuntos em ambos os periódicos residem na análise das políticas públicas brasileiras que dizem respeito à EP e que público tem recorrida à ela.

Julgamos interessante mencionar que a busca por esta fonte (Portal de Periódicos da Capes) abrange áreas multidisciplinares, fazendo com que o estado da arte insira estudos de áreas além da Educação e que são tão importantes quanto àquela.

“Qualificação profissional da pessoa com deficiência” apresenta-se com apenas um artigo do ano de 2011 na Revista Interinstitucional de Psicologia da Universidade Federal de Juiz de Fora. O artigo aborda, especificamente, a qualificação profissional para pessoas com deficiência intelectual que, de acordo com os autores, é o grupo incluído em menor número nas organizações comparadas com outros tipos de deficiência.

Prosseguindo no levantamento das publicações no Portal Periódicos da Capes, o último descritor de busca foi “Docência e Educação Profissional”. Cinco artigos foram localizados, dentre eles 02 publicados em 2011 e 02 em 2012 e o mais recente deste grupo, data de 2014. Os periódicos são todos nacionais com exceção de um artigo que foi divulgado em âmbito de Ibero-América na *Revista Iberoamericana de Educación* (RIE), proveniente da Espanha. Merece nossa atenção a temática prevalente nesse conjunto de artigos, pois encontramos a docência na EP sendo objeto de análise dos cinco artigos, e um deles associa a

¹⁸ <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>.

mesma aos processos inclusivos de autoria de Manica (2011). Os demais possuem como principal temática saberes da docência e identidade docente que dão contornos a essa modalidade de ensino.

Além dessas produções, que compuseram os descritores principais no Portal Periódicos da Capes, mencionamos quatro artigos que nos interessam para estudo. São artigos datados de 2013 a 2015 e que tomam como objeto de análise central a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho (Apêndice D). Partem de um estudo geral das políticas e a efetivação de direitos, percorrendo sobre o sentido do trabalho para as pessoas com deficiência e um deles traz a contribuição da Psicopedagogia para os processos inclusivos nas empresas.

Após esse mapeamento inicial do que tem sido produzido e publicado em relação à Educação Profissional e ao processo de inclusão de pessoas com deficiência nessa modalidade, evidenciamos que pesquisas que investigam a formação de profissionais da EP em contextos de inclusão são incipientes, assim como a aproximação da Educação Especial a essa modalidade de ensino, conforme prevê a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008:

[...] na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social (BRASIL, 2008, p. 10).

Ainda em relação a levantamento de trabalhos que tomam como objeto de estudo a EP, destaque deve ser dado para a Tese de Manica (2013) “Educação Profissional: o perfil docente para atuar com alunos com deficiência e os limites/possibilidades da inclusão”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília. A Tese teve como objetivo geral investigar o perfil (características, habilidades/competências) docente de quem atua na educação profissional do SENAI com alunos com deficiência. A investigação envolveu 48 docentes, 35 alunos com deficiência e 28 gestores em 18 estados do Brasil, abrangendo, portanto, uma amostra significativa de participantes e espaços de coleta de dados. Diferentemente da proposta aqui pretendida, a autora investiu na ênfase de mapear e construir um perfil docente de quem atua na EP do SENAI. Na presente Tese, a ênfase recai para a formação de profissionais que são ou “tornam-se” professores (tendo em vista que nem todos são profissionais com curso de graduação em licenciatura ou com alguma formação pedagógica) e que estão atuando em turmas com pessoas com deficiência, em cursos profissionalizantes de nível básico.

Sendo assim, o foco de pesquisa desta Tese incidiu sobre a seguinte indagação: **Como o ingresso de pessoas com deficiência na Educação Profissional, em cursos profissionalizantes de nível básico, tem repercutido na formação dos professores e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nesses cursos?**

A seguir, os objetivos constituíram-se nos seguintes:

Objetivo geral:

Analisar como a inclusão de alunos com deficiência na Educação Profissional, em cursos profissionalizantes de nível básico, repercute sobre a formação de professores dessa modalidade e sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses cursos, nas Microrregiões de Frederico Westphalen e Ijuí.

Objetivos específicos:

- ✓ Identificar quais/quem são os ofertantes de cursos de formação continuada para os professores da Educação Profissional, que tipo e qual a ênfase temática dessa formação (currículo, tecnologias, políticas públicas, etc.);
- ✓ Caracterizar a formação dos professores que atuam em turmas com aluno(s) com deficiência, em cursos profissionalizantes de nível básico;
- ✓ Analisar as estratégias pedagógicas que os professores planejam e desenvolvem para atender as demandas de aprendizagem do(s) aluno(s) com deficiência nos cursos profissionalizantes;
- ✓ Identificar as estratégias de acessibilidade previstas e/ou executadas pelos professores e/ou instituições na realização dos cursos profissionalizantes.

Sabemos que uma política de inclusão laboral não vem descontextualizada de muitas outras, como a educacional e os desafios da formação docente. Além disso, quando um sujeito busca um curso profissionalizante, seu percurso escolar se reflete no desenvolvimento desse tipo de qualificação em relação ao resgate de conhecimentos prévios que poderão ser pré-requisitos para sua formação profissional. No entanto, em contextos de qualificação profissional nos quais pessoas com diferentes tipos de deficiência estão presentes e que poderão ter lacunas nesses conhecimentos prévios, como tal pressuposto repercute sobre a formação de profissionais que ministram tal tipo de formação? Ficam expostos, então, os sons, os ritmos e as vozes que integram esse percurso investigativo. Na sequência, afinamos os instrumentos, indicando os ritmos que se aproximam da nossa composição a partir do levantamento bibliográfico oriundo das fontes descritas (Reunião Anual ANPED, Portal de Teses da Capes, BDTD e Portal Periódicos da Capes).

1.3 RITMOS QUE SE APROXIMAM

Neste subitem, apresentamos uma análise da produção de conhecimento associada às temáticas que tangenciam a presente Tese. Remetemo-nos, aos estudos situados no levantamento indicado acima, e que abrangem ritmos que se associam para o refinamento do tema central desta Tese, privilegiando a inclusão na EP e no mercado de trabalho de pessoas com deficiência e a formação de professores dessa modalidade. A partir desta busca, foi possível obtermos um panorama das produções vinculado ao tipo e ano que prevalecem. Com o intuito de apresentarmos esta configuração, o quadro a seguir demonstra o quantitativo dos trabalhos encontrados e que permitiram as considerações deste subitem.

Quadro 7: Quantitativo dos trabalhos, vinculado ao tipo e ano (2011 a 2015), sobre Educação Profissional e a formação de professores em diálogo com a inclusão de pessoas com deficiência.

Ano	Teses		Dissertações		Artigos/Periódicos	Anped	Total
	Capes	BDTD	Capes	BDTD			
2011	3	0	7	4	3	0	17
2012	1	0	6	0	2	2	11
2013	0	1	0	5	2	0	8
2014	0	0	0	1	4	0	5
2015	0	0	0	0	1	0	1
Total	4	1	13	10	12	2	42

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do quadro apresentado, constatamos que 2011 destaca-se pelo ano com o maior número de produções, principalmente de dissertações. É curioso que esta intensificação acontece entre 2011 e 2012 e, gradativamente vem diminuindo. Porém, salientamos os limites tanto da nossa pesquisa, quanto da atualização dos bancos de dados consultados. No entanto, estas restrições não obscurecem em demasia uma análise, mesmo que parcial, do que tem sido investigado acerca da EP e a formação de professores em diálogo com a inclusão de pessoas com deficiência. Com base nestas pistas quantitativas e pelas considerações trazidas na sequência, os enfoques que predominam na área da EP têm sido investigações que tomam os Institutos Federais como espaços de pesquisa. Ao nos depararmos com tal tendência, confirma-se esta elevada produção em 2011 e 2012 tendo em vista a criação dos IFs ter sido no ano de 2008. As instituições nas quais provem as produções concentram-se nas regiões Sudeste e Sul. Em relação ao estado do RS, foram identificadas quatro instituições compondo este cenário, são elas: Centro Universitário Metodista - IPA (01 dissertação); Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos (01 dissertação); Centro Universitário La Salle - Unilasalle

(01 dissertação e 01 artigo) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS (01 tese).

É possível observar entre as temáticas elencadas para compor este estado da arte, a predominância de abordagens sobre a inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, ou seja, o que consideramos ser o percurso final da trajetória da Educação Profissional, o seu propósito final. Dentro desse panorama, destaca-se o estudo de Camargo (2012) que investigou o benefício de prestação continuada e a inserção de sujeitos com deficiência intelectual no mundo do trabalho e que frequentam uma escola especializada no município de Corumbá/MS. Seu estudo demonstrou que os significados do trabalho, para os participantes, definiam-se, principalmente, a consumo, ao poder de compra. Por outro lado, na investigação de Lima et al. (2013) que anuncia como questão de pesquisa “o sentido do trabalho para as pessoas que tiveram acesso a ele por meio de uma imposição legal,” demonstra que este sentido vai na contramão da instrumentalização e sobrevivência. A partir do relato dos participantes, a autora afirma:

[...] observou-se a importância que o trabalho tem na vida delas [pessoas com deficiência], não apenas pelo seu caráter instrumental, de ganho material, mas também por outros aspectos mais subjetivos, como o sentimento de ser importante para a sociedade. Os múltiplos sentidos atribuídos ao trabalho são oriundos de experiências e vivências propiciadas pelo encontro desses sujeitos com a realidade do trabalho (LIMA et al., 2013, p. 44).

Em relação a escolas especializadas, identificamos que o papel dessas escolas e a necessidade de contextualizarem suas ações às demandas atuais da vida em sociedade, foram aspectos mencionados na dissertação de Mascaro (2012, p. 94) “neste novo cenário educacional, a escola especial necessita rever as suas funções e ampliar o seu escopo de atuação”. Desse modo, a formação das pessoas com deficiência para o trabalho e que locais têm sido oferecidos para esta formação, são elementos que dialogam constantemente com as pesquisas que nos aproximamos.

Na interlocução com a investigação de Camargo (2012), há críticas em relação a tipologia de deficiência que predomina nas contratações. Na realidade estudada pela autora, foi a deficiência intelectual. Soma-se a isso os seus questionamentos acerca da “necessidade de atenção voltada aos sujeitos que frequentam instituições especializadas, sobretudo aqueles que participam de programas de Educação Profissional” (CAMARGO, 2012, s.p). Tais situações, expostas pela autora, relacionam-se às exigências de escolarização realizadas pelas empresas. Neste ponto, os entraves são contínuos, pois repercutem nos processos de escolarização a que estão ou estiveram submetidos os sujeitos, incluindo, por exemplo, os

processos de ensino e aprendizagem e a formação dos professores. Tal situação poderá reproduzir um sistema de exclusão tanto no mercado de trabalho quanto no contexto escolar.

O estudo de Dahmer (2011) debruçou-se sobre a análise do Projeto piloto nacional de incentivo à aprendizagem da pessoa com deficiência, estabelecendo a relação entre aprendizagem e qualificação profissional como promotores de incentivo ao ingresso dessas pessoas no mercado de trabalho. Ademais, a falta de formação continuada para os professores e a carência de materiais didáticos-pedagógicos foram elencados como importantes “entraves na capacitação de PCD” (DAHMER, 2011, p.86), como também a falta de investimento na preparação de recursos humanos para esta demanda profissional foi destacada pela pesquisa. Em relação aos programas de aprendizagem, eles também foram objeto de estudo de Bordignon (2011) no contexto do RS. A autora apresenta importantes conclusões sobre a importância dos Programas de Aprendizagem Profissional.

[...] os aprendizes identificaram como fundamental para sua autonomia financeira e identidade de adulto. Para os familiares, o Programa facilita o processo de contratação e permanência de seus filhos no mercado de trabalho, o que talvez fosse mais difícil por uma contratação sem supervisão (BORDIGNON, 2011, p.87).

Produções como as mencionadas acima, aproximam-se aos nossos ritmos em virtude da relevância que os programas de aprendizagem adquiram para a profissionalização de jovens e adultos com deficiência. Neste sentido, tal temática encontra conformidade no percurso deste trabalho. Um dos propósitos da pesquisa de Bordignon (2011), menciona os desafios encontrados na prática educativa nos cursos de capacitação profissional a partir dos depoimentos dos profissionais que atuam na EP de pessoas com deficiência. Aspecto que vem ao encontro desta Tese e que ressoa em um dos seus objetivos.

Na dissertação de Lima (2012), a autora expõe algumas diferenças entre a EP oferecida por ONGs e pelo Sistema S. De acordo com ela, são as ONGs que concentram maior número de pessoas com deficiência que buscam qualificação para o trabalho, no entanto, a atuação das mesmas é segmentada pois cada uma atende um tipo específico de deficiência. A autora indica que o tipo de EP básica é prevalente nas demandas e que esta procura, nas instituições do sistema S, ainda é muito reduzida pelo segmento de pessoas com deficiência. Tal constatação vai de encontro aos achados da presente Tese, pois nosso estudo de campo revelou a prevalência do sistema S na oferta de EP de nível básico, contudo a temporalidade dos estudos deve ser observada (2012 a 2016). Neste âmbito, envolvendo o estudo de Lima (2012), entra em cena a preparação para o trabalho atrelada a duas instâncias: as ONGs e o Sistema S. Tal aspecto merece destaque pois a autora desenvolve a temática chamando a atenção para as estratégias pedagógicas encontradas e que dialoga, fortemente,

com nossos interesses investigativos. Os dados de Lima (2012) revelam que no Sistema S, as adaptações curriculares priorizam o tipo de deficiência e o que esta tipologia demandará em termos de recursos, como a contratação de intérpretes ou o material didático em Braille e não o planejamento pedagógico privilegiando as necessidades educacionais dos alunos. Em contrapartida as ONGs, consideram as necessidades educacionais individuais dos alunos em contextos de turmas com a mesma tipologia de deficiência e com isso, a atenção é mais individualizada o que amplia as possibilidades de aprendizagem.

O interesse por programas de aprendizagem, também se soma à pesquisa de doutorado de Zanote (2011) que estudou o desenvolvimento de competências profissionais por meio de programas de aprendizagem de jovens de 14 a 24 anos de idade com deficiência, visando à sua inclusão no mercado de trabalho. Trata-se de um estudo de caso desenvolvido em uma Organização não Governamental que desenvolve programas de aprendizagem. As competências são oriundas da Matriz de competências de Capacitação Básica para o Trabalho da própria ONG. As considerações oriundas da pesquisa destacam que a EP pode contribuir para o desenvolvimento de competências necessárias não somente para o trabalho, mas para integrar a formação geral do ser humano e que identificar e desenvolver competências colabora no ingresso de pessoas com deficiência no contexto laboral.

A pesquisa de Cordeiro (2013) cujo objetivo foi analisar os programas e práticas de inclusão de pessoas com deficiência em escolas de Educação Profissional do Centro Paula Souza, do SENAC e do SENAI, revelou que as matrículas de pessoas com deficiência nessas instituições ainda são muito reduzidas e menciona algumas pistas que podem justificar esse quadro, como por exemplo a seletividade que provém de critérios de escolarização que não são compatíveis com a realidade de muitos sujeitos com deficiência. A pesquisa ainda mostra um dado que diz respeito também às dimensões dos ritmos da nossa investigação que é a formação das turmas para o desenvolvimento de cursos de aprendizagem profissional no Sistema S. Cordeiro (2013), constatou a prevalência de turmas específicas para pessoas com deficiência pela viabilidade do trabalho principalmente pela multiplicidade de formações dos docentes que se caracterizam na EP. Destacamos a afirmação da autora ao mencionar tal enfoque:

[...] esses profissionais acumulam essas ações a outras atividades que desempenham na escola, inerentes a seus cargos, e não têm formação técnica anterior relacionada à educação especial e à inclusão de pessoas com deficiência, de forma que se corre o risco de que as ações desenvolvidas decorram do senso comum ou das questões e demandas levantadas pelos próprios alunos com deficiência e de suas famílias (CORDEIRO, 2013, p.158).

Colaborando com tais afirmações Fartes e Santos (2011), nas reflexões que desenvolvem sobre os saberes e identidade dos docentes da educação profissional e tecnológica, contribuem na compreensão da trajetória atinente a maioria de docentes que atuam na EP, “a profissão de professor da Educação Profissional tem sua configuração histórica nos especialistas de outras áreas profissionais, que ingressaram na docência como uma alternativa à sua profissão de origem” (FARTES; SANTOS, 2011, p.383). Essa compreensão perpassa também o trabalho de Gariglio e Burnier (2012), o qual discorre para a urgência de definição de políticas de Estado na área. Os autores citam algumas como: regulamentação do exercício da docência na EP, estratégias de profissionalização, definição de carreiras, salários e avaliação.

A pesquisa de Albuquerque (2011) acerca do processo de inclusão profissional das pessoas com deficiência no mercado de trabalho na região metropolitana do Recife, revelou dados preocupantes, tais como: 1) nos processos de recrutamento não existe a preocupação em valorizar ou identificar as habilidades profissionais da pessoa e sim na tipologia da deficiência e no grau que a mesma representa; 2) a pouca qualificação da PCD decorrente das precárias condições de acesso às Escolas ou o despreparo dos cursos de qualificação profissional para receberem essas pessoas. A autora concluiu sua pesquisa afirmando que o processo de inclusão profissional, na área de estudo, é incipiente e evidencia que quando ocorre é por força da Lei de Cotas, conforme expressa:

[...] os empresários contratam para não pagar uma multa e não se preocupam realmente com a inclusão em si, apenas deixando em um setor as PCDs ou onde não vá modificar a rotina da empresa. O recrutamento e a seleção têm como critério principal a deficiência mínima possível, a habilidade do profissional torna-se um fator irrelevante. Não existe um consenso em relação as deficiências mais difíceis de incluir, porém sabe-se que são as que tem um comprometimento maior para a pessoa (ALBUQUERQUE, 2011, p. 86).

Os efeitos desta “inclusão forçada” é ratificada na pesquisa de Santos (2011) realizada em Curitiba na qual a autora afirma que “jovens são empregados, não pela qualificação e sim pela obrigatoriedade das Cotas” (SANTOS, 2011, p. 125). Soma-se a isso, o fator baixa escolaridade como entrave à viabilidade deste processo de inclusão conforme demonstrou Bordignon (2011, p. 85) “A baixa escolaridade apresentada pelos aprendizes da instituição já foi um dos motivos para a não contratação destes pelas empresas”.

Ribeiro et al. (2014), mediante uma revisão bibliográfica disponível nas bases de dados: SciELO, BIREME, LILACS e CAPES, no período temporal após a Lei 8.213/1991, resultou na análise de 20 artigos. O levantamento investiu na repercussão da Lei de Cotas para o ingresso de pessoas com deficiência no trabalho e se este mecanismo legal possui de fato

um “papel inclusivo”. Nas conclusões, indicam que: “fica evidente a necessidade da associação entre instituições educacionais e empresas para melhor capacitação das pessoas com deficiência de forma a atender às demandas do mercado de trabalho” (RIBEIRO et al., 2014, p.274).

Um diálogo com a Psicopedagogia é encontrado no artigo de Cabreira; Stobäus (2015, p. 9), o qual versa acerca “das empresas [que] não devem apenas contratar deficientes pelo fato de cumprir a lei, mas devem fazê-lo por uma questão de responsabilidade social” e que a Psicopedagogia cumpre com a função de “auxiliar a empresa na obtenção de melhorias nos relacionamentos interpessoais, relações laborais e produtividade deste deficiente”.

Inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional constitui uma temática pouco investigada, considerando pesquisas que se ocupam de outros espaços além dos Institutos Federais. Pelo levantamento realizado a partir deste tema, observamos que os IFs têm sido locais recorrentes de análise com este recorte assim como a deficiência visual compõe o público investigado nesta abordagem e ausente nas discussões sobre mercado de trabalho e qualificação profissional (COIMBRA, 2012). Ademais, a formação de professores no âmbito da EP deriva, predominantemente, do contexto dos IFs, conforme tecemos na sequência.

A formação docente, compreendida nos entrelaçamentos que se constituem nas interações em diferente espaços de formação, é estudada por Fortes (2012) que se dedica a constituição da docência na Educação Profissional e Tecnológica, tendo o Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) *Campus* Passo Fundo como espaço de investigação. Uma das conclusões sinalizadas pela autora é de que “o processo constitutivo da docência não se dá de forma pontual e acabada em um dado momento e, sim, ao longo de sua carreira, em um processo dinâmico e reflexivo sobre a ação e na ação pedagógica” (FORTES, 2012, p.237). Também no contexto de IFs localiza-se a dissertação de Carlou (2014) que tratou da inclusão na EP a partir da visão dos gestores do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Como resultados da sua pesquisa, a partir da voz dos gestores, a carência de formação dos professores para os processos inclusivos. Contudo, a autora questiona que formação seria essa que daria as condições destes professores estarem aptos a uma proposta de educação inclusiva, uma vez que todos os docentes *a priori* estariam com formação adequada considerando o concurso público ao qual se submeteram para ingressar na instituição. Nas palavras de Carlou (2014),

Ainda assim, os gestores relataram que os próprios docentes alegam não estarem preparados para trabalhar com alunos com necessidades educacionais específicas¹⁹, e eles mesmos salientam a necessidade de formação continuada que lhes dê subsídios para esta nova proposta educacional (CARLOU, 2014, p. 126).

Em diálogo com a formação de docentes, porém no âmbito das instituições de EP que não os IFs, Manica (2013) constatou em sua investigação com docentes do SENAI, em nível nacional, que a formação desses profissionais precisam estar focalizadas na área de atuação dos alunos com deficiência. Infere-se que a autora, a partir dos dados da pesquisa, assinala uma proposta de qualificação docente restrita e pontual às demandas do contexto laboral do aluno.

Há ainda estudos a respeito da formação de professores sob uma tendência de valorização do campo técnico em detrimento do pedagógico. A ideia é que as experiências pregressas ao exercício da docência na EP tornam-se fundamentais para a prática como docente. Outrossim, tal fundamentação ganha notoriedade na discussão de Silva Júnior e Gariglio (2014), resultante de uma pesquisa em nível de mestrado do primeiro autor, acerca dos saberes docentes de professores da educação profissional (EP) que lecionam disciplinas das áreas tecnológicas. Segundo eles, existe uma centralidade no domínio de conhecimentos da sua respectiva área técnica e das experiências advindas, para as quais nomeiam de “experiência do chão de fábrica” (SILVA JÚNIOR; GARIGLIO, 2014, p. 876).

Com realce para as políticas de inclusão laboral de pessoas com deficiência e da EP, o papel do Estado e das empresas para a concretização da política laboral é descrita por Begalli (2014). A participação do Estado mediante a promoção de políticas públicas afirmativas e do setor empresarial como parte responsável pela concretização das ações previstas formam parte do processo do cumprimento da legislação. A participação de vários setores da sociedade no cumprimento da legislação assim como o provimento da qualificação de pessoas com deficiência, são mencionados na investigação de Cunha (2011), que pontou que a Escola não pode ser a única instituição responsável pela inserção de pessoas com deficiência no trabalho ou responsabilizar-se pela sua qualificação.

Com o propósito de aproximar as temáticas que dizem respeito a EP com os ritmos que perpassam o objeto de investigação desta Tese, concluímos essa etapa. Teses, dissertações e artigos compuseram nosso diálogo, alguns com mais proximidades do que outros. Porém todos contribuindo para nos permitir conhecer o que tem sido estudado no Brasil em relação à

¹⁹ A autora esclarece, no decorrer da sua dissertação, essa terminologia. Trata-se da nomenclatura utilizada pelo IFRJ e abrange alunos com deficiência e alunos com outras demandas envolvendo as necessidades educacionais especiais (TDAH, dislexia, por exemplo).

EP associada aos processos inclusivos. As discussões sobre EP e suas (in)definições como modalidade de ensino, são históricas assim como as análises sobre seus profissionais. No entanto, o que nos torna ávidos na composição de outros ritmos é a pouca produção que soma a EP com a formação dos seus docentes aliada a inclusão de pessoas com deficiência em seus cursos, como também a demarcação do lugar de investigação como pioneiro nesta abordagem.

2 ENTRE HARMONIA, RITMOS E LETRA: ENSAIOS

Nesta segunda parte da Tese, o objetivo é desenvolver as três temáticas principais que perpassaram a pesquisa: pessoas com deficiência e trabalho; a Educação Profissional e sua interface com a inclusão de pessoas com deficiência e a formação de professores associada ao contexto da Educação Profissional. Para isso, apresentamos os subsídios teóricos que sustentaram as reflexões propostas.

2.1 PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E TRABALHO

As sociedades mundiais são caracterizadas pelo dinamismo a que estão submetidas constantemente, em razão das contínuas e necessárias transformações que ocorrem sejam em âmbito social, econômico ou em ambos. De um lado, a vertente do desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento, visando ao bem-estar da sociedade e a uma melhor qualidade de vida; do outro, a concentração de riqueza e o aumento da pobreza. São situações que se tornaram corriqueiras, tendo-se em vista o aspecto que, culturalmente, vem caracterizando as pessoas, ou seja, o individualismo e a competição, gerando, assim, inevitavelmente, uma sociedade excludente. No entanto, ao lado do que nomeamos de “sociedade excludente” temos a presença de uma sociedade que também inclui e que, ao não “incluir”, abre espaços para a exclusão.

Neste sentido, o par inclusão/exclusão social precisa ser analisado conjuntamente. É com esta compreensão que os autores Stoer; Magalhães e Rodrigues (2004) realizam uma abordagem sociológica privilegiando-nos com uma análise dos cinco lugares do impacto da exclusão social e onde ela se produz, são eles: o corpo, o trabalho, a cidadania, a identidade e o território. Para isso, enfatizam que a exclusão social somente pode ser analisada a partir de um olhar multidimensional que “[...] refere-se tanto às múltiplas causas como às múltiplas consequências da exclusão social nas sociedades da modernidade tardia” (STOER; MAGALHÃES E RODRIGUES, 2004, p. 26). Uma das concepções teóricas no campo dos estudos sobre exclusão social, evocadas pelos autores citados - e que mais nos interessa para nosso foco de estudo - relaciona-se à exclusão social oriunda do pós-fordismo. Afirmam que nesta concepção “a exclusão social ganha novo significado resultante do desemprego de longo prazo, desemprego de jovens, formas de emprego precário [...]” (p. 26). Diante disso, emerge a dinamicidade da in/exclusão social atreladas aos fatores sociais e econômicos presentes na sociedade que regem o que é e o que pode estar ou não incluído. Nas palavras dos autores

“Ser incluído neste processo significa ser incorporado no processo de trabalho e numa relação salarial” (STOER; MAGALHÃES E RODRIGUES, 2004, p. 59).

Em meio aos avanços das sociedades, estão as desigualdades que decorrem de discriminações de minorias sociais, incluindo-se, também, as pessoas com deficiência. Somado a isso, no contexto laboral delineado a partir de interesses capitalistas, temos a prerrogativa do trabalhador flexível, que esteja apto e vivenciar mudanças que decorrem da sua atividade de trabalho e que, portanto deve-se ajustar-se a elas. Trata-se da flexibilidade como sinônimo da empregabilidade, como advertem Stoer; Magalhães e Rodrigues (2004, p. 74): “Ser flexível é uma condição para ter sucesso no mercado de trabalho emergente. Ser ‘inflexível’ é quase sinônimo de ser excluído/a”. Como a pessoa com deficiência pode pertencer a um sistema como este baseado na lógica da flexibilidade do trabalhador e não do sistema? Ou seja, se o espaço laboral não proporciona condições de inclusão seja em termos relacionais, arquitetônicos ou na própria atividade de trabalho, a responsabilidade é da pessoa, do trabalhador, uma vez que a flexibilização é tomada em nível da individualização. Panorama preocupante e que fomenta a in/exclusão social conforme mencionamos anteriormente.

A exclusão vivenciada por pessoas com deficiência, idosos, negros e homossexuais denota preconceitos que emergem da falta de conhecimento e da desvalorização da diversidade humana, como também da invisibilidade que tais grupos assumem na sociedade. Embora saibamos que eliminar tais preconceitos não é uma tarefa imediata, pois se trata de mudanças de paradigmas e culturais, o que se pretende é romper visões reducionistas que levam em conta apenas a diferença de cada grupo em relação aos demais, ou seja, no deficiente, sua deficiência; no idoso, sua idade; no negro, sua cor de pele e no homossexual, sua orientação sexual.

Entre os caminhos concretizados e a serem investidos como uma das facetas da inclusão está o trabalho como direito humano fundamental, conforme expresso pelo Artigo XXIII da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego” (ONU, 1948).

Pessoas com deficiência têm sido sistematicamente excluídas do processo de trabalho na lógica do capitalismo, que maximiza o lucro e a produtividade²⁰. Nesse sentido, cabe

²⁰ A transformação do significado do trabalho em virtude da ascensão do capitalismo, que rompe com a organização das relações de trabalho baseadas na igualdade de condições de acesso aos meios de produção,

diferenciar aqui os conceitos de trabalho e emprego que emergem como sinônimos, mas que concentram acepções diferenciadas e divergentes para o contexto capitalista. Trabalho, para nossa sociedade, associa-se, diretamente, à renda, ao ganho de um salário pela tarefa executada e, com isso, representa um dos principais meios de mantermos nossa condição de vida, pelo menos em relação ao atendimento às necessidades básicas, como alimentação, habitação, saúde e vestuário. Porém, esse é um tipo de trabalho chamado de emprego por alguns autores, fruto do fenômeno da modernidade (WOLECK, 2002), ou o emprego como uma forma específica de trabalho que pressupõe remuneração (JAHODA, 1987²¹ apud BORGES, YAMAMOTO, 2014, p. 27).

Através de um resgate histórico, é possível afirmar que o trabalho era associado à escravidão, direcionava-se a quem estava privado de liberdade. O trabalho “competia aos escravos [...]” (BORGES, YAMAMOTO, 2014, p. 28). A contextualização do processo de transformação do trabalho, suas principais mudanças e tendências não serão desenvolvidas no âmbito desta Tese; nos remeteremos ao contexto atual das leituras sobre trabalho, a sua implicação na Educação Profissional e à participação de pessoas com deficiência²². No entanto, consideramos importante expor o entendimento de trabalho adotado nesta Tese, o qual se articula tanto com a dimensão econômica quanto a uma atividade geradora de satisfação pessoal e potencializadora de protagonismo do ser humano, como colaborador da construção de uma sociedade melhor.

A palavra trabalho, na língua portuguesa, provém do latim *tripalium* que se refere a um “instrumento de três paus aguçados [...] no qual os agricultores bateriam o trigo, as espigas de milho, o linho para rasgá-los e esfiapá-los” (ALBORNOZ, 2008, p. 10). No entanto, como o *tripalium* relaciona-se ao verbo do latim *tripaliare* que expressa “torturar”, “martirizar”, o significado do trabalho ficou vinculado ao sentido de sofrimento, padecimento e, aos poucos, passou a remeter-se a ideia de esforço, laborar, obrar (ALBORNOZ, 2008). Então, aproximando os dois termos acima, a acepção da palavra trabalho seria torturar com o “*tripalium*”. Além disso, os registros bíblicos também fazem referência ao trabalho como algo penoso, punição, castigo, como na passagem bíblica: “Comerás o pão com o suor de teu

inaugurando a lógica da venda da força de trabalho em troca de um salário, é descrita nas obras de Karl Marx com ênfase para o “Capital”, escrito no século XIX.

²¹ JAHODA, Marie. *Empleo y desempleo: un analisis sócio-psicológico*. Marata, 1987.

²² Para uma leitura ampla acerca do mundo do trabalho e sua construção histórica, sugerimos a leitura de BORGES, Livia de Oliveira; YAMAMOTO, Oswaldo H. Mundo do trabalho: construção histórica e desafios contemporâneos. In: ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt (Org.). **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil**. 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. P. 25-72.

rosto” (Gn. 3 19). Ainda que o trabalho reporte aos seus significados etimológicos, a dimensão que o comporta vai além do que se expressa como emprego. Assim, o trabalho implica fatores econômicos mas, sobretudo, de reconhecimento identitário e social às pessoas que executam uma atividade de trabalho. Ao nos deparar com esses significados, questionamos: de que maneira essas definições semânticas adequam-se à atualidade, levando-se em conta as formas de acesso ao mercado de trabalho nesse modelo econômico caracterizado pelo capitalismo?

Preocupação para milhares de pessoas; busca incansável para outras; meio de garantir a própria sobrevivência. Esses, sim, são os significados referentes ao trabalho bem próximos de cada cidadão. Essa realidade é vivenciada, cotidianamente, por inúmeras pessoas e que não causa estranhamento ou sensação de ineditismo no decorrer dos anos, desde a constituição das sociedades modernas, impulsionada, principalmente, a partir da Revolução Industrial.

Considerando esse cenário, a raiz conceitual da palavra trabalho, exposta anteriormente, não deixa de estar em consonância com a situação atual em relação à busca e à inserção das pessoas no mercado de trabalho, decorrentes tanto das demandas de trabalho e sua organização quanto do perfil do trabalhador que atenda a essas modificações.

Quando, em 1981, foi declarado o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência pela Organização das Nações Unidas (ONU), com o tema “Participação Plena e Igualdade”, iniciou-se um movimento social de âmbito mundial que perpassou os subsistemas político, econômico, biológico e cultural (BUNGE, 1999). Esse movimento mobilizou a sociedade para uma demanda imposta pelas próprias pessoas com deficiência, repercutindo na postura que o Estado e a sociedade em geral mantinham em relação a elas, sustentada pelo assistencialismo e exclusão no acesso a direitos sociais fundamentais. Conforme previsto na Constituição Nacional de 1988, o trabalho representa um direito social ao lado de outros, tais como previstos no Art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]” (BRASIL, 1988).

Tal situação foi pontuada na Carta Magna de 1988, que estabelece princípios e ações para reduzir os obstáculos que impedem o pleno acesso das pessoas com deficiência aos seus direitos sociais básicos e visa promover sua participação nas esferas sociais. Desse modo, a Constituição brasileira, no que diz respeito ao acesso ao trabalho, já enunciava algumas prerrogativas a respeito, mencionadas no Artigo 7º, inciso XXXI:

Art. 7 São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

XXXI - Proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência; (BRASIL, 1988).

O Capítulo VII, da Administração Pública, Seção I, Disposições Gerais, Artigo 37, inciso VIII acrescenta: “[...] a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão” (BRASIL, 1988). Portanto, é com esse aceno que, na sequência, iremos ter a materialização de dois marcos legislativos expressivos na promoção do ingresso de pessoas com deficiência no âmbito laboral. Assinalamos a Lei 8.112/1990, que assegura, nos concursos públicos, até 20% das vagas para pessoas com deficiência, desde que habilitadas para o desempenho das funções a que concorrem, e a Lei 8.213/1991, que dispõe percentuais de vagas para pessoas com deficiência nas empresas com mais de 100 funcionários, variando de 2% a 5%, conforme o número total de funcionários.

Quanto à Lei 8.112/1990 que “Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais,” no Art. 5º, acerca dos requisitos básicos para ingresso em cargo público, estipula:

§ 2º Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas serão reservadas **até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso** (BRASIL, 1990, grifo nosso).

Nessa direção, apresentam-se as reservas de vagas para pessoas com deficiência definidas pela Lei nº. 8.213 de 1991, que “Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências” (BRASIL, 1991). No Artigo 93, estabelece que:

Art. 93. A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

I - até 200 empregados.....	2%;
II - de 201 a 500.....	3%;
III - de 501 a 1.000.....	4%;
IV - de 1.001 em diante.	5%.

Cabe salientar que essa lei, adverte que, em caso da dispensa de funcionário na condição de deficiente e cotista, imediatamente, a vaga deve ser preenchida por outra pessoa na mesma condição, conforme exposto abaixo:

§ 1º A dispensa de pessoa com deficiência ou de beneficiário reabilitado da Previdência Social ao final de contrato por prazo determinado de mais de 90 (noventa) dias e a dispensa imotivada em contrato por prazo indeterminado somente poderão ocorrer após a contratação de outro trabalhador com deficiência ou beneficiário reabilitado da Previdência Social (BRASIL, 1991).

É de suma importância, o conhecimento desses mecanismos legais que possuem mais de duas décadas de existência, mas que ainda possuem nuances de novidades para diversos

setores da sociedade, acompanhadas de muitos questionamentos e desafios ao seu pleno cumprimento.

Na sequência das Leis 8.112/1990 e Lei 8.213/1991, temos a publicação do Decreto Federal nº. 3.298 de 1999, que vem realçar tanto a questão do ingresso em concurso público quanto a reserva de vagas, nas empresas, para pessoas com deficiência. Então, o Decreto menciona em seu Artigo 37 que:

[...] Fica assegurado à pessoa portadora de deficiência o direito de se inscrever em concurso público, em igualdade de condições com os demais candidatos, para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que é portador” (BRASIL, 1999).

O Decreto acima, também estabelece o mínimo de percentual para reserva de vagas em concurso público: “§ 1º O candidato portador de deficiência, em razão da necessária igualdade de condições, concorrerá a todas as vagas, sendo reservado no mínimo o percentual de cinco por cento em face da classificação obtida” (BRASIL, 1999). Anterior ao Artigo mencionado encontra-se o Artigo 36, que reitera o mesmo texto da Lei 8.213/1991 sobre o percentual de reserva de vagas, obrigatório, nas empresas com cem funcionários ou mais. O percentual dessa reserva leva em consideração o número de funcionários que a empresa possui, variando de 2% a 5%.

Como podemos observar, tanto o serviço público quanto o privado assumem compromissos equivalentes referentes ao ingresso de pessoas com deficiência em seus espaços. Tal compromisso também foi enfatizado na Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU de 2006, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949 de 2009, com valor de emenda constitucional, no seu Artigo 27 “Trabalho e Emprego”, que declara como princípio elementar, na introdução: “1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência ao trabalho, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2011, p. 53). Dentre outras medidas evocadas, salientamos as que seguem: “g) Empregar pessoas com deficiência no setor público; h) Promover o emprego de pessoas com deficiência no setor privado, mediante políticas e medidas apropriadas, que poderão incluir programas de ação afirmativa, incentivos e outras medidas” (BRASIL, 2011, p.55).

No contexto dessa discussão, entra em cena o conceito de pessoa com deficiência, adotado no Brasil, em consonância com a Convenção da ONU de 2006, qual seja:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2011, p. 26).

Tal conceito contribui para que a condição de deficiência seja articulada ao contexto social, às oportunidades que a sociedade proporciona a essas pessoas e ao grau em que a organização social eleva ou ameniza sua participação, pelos entraves tanto físicos quanto atitudinais que proporciona. Essa perspectiva - de modelo social em contraposição ao modelo biomédico de deficiência - favorece o entendimento de que um fator biológico inerente a um quadro de deficiência não é uma condição isolada perante a integralidade de características presentes no ser humano. Ou seja, a pessoa é muito mais do que a ausência de um braço, de uma perna, da visão, da audição ou da leitura e escrita próprias, por exemplo. Antes de ela ser uma pessoa com alguma deficiência, é ela é uma pessoa.

Da mesma maneira que considera o ambiente e os fatores sociais como elementos que produzem deficiência, o modelo social não retira o fator psicobiológico dessa análise, mas considera que um fator biológico pode ser um aspecto da deficiência que se aprofunda, dependendo do ambiente. Um exemplo é uma deficiência física que implica o uso de muletas ou cadeira de rodas. Caso o ambiente em que a pessoa vive, estuda e trabalha tenha acessibilidade, a situação de deficiência poderá ser diminuída. Outra situação ilustrativa pode ser a condição de um morador com deficiência que conta com carro adaptado e moradia com cômodos acessíveis que será muito diferente da de um morador de periferia ou da região rural com a mesma deficiência, que não conta com adaptações em sua casa ou transporte acessível.

Sendo assim, a proposição de um modelo social para compreendermos o conceito de deficiência tem contribuído aos processos de inclusão social. Na avaliação de Maior (2015), o modelo social e o biomédico não são formulações recentes, embora a autora entenda a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU de 2006 e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial de Saúde (OMS) de 2003 como “[...] documentos internacionais responsáveis por mais repercussão de deficiência como conceito em evolução construído socialmente” (MAIOR, 2015, p.33).

Em acordo com tal concepção, remetemo-nos à proposição de um diálogo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a partir do seu representante principal – Vygotsky²³ – e dos demais estudiosos que se aproximam dos seus pressupostos epistemológicos. Justificamos tal aproximação pela base teórica desse autor associar o aspecto biológico com o cultural para entendermos o desenvolvimento humano. Isso é basilar para o

²³ A grafia do nome de Vygotsky adotada será com dois “Y” (oriunda das traduções da língua inglesa), com exceção do que for transcrito de alguma obra ou de outros autores. Da mesma maneira, as referências serão feitas a partir da grafia que consta no material consultado.

conceito e o significado que atribuímos às pessoas com deficiência e às repercussões que se somam para os processos de acesso, permanência e aprendizagem nos cursos de qualificação profissional.

O ser humano se constitui nas relações que estabelece com seu mundo exterior. Vygotsky (1991) considerava que o desenvolvimento humano não pode ser entendido por um estudo do próprio sujeito, e sim dele entrelaçado com o contexto social, que também participa de seu desenvolvimento ontogenético, ou seja, a história pessoal de cada sujeito na sua espécie. Esse desenvolvimento, segundo o teórico, ocorre em dois planos, em nível interpsicológico (entre pares) e intrapsicológico (no próprio sujeito).

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, em dois planos: primeiro no social e depois no psicológico; no princípio entre os homens como categoria intersíquica e depois no interior da criança como categoria intrapsíquica (VYGOTSKY, 1931, p. 254, tradução nossa)²⁴.

Ambos os planos constituem o que ele denominou de “Lei geral do desenvolvimento cultural” que promove a formação das funções psíquicas superiores (a atenção voluntária, a memória, a formação de conceitos científicos) fundamentais para que ocorra a apropriação dos elementos culturais que emanam da história da humanidade.

Assim, na abordagem histórico-cultural tanto a instrução²⁵ quanto o desenvolvimento formam relações convergentes contínuas, pois, na medida em que me relaciono socialmente, em situações de cooperação seja com adultos ou entre pares, estou em processo de instrução e, na medida em que isso acontece, me desenvolvo, tendo em vista que esse desenvolvimento, referido pelo autor, não necessariamente é o biológico como também o psicológico. Inclui-se nesse entendimento a imitação, considerada como potencializadora de desenvolvimento, no sentido de que não se constitui em ato mecânico, mas carregado de significados, que pode ir além da representação, sugerindo, assim, uma concepção de imitação, tida por nós como mera repetição. Em contrapartida, é um dos pontos conceituais interessantes descritos pelo autor, considerando-a como a internalização dos processos de mediação. Neste sentido, menciona a brincadeira de faz de conta e a instrução escolar como “atividades-guia” (PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2015), uma vez que a brincadeira de faz de conta proporciona à criança “o agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível,

²⁴ *“Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos: primero en el social y después en el psicológico; al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica (VYGOTSKY, 1931, p. 254).*

²⁵ Adotaremos a palavra “instruir” em troca de “aprendizagem”, pois concordamos com a crítica de Prestes (2010 apud PRESTES; TUNES; NASCIMENTO, 2015) à tradução brasileira para as palavras russas: “*obutchenie*” e “*obutchatsia*”, que segundo a pesquisadora correspondem à “instrução” e “instruir-se” respectivamente, e que a palavra russa mais aproximada ao termo “aprendizagem” seria “*viutchit*”.

apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas” (VIGOTSKI, 2008, p. 29). Por conseguinte, a instrução escolar favorece a aquisição da consciência de seu próprio processo mental associada aos conceitos científicos que

[...] é o meio no qual se desenvolvem em um primeiro momento o conhecimento e as habilidades para serem transferidas mais tarde a outros conceitos e outras áreas de pensamento. A consciência reflexiva chega até a criança através dos conceitos científicos como portais de entrada (VYGOTSKY, 1995, p.130, tradução nossa).²⁶

Nessa abordagem, Vygotsky (1991) apresenta dois tópicos a serem considerados: a relação entre a instrução e o desenvolvimento e os aspectos gerais dessa relação quando a criança atinge a idade escolar. A partir do autor, a instrução é anterior à entrada da criança na escola. No entanto, a instrução escolar “introduz algo novo no desenvolvimento da criança que é a “Zona de Desenvolvimento Iminente”²⁷ (VYGOTSKY, 1991, p. 97), que “define as funções ainda não amadurecidas, mas que encontram-se em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário”(VIGOTSKI, 2004²⁸ apud PRESTES, 2010, p. 173). E é nesta zona das possibilidades, do que está por vir, que a atuação do professor e os processos de ensino em geral precisam atuar, e não restringirem-se ou valorizar apenas o que o sujeito realizou independentemente.

Esse conceito é relacionado, metaforicamente, a uma árvore: os frutos seriam o desenvolvimento real ou atual, funções já consolidadas, e as flores e sementes, processos em maturação que podem tornar-se frutos desde que existam ações colaborativas entre pares ou com pessoas mais experientes. Em razão disso, legitima-se a denominação de zona de desenvolvimento iminente pelo seu conceito estar

[...] intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa zona de desenvolvimento proximal ou imediato não se está atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento (PRESTES, 2010, p. 168).

Cabe, então, salientar o valor que adquirem, em sala de aula, por exemplo, as atividades em grupo, a mediação do professor, as atividades colaborativas. Há situações em

²⁶ “[...] el medio dentro del cual se desarrollan en una primera etapa el conocimiento y las destrezas para ser transferidas más tarde a otros conceptos y a otras áreas del pensamiento. La conciencia reflexiva llega al niño a través de los portales de los conceptos científicos” (VYGOTSKY, 1995, p.130).

²⁷ Valemo-nos da tradução, para a língua portuguesa, realizada por Zoia Prestes diretamente da língua russa do termo criado por Vygotsky: zona *blijajichego razvitia* como “zona de desenvolvimento iminente”, por indicar, segundo a autora, a “ideia de proximidade e possibilidade ao mesmo tempo” (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

²⁸ VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psirrologia razvitia rebionka**. Moskva: Eksmo, 2004.

que alunos com deficiência requerem o auxílio do seu par, necessitam da troca e da representação da ação pelo outro, para que a zona de desenvolvimento iminente se estabeleça e, posteriormente, torne-se real.

Desenvolvimento e instrução, dois conceitos que dissertamos na perspectiva histórico-cultural, servem como bases epistemológicas a serem pensadas nas propostas pedagógicas. Quando Vygotsky nos afirma que o ensino deve ir além do que o aluno já sabe, isso significa, nessa prática, ter um olhar prospectivo, e esse olhar prospectivo, quando trabalhamos na Educação Especial, nos mostra que há possibilidade de superar as representações de que esses alunos não avançam e, com isso, não haveria necessidade de investir em sua instrução. Ou, ainda, quantas pessoas com deficiência estão sendo impossibilitadas de avançar em seus conhecimentos, estando permanentemente na zona de desenvolvimento real, repetindo aquilo que já sabem ou não tendo a legitimidade do saber já adquirido, pois, como o professor reconhece seus saberes quando não há investimento, uma aposta pedagógica, que favoreça mediações nessa relação? As reflexões trazidas nos faz interrogarmos acerca das concepções de desenvolvimento humano que estão fundamentando diferentes práticas educacionais – sua elaboração e execução – e, em que medida, a avaliação da aprendizagem está valorizando as possibilidades e os conhecimentos em processo de amadurecimento?

Ainda em diálogo com a perspectiva teórica vygotskyana, o desenvolvimento segue uma linha cultural e individual e está inter-relacionado com a instrução. Isso traduz o conceito de compensação proposto em sua obra: *Fundamentos de Defectologia*²⁹, escrita entre os anos de 1924 e 1934. O autor considerou que “todo o *déficit* cria estímulos para a elaboração de uma compensação” (VYGOTSKY, 1997, p. 14, tradução nossa)³⁰. A compensação, a partir de Vygotsky, é social, no sentido que se direciona às oportunidades que o meio proporciona ao sujeito com deficiência, a partir da sua condição biológica, e não implica uma mera superação biológica de uma deficiência.

Com isso, Vygotsky distingue duas dimensões da deficiência na constituição dos sujeitos: a primária e a secundária. A primária constitui-se dos aspectos orgânicos que se revelam em diferentes tipos de deficiência, e a secundária volta-se para a produção de “*pseudo-deficiências*”, em virtude da precariedade das relações sociais que limitam e privam

²⁹ O termo defectologia, em russo, refere-se ao que hoje seria o campo de conhecimento da Educação Especial. Diz respeito ao estudo das deficiências, principalmente a surdez, a cegueira e a deficiência intelectual. A obra em que Vygotsky trata desse assunto é o Tomo V, *Fundamentos de Defectología*, das *Obras Escogidas*.

³⁰ “*Todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación*” (VYGOTSKY, 1997, p. 14).

os sujeitos de se desenvolverem. Em razão disso, os aspectos de ordem primária poderão ou não se converter em secundários.

No mercado de trabalho, isso se revela na maneira como nossas relações com as pessoas com deficiência são estabelecidas. Assim, as dimensões que envolvem o processo de inclusão no ambiente de trabalho e o conceito da acessibilidade psicológica, “que corresponde à possibilidade de a pessoa perceber-se como inserida/inserível em um determinado ambiente e vislumbrar possibilidades de se relacionar com ele” (ELALI, ARAÚJO, PINHEIRO, 2010, p. 121), tornam-se possíveis através da aproximação da Educação Especial com a Educação Profissional. Dessa forma, a contratação de pessoas com deficiência pode ser resultado de uma determinação legal, mas a sua permanência e suas possibilidades de avançar e contribuir de forma qualitativa e competitiva para o desenvolvimento da empresa dependerá de um trabalho estruturado de inclusão, acompanhamento e avaliação. Outro fator a considerar é a falta de qualificação profissional dessas pessoas, que as impede de terem acesso ao mercado de trabalho. Em muitos casos, há vagas em determinadas empresas, mas faltam profissionais qualificados a assumirem tais postos. Realidade que coloca em evidência a qualidade do processo escolar que estão tendo oportunidade as pessoas com deficiência de frequentarem, assim como a atuação das instituições de Educação Especial que podem estar desconsiderando as demandas do mercado de trabalho. Percebemos, com isso, que, apesar de termos as leis e o avanço na discussão sobre essa temática, ainda precisamos continuar empenhados para que esses direitos realmente se efetivem e para que consigamos, cada vez mais, oportunizar a qualificação profissional e a inserção no mercado de trabalho às pessoas com deficiência.

Por conseguinte, o trabalho passa a significar para essas pessoas muito mais do que a garantia de sua própria sobrevivência, mas também de que podem, sim, exercer e mostrar à sociedade suas competências. Melhor seria a necessidade de não existir esse tipo de legislação, uma vez que todos nós temos o direito de acesso à saúde, à educação e, inclusive, ao trabalho, que é o meio pelo qual o ser humano se constitui como sujeito, capaz de produzir e sentir-se útil à sociedade. A inclusão das pessoas com deficiência no mundo do trabalho possibilita tanto a conquista quanto o exercício de sua cidadania, bem como a percepção da sua capacidade profissional, amenizando preconceitos e estigmas que ainda estão presentes na sociedade. E, sem dúvida, a proposição de ações políticas como as apresentadas no recorte deste texto descortinam um pouco desse cenário.

A partir dos desdobramentos teóricos e reflexivos sobre a relação pessoas com deficiência e trabalho, finalizamos este item com a prerrogativa de que possuímos no país um

arcabouço normativo com importantes medidas inclusivas no setor laboral. As lacunas existentes não se encontram na ausência de legislações, normativas, entre outras. As fragilidades que se apresentam referem-se ao compromisso de assumirmos, por exemplo, os direitos sociais como DIREITOS e, com isso, não simplificamos o assunto como se fosse uma questão de escolha, justificada entre quem pode ou não pertencer e constituir-se como cidadão de direitos.

2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: RESSONÂNCIAS NOS CURSOS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL BÁSICA

A Educação Profissional (EP) e Tecnológica, de acordo com o Artigo 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (9.394/96), “[...] no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996), é uma modalidade de ensino que vem apresentando importante espaço nas políticas públicas de Educação. Desse modo, a EP tem exposta sua interlocução também com o Ensino Médio. Essa etapa final da Educação Básica vem demonstrando desafios a partir do que tem revelado nossos índices nacionais (KRAWCZYK, 2013), por apresentar fragilidades em termos da democratização do acesso, apesar da Emenda Constitucional n. 59 de 2009, que torna a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos de idade, incluindo os que à ela não tiveram acesso na idade apropriada (BRASIL, 2009a).

Os dados estatísticos do INEP relativos ao Censo Escolar 2016, demonstram que houve um acréscimo de 5,1% das matrículas da EP na rede pública e uma queda de 12,6% na esfera privada entre os anos de 2015 e 2016 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017).

No Brasil, em 2016, o total de matrículas na Educação Profissional³¹ foi de, aproximadamente, 1.859.004 matrículas, associando rede pública e privada³², significa em torno de 59% na rede pública e 41% na rede privada. Em relação ao tipo de curso, na esfera pública, em 2016, o mais procurado é o Curso técnico integrado ao ensino médio (inclusive

³¹ Inclui curso técnico concomitante e subsequente, integrado ao ensino médio regular, normal/magistério, integrado à EJA de níveis fundamental e médio, Projovem Urbano e FIC fundamental, médio e concomitante.

³² Dados disponíveis em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em 19 fev. 2017.

ensino médio normal/magistério), com 506.538 matrículas, apresentando um leve acréscimo (50.000 matrículas a mais) se comparado aos dados de 2015 que foi de 456.486.

No âmbito privado, os cursos mais procurados voltam-se aos do tipo concomitante e subsequente, representando em torno de 93% do total de matrículas em 2016 em relação aos demais tipos ofertados. Porém se compararmos os índices de 2015 com 2016, observamos que neste último ano ocorreu uma redução no quadro geral de matrículas da EP na esfera privada, conforme revelam as notas estatísticas do INEP (2017) as quais sintetizamos no quadro abaixo:

Quadro 8: Número de matrículas na educação profissional na rede privada e tipo de curso (curso técnico integrado ao ensino médio; curso técnico concomitante ou subsequente; curso técnico integrado à EJA ou cursos FIC) – Brasil 2015-2016.

Dependência	Tipo de Curso	Ano	
		2015	2016
Privada	Curso técnico concomitante ou subsequente ao ensino médio	812.064	714.921
	Curso técnico integrado ao ensino médio (inclusive ensino médio normal/magistério)	29.098	25.233
	Outros (Curso técnico integrado à EJA de nível médio ou Cursos FIC)	30.525	21.377
TOTAL		871.687	761.531

Fonte: Notas estatísticas – Censo Escolar 2016. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf><http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>.

Constata-se portanto que houve uma redução do número de matrículas em todos os tipos de cursos, sendo que a diferença mais significativa desta redução ocorreu no tipo concomitante ou subsequente (redução de 97.143 matrículas em 2016) e na categoria outros (redução de 9.148 matrículas em 2016). Tal panorama, revela a presença dos IFs no cenário nacional proporcionando a oferta pública e gratuita de cursos de EP nos mais diferentes formatos.

No Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)³³, a EP ganha notoriedade em duas Metas (10 e 11). A Meta 10 corresponde à “Educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”, para a qual é proposta a oferta mínima de 25% das matrículas para essa condição. Na Meta 11, “Educação profissional técnica de nível médio” fica evidente a prerrogativa de que as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio devem triplicar, assegurando a qualidade da oferta e, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. Caminhos que estão sendo trilhados na oferta da Educação Profissional no Brasil, conforme percebidos nos índices

³³ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

apresentados acima, considerando a prevalência – mesmo que ainda sutil - das instituições públicas nesse tipo de oferta.

Estabelecendo uma relação com os dados da inclusão de alunos com deficiência no ensino comum, percebe-se que a situação tem um formato mais consolidado, tendo em vista que são as instituições públicas que concentram tais matrículas, conforme podemos ler nos seguintes dados pesquisados relativos a 2014³⁴: 92,7% dos estudantes com deficiência frequentam classes regulares na rede pública e 24,1%, na rede privada. A partir das Notas estatísticas – Censo Escolar 2016, divulgados pelo INEP, temos um total de 796.486 alunos com deficiência incluídos no ensino comum e 174.886 com matrícula exclusiva na Educação Especial. Estes dados desdobram-se nas seguintes porcentagens oriundas do Censo Escolar 2016: Educação Infantil com 82% dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns; 57,8% no Ensino Fundamental e, contrastando estes índices, no Ensino Médio, temos uma curva descendente bem significativa em termos de inclusão dos alunos, público-alvo da Educação Especial, menos de 10.000 alunos estão matriculados nessa etapa.

É possível concluir, então, que nas etapas de escolarização, o setor público tem absorvido essa demanda, o que, de certa forma, resulta das inúmeras políticas públicas e de suas repercussões em relação à organização de serviços especializados nas escolas, para dar sustentação ao processo de inclusão escolar. Estes são arranjos organizacionais ainda pouco visíveis no espaço privado. Por outro lado, contraditório em relação à EP no que diz respeito a demanda de matrículas, pois esta tem prevalência de oferta nas instituições privadas.

Se examinarmos os dados do Censo Escolar de 2014 e 2015 relativos ao Rio Grande do Sul, o número total de alunos matriculados na EP em 2015 teve um acréscimo de 35.415 matrículas a mais em comparação ao ano de 2014. De maneira geral, as matrículas iniciais na EP no RS, tiveram um incremento quantitativo importante, principalmente nas dependências federal, privada e estadual (Quadro 9).

Quadro 9: Censo Escolar da Educação Básica 2014 e 2015 – matrícula inicial na modalidade Educação Profissional – Rio Grande do Sul.

Dependência	Matrícula inicial na Educação Profissional	
	2015	2014
Estadual	31.539	23.393
Federal	27.581	8.545
Municipal	1.119	1.169
Privada	60.048	51.765

³⁴ Informações disponíveis em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/34061/927-dos-estudantes-com-deficiencia-frequentam-classes-regulares-na-rede-publica/>>. Acesso em 19 fev. 2017.

TOTAL	120.287	84.872
--------------	----------------	---------------

Fonte: Adaptado pela autora a partir dos dados disponíveis em:

<http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/estatisticas_2015.pdf>. Acesso em 12 fev. 2017.

Como observamos no Quadro acima, a prevalência de matrículas na Educação Profissional concentra-se na rede privada, englobando mais da metade das matrículas (60%) em 2014, mas em 2015 constata-se uma diminuição neste índice que fica em torno de 50% do total, pois observamos uma ascensão da oferta na rede federal. Trata-se de um desafio, portanto, para que a Meta 11 possa efetivar-se no RS e, quem sabe, nos demais estados brasileiros, a partir dos seus dados do Censo Escolar. Conforme Cruz; Monteiro (2013), a EP vem ocupando um relevante espaço, de 2005 a 2011, no total de matrículas em cursos técnicos, sobre o total verificado no Ensino Médio regular, passando de 8,2% para 14,9% e alcançando 1,2 milhões de alunos.

Diante dessa realidade, emerge a busca pela formação para o trabalho, seja em nível técnico, superior ou, então, de qualificação profissional básica, para atuar num mercado globalizado e cada vez mais exigente. Além disso, os professores deparam-se com a necessidade de planejar e desenvolver suas aulas contemplando a diversidade do alunado que lá está. Conforme afirmam Fischer; Franzoi (2009),

O crescimento da demanda de jovens e adultos trabalhadores por escolarização, ou sua complementação visando à inserção, manutenção e progressão no mercado formal de trabalho, ou ainda como forma de se qualificarem com vista à realização de uma «outra economia» e exercício pleno da cidadania, têm provocado o reconhecimento das especificidades desses alunos e exigido abordagens pedagógicas e curriculares próprias (FISCHER; FRANZOI, 2009, p. 43).

Com isso, a reflexão sobre o fazer pedagógico, acompanhado dos saberes desses professores, terá repercussão sobre as maneiras como essas práticas apresentam-se no âmbito da EP.

As discussões acerca da falta de mão de obra qualificada e, por isso, da necessidade de qualificar trabalhadores, não são recentes. Castioni (2013) realizou um importante resgate histórico desse cenário, destacando o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), instaurado no Brasil em 1995. Segundo o autor, o PLANFOR, referia-se a

[...] um programa de qualificação profissional introduzido pelo governo brasileiro com a finalidade de qualificar anualmente, a partir de 2002, 20% da População Economicamente Ativa (PEA) do País, o que significa, aproximadamente, 15 milhões de pessoas (CASTIONI, 2013, p.26).

O PLANFOR era coordenado pelo Ministério do Trabalho³⁵ e, em parceria com a sociedade civil e o sindicato de trabalhadores, promovia cursos de qualificação profissional para desempregados e população com baixa escolaridade.³⁶

Outras iniciativas vieram com o programa “Bolsa Família”, criado pela Lei 10.836/2004 e regulamentado pelo Decreto nº 5.209/2004. Trata-se de um programa, com abrangência nacional, de transferência direta de renda, no qual participam famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza, com renda familiar *per capita* de até R\$ 85,00 mensais (mesmo que não tenham gestantes, crianças ou adolescentes na família) ou famílias com renda por pessoa de R\$ 85,01 e R\$ 170,00 mensais, desde que tenham gestantes, crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos.³⁷ A gestão do programa é realizada de forma compartilhada com os três entes federados: União, estados, Distrito Federal e municípios, sendo esse último o responsável pelo cadastramento das famílias que correspondam aos critérios do Bolsa Família, por meio do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal. O Cadastro Único reúne todos os dados necessários para identificar as famílias que atendem os requisitos do programa. Assim, o Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA) seleciona, de forma automatizada, as famílias que receberão tal benefício. A menção a esse programa justifica-se por ele estar implicado nas ações de qualificação profissional e acesso ao emprego que vêm sendo planejadas e implementadas até o momento, em especial o Pronatec.

O Pronatec é um programa articulado com vários Ministérios, entre os principais estão: Ministério da Educação, Ministério do Trabalho, Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário e estabelece como um de seus públicos prioritários as pessoas beneficiárias dos programas federais de transferência de renda.³⁸ Além disso, a participação no Pronatec das pessoas com deficiência, povos indígenas, comunidades quilombolas, adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, assim como de mulheres responsáveis pela unidade familiar, deve ser estimulada. No entanto este programa, a partir de 2017, ganha

³⁵ A partir da Medida Provisória nº 1.799, de 1º de janeiro de 1999, passa a denominar-se Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) em substituição a Ministério do Trabalho (MTB). No entanto, em 2016, de Ministério do Trabalho e Previdência Social passa a denominar-se Ministério do Trabalho (MT).

³⁶ Em 2003, o Plano Nacional de Qualificação Profissional (PNQ) substituiu o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR). Para mais informações sobre o contexto socioeconômico e político desses planos, ver Castioni (2013; 2010; 2008).

³⁷ Critérios publicados nos site do Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário, disponíveis em: <<http://mdspravoce.mds.gov.br/bolsa-familia/quem-pode-receber/>>. Acesso em 13 maio 2017.

³⁸ No Artigo 2º da Lei nº 12.513/2011, incisos I, II, III e IV, encontra-se o detalhamento da população prioritária do Pronatec.

outros contornos em relação a sua proposta inicial, pois sua ênfase estará direcionada aos alunos do Ensino Médio de escolas públicas que realizarão cursos técnicos concomitantes, com duração de um a dois anos e meio. Trata-se do MedioTec que faz parte do Pronatec, porém seu foco de abrangência serão alunos que estejam cursando o ensino médio, sendo que os cursos serão ofertados a partir da demanda do mercado de trabalho de cada região. A previsão é que o MedioTec seja implementado a partir do segundo semestre de 2017.³⁹

As políticas públicas, a partir desse panorama, inegavelmente, têm avançado no sentido de criar movimentos dinâmicos, que busquem atender às fragilidades que se evidenciam nos processos sociais e econômicos do país, pois o desenvolvimento econômico pressupõe desenvolvimento social, e com isso, novos conhecimentos são exigências contínuas. Tudo isso tem reflexos na necessidade de serem construídas, implementadas e avaliadas políticas públicas em diferentes áreas e setores de abrangência.

Contribuindo com elementos para a análise de políticas educacionais e que, de certa forma, abrange a política de forma geral, Stephen Ball salienta a necessidade de envolver o “contexto” e o “dinheiro” nas discussões sobre o tema e não somente falar sobre professores, processos de ensino e aprendizagem, salas de aula, porém como esses protagonistas relacionam-se com o contexto e os fatores econômicos implicados. Em razão disso, o autor esclarece:

Porque a política educacional não é apenas o que pessoas dizem e fazem, mas política educacional é também sobre prédios e dinheiro, relações e poder e outras coisas. E como pesquisadores educacionais, pesquisadores de políticas públicas, precisamos nos engajar com estes aspectos de ‘o que é política’ (AVELAR, 2016, p. 12).

Todas as ações realizadas ou não pelo Estado compõem o que chamamos de política pública. Ela envolve essa dinâmica de atuação ou inércia do Estado frente a problemas que precisam ser solucionados. Ressalta-se que a não atuação diante de uma situação que precisa ser atendida também faz parte da política pública. Souza (2006) menciona que não existe uma única e nem uma melhor definição para política pública. No entanto, referencia as diferentes concepções anunciadas por vários autores, dentre os quais: 1) Mead (1995⁴⁰ apud SOUZA, 2006, p. 24) “[...] um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas; 2) Lynnllynn (1980⁴¹ apud SOUZA, 2006, p. 24), “um conjunto de

³⁹ Detalhes do MedioTec, podem ser obtidos em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/44911-encontro-em-brasilia-discute-ampliacao-do-ensino-tecnico>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

⁴⁰ MEAD, L. M. "Public Policy: Vision, Potential, Limits", *Policy Currents*, Fevereiro: 1 - 4. 1995.

⁴¹ LYNNLynn, L. E. *Designing Public Policy: A Casebook on the Role of Policy Analysis*. Santa Monica, Calif. Goodyear. 1980

ações do governo que irão produzir efeitos específicos”; 3) Peters (1986⁴² apud SOUZA, 2006, p. 24) “[...] política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos”; 4) Dye (1984⁴³ apud SOUZA, 2006, p. 24) “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”.

A autora resume sua explanação sobre o conceito de política pública afirmando que, independentemente da definição, as políticas públicas “[...] guiam nosso olhar para o *locus* onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, isto é, os governos” (SOUZA, 2006, p. 25). Ademais, afirma que o governo é “[...] produtor por excelência de políticas públicas” (SOUZA, 2006, p. 22).

A diferenciação entre Estado e governo, é crucial para entendermos o contexto no qual se desenvolvem as diferentes ações do Estado, a partir das demandas de governo e, principalmente, os programas, como os de qualificação profissional, por exemplo. Tal distinção será feita a partir de Höfling (2001) que se refere ao Estado

[...] como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) [...] configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p. 31).

Então, temos aqui o protagonismo do Estado para que as metas de governo possam ser alcançadas. Cabe ao Estado e a seus diferentes órgãos a mobilização para atender aos projetos que foram e são construídos pelos diversos governos que assumem tal posição. Portanto, a compreensão de política pública, presente neste estudo, é a de “um campo de conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)” (SOUZA, 2006, p. 26).

Cabe salientar que as atividades do governo compõem as políticas públicas e que nelas estão implicadas as três dimensões da política, tais como propõem Muller; Surel (2002): 1º) A *polity* – o sistema político - faz a distinção entre o mundo da política e a sociedade civil; 2ª) A *politics* – atividade política - competição de cargos políticos, os conflitos, as relações, o debate partidário; 3ª) A *policies* – ação pública - processo de elaboração e implementação dos programas de ação pública. As três dimensões, interdependentes, são importantes quando

⁴² PETERS, B. G. *American Public Policy*. Chatham, N.J.: Chatham House. 1986.

⁴³ DYE, Thomas D. *Understanding Public Policy*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 1984.

estudamos e queremos entender os contornos conceituais que participam da concepção de política pública.

Por essa razão, discutimos acerca dos cursos de qualificação profissional de nível básico, como o Pronatec e os Programas de Aprendizagem Profissional (PAPs) como principais programas da atualidade, que contemplam, além de outras, esse tipo de oferta de EP. Tratam-se programas que se apresentam como uma política pública em diálogo com vários setores, como educação e trabalho, que resulta de um processo histórico que os antecederam e que, como *policies*, precisam ser acompanhados de contínuas reflexões acerca da sua implementação, execução e avaliação. Isso tudo sem negligenciar a crucial articulação entre os ministérios envolvidos e o diálogo entre os diferentes atores que participam da ação.

Diante disso, apresentamos, na sequência, as interlocuções entre o Pronatec e a profissionalização de pessoas com deficiência. Essa aproximação justifica-se pela relevância de ações instituídas, inicialmente, na Educação, pois, se nos remetermos a legislações dos anos 1990, por exemplo, a interface da Educação Especial com a EP estava contemplada no Decreto 3.298 de 1999, em seu Capítulo VII “Da Equiparação de Oportunidades”, Art. 15: “Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal prestarão direta ou indiretamente à pessoa portadora de deficiência os seguintes serviços: II- Formação profissional e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1999). Sublinhamos, também, a Seção II “Do Acesso à Educação” que, no Art. 28, parágrafo 1º, menciona os níveis dos cursos de EP:

Art. 28. O aluno portador de deficiência matriculado ou egresso do ensino fundamental ou médio, de instituições públicas ou privadas, terá acesso à educação profissional, a fim de obter habilitação profissional que lhe proporcione oportunidades de acesso ao mercado de trabalho.

§ 1º A educação profissional para a pessoa portadora de deficiência será oferecida nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho (BRASIL, 1999).

Na Resolução do CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o Art. 17 propõe:

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2001).

Como podemos observar, tais dispositivos legais intensificam marcos inclusivos também para a Educação Profissional. Desse modo, há que compreendermos que, quando falamos em educação inclusiva, estamos nos referindo a um conceito amplo, que ressoa não

só nas etapas da Educação Básica, como também no nível superior e nas diferentes modalidades de ensino, das quais a EP é uma delas.

Em meio a esse cenário, destaca-se a importância de ações públicas como o Pronatec e a Lei da Aprendizagem Profissional - que veremos na sequência -, como viabilizadoras de oportunidades em relação à Educação Profissional para pessoas que frequentaram espaços escolares sem êxito ou que nem tiveram acesso a eles, trajetórias de vida muito frequentes no caso das pessoas com deficiência.

No que se refere ao atendimento da proposta de inclusão de pessoas com deficiência nas relações sociais de trabalho, é preciso a definição e o desenvolvimento de um programa de qualificação profissional que atenda essa demanda de indivíduos, e também, o assessoramento às empresas para o cumprimento da legislação brasileira, com respeito à contratação profissional (NASCIMENTO, 2009, p. 294).

Iniciativa de relevante contribuição na alçada da aprendizagem profissional e, principalmente, na inclusão laboral das pessoas com deficiência, é a Lei da Aprendizagem Profissional (prevista na CLT, Art. 428, alterada pela Lei n. 10.097/2000 e, regulamentada pelo Decreto n. 11.180/2005), que estabelece a alteração na CLT do Art.428, relativo ao “contrato de aprendizagem”.

Art. 438. Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de 14 (quatorze) e menor de 24 (vinte e quatro) anos inscrito em programa de aprendizagem formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação (BRASIL, 2005).

O limite de idade não é atribuído quando se tratar de pessoa com deficiência (Art.18, § 5º), assim como a comprovação da escolaridade não se limita à terminalidade de alguma série/ano específico e sim a “[...] considerar, sobretudo, as habilidades e competências relacionadas com a profissionalização” (BRASIL, 2005, Art.18, § 6º). Tal recomendação também já estava prevista no Decreto 3.298 de 1999, Art. 28, § 2º, conforme segue:

§ 2º As instituições públicas e privadas que ministram educação profissional **deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico** à pessoa portadora de deficiência, **condicionando a matrícula à sua capacidade de aproveitamento e não a seu nível de escolaridade** (BRASIL, 1999, grifo nosso).

Com base nessas recomendações, os Programas de Aprendizagem Profissional, em nossa concepção, têm se materializado como uma das “portas de entrada” do jovem e do adulto com deficiência como aprendiz na empresa num primeiro momento e, posteriormente, a possibilidade de efetivar-se como colaborador. Nesse sentido, Costa (2013, p. 69) afirma que “Os programas de aprendizagem profissional podem constituir-se em instrumento importante de inclusão, principalmente das pessoas com deficiências que necessitam de maior

apoio e de um processo gradual de inserção no mundo do trabalho”. Consideramos que esse propósito, mencionado na citação, fornece subsídios para que as pessoas com deficiência construam uma profissão. Esse entendimento baseia-se no conceito de profissão atribuído por Franzoi (2003) que diz respeito à utilidade social do conhecimento adquirido nos processos de qualificação profissional, contudo o espaço desta utilidade localiza-se no mundo do trabalho. Desse modo, podemos compreender que a aprendizagem profissional pode representar um *locus* de constituição de profissões.

[...] a profissão de um indivíduo é resultado da articulação entre um conhecimento adquirido e o reconhecimento social da utilidade da atividade que esse indivíduo é capaz de desempenhar, decorrente do conhecimento adquirido. Esse reconhecimento social da utilidade dessa atividade se dá através da inserção do indivíduo no mercado de trabalho, correspondente ao conhecimento adquirido (FRANZOI, 2003, p.20/21).

Cabe esclarecer como a EP tem sido anunciada tanto pela LDB (Lei n. 9.394/96) quanto pelo Decreto n. 5.154/2004, em relação à organização e *locus* de ocorrência. No Capítulo III da LDB (Lei n. 9.394/96), “Da Educação Profissional e Tecnológica”, Art. 39, parágrafo único, temos expresso que: “Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996). Além disso, reafirma a não limitação do critério escolaridade para nela ingressar, conforme 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, 1996).

O Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, com alterações publicadas no Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014, estabelece que a EP será desenvolvida por meio de cursos e programas de: “I - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação” (BRASIL, 2004, Art. 1º). Quando tratar-se de qualificação profissional, cumpre ressaltar que

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social (BRASIL, 2004).

Mencionamos esses documentos normativos para afirmarmos que a Educação Profissional não se associa, obrigatoriamente - quando tratar-se de qualificação profissional -

ao Ensino Técnico e/ou Tecnológico. Por isso, a pretensão desta pesquisa vincular-se ao contexto de qualificação profissional básica articulada ao PAP.

Em diálogo com a expansão da Educação Profissional, com os desafios da implementação dessa modalidade, ecoa a profissionalização de pessoas com deficiência a partir da Lei da Aprendizagem Profissional que repercute nas instituições públicas ou privadas que são as entidades formadoras assim como a empresa que, junto com o aprendiz, constituem a relação triangular do contrato de aprendizagem (COSTA, 2013). Para isso, a relação entre educação e trabalho precisa ser olhada por várias dimensões, indo além do lugar demarcado como escola e do trabalho como atividade de compensação financeira, exclusivamente. Isso reverte à conotação dada ao Ensino Técnico nos primórdios do século XX, marcada pelo assistencialismo e a caridade “[...] associada à população de baixa renda, sem identidade, destituída de intenções pedagógicas de desenvolvimento intelectual pleno” (WERMELINGER; MACHADO; AMÂNCIO FILHO, 2007, p. 214).

Nessa direção, concordamos com Fischer e Franzoi (2009), ao se referirem que a EP é o espaço

[...] para que o trabalho adquira um lugar de dignidade, porque é aí que as vivências de trabalho circulam/podem circular com todo o seu vigor, com a sua força de princípio educativo no âmbito político-pedagógico na escola. Mas, para tal, não deve nunca perder de vista a formação integral do ser humano, que articula ciência, trabalho e cultura (FISCHER; FRANZOI, 2009, p.41).

Desse modo, como uma modalidade de evidente importância para as pessoas com deficiência, considerando as fragilidades dos seus percursos de escolarização, defasagem idade/série, evasão escolar, etc., a Aprendizagem Profissional tem sido uma das apostas para a sua qualificação e uma das portas de entrada para o ingresso no mundo do trabalho.

Ao aproximarmos a qualificação profissional e a inserção de pessoas com deficiência, constatamos que, em nível nacional, existem ações específicas no campo da formação das pessoas com deficiência e que têm sido anunciadas pelos governos. Nesse sentido, o olhar sobre o Pronatec ou sobre os PAPs não se resumem, diretamente, a uma questão de empregabilidade ou à realização de um curso em si, mas a como essas ações poderão viabilizar a continuidade da qualificação profissional e a ascensão a um trabalho com condições favoráveis de realização pessoal e profissional para o trabalhador. Em se tratando de pessoas com deficiência, a Lei da Aprendizagem Profissional torna-se um dos caminhos propícios para o mundo laboral, apesar das políticas de inclusão ficarem à margem desse âmbito, ainda.

Com isso, a oferta e a demanda de matrículas na EP culminam no ingresso de pessoas com deficiência nos seus cursos e, de modo equivalente as etapas da Educação Básica, essa modalidade necessita repensar sua ação pedagógica e a formação de seus professores. Em meio a esse panorama, o vínculo entre processos inclusivos, formação de professores e Educação Profissional formam a melodia do tópico seguinte.

2.3 PROCESSOS INCLUSIVOS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: “NÃO FUI FORMADO PARA ISSO!”

A afirmação mencionada no título deste tópico é comumente expressa, ouvida, registrada no âmbito da Educação, anunciada por gestores, professores, estagiários e demais profissionais, quando se deparam com o tema inclusão. No entanto, problematizamos tal afirmação ao rebatê-la com outra pergunta: qual é a formação almejada para ser um professor “preparado” para a inclusão? O que essa formação precisa contemplar?

Ao trazer para o debate esse complexo tema, temos a pretensão de não colocarmos como saber secundário a formação docente aliada aos conhecimentos relativos à Educação Especial e às áreas das deficiências, por exemplo. O que chama a nossa atenção é que, quando mencionamos esse tema, a formação ou a falta dela emerge em primeiro plano, como se fosse algo pronto e acabado, minimizando seu significado de permanente, contínua. É com essa compreensão que investimos na escrita desta seção. Remetemo-nos tais reflexões ao âmbito da formação de professores em diálogo com os profissionais que atuam em cursos profissionalizantes de nível básico, tendo em vista a implicação, da presente pesquisa, nesse âmbito. No entanto, reconhecemos que as discussões trazidas contemplam elementos de análise e reflexão para os demais tipos de formação docente, independentemente do nível de formação ou atuação.

Tão relevante quanto nossa formação inicial, oriunda de variadas áreas - ainda mais quando falamos da EP -, é a formação continuada do professor. Compreendemos que será esse tipo de formação que possibilitará a promoção de elementos teóricos e reflexivos para que a prática como docente mobilize o ensino e a aprendizagem tanto nos alunos quanto no próprio professor. Convém afirmar, a partir de Pimenta (2012), que na prática docente, muitos aspectos estão em jogo.

[...] estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA, 2012, p. 30).

É essa prática docente que fomenta os processos de formação continuada, fornecendo as pistas investigativas para a formação que o professor necessita. Azzi (2012) denomina de saber pedagógico aquele que se origina e advém das relações desencadeadas em sala de aula, no contexto da escola: “[...] é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua” (AZZI, 2012, p. 49). Essa interlocução com a autora justifica-se pela importância desse saber pedagógico para pensarmos a formação de professores e sua relação com a inclusão de alunos com deficiência no contexto das salas de aula, seja de um curso profissionalizante ou em outros espaços de educação formal. Será a soma do que Pimenta (2012) chama de conhecimento pedagógico com o saber pedagógico que permitirá ao professor pensar acerca do processo de ensino. Pimenta afirma que saber e conhecimento são elementos diferentes. O saber constitui-se como uma fase do desenvolvimento do conhecimento, aquele de característica flexível, emergente do contexto da ação, enquanto que “A construção do conhecimento requer investigação e sistematização, desenvolvidas com base metódica” (AZZI, 2012, p. 51). No domínio dessa diferenciação, emerge o saber pedagógico “como elemento que contribui para uma nova leitura da (des)qualificação docente, pois mostra a atividade do professor como uma atividade que demanda uma capacidade que vai além da execução” (AZZI, 2012, p. 51). Disso decorrem os desafios a serem discutidos no âmbito da formação de professores da EP, tendo em vista as configurações técnicas⁴⁴ que a caracterizam e com as quais esses profissionais constituíram e constituem-se como docentes.

Nessa abordagem, nos são provocativas as considerações de Barato (2010) ao criticar a ênfase atribuída à formação pedagógica para os professores da EP em detrimento da valorização dos seus saberes no e do trabalho. Desse modo, ele nos direciona a seguinte crítica:

não conseguimos ver o conhecimento que se estrutura no fazer das profissões que supostamente queremos ensinar. Os próprios trabalhadores chamados para exercer docência costumam desconsiderar o conteúdo do trabalho de suas profissões de origem, pois estas são desqualificadas pela sociedade (BARATO, 2010, p. 205).

David Rodrigues, professor português, escreve em um artigo de 2006, denominado “Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva”, uma passagem muito pertinente a respeito da versatilidade da profissão de professor. Ao mencionar as inúmeras queixas

⁴⁴ Atribuímos o seguinte sentido para essa expressão: conhecimentos práticos, funcionais, provenientes de áreas do conhecimento que privilegiam a finalidade da formação para o planejamento, o desenvolvimento e avaliação de ações específicas direcionadas a funcionalidades aplicadas a diferentes atividades na sociedade.

advindas de professores sobre a falta de formação ao depararem-se com situações de ensino com alunos com dificuldade de aprendizagem, o autor reporta-se para a complexidade da profissão de professor, pois, segundo ele, “o professor não é um técnico” que aplica técnicas previamente definidas e que solucionam todas as suas necessidades, tampouco o professor é um “funcionário” que desenvolve funções organizadas hierarquicamente e definidas estaticamente. Por isso, Rodrigues (2006) ressalta a versatilidade implicada nessa profissão “[...] dado que se lhe pede que aja com grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições muito diferentes” (p. 306). Para isso, “não basta uma formação acadêmica; é necessária também uma formação profissional” (RODRIGUES, 2006, p. 306). E essa formação profissional citada, diz respeito ao âmbito do desenvolvimento profissional do docente, aspecto que consideramos primordial ao buscarmos pistas investigativas nessa esfera da formação docente. Por isso, mantemos nossa aposta na formação continuada, como elemento significativo para a melhoria dos processos tanto da prática docente quanto do ensino e aprendizagem, em contextos de inclusão de pessoas com deficiência.

Assim, chamamos para apoiar nosso diálogo, Baptista (2013), ao afirmar:

Não ter sido formado para isso. É uma evidência de que a vida do docente é repleta de desafios, em uma sociedade que muda rapidamente, das formas aceitas para o chamado ‘respeito’ ao outro às contínuas novidades no campo da comunicação e das trocas de informações (BAPTISTA, 2013, p. 18).

Isso anuncia a dinâmica com que nosso trabalho como professores caracteriza-se. Hoje minha aula foi de um jeito, obtive um retorno positivo dos alunos, porém, amanhã esses mesmos alunos me darão outros retornos e, quem sabe, outras pistas para, inclusive, modificar minha ação. Quando pensamos na docência, em que nível for, a dinamicidade dos processos educacionais não pode ser desconsiderada.

Nesse ponto, essas ideias nos impulsionam a pensarmos na relação pedagógica, já que esta se funda em constantes olhares de um sobre o outro (professor e aluno), que carregam significados e desejos. Pensar acerca da relação pedagógica requer compreender: O que é essa relação, o que nela está implicado? Quem participa? Como essa relação se constrói quando se fazem presentes alunos com deficiência, por exemplo?

O grande desafio docente da educação profissional inclusiva está em enxergar o aluno na sua totalidade e concretude e a escola como meio de desenvolvimento. Acreditar que docente e aluno são afetados um pelo outro e ambos pelo contexto em que estão inseridos, reconhecendo que a não satisfação das necessidades afetivas, cognitivas e motoras prejudica tanto professor como aluno, interferindo diretamente no processo ensino-aprendizagem (MANICA, 2011, p. 8).

Relação nos remete à aproximação, encontro. No contexto de aprendizagem, seja na escola, seja em um curso profissionalizante, esse encontro materializa-se em diferentes momentos, sendo a sala de aula o espaço onde ocorre essa aproximação, esse envolver-se pedagogicamente com os alunos, onde a aprendizagem é o aspecto central dessa relação pedagógica. Meirieu (2002) nos direciona a pensarmos no momento pedagógico em que essa relação está implicada, porém, representada não como empatia entre professor e aluno, mas como uma relação que atravessa esse aspecto. Assim, ele afirma:

O momento pedagógico pode ser compreendido como esse encontro exigente de duas pessoas que se envolvem em uma partida em que nada é jogado com antecedência e em que a 'dureza' do objeto de transação, sua coerência interna, sua estrutura própria regulam permanentemente a relação (MEIRIEU, 2002, p. 90).

Envolvidos nesse momento pedagógico estão os diferentes olhares e intencionalidades de um professor que tem algo a ensinar e de um aluno que é o alvo desse ensinar. Sob esse olhar, reduzimos a relação pedagógica a dois âmbitos - o professor e o aluno -, como se ambos não fossem participantes da rede de relações que fundamenta a própria Educação.

Na busca, de ampliar essa relação pedagógica, é que os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a partir de Vygotsky, podem nos fornecer interessantes pistas epistemológicas para não cairmos no reducionismo dos processos educativos que nos remete a olhar somente o professor e o aluno na relação pedagógica. Se considerarmos a sala de aula sob esse paradigma, veremos que não se trata apenas de entender o aluno a partir das respostas que ele emite ao ser questionado, de modo que, quando este não corresponde às expectativas que o professor tem, essa relação fica comprometida. Assim, com outros modos de olhar e significar esses alunos, a relação pedagógica vai formando-se, muitas vezes, a partir da limitação. Ademais, desenvolvimento e instrução, dois conceitos relevantes na perspectiva histórico-cultural, como já anunciados nesta Tese, servem como bases epistemológicas a serem pensadas nas propostas de elaboração, apresentação, estratégias e avaliação da aprendizagem, seja na escola, seja em outros espaços formativos.

Quando Vygotsky (1991) nos afirma que a instrução deve ir além do que o aluno já sabe, isso significa, nessa prática, ter um olhar prospectivo, e esse olhar prospectivo, quando trabalhamos com alunos com deficiência, nos mostra que há possibilidade de superar as representações de que esses alunos não avançam e, com isso, não haveria necessidade de investir em suas aprendizagens. Isso ocorre em virtude de que, com frequência, o aspecto orgânico ganha relevo em detrimento de outros que nos constituem, ou seja, o "defeito" expressa-se como sinônimo de incapacidade para a sociedade, culminando na transformação da deficiência primária em secundária (VYGOTSKY, 1997).

O “ser deficiente” e o não aprender aparecem muito próximos. Prioriza-se o “é” e não o “é constituído por”, ou seja, ele é deficiente, é hiperativo, é violento, e o “construído por relações sociais” e os processos de transitoriedade são deixados em segundo plano ou considerados inexistentes, como se os fenômenos sociais fossem previsíveis e o ser humano, imutável. Assim, apresenta-se o “trabalhador deficiente” e não o “trabalhador”, o “aluno deficiente” e não o “aluno”. No entanto, chamamos a atenção à proposição de Vygotsky anunciada na década de 1924, ao afirmar que “[...] a humanidade vencerá cedo ou mais tarde a cegueira, a surdez e a deficiência mental. Porém, mais cedo ela as vencerá num nível social e pedagógico do que no nível de medicina ou de biologia” (FICHTNER, 2010, p. 74).

Trata-se, então, de (re)criarmos relações pedagógicas nas quais os olhares possam ser ampliados e a mobilização de outras estratégias de ensino e aprendizagem possam ser consideradas e colocadas a serviço de práticas pedagógicas favorecedoras de uma Educação que possibilite contemplar a diversidade dos alunos e as formas de acesso ao conhecimento. Uma das questões a considerarmos nesse cenário é a acessibilidade, tendo como aliada a Tecnologia Assistiva (TA), como meio para evidenciar as possibilidades dos trabalhadores.

A TA refere-se a uma área de conhecimento da qual participam serviços e recursos favorecedores da eliminação de barreiras arquitetônicas e funcionais vivenciadas por pessoas que, em virtude de quadros de deficiência (física, sensorial, intelectual) ou com mobilidade reduzida, enfrentam dificuldades no acesso aos ambientes e/ou na realização de atividades do cotidiano sejam de vida diária, lazer, educacionais e laborais. Trabalhadores que apresentam limitações motoras, sensoriais ou intelectuais podem ter amenizadas suas restrições, tanto para o acesso à seleção de trabalho (para realização de provas e entrevistas, por exemplo), como na utilização dos recursos para sua permanência (desempenho das atividades do seu cargo ou função). Contudo, a TA não pode reduzir-se ao âmbito individual, pertencente ao seu usuário, exclusivamente, e ao atendimento da sua necessidade. Tais fatores incluem-se na função da TA, contudo, deve-se contemplar o contexto e as práticas culturais das quais a pessoa com deficiência participa e em que a TA atua como mediadora na relação do sujeito com o meio, propiciando a compensação social (PASSERINO, 2015).

Warschauer (2006) aponta os benefícios que o uso das tecnologias, em especial, as TICs, pode proporcionar às pessoas com deficiência, dentre elas, as pessoas com deficiências físicas, que podem superar a falta de mobilidade produzida tanto por suas limitações quanto pela discriminação social. Além disso, segundo o autor, “ao usar a TIC, uma pessoa cega pode acessar documentos, baixando-os da internet e convertendo o texto em fala; um tetraplégico pode obter um título universitário sem sair de casa [...]” (WARSCHAUER, 2006,

p. 52). No entanto, merece destaque a observação registrada por Passerino (2015), para que não exaltemos o advento de recursos tecnológicos, como a TA, por exemplo, em detrimento de mudanças culturais fundamentais, que são pré-requisitos. Sob o olhar da autora:

[...] não é pela instalação de salas [multifuncionais] e tecnologias que o processo educativo mudará, mas, sim, pela compreensão da dimensão transformadora que esses espaços podem propiciar ao longo de um processo de mudança cultural (PASSERINO, 2015, p.194).

O que mencionamos, dialoga com o início do texto ao questionarmos qual a formação ensejada para ser um professor “inclusivo”. Oferecer uma formação é o suficiente? Qual é a dimensão da formação docente que precisa, em alguns momentos, ser avaliada com mais atenção e criticidade? Acreditamos que a afirmação de Passerino (2015) nos dá possibilidades de resposta.

A partir disso, que desafios se apresentam aos docentes que atuam nos cursos de qualificação profissional? Que propostas pedagógicas estão sendo viabilizadas no planejamento docente para o desenvolvimento dos cursos, diante das situações de inclusão as quais foram investigadas na pesquisa? Inquietações como essas nos aproximam, então, das tecnologias, como aliadas nesse processo de ensino, de aprendizagem e, também, de formação docente. Como afirma Nóvoa (2009a),

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias* (NÓVOA, 2009a, p. 12, [grifos do autor]).

Contudo, cabe destacar que empreendemos em um conceito de tecnologia atrelado ao fazer humano em relação com a natureza e permeado pela sua cultura, colocando-a em relação com o ser humano que é produtor da mesma e não produto dela.

[...] verificamos logo que a expressão ‘era tecnológica’ refere-se a toda e qualquer época da história, desde que o homem se constituiu em ser capaz de elaborar projetos e de realizar os objetos ou as ações que os concretizam. Sempre agiu no sentido uniforme de solucionar a contradição existencial com a natureza (PINTO, 2005, p. 63).

Assim, associamo-nos a Pinto (2005) ao discordar de que estaríamos vivenciando uma “era tecnológica”, pois tal consentimento acarreta em dois “inapreciáveis resultados: (a) revesti-lo de valor ético positivo; (b) manejá-lo na qualidade de instrumento para silenciar as manifestações da consciência política das massas [...] das nações subdesenvolvidas” (PINTO, 2005, p. 43).

Colocam-se para os professores novos conhecimentos e demandas que, nem sempre, encontram traduções em suas costumeiras práticas. Nesse sentido, o olhar sobre a formação

dos professores no contexto da EP é a chave mestra, tendo em vista tratar-se de profissionais oriundos de diferentes áreas do conhecimento. Diante disso, o investimento na formação ao longo da sua prática docente configura-se como estratégia necessária de qualificação perante os cenários educacionais que se apresentam cotidianamente. Como assinala Pimenta (2012, p. 19), “É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la”. A partir desse contexto, decorre a associação entre os conhecimentos especializados, inerentes à formação dos professores, e os saberes emergentes, oriundos da presença, por exemplo, de pessoas com deficiência nas turmas (saberes pedagógicos).

Por essa razão, a presente Tese teve a pretensão de olhar para o processo de inclusão e para a formação do professor. Investimos nosso olhar para além de uma realidade que contemplasse os critérios da pesquisa em si. Enfatizamos como a ação pedagógica é importante e indispensável na viabilização de processos de qualificação profissional de pessoas com deficiência. Tardif (2013, p. 561) esclarece essa perspectiva ao revelar que “[...] o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar”.

Constituir, cotidianamente, um trabalho coletivo tem apontando possíveis pistas para uma formação profissional responsável e favorecedora de aprendizagem para todos. Com esse entendimento, rupturas com os discursos pedagógicos que delimitam a aprendizagem em função das condições socioeconômicas ou pessoais dos estudantes dão margem a discursos direcionados a mudanças de fato ou a possibilidades relacionadas a estas. Essas dinâmicas pelas quais a sociedade vem se organizando repercutem diretamente na Educação, especialmente nas estratégias que os professores desenvolvem para alcançar os objetivos de ensino, em consonância com as necessidades e demandas da atualidade.

Temos convivido, no Brasil, com dilemas e desafios vinculados à formação de professores da EP, tendo em vista a própria construção sócio-histórica da Educação Profissional, que emerge de um âmbito utilitarista e desarticulado da formação intelectual.

Esse desprestígio reflete a relação de inferioridade com que o trabalho manual é percebido diante do intelectual numa sociedade marcada pela sociabilidade capitalista. Devido a essa percepção, a formação para os ofícios manuais era oferecida praticamente como caridade para os setores excluídos da sociedade: órfãos, abandonados e ‘desvalidos da sorte’ (GARIGLIO; BURNIER, 2012, p. 212).

Tal desprestígio repercute na carência de pesquisas e estudos que se voltam a estudar essa formação, conforme afirmam estudiosos da área (MACHADO, 2011; PEREIRA, 2009). Percebemos que há um descompasso entre a oferta da EP, por meio de várias ações

governamentais, e a atenção dada à formação desses profissionais. Os autores citados anteriormente colaboram com essa afirmação, ao mencionarem que:

Essa desatenção da produção intelectual para com o tema da formação de professores da EP vem contribuindo para reforçar a tese de que esses profissionais não pertencem à área da educação, e que a estes cabe, apenas, o domínio dos conhecimentos da(s) área(s) que pretendem ensinar e a experiência no chão de fábrica (GARIGLIO; BURNIER, 2012, p.214).

Por outro lado, evocamos as questões trazidas por Barato (2010, p. 204) ao colocar em pauta a dicotomia entre a formação pedagógica e a formação técnica do professor, “[...] sempre se afirma que os professores que vão trabalhar com educação profissional precisam fazer complementação pedagógica, caso contrário, não farão um bom trabalho didático [...]”. De acordo com o autor, discute-se muito a necessidade da complementação pedagógica para o professor da EP, porém não se fala da “complementação laboral” na medida em que se considera o trabalho como princípio pedagógico.

Tais complementações, em geral, ignoram as dinâmicas do aprender no interior das atividades produtivas. Ignoram as dinâmicas do saber, da elaboração do conhecimento que se estrutura no fazer cotidiano do trabalhador, e impõem uma didática nascida de práticas com conteúdos acadêmicos (BARATO, 2010, p. 204).

Ensinar requer ir além dos conhecimentos dos conteúdos. Esse aspecto é a base fundamental, mas não se reduz a isso. Tardif (2013), ao nos apresentar a historicidade do ofício de ensinar, revela que há um apego a práticas pedagógicas tradicionais do século XIX: “o ensino é um ofício cuja evolução é lenta quando comparado, por exemplo, ao trabalho industrial e ao trabalho tecnológico” (TARDIF, 2013, p. 554).

Dados do Censo Escolar de 2015⁴⁵ mostram que 138.584 são os docentes atuantes na modalidade da EP, prevalecendo a atuação feminina, com 69.717 professoras, enquanto a masculina corresponde a 68.867. A faixa etária predominante para ambos os gêneros é de 30 a 39 anos de idade. Em relação à formação desses docentes, o Censo nos revela que são 13.811 com ensino médio e 124.667 profissionais com formação em nível superior. Quando distinguimos curso superior com licenciatura e sem licenciatura, temos respectivamente, 77.181 e 47.486 docentes. Esses dados evidenciam que mais da metade do total dos docentes da EP possuem Licenciatura (61,9%), revertendo um dado que não era comum na trajetória da formação superior desses profissionais que não eram oriundos de cursos de licenciatura.

Trazendo essas implicações para nosso campo de análise, qual seja, o da formação de professores que atuam na EP, evidenciamos que esses docentes, na sua maioria, não possuem

⁴⁵ Disponíveis no Portal do Inep, no seguinte endereço: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em 27 fev. 2017.

formação pedagógica, mas que esta tampouco estaria atrelada ao “chão da sala de aula”, pois exercer a profissão docente está marcada por implicações do contexto social e econômico, pressupostos que convergem para as palavras de Tardif (2013, p. 568): “[] os conhecimentos dos professores parecem também profundamente marcados pelo contexto socioeducacional e institucional no qual hoje exercem sua profissão”. Na sequência, o autor ressalta: “O que a escola deve ensinar às crianças e como deve ensinar não é apenas uma questão pedagógica: trata-se de uma verdadeira questão cultural e política” (p.569).

Retomamos, neste momento, as dinâmicas implicadas nessa docência e que precisam ser aliadas, além das questões inerentes à formação de qualquer professor, independentemente do nível em que atua também às demandas do mundo do trabalho.

[...] em vista das atuais questões relativas ao mundo do trabalho, à dinâmica tecnológica e de produção de conhecimentos, à diversidade cultural, à sustentabilidade ambiental, à vida em sociedade, o exercício dessa docência se tornou mais complexo, exigindo-se das práticas pedagógicas maior coerência, consistência, diálogo, participação (MACHADO, 2011, p 693).

Esses foram, portanto, os ensaios desenvolvidos, que nos impulsionaram nesta escrita e que nos auxiliaram a olhar a aproximação da Educação Especial com a Educação Profissional, requerendo desta outras formas de organizar as práticas nos cursos profissionalizantes, como também as relações pedagógicas que são estabelecidas com alunos que possuem formas de pensar, falar e escrever não convencionais e com o professor que ***“não foi formado para isso!”***.

3 NOTAS ESCOLHIDAS: ORGANIZO A COMPOSIÇÃO

Neste capítulo, apresentamos as notas que participaram da composição. Os procedimentos metodológicos com os quais nos aproximamos e que nos auxiliaram no processo da pesquisa, nas relações e nos contextos de investigação percorridos. Esse desafio de organizar a composição, situar diferentes ecos, sons, vozes, atores, espaços e perspectivas em movimento, aproxima-se de uma abordagem metodológica associada à Teoria Histórico-Cultural. Nesse sentido, o dinamismo entre pesquisador, participantes e contextos implica-se dialeticamente. Segundo Freitas (2009, p. 2), “fazer pesquisa qualitativa na perspectiva histórico-cultural consiste não apenas em descrever a realidade, mas também em explicá-la, portanto supõe intervir nessa realidade”. Ao considerarmos essa abordagem no processo da pesquisa, os fenômenos, sejam eles sociais ou não, devem ser vistos e compreendidos como inter-relacionados. E, ao intervirem nessa realidade, todos os envolvidos vão modificando-se. Com isso, os sujeitos e os fenômenos necessitam ser vistos e incluídos em uma rede de relações, revelando diferentes maneiras de apresentarem-se “[...] essa combinação de solidez e areias movediças, que é tão típica da experiência humana quando a olhamos de perto” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 263).

Como o ingresso de pessoas com deficiência na Educação Profissional, em cursos profissionalizantes de nível básico, tem repercutido na formação dos professores e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nesses cursos? Tal indagação compôs a questão de pesquisa, construída pelas inquietações das pesquisadoras, derivadas das múltiplas realidades histórico-culturais nas quais somos produzidos e das quais também somos produtores. Associamo-nos, portanto, às palavras de Günther (2006, p. 204), ao afirmar que pesquisas “[...] de qualquer natureza, não são atividades desvinculadas das características do pesquisador, nem do contexto sociocultural dentro do qual são realizadas”.

A organização metodológica de uma pesquisa constitui-se em uma das etapas primordiais, pois é ela que viabilizará ao pesquisador a possibilidade de encontrar ecos para sua questão norteadora da investigação. Para isso, as etapas investigativas revelam-se como caminhos necessários ao pesquisador para perseguir os seus objetivos, como também reconhecer que “a certeza é a distância mais curta para a ignorância. É preciso ter dúvidas”, nas palavras de Nóvoa (2014).⁴⁶ Sendo assim, torna-se importante considerar a pesquisa em

⁴⁶ NÓVOA, António. **Cartas a um jovem pesquisador em Educação**. Conferência de abertura do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Vila Real, 11 de setembro de 2014.

contínuas etapas, que implicam, em alguns momentos, redefinições durante o percurso investigativo.

Nosso investimento na produção de conhecimentos – propósito do fazer pesquisa -, a partir da investigação desenvolvida, recorreu à valorização da “multidimensionalidade humana”, conforme citam Moraes e De La Torre (2009, p. 147): “[a multidimensionalidade humana] está também presente em todo processo de pesquisa, já que o observador, objeto observado e o processo de observação constituem uma totalidade”.

A aproximação e ênfase na abordagem qualitativa de pesquisa, não restringe a aproximações com dados quantitativos para a interpretação dos fenômenos investigados, tendo em vista que as informações advindas do campo empírico não se encontram isoladas sejam em palavras ou em números. Com isso, os aspectos qualitativos e quantitativos ao olhar para os dados foram valorizados na medida em que participaram da organização, coleta e análise dos mesmos. Ao ingressarmos no contexto da pesquisa, números, porcentagens em relação a matrículas de pessoas com deficiência nos cursos, quantitativo de docentes e respectivas formações, tipos de cursos mais procurados ou que concentram o maior número de pessoas com deficiência, foram dados imprescindíveis nas análises articuladas aos referenciais teóricos envolvidos.

Desse modo, a explicação que Rodrigues (2007) traz para a pertinência da aproximação entre abordagens de pesquisas qualitativas e quantitativas merece atenção:

O fator quantidade não exclui o fator qualidade. Assim é que o número 3, por exemplo, expressa uma quantidade e várias qualidades. Ser primo, ímpar, inteiro e positivo são algumas das qualidades do número 3. As quantidades expressam ainda algumas não-qualidades. O mesmo número três não é par, não é fracionário, não é quadrado perfeito, não é negativo. Os aspectos citados são exemplos de qualidades intrínsecas às quantidades (RODRIGUES, 2007, p. 35).

As ações investigativas, desse modo, necessitam estarem contextualizadas e fundamentadas por um olhar atento à transitoriedade dos supostos resultados, pois os mesmos não devem ser tomados como verdades absolutas. Dessa forma, a presente pesquisa, recorreu em vários momentos a elementos quantitativos, porém priorizou os aspectos qualitativos no tratamento destes e, portanto, podemos considerá-la de caráter qualitativo, na abordagem principal da problemática.

Ao abordar a pesquisa qualitativa, Flick (2009, p. 91) ressalta que “um bom estudo qualitativo não se limitará a concluir e confirmar o que se espera que seja o resultado, e sim produzirá novas idéias⁴⁷ e formas de ver as coisas e as pessoas estudadas”.

⁴⁷ Respeitar-se-á, nessa situação e nas demais que aparecerão ao longo da Tese, a grafia das palavras, conforme registradas pelos autores dos trabalhos citados.

Antes de prosseguirmos no detalhamento dos procedimentos metodológicos, anunciamos que o método de pesquisa empreendido foi o estudo de caso do tipo casos múltiplos (YIN, 2005). Conforme o autor, questões de pesquisa que se prestam a responder o “como” e o “por que” constituem-se como apropriadas para a estratégia do estudo de caso. Além disso, o estudo de caso “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p. 32). No entanto a definição de seus contornos provem no desenrolar do estudo (ANDRÉ; LÜDKE, 1986). Além disso, para os autores citados “O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p.17). Caracterização anunciada, em decorrência do tipo de pergunta de pesquisa elaborada e de seus desdobramentos em objetivos expostos na sequência:

Como o ingresso de pessoas com deficiência na Educação Profissional, em cursos profissionalizantes de nível básico, tem repercutido na formação dos professores e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nesses cursos?

Objetivo geral:

- ✓ Analisar como a inclusão de alunos com deficiência na Educação Profissional, em cursos profissionalizantes de nível básico, repercute sobre a formação de professores dessa modalidade e sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses cursos, nas Microrregiões de Frederico Westphalen e Ijuí.

Objetivos específicos:

- ✓ Identificar quais/quem são os ofertantes de cursos de formação continuada para os professores da Educação Profissional, que tipo e qual a ênfase temática dessa formação (currículo, tecnologias, políticas públicas, etc.);
- ✓ Caracterizar a formação dos professores que atuam em turmas com aluno(s) com deficiência, em cursos profissionalizantes de nível básico;
- ✓ Analisar as estratégias pedagógicas que os professores planejam e desenvolvem para atender as demandas de aprendizagem do(s) aluno(s) com deficiência, nos cursos profissionalizantes;
- ✓ Identificar as estratégias de acessibilidade previstas e/ou executadas pelos professores e/ou instituições na realização dos cursos profissionalizantes;

Para isso, escolhas metodológicas são necessárias na tentativa de que a indagação inicial possa viabilizar a produção de conhecimentos. Conforme Günther (2006, p. 202), “Ao

conceber o processo de pesquisa como um mosaico que descreve um fenômeno complexo a ser compreendido, é fácil entender que as peças individuais representem um espectro de métodos e técnicas, que precisam estar abertas a novas idéias, perguntas e dados”.

Antes de descrevermos as etapas metodológicas que viabilizaram a “organização da composição” e, conseqüentemente, a potencialidade para a análise e discussão dos dados, evidenciamos um estudo exploratório do tipo estudo de caso, realizado no período de setembro de 2014 a janeiro de 2015. O estudo representou uma etapa preliminar muito importante para os delineamentos metodológicos materializados nesta Tese tais como: a delimitação do campo empírico, o tipo de Educação Profissional a ser analisada e o fortalecimento do interesse investigativo das pesquisadoras associado à inclusão de pessoas com deficiência nos cursos de EP.

3.1 APROXIMAÇÕES PRELIMINARES COM O CAMPO DE ESTUDO

Estudos exploratórios representam uma “estreia” do pesquisador na realidade empírica para a qual lança seu olhar para as possibilidades investigativas advindas. Assim, registramos aqui duas importantes inicializações ao campo de estudo vivenciadas pela doutoranda.

Uma delas refere-se à visita a uma empresa de grande porte na região metropolitana de Porto Alegre, como acompanhante de uma colega de doutorado, que produziu um sistema de realidade virtual das instalações da empresa mencionada, para ser utilizado com um grupo de jovens com deficiência que seriam admitidos por essa empresa, em setembro de 2013. Tais jovens estavam, naquele momento, realizando um curso de aprendizagem profissional, pelo sistema S, de auxiliar de linha de produção pelo Programa de Aprendizagem Profissional (PAP). Essas duas realidades foram conhecidas mediante visitação e conversa informal com os gestores da empresa, professor do curso e os aprendizes. Essas vivências nos forneceram subsídios acerca da realidade do tema, para planejar e delimitar os traçados investigativos que resultaram na presente pesquisa.

Duas inquietações advieram dessa experiência de conhecer a empresa, de escutar os gestores do setor de Recursos Humanos, de presenciar uma das aulas do curso de aprendizagem profissional e de conversar com o professor que, na ocasião, ministrava o curso: 1) O quanto essa preparação em curso de qualificação profissional é definidora para o ingresso da pessoa com deficiência na empresa; e 2) A formação do docente que atua no curso de aprendizagem profissional é múltipla, o que chama a atenção para a interessante trajetória

que esses profissionais, que provêm de diferentes áreas de formação, percorrem para um “tornar-se professor” na ação. Esse segundo ponto foi o que mais nos chamou a atenção, ao conversar com o professor sobre a forma como ele planejava as aulas e sobre os desafios da docência perante um grupo de alunos com deficiência, dos quais alguns não sabiam ler⁴⁸, por exemplo.

Esse contexto do qual nos aproximamos repercutiu no significado que estudos exploratórios possuem para as pesquisas, anunciado por Steren dos Santos (2009). Segundo a autora, estudos exploratórios:

[...] possibilitam uma melhor inserção do pesquisador na realidade empírica, ao adotar uma postura flexível nas suas primeiras observações. O contato informal e a observação do contexto propiciam o aperfeiçoamento das técnicas de coleta de dados, apreendendo aspectos relevantes insuspeitos no início do levantamento (STEREN DOS SANTOS, 2009, p.127).

A segunda experiência prévia ao campo de estudos, refere-se ao curso de extensão “Introdução à Tecnologia Assistiva na Educação Profissional”. Esse curso integrou ações do Projeto Solassist (Biblioteca de Soluções Assistivas)⁴⁹ do grupo Teias (Tecnologias em Educação para Inclusão e Aprendizagem em Sociedade) da UFRGS.

A questão norteadora tanto do planejamento quanto da execução dessa formação continuada foi: Quais os desafios de formação continuada dos professores da Educação Profissional e dos Programas de Aprendizagem Profissional para desenvolver processos inclusivos com trabalhadores com deficiência nos cursos e que envolvam o uso pedagógico de Tecnologia Assistiva? A partir disso, o objetivo geral pautou-se em capacitar os docentes da Educação Profissional e de Programas de Aprendizagem Profissional para a construção de materiais pedagógicos acessíveis, a partir de recursos da Tecnologia Assistiva.

O curso ocorreu no período de setembro de 2014 a janeiro de 2015, com carga horária de 100 horas, na modalidade de Educação a Distância, através do Ambiente Virtual de Aprendizagem *Wikispace*⁵⁰ e de outras ferramentas virtuais, como o *PbWorks* e o *Google Drive*. O público-alvo foram docentes que estão atuando na Educação Profissional ou em

⁴⁸ A menção à falta de leitura por parte de alguns alunos relaciona-se à decodificação (conhecer letras e números e saber ler e escrever) associada ao que denominamos de alfabetização. Por outro lado, tal lacuna não exclui tais sujeitos da participação em práticas sociais, culturais e históricas de uso da leitura e escrita, ou seja, o letramento (PICCOLI, 2009).

⁴⁹ O foco de investigação do Projeto Solassist é “analisar e organizar soluções assistivas a partir das experiências que envolvem TA já desenvolvidas para possibilitar processos de inclusão de pessoas com deficiência nas organizações produtivas”. Disponível em: <<http://solassist.ufrgs.br/teias/solassistv3/index.php>>. Acesso em: 04 dez. 2016.

⁵⁰ O site do curso é: <<http://solassistlearning.wikispaces.com>>.

Programas de Aprendizagem Profissional e que possuem alunos com deficiência matriculados nas suas turmas.

A formação foi organizada em seis módulos, por meio dos quais foi possível organizar os conteúdos previstos, conforme apresentamos no Quadro 10:

Quadro 10: Organização das unidades do curso “Introdução à Tecnologia Assistiva na Educação Profissional”.

<p>Unidade 1 - INCLUSÃO: perspectivas históricas e atuais Duração: 1 semana/7dias Carga Horária: 7h</p>
<p>Unidade 2 - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO Duração: 2 semanas/14 dias Carga Horária: 14h</p>
<p>Unidade 3 - PAPEL SOCIAL DA TECNOLOGIA ASSISTIVA Duração: 2 semanas/14dias Carga Horária: 14h</p>
<p>Unidade 4 - TECNOLOGIA ASSISTIVA E ACESSIBILIDADE Duração: 3 semanas/21dias Carga Horária: 21h</p>
<p>Unidade 5 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INSERÇÃO LABORAL COM APOIO DE TECNOLOGIAS Duração: 4 semanas/28dias Carga Horária: 28h</p>
<p>Unidade 6 - AVALIAÇÃO DO CURSO/questionário. Duração: 3 semanas/21dias Carga Horária: 16h</p>

Fonte: Elaboração da autora a partir do projeto do curso.

Na sequência, algumas capturas de tela auxiliam na compreensão da dinâmica de desenvolvimento do curso. A Figura 1, por exemplo, apresenta a aba *Home*, na qual constam a marca do curso e sua respectiva descrição, informações iniciais (objetivos, carga horária, dicas para ser um aluno virtual, equipe e contatos).

Figura 1: Aba Home do curso “Introdução à Tecnologia Assistiva na Educação Profissional”.



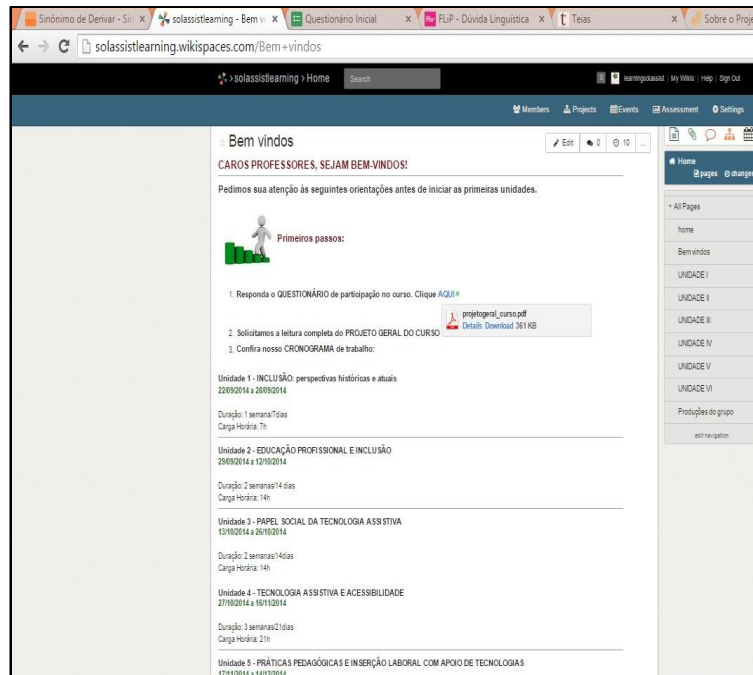
Fonte: Elaboração da autora. Disponível em: <<http://solassistlearning.wikispaces.com>>. Acesso em 05 jun. 2015.

Descrição da Imagem: Aba Home do curso “Introdução à Tecnologia Assistiva na Educação Profissional”. A página inicial é formada por duas seções, a central de destaque e uma barra na lateral direita. A parte central tem fundo branco. Ao alto, em caixa-alta na cor preta “Introdução a tecnologia assistiva na educação profissional”. Abaixo, logotipos SolAssist Learning e das instituições coordenadoras – UFRGS, Teias e instituições apoiadoras – Fapergs, CNPq e Ministério da Educação. A barra na lateral direita, tem, de cima para baixo, o índice de acesso aos capítulos do curso, de um a seis, em números romanos. Final da Descrição.

A aba da direita (Figura 1) continha as unidades previstas, as quais ficavam visíveis aos cursistas na medida em que eram trabalhadas. As demais abas, como “Bem-vindos” e “Produções do Grupo”, permaneciam disponíveis desde o início da formação.

Na aba “Bem-vindos”, constava o projeto do curso, a organização das unidades, um tutorial para a criação do *PbWorks* e o *link* para o preenchimento do questionário inicial, que consistiu em um levantamento de dados que caracterizava o perfil dos cursistas; sua aproximação com as tecnologias e seu percurso de formação. As Figuras 2 e 3 ilustram a aba “Bem-vindos” e o modelo do questionário inicial, respectivamente.

Figura 2: Aba “Bem-vindos” do curso “Introdução à Tecnologia Assistiva na Educação Profissional”.



Fonte: Elaboração da autora. Disponível em: < <http://solassistlearning.wikispaces.com/Bem+vindos>>. Acesso em 05 jun. 2015.

Descrição da Imagem: Aba “Bem-vindos” do curso “Introdução à Tecnologia Assistiva na Educação Profissional”. A página é formada por duas seções, a central de destaque e uma barra na lateral direita. A parte central tem fundo branco. Ao alto, em preto “Bem vindos”. Abaixo, em caixa-alta “Caros professores, sejam bem-vindos”. Em seguida, orientações sobre os primeiros passos do curso. Final da Descrição.

Figura 3: Questionário inicial do curso “Introdução à Tecnologia Assistiva na Educação Profissional”.

The questionnaire form is titled 'CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL'. It begins with the SolAssist Learning logo and a section titled 'Questionário Inicial'. The text explains the purpose of the questionnaire: to know the profile of professionals who will participate in the course. It asks for 27 questions, which will take about 25 minutes to complete. The form includes the following sections:

- Vamos começar?** (Mandatory)
- PERFIL**
- Nome (OPCIONAL)** (Complete, no abbreviations)
- Idade *** (Use only numbers)
- Formação acadêmica *** (Choose more than one option if applicable):
 - Ensino médio
 - Curso Técnico
 - Graduação
 - Pós-graduação Letu Sensu
 - Mestrado
 - Doutorado
- Área de formação *** (Specify your area of formation for each item marked in the previous question, e.g., Técnico em informática, Graduação em matemática, Especialização em Formação Pedagógica, Mestrado em Administração, etc.)

Fonte: Elaboração da autora. Disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/1zFu41DEVvbks6XL5NjszW0jTZGjowYG53-DYby_rhko/viewform>.

Acesso em 05 jun. 2015.

Descrição da Imagem: Aba do Questionário inicial do curso “Introdução à Tecnologia Assistiva na Educação Profissional”. Fundo branco, tendo ao alto, à esquerda, O logotipo do curso. Ao lado, em caixa alta, o nome do curso em preto. Em seguida, títulos em laranja e demais elementos textuais do questionário em preto. Final da Descrição.

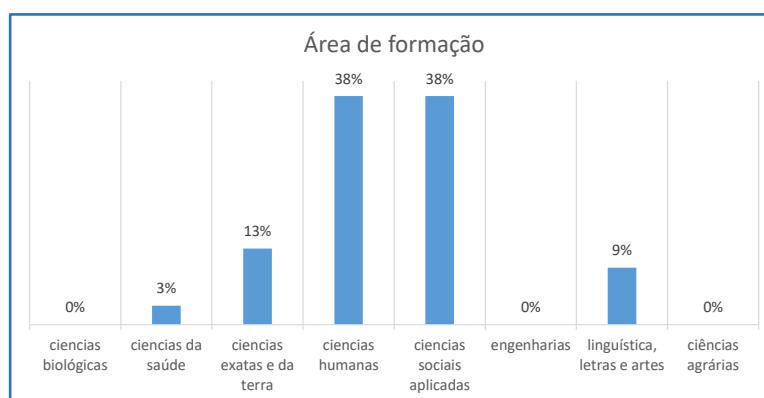
O número de vagas disponibilizadas foi trinta e cinco. Foram recebidas, aproximadamente, 38 inscrições. As inscrições excedentes ficaram em lista de espera para outras edições que vierem a acontecer. O curso iniciou, portanto, com 35 cursistas e, destes, 31 responderam o questionário inicial. Os dados resultantes do questionário inicial são descritos na continuação, considerando-os como subsídios investigativos que se somaram para a concretização da temática investida nesta Tese, em especial na delimitação do campo empírico, do tipo de Educação Profissional a ser estudada e o fortalecimento do interesse investigativo das pesquisadoras associado à inclusão de pessoas com deficiência nos cursos de EP.

3.1.1 Sintonias preliminares com o campo de estudo

Conforme mencionamos na apresentação do estudo exploratório, alguns dados provenientes do questionário inicial serão expostos na sequência do texto, pois demonstram a relevância de investigações que associem a formação docente, a Educação Profissional e a inclusão de pessoas com deficiência nos cursos.

Começamos, apresentando o gráfico correspondente à área de formação dos cursistas.

Figura 4: Gráfico com a área de formação dos cursistas do curso “Introdução à Tecnologia Assistiva na Educação Profissional”.



Fonte: Elaboração da autora.

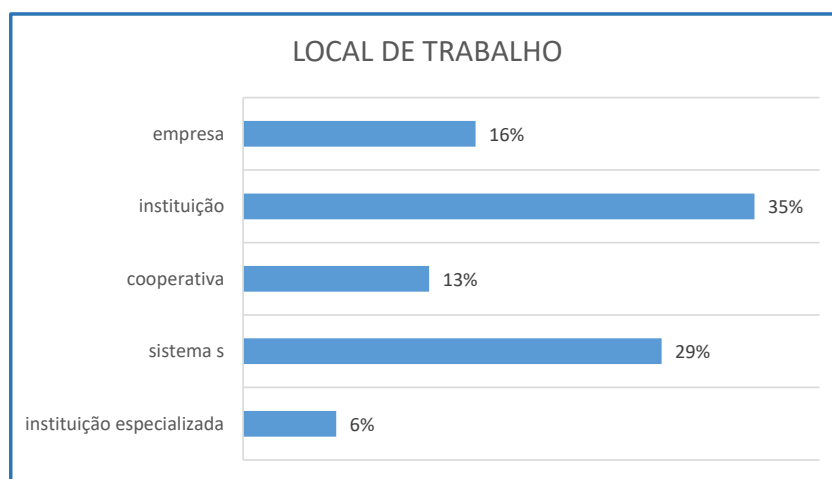
Descrição da Imagem: Gráfico com a área de formação dos cursistas do curso “Introdução à Tecnologia Assistiva na Educação Profissional”, em formato de cinco barras retangulares verticais em azul. Fundo branco. Contorno da área total em linhas azuis. Título centralizado ao alto “Área de formação”. Os dados, apresentados em percentuais, da esquerda para a direita estão assim apresentados: ciências biológicas, zero por cento; ciências

da saúde, três por cento; ciências exatas e da terra, treze por cento; ciências humanas, trinta e oito por cento; ciências sociais aplicadas, trinta e oito por cento; engenharias, zero por cento; linguística, letras e artes, nove por cento e; ciências agrárias, zero por cento. Fim da descrição.

Observamos, na Figura 4, a prevalência da área de formação associada às Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Exatas e da Terra. Letras, Pedagogia, Comércio Exterior, Administração e Ciências Contábeis são exemplos dos cursos de graduação dos quais os participantes eram oriundos. Salientamos que, conforme dados levantados no questionário, 55% dos cursistas possuem Pós-Graduação *latu sensu*; 39%, curso de Graduação e 6% concluíram curso técnico seja associado ao Ensino Médio ou subsequente a ele. Revela-se, portanto, que nem todos os profissionais que desenvolvem os cursos de qualificação são egressos de cursos de licenciatura. No entanto, a formação em nível de Pós-Graduação *latu sensu* é representativa, demonstrando que esses profissionais estão, de certa forma, investindo em qualificações para além do Ensino Superior.

Sobre o local de trabalho dos cursistas, a maioria atua em instituições de Educação Profissional de cunho privado, organizações não governamentais e Cooperativas, conforme observamos na Figura 5.

Figura 5: Gráfico local de trabalho dos cursistas do curso “Introdução à Tecnologia Assistiva na Educação Profissional”.



Fonte: Elaboração da autora.

Descrição da Imagem: Gráfico local de trabalho dos cursistas do curso “Introdução à Tecnologia Assistiva na Educação Profissional”, em formato de cinco barras retangulares horizontais em azul. Fundo branco. Contorno da área total em linhas azuis. Título centralizado ao alto, caixa alta “Local de trabalho”. Os dados, apresentados em percentuais, de cima para baixo, estão assim dispostos: empresa, dezesseis por cento; instituição, trinta e cinco por cento; cooperativa, treze por cento; sistemas, vinte e nove por cento e; instituição especializada, seis por cento. Fim da descrição.

Como locais de trabalho com atuação na Educação Profissional, temos a predominância, conforme exposto no gráfico, do item “instituição”, que corresponde a

organizações não governamentais que possuem vínculo com congregações religiosas e associações filantrópicas. O Sistema S esteve representado por participantes tanto do SENAI quanto do SENAC de unidades situadas no RS. Na sequência, em relação a “empresas”, tivemos um participante do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE); um profissional de uma indústria de plásticos e um funcionário de uma empresa de ônibus. Todos eles estavam envolvidos com qualificação profissional de pessoas com deficiência nos seus respectivos locais de trabalho. Quando questionados acerca do programa de aprendizagem profissional no qual exercem suas atividades, obtivemos a prevalência do Programa Jovem Aprendiz (82%); em segundo lugar, o Pronatec (9%); e, na sequência, o Programa SENAI Ações Inclusivas (3%).

Como se tratava de um curso na modalidade a distância, a solicitação de conhecimentos e usos das ferramentas digitais foi um dos pré-requisitos para a realização do curso. Além disso, a formação também se concentrava na apropriação da Tecnologia Assistiva como área de conhecimento que envolve, além de serviços, também recursos que iriam orientar-se para a prática junto aos alunos com deficiência, a partir da realidade de trabalho dos cursistas. Dessa maneira, algumas informações, como facilidade de uso do computador; horas diárias de acesso à internet e finalidades do uso, foram solicitadas.

A maioria dos profissionais possui muita facilidade de uso do computador. Então, esse fator não foi um obstáculo para o desenvolvimento do curso, pelo contrário, foi promissor para que os recursos de Tecnologia Assistiva a serem estudados conseguissem ser implementados. Sobre as horas diárias de acesso à internet, a prevalência de horas ocorreu no intervalo de 1 a 3 horas, o que nos faz olhar com curiosidade para o dado, pois consideramos pouco tempo de uso diário em decorrência da dinâmica do nosso dia a dia em que muitas atividades profissionais estão diretamente relacionadas ao uso da internet. Porém, reconhecemos que nem sempre as atividades desses profissionais estão diretamente associadas a esse âmbito.

Por fim, temos as finalidades do uso do computador pelos cursistas, os quais revelam que trabalho, estudo e lazer estão implicados em diferentes proporções. Evidencia-se que o uso do computador se sobressai, principalmente, nas finalidades trabalho e estudo, revelando que o grupo está implicado nesses âmbitos quanto ao uso do computador. Esse aspecto pode ser um indício, então, da justificativa para o pequeno número de horas diárias de acesso à internet como foi referido.

O questionário abordou diversas questões que estão implicadas na área de conhecimento da formação continuada que é a Tecnologia Assistiva nos processos de inclusão

de pessoas com deficiência, nos cursos de qualificação profissional. Em razão disso, as questões referentes a esse assunto foram: “Possui conhecimento de Tecnologia Assistiva?” e “Como você classificaria seu conhecimento?”.

Sobre o conhecimento de Tecnologia Assistiva, seis cursistas responderam que possuem conhecimento acerca do assunto e 25 responderam que não. Podemos observar, portanto, que a área é praticamente desconhecida pelos cursistas e, conseqüentemente, inexistente nos cursos de qualificação profissional. Em relação à classificação do conhecimento sobre Tecnologia Assistiva, foram dadas as seguintes alternativas aos respondentes: “Iniciante”; “Intermediário”; “Especialista”; “Não sei avaliar”; “Não se aplica”. Em decorrência do resultado do dado anterior, a maioria dos cursistas respondeu “Iniciante”, seguido de “Intermediário”.

A última questão proposta no questionário direcionou-se ao exame das expectativas dos cursistas para a realização do curso “Introdução à Tecnologia Assistiva na Educação Profissional”. Um dado relevante a ser conhecido, pois forneceu pistas de quais seriam as principais razões do interesse pela formação continuada e do quanto isso estava próximo ou não da realidade do cursista como docente da Educação Profissional atuando com aluno/s com deficiência. A partir das expectativas provenientes do questionário, nota-se que a qualificação profissional do docente prevalece (Ampliar conhecimento e aprendizado) e, posteriormente, a repercussão para a prática pedagógica (Melhoria no ensino e no auxílio às PCDs). Concluímos que, para esse grupo de profissionais, a qualificação da formação constitui-se como etapa anterior à busca por conhecimentos que possam ser estendidos, diretamente para a prática docente. Presumimos que a participação em ações de formação continuada, a exemplo da proposta do curso, ecoa sobre a qualificação dos seus saberes, refletindo, direta ou indiretamente, no planejamento e desenvolvimento das disciplinas ministradas nos cursos de qualificação profissional.

Depois de efetuada a apresentação geral das sintonias oriundas deste estudo exploratório, afirmamos que a leitura da realidade acerca da temática desse estudo, tornou possível um diálogo entre a questão central desta Tese e o desenho dos objetivos a serem concretizados. Com esse levantamento de dados e com a caracterização de como os processos de qualificação profissional de pessoas com deficiência vêm se desenhando, pelo menos nas áreas geográficas⁵¹ das quais os cursistas eram provenientes, nos permitiram sistematizar o

⁵¹ Ao todo, foram 13 municípios representados no curso. A predominância, a partir do número de inscrições foi a seguinte: Porto Alegre (19); Caxias do Sul (4) e Veranópolis (2). As demais cidades, tais como Encantado,

arranjo metodológico que favoreceu os contornos desta Tese e que passam a serem descritos nos subcapítulos a seguir.

3.2 DELIMITAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA

O verbo “delimitar” é registrado no dicionário com os seguintes significados: “fixar os limites; estrear; demarcar”.⁵² Palavras com acepções desafiadoras para uma abordagem metodológica que empreende um olhar sistêmico às realidades sociais. Etapa metodológica que, ao mesmo tempo em que “fixou limites”, também se expôs para a flexibilidade das fronteiras que foram selecionadas.

Nesse desafio metodológico decorrente da delimitação do contexto a ser investigado, a intenção ao propor os espaços de pesquisa, considerou, principalmente: 1) A implicação profissional da doutoranda, evidenciada no capítulo introdutório da Tese e, a partir disso, o compromisso social que assume, como pesquisadora, na qualificação de processos inclusivos relativo à Educação Profissional na região; e 2) A necessidade de contemplar outros municípios que não foram partícipes do estudo exploratório realizado, cujas análises gerais foram expostas anteriormente.

A partir dos pontos especificados, elegemos como *lôcus* de pesquisa os municípios de Frederico Westphalen e Panambi, ambos situados na Mesorregião Noroeste Rio-Grandense⁵³, localizada conforme se observa na Figura 6.

Canoas, Farroupilha, Lajeado, Santa Cruz do Sul, Cachoeirinha, Novo Hamburgo, Viamão, Frederico Westphalen e Alvorada, tiveram a participação de um cursista para cada um dos municípios citados.

⁵² Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.priberam.pt>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

⁵³ O IBGE delimita o Brasil em Mesorregiões e, a partir destas as Microrregiões, com o propósito de levantamento de dados considerando as similaridades sociais e econômicas de cada região. As seguintes dimensões constituem a demarcação das Mesorregiões: “o processo social como determinante, o quadro natural como condicionante e a rede de comunicação e de lugares como elemento da articulação espacial” (IBGE, online). No Brasil temos, aproximadamente, 137 Mesorregiões.

Figura 6: Mapa com as delimitações geográficas das Mesorregiões do Brasil e localização da Mesorregião Noroeste Rio-Grandense.

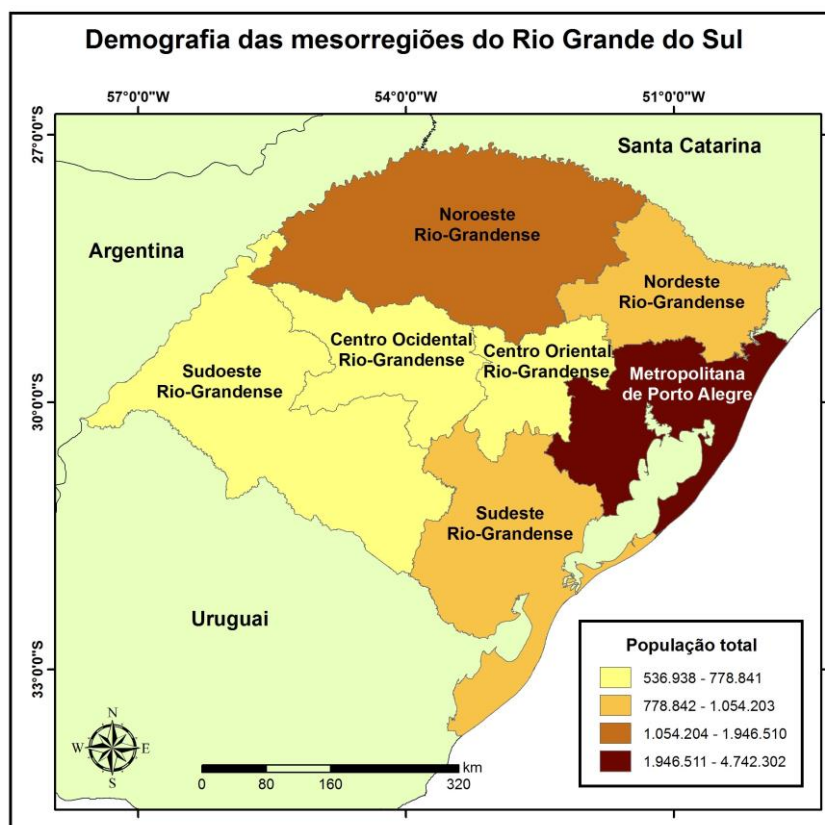


Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Cartogramas. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartogramas/mesorregiao.html>>. Acesso em: 04 dez. 2016. Destaque no mapa dado pela autora.

Descrição da Imagem: Mapa com as delimitações geográficas das Mesorregiões do Brasil e localização da Mesorregião Noroeste Rio-Grandense. O mapa é desenhado em linhas pretas sobre fundo branco e contorno por linhas retas nas laterais e parte inferior. As delimitações dos 26 estados, Distrito Federal e das 137 mesorregiões tem o traçado com a mesma espessura, assim como os limites do país. A Mesorregião Nordeste Rio-Grandense localiza-se na divisa com o estado de Santa Catarina e está pintada em laranja, tendo uma seta indicativa na cor preta. Na lateral esquerda do mapa, em azul, posicionado horizontalmente “Mesorregiões” e acima, em caixa alta, “Brasil”.

Formam parte do RS sete (7) Mesorregiões com os seus respectivos municípios, a saber: Mesorregião Centro Ocidental Rio-Grandense (31 municípios); Mesorregião Centro Oriental Rio-Grandense (54 municípios); Mesorregião Metropolitana de Porto Alegre (98 municípios); Mesorregião Nordeste Rio-Grandense (54 municípios); Mesorregião Noroeste Rio-Grandense (216 municípios); Mesorregião Sudeste Rio-Grandense (25 municípios); Mesorregião Sudoeste Rio-Grandense (19 municípios). Na sequência, o mapa explicita a divisão geográfica das Mesorregiões do RS (Figura 7).

Figura 7: Mapa do Rio Grande do Sul com a divisão geográfica das Mesorregiões e demografia.



Fonte: FEEDADOS. Disponível em: <<http://feedados.fee.tche.br/feedados/#!pesquisa=1>>. Acesso em: 04 dez. 2016. Elaboração Paulo Afonso da Rosa.

Descrição da Imagem: Mapa do Rio Grande do Sul com a divisão geográfica das Mesorregiões e demografia. O mapa está contornado por um retângulo maior, onde nas suas bordas superior e lateral esquerda estão dispostos as coordenadas geográficas em um pequeno espaço em branco. Ao alto, em preto, “Demografia das mesorregiões do Rio Grande do Sul”. No interior outro retângulo menor, com o mapa em seu interior, tendo em verde, parte dos limites com Uruguai, Argentina e Estado de Santa Catarina. O Rio Grande do Sul tem suas mesorregiões em cores variando entre tons de amarelo, laranja e marrom, para indicar a população total. A cor amarela indica a população total de 539.938 a 778.841; a laranja, de 778.842 a 1.054.203; a marrom-claro de 1.054.204 a 1946.510 e; a marrom-escuro de 1.945.511 a 4.742.302. De cima para baixo, está primeiro a mesorregião Nordeste Rio-Grandense, em marrom-escuro. Ao seu lado direito, em marrom-claro, a mesorregião Nordeste Rio-Grandense. Abaixo desta, em marrom-escuro a Metropolitana de Porto Alegre e na sequência, em laranja, a Sudeste Rio-Grandense. À esquerda, ocupando o restante do mapa, em amarelo, a Centro Oriental Rio-Grandense, Centro Ocidental Rio-Grandense e a Sudoeste Rio-Grandense. Na parte inferior direita, pequeno retângulo com a legenda da população total. À esquerda, a rosa dos ventos e a escala do mapa. Final da Descrição.

As Mesorregiões apresentam-se, no mapa acima, relacionadas com o número aproximado de habitantes a partir dos dados do IBGE (2010). Observa-se que a Mesorregião Metropolitana de Porto Alegre e Noroeste Rio-Grandense são as que concentram o maior índice populacional.

Cada Mesorregião é composta pelas Microrregiões que, no caso do RS, são ao todo trinta e cinco (35). De acordo com a Fundação de Economia e Estatística (FEE), Microrregião refere-se à “parte das mesorregiões que apresentam especificidades quanto à organização do

espaço. Essas especificidades referem-se à estrutura de produção, agropecuária, industrial, extrativismo mineral ou pesca” (FEE, online), além disso, “pela interação entre as áreas de produção e locais de beneficiamento e pela distribuição de bens e serviços de consumo frequente” (FEE, online).⁵⁴ Considerando que nosso interesse de estudo concentra-se nos municípios de Frederico Westphalen e Panambi, ambos localizam-se na Mesorregião Noroeste Rio-Grandense que é composta por treze (13) Microrregiões cada uma com os seus municípios integrantes.

Quadro 11: Microrregiões da Mesorregião Noroeste Rio-Grandense com os seus Municípios integrantes.

Microrregiões	Municípios integrantes	Número de Municípios
Carazinho	Almirante Tamandaré do Sul; Barra Funda; Boa Vista das Missões; Carazinho; Cerro Grande; Chapada; Coqueiros do Sul; Jaboticaba; Lajeado do Bugre; Nova Boa Vista; Novo Barreiro; Palmeira das Missões; Pinhal; Sagrada Família; Santo Antônio do Planalto; São José das Missões; São Pedro das Missões; Sarandi.	18
Cerro Largo	Caibaté; Campina das Missões; Cerro Largo; Guarani das Missões Mato Queimado; Porto Xavier; Roque Gonzales; Salvador das Missões; São Paulo das Missões; São Pedro do Butiá; Sete de Setembro.	11
Cruz Alta	Alto Alegre; Boa Vista do Cadeado; Boa Vista do Inca; Campos Borges Cruz Alta; Espumoso; Fortaleza dos Valos; Ibirubá; Jacuizinho; Jóia; Quinze de Novembro; Saldanha Marinho; Salto do Jacuí; Santa Bárbara do Sul.	14
Erechim	Aratiba; Áurea; Barão de Cotegipe; Barra do Rio Azul; Benjamin Constant do Sul; Campinas do Sul; Carlos Gomes; Centenário; Cruzaltense; Entre Rios do Sul; Erebangó; Erechim; Erval Grande; Estação; Faxinalzinho; Floriano Peixoto; Gaurama; Getúlio Vargas; Ipiranga do Sul; Itatiba do Sul; Jacutinga; Marcelino Ramos; Mariano Moro; Paulo Bento; Ponte Preta; Quatro Irmãos; São Valentim; Severiano de Almeida; Três Arroios; Viadutos.	30
Frederico Westphalen	Alpestre; Ametista do Sul; Caiçara; Constantina; Cristal do Sul; Dois Irmãos das Missões; Engenho Velho; Erval Seco; Frederico Westphalen; Gramado dos Loureiros; Iraí; Liberato Salzano; Nonoai; Novo Tiradentes; Novo Xingu; Palmitinho; Pinheirinho do Vale; Planalto; Rio dos Índios; Rodeio Bonito; Rondinha; Seberí; Taquaruçu do Sul; Três Palmeiras; Trindade do Sul; Vicente Dutra; Vista Alegre.	27
Ijuí	Ajuricaba; Alegria; Augusto Pestana; Bozano; Chiapeta; Condor; Coronel Barros; Coronel Bicaco; Ijuí; Inhacorá; Nova Ramada; Panambi; Pejuçara; Santo Augusto; São Valério do Sul.	15
Não-Me-Toque	Colorado; Lagoa dos Três Cantos; Não-Me-Toque; Selbach; Tapera; Tio Hugo; Victor Graeff.	07
Passo Fundo	Água Santa; Camargo; Casca; Caseiros; Charrua; Ciríaco; Coxilha; David Canabarro; Ernestina; Gentil; Ibiraiaras; Marau; Mato Castelhanó; Muliterno; Nicolau Vergueiro; Passo Fundo; Pontão; Ronda Alta; Santa Cecília do Sul; Santo Antônio do Palma; São Domingos do Sul; Sertão; Tapejara; Vanini; Vila Lângaro; Vila Maria.	26
Sananduva	Barracão; Cacique Doble; Ibiaçá; Machadinho; Maximiliano de Almeida; Paim Filho; Sananduva; Santo Expedito do Sul; São João da Urtiga; São José do Ouro; Tupanci do Sul.	11
Santa Rosa	Alecrim; Cândido Godói; Independência; Novo Machado; Porto Lucena; Porto Mauá; Porto Vera Cruz; Santa Rosa; Santo Cristo; São José do	13

⁵⁴ Disponível em: <<http://feedados.fee.tche.br/feedados/#!/home/unidadesgeograficas/microrregioes>>. Acesso em: 05 out. de 2016.

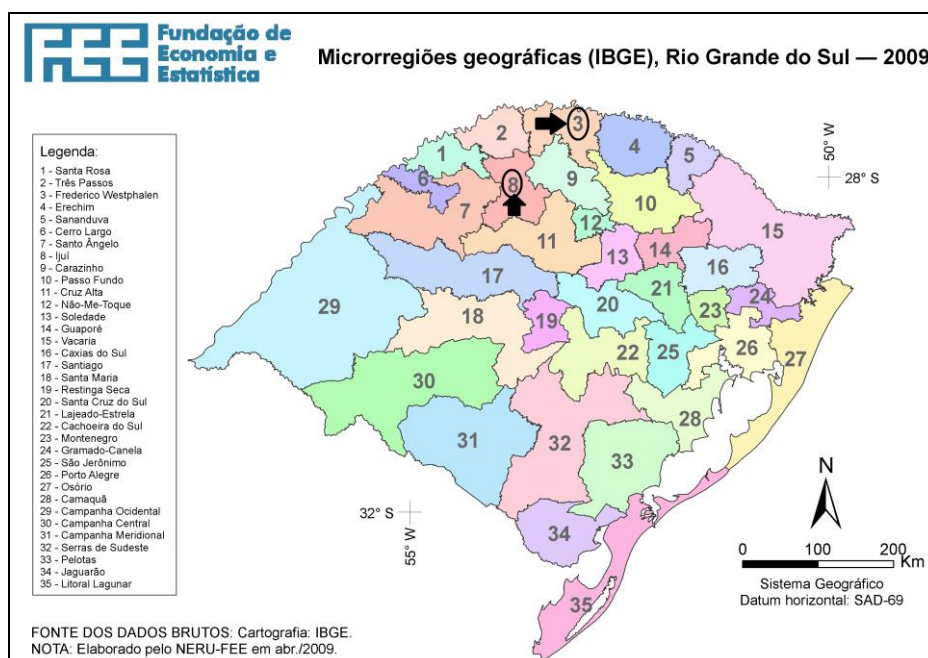
	Inhacorá; Três de Maio; Tucunduva; Tuparendi.	
Santo Ângelo	Bossoroca; Catuípe; Dezesseis de Novembro; Entre-Ijuís; Eugênio de Castro; Giruá; Pirapó; Rolador; Santo Ângelo; Santo Antônio das Missões; São Luiz Gonzaga; São Miguel das Missões; São Nicolau; Senador Salgado Filho; Ubiretama; Vitória das Missões.	16
Soledade	Barros Cassal; Fontoura Xavier; Ibirapuitã; Lagoão; Mormaço; São José do Herval; Soledade; Tunas.	08
Três Passos	Barra do Guarita; Boa Vista do Buricá; Bom Progresso; Braga; Campo Novo; Crissiumal; Derrubadas; Doutor Maurício Cardoso; Esperança do Sul; Horizontina; Humaitá; Miraguaí; Nova Candelária; Redentora; São Martinho; Sede Nova; Tenente Portela; Tiradentes do Sul; Três Passos; Vista Gaúcha.	20
Total		216

Fonte: Elaboração da autora.

A partir do Quadro 11, Frederico Westphalen é uma Microrregião que agrega vinte e sete (27) municípios, sendo a segunda com o maior número de municípios pertencentes desta Mesorregião, atrás de Erechim (30). Panambi é pertencente à Microrregião Ijuí que comporta quinze (15) municípios.

A seguir, apresentamos na Figura 8, a delimitação geográfica das Microrregiões do estado do Rio Grande do Sul e o destaque para a Microrregião 3 (Frederico Westphalen) e a Microrregião 8 (Ijuí).

Figura 8: Mapa das Microrregiões do estado do Rio Grande do Sul e o destaque para a Microrregião 3 (Frederico Westphalen) e a Microrregião 8 (Ijuí).



Fonte: <<http://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2010/04/microrregioes-rs.png>>. Acesso em: 05 out. 2016.

Descrição da Imagem: Mapa das Microrregiões do estado do Rio Grande do Sul e o destaque para a Microrregião 3 (Frederico Westphalen) e a Microrregião 8 (Ijuí). O mapa está contornado um retângulo com linhas pretas. Ao alto, em azul, Logotipo da Fundação de Economia e Estatística (FEE) e ao lado, em preto, “Microrregiões geográficas (IBGE), Rio Grande do Sul - 2009”. O Rio Grande do Sul tem suas 35 microrregiões em diferentes cores para cada uma. A região 3, de Frederico Westphalen e a 8, de Ijuí localizam-se na parte

superior, no norte do estado. Na lateral esquerda, a legenda, com o número e a respectiva região, na seguinte ordem - 1 Santa Rosa, 2 Três Passos, 3 Frederico Westphalen, 4 Erechim, 5 Sananduva, 6 Cerro Largo, 7 Santo Ângelo, 8 Ijuí, 9 Carazinho. 10 Passo Fundo, 11 Cruz Alta, 12 Não-Me-Toque, 13 Soledade, 14 Guaporé, 15 Vacaria, 16 Caxias do Sul, 17 Santiago, 18 Santa Maria, 19 Restinga Seca, 20 Santa Cruz do Sul, 21 Lajeado/Estrela, 22 Cachoeira do Sul, 23 Montenegro, 24 Gramado/Canela, 25 São Jerônimo, 26 Porto Alegre, 27 Osório, 28 Camaquã, 29 Campanha Ocidental, 30 Campanha Central, 31 Campanha Meridional, 32 Serra de Sudeste, 33 Pelotas, 34 Jaguarão e 35 Litoral Lagunar. Na parte inferior direita, a escala. Final da Descrição.

Após a exposição da delimitação geográfica das regiões as quais pertencem os municípios de Frederico Westphalen e Panambi, nos encaminhamos para o enfoque investigativo desse contexto em destaque. A definição de contexto que atribuímos para esta pesquisa vai ao encontro das proposições de Lankshear e Knobel⁵⁵ (2008 apud Danelon 2009), ao se referirem a ele como além de um lugar marcado, fixo, ou seja, o espaço físico que se dá o fenômeno do estudo, mas também o “da dedução de significado, práticas sociais, interações e referências a outros contextos e eventos que moldam o sentido a ser colhido de um dado evento ou idéia” (DANELON, 2009, p.70).

A partir da aproximação com os municípios selecionados como prioritários (Frederico Westphalen e Panambi), iniciamos os procedimentos de organização metodológica que viabilizaram o desenvolvimento do problema de pesquisa organizador da Tese. Assim, o critério para delimitar o contexto de pesquisa foi:

- ✓ Instituições de Educação Profissional que possuem matrícula e frequência de pessoas com deficiência em cursos de qualificação profissional de nível básico.

Desta forma, antes de explicitar os participantes da pesquisa oriundos do critério citado, faz-se necessário apresentar um panorama geral de aspectos geográficos e econômicos que caracterizam as Microrregiões de Frederico Westphalen e Ijuí.

3.2.1 Caracterização das Microrregiões: Frederico Westphalen e Ijuí

Conforme delimitação dada pelo IBGE, o Rio Grande do Sul possui sete (7) Mesorregiões e trinta e cinco (35) Microrregiões. Frederico Westphalen e Ijuí formam cada um, uma Microrregião. A maioria dos municípios gaúchos (216) localiza-se na Mesorregião Noroeste, o que corresponde em torno de 43% do total de municípios do estado. Outro dado interessante desta Mesorregião, é que ela possui um dos menores índices de urbanização em

⁵⁵ LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed. 2008. 328 p.

comparação com as demais, com 70,62% de grau de urbanização (MAMMARELLA, s.d., online).⁵⁶

A produção agrícola de soja, trigo e milho predominam, ao lado da prática da suinocultura e avicultura. Em razão de ser uma região agrícola, existe a forte presença de indústrias do setor agropecuário. Passo Fundo representa a cidade com o maior número de habitantes da Mesorregião Noroeste Rio-Grandense, com 184.826 de acordo com os dados do último censo do IBGE de 2010, seguida de Erechim (96.087) e Ijuí (78.915).

Sobre o processo histórico de povoamento do Noroeste do RS, cabem as palavras de Coronel; Alves; Silva (2007) ao afirmarem que:

A produção econômica diversificada da Metade Norte, com ênfase no setor industrial, muito se deve à vinda dos imigrantes alemães e italianos. Os imigrantes alemães que vieram para o Brasil foram atraídos pelas condições que o Governo brasileiro ofereceu [...]. Os italianos que emigraram para o Brasil vieram devido ao clima de miséria e insegurança que havia na Itália, oriundo da guerra pela unificação italiana (CORONEL; ALVES; SILVA, 2007, p. 32).

O processo de imigração de alemães e italianos principalmente, para a metade norte do estado, contribuiu para a diversificação da produção e também para a concentração da população, com índices superiores a da metade sul. Aproximadamente, 79,8% da população concentra-se na metade norte do RS que abrange as seguintes Mesorregiões: Metropolitana de Porto Alegre, Noroeste, Nordeste e Centro Oriental. Para a metade sul a estimativa é de 20,2% de concentração populacional, compreendendo as Mesorregiões: Sudeste, Sudoeste e Centro Ocidental.⁵⁷ A partir do panorama geral da Mesorregião Noroeste, na sequência, explicitamos dados pontuais das Microrregiões de estudo quais sejam: Frederico Westphalen (FW) e Ijuí.

A Microrregião de FW possui área territorial em torno de 5.165,3 Km² e densidade demográfica de 33,6 hb/Km², ano de referência 2013.⁵⁸ É formada por vinte e sete (27) municípios caracterizados principalmente pelo predomínio de atividade econômica de base

⁵⁶ Mesorregião Metropolitana de Porto Alegre atinge o maior índice de urbanização com 93,5%, seguida da Nordeste Rio-grandense com 84,2% e Centro Ocidental Rio-grandense 82%. Dados do ano de 2010 oriundos do trabalho: “O estado do Rio Grande do Sul e sua Região Metropolitana no Censo 2010”. Disponível em: <http://www.observatoriodasmegropoles.net/download/DEMOGRAFIA_RGS_E_RMPA%202000_2010.pdf>. Acesso em: 06 out. de 2016.

⁵⁷ Dados correspondentes ao ano de 2012 baseados no IBGE e FEE e publicados no seguinte documento: Panorama Econômico do Rio Grande do Sul 2014, da Unidade de Estudos Econômicos da FIERGS. Disponível em: <http://www.fiergs.org.br/sites/default/files/Panorama_Econ%C3%B4mico_2014.pdf>. Acesso em: 13 out. de 2016.

⁵⁸ Dados extraídos do Portal da Fundação de Economia e Estatística – FEEDADOS, disponível em: <<http://feedados.fee.tche.br/feedados/#!pesquisa=2>>. Acesso em: 14 out. de 2016.

agrícola do tipo familiar em pequenas propriedades rurais em média de 20 hectares com cultivo de soja, milho e feijão principalmente (MUNARETTO et al, 2016).

Os municípios que integram a Microrregião são de pequeno porte tanto em extensão territorial quanto em número de habitantes e representam 1,6% da população total do estado estimada em 10.693.929 de acordo com o censo do IBGE (2010). Na sequência, apresentamos na Tabela 1, o quantitativo populacional da Microrregião FW, classificando-a em população residente em área urbana e rural e, logo após, o mapa com o recorte geográfico de localização dos municípios dessa Microrregião (Figura 9).

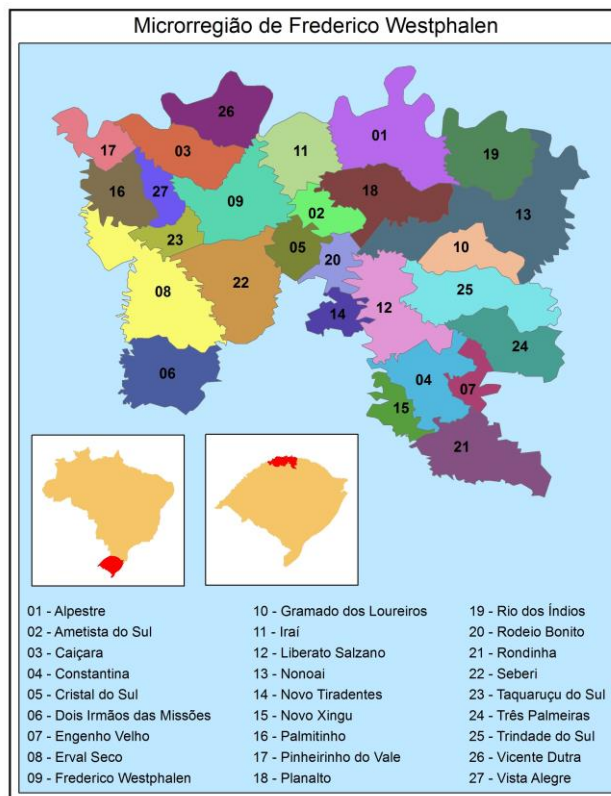
Tabela 1: Microrregião Frederico Westphalen – população residente em área urbana e rural – IBGE 2010.

	Municípios	Urbana	Rural	População total
1.	Alpestre	2.211	5.816	8.027
2.	Ametista do Sul	3.811	3.512	7.323
3.	Caiçara	1.594	3.477	5.071
4.	Cristal do Sul	931	1.895	2.826
5.	Constantina	6.510	3.242	9.752
6.	Dois Irmãos das Missões	1.094	1.063	2.157
7.	Engenho Velho	599	928	1.527
8.	Erval Seco	3.437	4.441	7.878
9.	Frederico Westphalen	23.333	5.510	28.843
10.	Gramado dos Loureiros	526	1.743	2.269
11.	Iraí	4.457	3.621	8.078
12.	Liberato Salzano	1.297	4.483	5.780
13.	Nonoai	9.065	3.009	12.074
14.	Novo Tiradentes	654	1.623	2.277
15.	Novo Xingu	554	1.203	1.757
16.	Palmitinho	3.393	3.527	6.920
17.	Pinheirinho do Vale	915	3.582	4.497
18.	Planalto	5.932	4.592	10.524
19.	Rio dos Índios	755	2.861	3.616
20.	Rodeio Bonito	4.310	1.433	5.743
21.	Rondinha	2.317	3.201	5.518
22.	Seberi	5.923	4.974	10.897
23.	Taquaruçu do Sul	1.164	1.802	2.966
24.	Três Palmeiras	2.090	2.291	4.381
25.	Trindade do Sul	2.899	2.888	5.787
26.	Vicente Dutra	2.351	2.934	5.285
27.	Vista Alegre	1.185	1.647	2.832

TOTAL **93.307** **81.298** **174.605**

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Figura 9: Mapa da Microrregião Frederico Westphalen.



Fonte: Elaboração Paulo Afonso da Rosa.

Descrição da Imagem: Mapa da Microrregião Frederico Westphalen. O mapa está contornado por um retângulo com linhas pretas e com fundo azul claro. Ao alto, sobre fundo branco, em preto “Mapa da Microrregião Frederico Westphalen”. Abaixo, detalhe dos 27 municípios que compõe a região. Na parte inferior, à esquerda, dois pequenos quadrados com fundo branco. No primeiro, o mapa do Brasil em laranja, com o estado do Rio Grande do Sul destacado em vermelho. O segundo, o mapa do Rio Grande do Sul em laranja e a Microrregião de Frederico Westphalen também destacada em vermelho ao norte. No rodapé, legenda da relação dos 27 municípios da região, em ordem alfabética. Final da Descrição.

Podemos observar, a partir dos dados da Tabela 1, que o total de habitantes desses municípios encontra-se na média de 6.000. Apenas quatro (4) possuem mais de 10.000 habitantes, são eles: Frederico Westphalen (28.843), Nonoai (12.074), Seberi (10.897) e Planalto (10.524). Os municípios com menos de 5.000 habitantes totalizam onze (11), o que representa 40% da Microrregião. O maior município em número de habitantes desta Microrregião é Frederico Westphalen (28.843) que sinaliza 16,5% da população total da Microrregião. O município com o menor número de habitantes é Engenho Velho (1.527) e o que possui mais da metade de seus habitantes residindo na área rural, em torno de 60%.

Ressalta-se, nesta Microrregião, a presença significativa de residentes na área rural, verificada pela pequena diferença entre os residentes da área urbana (12.009 residentes a mais

na área urbana), quer dizer que 53% são residentes na área urbana e 46% na rural. Dos 27 municípios, 17 (63%) deles possuem a população rural mais elevada que a urbana. Tais dados divergem do perfil geral do estado e inclusive do Brasil, que indicam 84,1% dos domicílios na área urbana e 16% na rural ao lado de 84,8% e 15,2% respectivamente. Essa característica rural tem repercussões no tipo de atividades laborais predominantes na região o que demonstrou, no desenvolvimento da pesquisa, fragilidades em relação às oportunidades de profissionalização de pessoas com deficiência pela inexistência de espaços que a promovam. Essas constatações e outras provenientes da caracterização das pessoas com deficiência e Educação Profissional oferecida nesta área de estudo serão aprofundadas na seção de análise dos dados.

Continuando na caracterização das Microrregiões, passamos a apresentar a Microrregião Ijuí, composta por quinze (15) municípios: Ajuricaba; Alegria; Augusto Pestana; Bozano; Chiapetta; Condor; Coronel Barros; Coronel Bicaco; Ijuí; Inhacorá; Nova Ramada; Panambi; Pejuçara; Santo Augusto; São Valério do Sul. Com uma área territorial de aproximadamente 5.100,4 Km² e densidade demográfica de 36,5 hb/Km², ano de referência 2013. Esses municípios caracterizam-se principalmente pelo predomínio de atividade econômica de base agrícola, herança da história de colonização, com ênfase nas etnias alemã e italiana principalmente, ao lado da modernização da agricultura com a forte presença de máquinas agrícolas. “[...] a evolução das atividades ligadas à agricultura e pecuária nesta região específica está estreitamente ligada às etnias alemã e italiana” (MANTELLI; CANABARRO, 2010, p. 341). A produção de grãos é destaque na região, sendo a soja um dos cultivos mais significativos, além do trigo e milho.

Os municípios que integram a Microrregião são de pequeno porte tanto em extensão territorial quanto em número de habitantes e representam 1,7% da população total do estado. Na sequência, apresentamos na Tabela 2, o quantitativo populacional da Microrregião de Ijuí, classificando-a em população residente em área urbana e rural e, posteriormente, o mapa de localização dos municípios dessa Microrregião (Figura 10).

Tabela 2: Microrregião de Ijuí – população residente em área urbana e rural – IBGE 2010.

	Municípios	Urbana	Rural	População total
1.	Ajuricaba	4.108	3.147	7.255
2.	Alegria	1.585	2.716	4.301
3.	Augusto Pestana	3.657	3.439	7.096
4.	Bozano	629	1.571	2.200
5.	Chiapetta	2.470	1.574	4.044

6.	Condor	4.034	2.518	6.552
7.	Coronel Barros	1.093	1.366	2.459
8.	Coronel Bicaco	5.068	2.680	7.748
9.	Ijuí	71.550	7.365	78.915
10.	Inhacorá	1.346	921	2.267
11.	Nova Ramada	670	1.767	2.437
12.	Panambi	34.562	3.496	38.058
13.	Pejuçara	2.672	1.301	3.973
14.	Santo Augusto	11.380	2.588	13.968
15.	São Valério do Sul	510	2.137	2.647
	TOTAL	145.334	38.586	183.920

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Figura 10: Mapa da Microrregião de Ijuí.



Fonte: Elaboração Paulo Afonso da Rosa.

Descrição da Imagem: Mapa da Microrregião de Ijuí. O mapa está contornado um retângulo com linhas pretas e possui fundo azul claro. Ao alto, sobre fundo branco, em preto “Mapa da Microrregião de Ijuí”. Abaixo, detalhe dos 15 municípios que compõe a região. Na parte superior, à direita, dois pequenos quadrados com fundo branco. No primeiro, o mapa do Brasil em laranja, com o estado do Rio Grande do Sul destacado em vermelho. O segundo, o mapa do Rio Grande do Sul em laranja e a Microrregião de Ijuí também destacada em vermelho ao norte. No rodapé, legenda da relação dos 15 municípios da região, em ordem alfabética. Final da Descrição.

Ainda que com um menor número de municípios na composição desta Microrregião, o total de habitantes é mais elevado (183.920) em relação à Microrregião Frederico Westphalen que possui 174.605 habitantes, ou seja, 9.315 habitantes a menos que a Microrregião de Ijuí.

De acordo com os dados da Tabela 2, a média de habitantes da Microrregião de Ijuí é de 12.000. Com mais de 10.000 habitantes, temos três (3) municípios: Ijuí (78.915), Panambi (38.058) e Santo Augusto (13.968). Os municípios com menos de 5.000 habitantes são oito (8), perfazendo mais da metade da Microrregião (53%) com este quantitativo populacional. Nota-se uma disparidade em termos populacionais entre os municípios. Ijuí, Panambi e Santo Augusto compõem os três com a maior população total, sendo que a diferença entre Ijuí e Panambi é de mais de 40.000 habitantes, e de Ijuí com Santo Augusto é de aproximadamente 65.000. A população de Ijuí representa, aproximadamente, 42% do total da Microrregião e a população de Panambi 21%. Dentre os municípios com o menor número de habitantes temos: Bozano (2.200), Inhacorá (2.267) e Nova Ramada (2.437), sendo que em Bozano e Nova Ramada o predomínio de residentes é na área rural.

Diferente da Microrregião FW, nesta a presença de residentes prevalece na área urbana (79%) em contraste com a rural que se constitui em torno de 20%. Dos 15 municípios, quatro (26%) deles possuem a população rural mais elevada que a urbana. Tais dados aproximam-se do perfil geral do estado e do Brasil conforme registrados anteriormente, ainda que com expressividade populacional em área rural.

Considerando que desta Microrregião o interesse de pesquisa deteve-se na cidade de Panambi, acrescentamos algumas caracterizações que colaboram para a descrição do contexto. Panambi é conhecida como “cidades das máquinas no vale das borboletas azuis.”⁵⁹ Cidade das máquinas em virtude da elevada produção de grãos e por essa razão, possui a presença significativa de um parque industrial que produz equipamentos nesse ramo. Conforme Castilhos et al (2008, p. 5): “Em 1919, o País registrou a instalação da empresa Ford e, em 1926, a da *International Harvester*, enquanto, no Rio Grande do Sul, a referência é a entrada em funcionamento da Kepler Weber, no Município de Panambi, em 1925.” Atualmente esta empresa soma-se a outras quatro (04) de médio e grande porte nesta linha de atuação (Bruning Tecnometal, Fockink, Saur, e Tromink).

Panambi constitui-se portanto, local fundamental de pesquisa em virtude da diversidade e tamanho das empresas, as quais demandam de mão de obra para a indústria local, contemplando as necessidades de profissionalização de pessoas com deficiência inclusive dos municípios da Microrregião.

Tendo em vista caracterizar as Microrregiões de interesse em relação ao número de pessoas com deficiência nos municípios, com base no censo do IBGE (2010), assim como o

⁵⁹ Panambi, na língua guarani significa “borboleta”. Mais informações estão disponíveis em: <<http://www.panambi.rs.gov.br/site/ver.php?codigo=5587>>. Acesso em: 14 out. de 2016.

total de beneficiários do BPC – Pessoa com deficiência – demonstramos, na sequência, esses dados.

Quadro 12: Microrregião Frederico Westphalen – número de pessoas com deficiência (IBGE, 2010) e total de beneficiários do BPC – Pessoa com deficiência.

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO IBGE 2010	PCD IBGE 2010	% da população PCD	BPC total ⁶⁰	% BPC da população geral (IBGE 2010)
1. Frederico Westphalen	28.843	6.476	22,45	356	1,23
2. Nonoai	12.074	3.198	26,49	256	2,12
3. Seberi	10.897	2.606	23,91	141	1,29
4. Planalto	10.524	3.489	33,15	89	0,85
5. Constantina	9.752	2.239	22,96	85	0,87
6. Iraí	8.078	2.178	26,96	132	1,63
7. Alpestre	8.027	2.401	29,91	58	0,72
8. Eral Seco	7.878	2.105	26,72	95	1,21
9. Ametista do Sul	7.323	1.879	25,66	110	1,50
10. Palmitinho	6.920	1.731	25,01	82	1,18
11. Liberato Salzano	5.780	1.688	29,20	51	0,88
12. Rodeio Bonito	5.743	1.443	25,13	92	1,60
13. Trindade do Sul	5.787	2.006	34,66	75	1,30
14. Rondinha	5.518	1.099	19,92	34	0,62
15. Vicente Dutra	5.285	1.580	29,90	80	1,51
16. Caiçara	5.071	1.559	30,74	55	1,08
17. Pinheirinho do Vale	4.497	1.473	32,76	38	0,85
18. Três Palmeiras	4.381	1.428	32,60	61	1,39
19. Rio dos Índios	3.616	933	25,80	08	0,22
20. Taquaruçu do Sul	2.966	674	22,72	29	0,98
21. Cristal do Sul	2.826	712	25,19	21	0,74
22. Vista Alegre	2.832	622	21,96	20	0,71
23. Novo Tiradentes	2.277	599	26,31	16	0,70
24. Gramado dos Loureiros	2.269	738	32,53	07	0,31
25. Dois Irmãos das Missões	2.157	458	21,23	26	1,21
26. Novo Xingu	1.757	550	31,30	03	0,17
27. Engenho Velho	1.527	277	18,14	07	0,46
TOTAL	174.605	46.141	26,42%	2.027	1,16

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do Censo IBGE 2010.

⁶⁰ Benefícios ativos em fevereiro de 2016. Disponíveis em:
<<http://www.mds.gov.br/relocrys/bpc/docs/downloads/2016/FevRS.pdf>>.

Observa-se no Quadro 12, que Trindade do Sul apresenta o maior índice de pessoas com deficiência entre o total de sua população com 34,66% e Pinheirinho do Vale com o segundo maior índice (32,76%). Porém, se formos revisar a coluna do total de beneficiários do BPC – Pessoa com Deficiência, constatamos que mesmo estes municípios apresentando uma alta porcentagem de pessoas com deficiência isso não significa que elas recorram ao BPC, pois a proporção de beneficiários é relativamente baixa em comparação aos demais municípios, 75 pessoas em Trindade do Sul e 38 em Pinheirinho do Vale, ambos com os dados referentes a fevereiro de 2016.

Para trazer mais elementos para a discussão referente a esses dados, recorreremos ao Centro de Referência da Assistência Social – CRAS de cada um dos municípios para solicitarmos um levantamento do total de pessoas beneficiárias do BPC por faixa etária e sexo (homem e mulher). Primeiramente realizamos ligação telefônica para cada um deles, justificando o pedido e solicitando um email para contato para o envio da carta de solicitação com as devidas justificativas e dados da pesquisa. Assim, obtivemos o retorno da maioria dos 42 municípios que compõem a Microrregião de FW e de Ijuí, dez (10) não enviaram os dados solicitados ou não se dispuseram a informá-los. O recorte por faixas etárias baseou-se na distribuição de beneficiários apresentadas no subcapítulo: “1.1 Direção dos sons: intenções”. Abaixo apresentamos os dados relativos aos dois municípios em destaque, correspondentes ao mês de agosto de 2016.

Quadro 13: Distribuição de benefícios ativos em Trindade do Sul e Pinheirinho do Vale para pessoa com deficiência por faixa etária e sexo (referência/agosto/2016).

Municípios	0 a 18	19 a 24	25 a 30	31 a 40	Total	M	F	Total de Beneficiários
Trindade do Sul	16	02	07	01	26	58	33	91
Pinheirinho do Vale	12	05	05	05	27	23	21	44

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados fornecidos pelo CRAS de cada um dos Municípios.

Os dados demonstram que houve em aumento no número de beneficiários em comparação com os dados de fevereiro de 2016 para ambos os municípios, porém com mais significância para Trindade do Sul que passou de 75 para 91 beneficiários (15 pessoas a mais).

Em Trindade do Sul, a prevalência está após os 40 anos, pois se verifica que o total de beneficiários das faixas etárias delimitadas corresponde a 26, portanto existem ainda 65 pessoas que localizam-se após a faixa etária dos 40 anos. Soma-se a prevalência de homens entre os beneficiários, com 25 a mais em comparação com as mulheres o que significa afirmarmos que 63,7% do total de beneficiários são homens.

Nonoai e Iraí, municípios que apresentaram os índices mais altos de beneficiários do BPC – Pessoas com Deficiência, 256 e 132 respectivamente, em comparação ao total populacional. Apresentam-se com a seguinte distribuição em relação aos dados de faixa etária e sexo, atualizados em agosto de 2016.

Quadro 14: Distribuição de benefícios ativos em Nonoai e Iraí para pessoa com deficiência por faixa etária e sexo (referência/agosto/2016).

Municípios	0 a 18	19 a 24	25 a 30	31 a 40	Total	M	F	Total de Beneficiários
Nonoai	20	21	26	22	89	44	45	Não informado
Iraí	30	07	09	18	64	39	26	Não informado

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados fornecidos pelo CRAS de cada um dos Municípios.

Diante do quadro 14, observamos que o total de beneficiários não foi informado pelos respectivos CRAS, o quantitativo restringiu-se ao total da faixa etária. Mesmo assim, é possível considerarmos alguns pontos como a concentração de benefícios pagos na faixa etária de 0 a 18 anos em Iraí que corresponde a uma tendência nacional conforme já abordamos e a prevalência de homens entre o público requerente. Dados que não se assemelham aos de Nonoai a partir desse recorte apresentado, pois a faixa etária predominante é dos 25 a 30 anos e um benefício a mais para mulheres. Como não obtivemos a atualização do quantitativo de BPCs para ambos os municípios, os dados de fevereiro de 2016 revelaram que Nonoai possuía 256, então para termos uma ideia de quantas pessoas são beneficiários após os 40 anos de idade, fizemos um cálculo que nos indica que aproximadamente existem 167 beneficiários após os 40 anos, ou seja, o predomínio deste tipo de concessão tem sido identificado após esta idade neste município. Iraí, também indica tal característica porém com discreta diferença, por volta de 68 beneficiários após os 40 anos de idade.

Na sequência apresentamos as caracterizações, delineadas acima, para a Microrregião de Ijuí.

Quadro 15: Microrregião Ijuí – número de pessoas com deficiência (IBGE, 2010) e total de beneficiários do BPC – Pessoa com deficiência.

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO IBGE 2010	PCD IBGE 2010	% da população PCD	BPC total ⁶¹	% BPC da população geral (IBGE 2010)
1. Ijuí	78.915	16.178	20,50	1.018	1,29
2. Panambi	38.058	7.459	19,60	248	0,65

⁶¹ Benefícios ativos em fevereiro de 2016. Disponíveis em: <<http://www.mds.gov.br/relocrys/bpc/docs/downloads/2016/FevRS.pdf>>.

3. Santo Augusto	13.968	3.333	23,86	328	2,35
4. Coronel Bicaco	7.748	1.738	22,43	130	1,68
5. Ajuricaba	7.255	1.668	22,99	104	1,43
6. Augusto Pestana	7.096	1.656	23,34	61	0,86
7. Condor	6.552	1.862	28,42	41	0,63
8. Alegria	4.301	1.583	36,81	53	1,23
9. Chiapetta	4.044	720	17,80	46	1,14
10. Pejuçara	3.973	803	20,21	15	0,38
11. São Valério do Sul	2.647	364	13,75	10	0,38
12. Coronel Barros	2.459	623	25,34	07	0,28
13. Nova Ramada	2.437	616	25,28	24	0,98
14. Inhacorá	2.267	612	27	27	1,19
15. Bozano	2.200	355	16,14	11	0,50
TOTAL	183.920	39.570	21,51%	2.123	1,15

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do Censo IBGE 2010.

Observa-se no Quadro 15, que Alegria apresenta o maior índice de pessoas com deficiência entre o total de sua população com 36,81% e Condor com o segundo maior índice (28,42%). Porém, se formos revisar a coluna do total de beneficiários do BPC – Pessoa com Deficiência, constatamos que mesmo estes municípios apresentando uma alta porcentagem de pessoas com deficiência, isso não se traduz em requer o BPC, pois a proporção de beneficiários é relativamente baixa em comparação aos demais municípios, 53 pessoas em Alegria e 41 em Condor, ambos com dados referentes a fevereiro de 2016. Em relação aos dados relativos aos dois municípios expostos, correspondentes à faixa etária, obtivemos somente de Condor, ainda que o total informado tenha contemplado somente as faixas etárias indicadas. Infelizmente o município de Alegria não enviou, apesar da nossa insistência por telefone e email. Assim, nos restringimos a Condor que se apresenta com a seguinte distribuição:

Quadro 16: Distribuição de benefícios ativos em Condor para pessoa com deficiência por faixa etária e sexo (referência/agosto/2016).

Municípios	0 a 18	19 a 24	25 a 30	31 a 40	Total	M	F	Total de Beneficiários
Condor	12	04	05	02	23	04	19	Não informado

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados fornecidos pelo CRAS do Município.

Inferimos, portanto, que em Condor o quantitativo de beneficiários, após os 40 anos, esteja por volta de 18 pessoas se cruzarmos com o total de beneficiários oriundos dos dados de fevereiro de 2016. Neste sentido, o município revela-se com um aspecto que difere dos

citados na Microrregião FW, pois a concentração das pessoas com deficiência e que recebem o BPC tem sido nas faixas etárias anteriores aos 40 anos. Além disso, chama-nos atenção o elevado número de mulheres beneficiárias em comparação com os homens, outra característica pouco presente nos demais municípios.

Santo Augusto e Coronel Bicaco, municípios que apresentaram os índices mais altos de beneficiários do BPC – Pessoas com Deficiência, 328 e 130 respectivamente, em comparação ao total populacional. Apresentam-se com a seguinte distribuição em relação aos dados de faixa etária e sexo, atualizados em agosto de 2016.

Quadro 17: Distribuição de benefícios ativos em Santo Augusto e Coronel Bicaco para pessoa com deficiência por faixa etária e sexo (referência/agosto/2016).

Municípios	0 a 18	19 a 24	25 a 30	31 a 40	Total	M	F	Total de Beneficiários
Santo Augusto	35	13	23	34	105	133	182	315
Coronel Bicaco	26	16	09	21	72	37	35	Não informado

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados fornecidos pelo CRAS de cada um dos Municípios.

Diante do quadro 17, observamos que o total de beneficiários de Coronel Bicaco não foi informado pelo respectivo CRAS, apesar disso podemos inferir associando os dados de fevereiro de 2016 que expõe um total de 130 benefícios, o que quer dizer que após os 40 anos existem aproximadamente de 58 pessoas beneficiárias. A relação entre homens e mulheres mostra-se bem equilibrada e a concentração na faixa etária de 0 a 18 anos segue uma tendência em nível nacional.

Em Santo Augusto, os dados não se assemelham aos de Coronel Bicaco a partir desse recorte apresentado, pois a faixa etária predominante além de ser a de 0 a 18 anos, também revela a dos 31 a 40 anos com um número significativo de pessoas. Soma-se a isso a predominância de mulheres associada ao recorte de sexo. Outro aspecto importante em relação a Santo Augusto é o alto número de pessoas com deficiência que recebem o BPC após os 40 anos. Se analisarmos os números mostrados, temos por volta de 210 pessoas após esta idade que são beneficiárias, o que indica a média de 66,6% da totalidade dos beneficiários.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A partir da questão central da pesquisa, qual seja, como o ingresso de pessoas com deficiência na Educação Profissional, em cursos profissionalizantes de nível básico, tem repercutido na formação dos professores e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nesses cursos nas Microrregiões de Frederico Westphalen e Ijuí, emergiu a necessidade de escolha

dos participantes que integrariam a construção das pistas investigativas para a pergunta anunciada. Cabe salientar que as escolhas sobre “quem” e “em que” cada participante poderia colaborar articularam-se tanto com o problema de pesquisa quanto com os objetivos esboçados. As escolhas realizadas, portanto, derivam dessas considerações, apesar de termos ciência de que ao fazermos determinadas escolhas, deixamos de lado também outras possibilidades. Contudo, delimitações são necessárias para viabilizarmos uma pesquisa, ainda mais quando ela dedica-se a uma abordagem qualitativa e produz-se no campo educacional.

Por meio de pesquisas na internet, de contatos com profissionais atuantes na área da Educação Profissional e do levantamento de informações acerca da Educação Profissional no *site* do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realizamos uma busca de quais são as instituições que oferecem EP nas Microrregiões de FW e Ijuí. Essas ações de mapeamento mais gerais iniciaram-se no primeiro semestre de 2015 e prosseguiu até setembro de 2016. Sendo que no primeiro semestre de 2016 foram realizados os contatos e entrevistas com os profissionais participantes da pesquisa. Com o levantamento concluído (Apêndice E), constatamos a predominância da oferta de cursos técnicos sob a forma subsequente e concomitante, o que significa que para cursá-los a pessoa precisa ter concluído o ensino médio (subsequente) ou estar cursando (concomitante). Em relação às instituições ofertantes, apresentam-se escolas da rede estadual (08), federal (02), municipal (01) e particular (04). Evidenciamos a presença das instituições do Sistema S como o SENAI e o SENAC em Frederico Westphalen; SENAI, SENAC, SEST/SENAT em Ijuí e do SENAI em Panambi, como as principais ofertantes de cursos tanto técnicos quanto de qualificação profissional básica que abarcam grande parte da profissionalização de pessoas com deficiência na região de estudo. Por esta razão, as cidades de Frederico Westphalen, Ijuí e Panambi foram as mais representativas no que tange ao critério de escolha dos participantes desta pesquisa. Além disso, no mapeamento efetuado, é nítida a relação entre o número de habitantes dos municípios com a oferta de EP, ou seja, quanto menor o município em termos de população, menor as possibilidade de profissionalização ou mesmo sua ausência. Tal dado corrobora portanto para o deslocamento de pessoas destes lugares e a concentração em municípios nos quais essa oferta encontra-se disponível ou uma situação oposta a esta, a sua permanência sem protagonismo educacional ou laboral no local que reside. Esta realidade tem impacto na vida de pessoas com deficiência, no que diz respeito à escolarização, profissionalização e ingresso no mundo do trabalho. Por isso, a necessidade de dialogar com o número de pessoas com deficiência de cada município e o quantitativo de beneficiários do BPC.

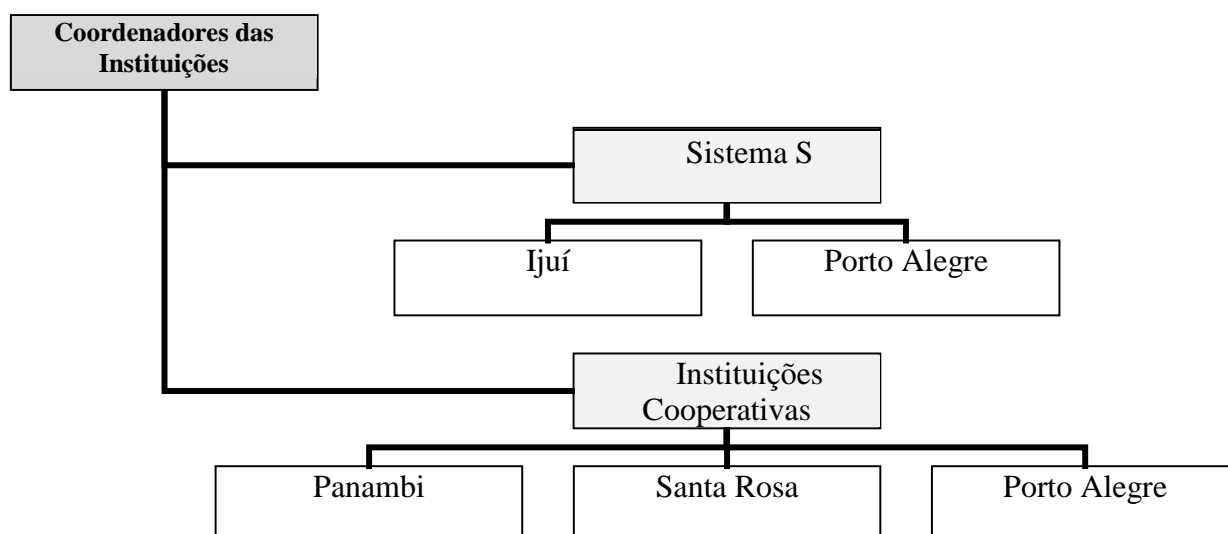
Com base nos aspectos registrados acima, contamos com três (03) segmentos de participantes: Coordenadores das Instituições que estivessem diretamente vinculados na organização e promoção dos cursos de qualificação profissional de nível básico e que nestes cursos existisse a matrícula e frequência de pessoas com deficiência, os professores que ministram as aulas nas turmas em que há a presença de pessoas com deficiência e os Auditores Fiscais do Trabalho do RS.

A nomenclatura de “Coordenador” é atribuída por nós para designar o profissional que assume a função de coordenar/orientar as ações pedagógicas dos docentes nas instituições, assim como aspectos concernentes ao tipo de curso que serão oferecidos.

Cada instituição possui uma denominação diferenciada para este cargo conforme veremos na sequência, quando realizamos a caracterização dos participantes. Ressaltamos que pela temática aqui empreendida, tornou-se necessário entrarmos em contato com a Superintendência Regional do Trabalho e Emprego no RS (SRTE/RS) e a partir dela convidarmos os Auditores Fiscais do Trabalho para contribuírem com a pesquisa. Tal solicitação foi prontamente atendida e desta forma, garantimos suas participações através da concessão de uma entrevista que será detalhada no subcapítulo dos procedimentos de coleta e análise dos dados.

Desta maneira, temos o seguinte panorama de participantes, distribuídos em Coordenadores das Instituições, Professores e Auditores Fiscais do Trabalho. Iniciamos pelos Coordenadores conforme exposto no diagrama.

Figura 11: Panorama dos participantes da pesquisa.



Fonte: Elaboração da autora.

Descrição da Imagem: Panorama dos participantes da pesquisa. Gráfico com retângulos hierárquicos, no qual os mesmos estão distribuídos verticalmente e ligados por linhas que representam a comunicação e a hierarquia

dos itens. Os “Coordenadores das Instituições” ocupa o primeiro nível do organograma (primeira hierarquia). No segundo nível (segunda hierarquia) estão colocados o ‘Sistema’ e as “Instituições Cooperativas”. Partindo do retângulo do Sistema S, estão dois retângulos com os municípios de Ijuí e Porto Alegre. Do retângulo das Instituições Cooperativas, parte, três retângulos com os municípios de Panambi, Santa Rosa e Porto Alegre. Final da Descrição.

Após o mapeamento das instituições de EP que possuísem a matrícula de pessoas com deficiência nos cursos de nível básico, chegamos ao Sistema S⁶² e as Instituições Cooperativas⁶³, ambas que atendiam ao critério. No diagrama, apresentamos os municípios a que pertencem cada um dos Coordenadores, considerando que pelo Sistema S, o profissional responde não somente pela cidade de Ijuí, mas por toda a região na qual a Unidade Gestora Ijuí compreende que são vinte (20) dos 27 municípios que compõem a Microrregião FW e nove (09) dos 15 que pertencem a Microrregião de Ijuí. Além disso, colaborou com a pesquisa um coordenador de outro serviço do Sistema S que gerencia, em todo o estado do RS, os processos de inclusão de pessoas com deficiência nos cursos que pertencem ao âmbito do sistema. Sua sede de trabalho localiza-se em Porto Alegre.

As Instituições Cooperativas da mesma forma que o Sistema S, possui representatividade na promoção de cursos de qualificação profissional direcionados a área de serviços de supermercado e auxiliar administrativo para Cooperativas. Em Panambi, por exemplo, há constantemente a oferta desse tipo de curso promovido pelo sistema do cooperativismo e executados por uma Cooperativa Educacional da cidade de Santa Rosa/RS.⁶⁴ Assim, os cursos são coordenados localmente por um profissional que foi participante, além de um profissional da Cooperativa Educacional, com sede em Santa Rosa, e que assume na instituição o cargo de Coordenador do Programa Aprendiz Cooperativo que é a tipologia de curso oferecida na cidade de Panambi e Ijuí.

Para sistematizarmos o segmento dos Coordenadores das Instituições, apresentamos a seguir sua caracterização nos aspectos de: gênero, área de formação, instituição, função e tempo de atuação na função.

⁶² Faremos menção de modo generalizado à “Sistema S”, sem determinarmos qual é o serviço, pois não fomos autorizadas a divulgar.

⁶³ Utilizaremos a expressão: “Instituições Cooperativas” de modo generalizado, pois não fomos autorizadas a divulgar seus nomes.

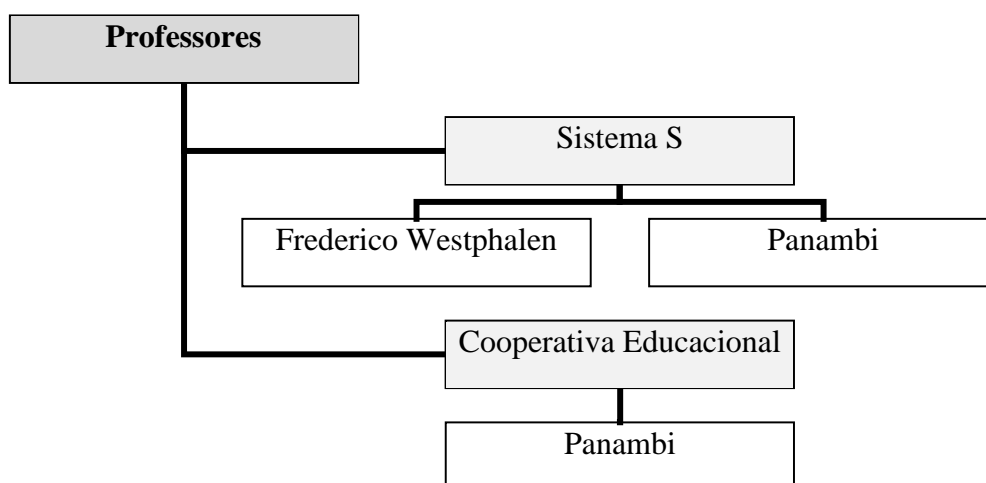
⁶⁴ Não temos autorização para divulgar o nome da Cooperativa Educacional.

Quadro 18: Caracterização dos Coordenadores das Instituições.

Identificação	Gênero	Área de formação	Instituição	Função	Tempo de atuação na função
Coord_S1	M	Letras e Pedagogia	Sistema S	Gerente de Operações	20 anos
Coord_S2	F	Pedagogia	Sistema S	Coordenadora Técnica	05 anos
Coop_1	F	Sociologia	Cooperativa Educacional	Coordenadora local do Programa Aprendiz Cooperativo	04 anos
Coop_2	M	Física	Cooperativa Educacional	Coordenador do Programa Aprendiz Cooperativo	09 anos
Coop_3	M	Administração de Empresas	Instituição Cooperativa	Gerente de Promoção Social	10 anos

Fonte: Elaboração da autora.

A seguir, explicitamos o panorama dos professores participantes do estudo.

Figura 12: Panorama dos professores participantes da pesquisa.

Fonte: Elaboração da autora.

Descrição da Imagem: Panorama dos professores participantes da pesquisa. Gráfico com retângulos hierárquicos, no qual os mesmos estão distribuídos verticalmente e ligados por linhas que representam a comunicação e a hierarquia dos itens. “Professores” ocupa o primeiro nível do organograma (primeira hierarquia). No segundo nível (segunda hierarquia) estão colocados o “Sistema S” e “Cooperativa Educacional”. Partindo do retângulo do Sistema S, estão dois retângulos com os municípios de Frederico Westphalen e Panambi. Do retângulo da Cooperativa Educacional, parte, um retângulo com o município de Panambi. Final da Descrição.

De acordo com o diagrama exposto, os participantes do segmento “Professores” foram oriundos das mesmas instituições dos Coordenadores. O percurso realizado para identificar esses profissionais foi realizado por rede de contatos entre profissionais que atuam nessa área,

pois não se identificavam turmas com a presença de alunos com deficiência. O que encontramos foi a predominância de turmas exclusivas de alunos com deficiência e na totalidade são do Programa de Aprendizagem Profissional (PAP) conforme discutiremos na análise dos dados. No entanto, a aproximação inicial ter sido com os Coordenadores foi crucial para chegarmos aos professores que contemplassem o critério de escolha para compor esta etapa do trabalho. Dos seis (06) professores que entramos em contato, quatro (04) foram os que contemplavam os critérios de escolha. A identificação dos mesmos será realizada pela atribuição de uma nota musical para cada um, conforme a ordem de realização das entrevistas e entrega do questionário, considerando que não foi possível entrevistar a todos pelo fato de preferirem responder as questões pelo questionário em detrimento da entrevista. A partir disso, os professores caracterizam-se pelo seguinte perfil:

Quadro 19: Caracterização dos Professores.

Identificação	Gênero	Idade/2016	Área de formação	Nível de qualificação 2016	Instituição	Tempo de docência na Instituição	Área(s) do(s) curso(s) que mais recebe PCD	Quantas turmas com PCD já atuaram
Prof_DO	F	34	Ciências Contábeis	Graduação	Sistema S	02 anos	Assistente Administrativo	01
Prof_RE	M	39	Administração de Empresas	Especialista	Sistema S	02 anos	Auxiliar de Logística Auxiliar de Produção	02
Prof_MI	F	45	Processos Gerenciais	Especialista	Cooperativa Educacional	02 anos	Assistente Administrativo para Cooperativas	01
Prof_FA	F	48	Letras	Especialista Mestranda	Cooperativa Educacional	08 anos	Auxiliar de Supermercado	10

Fonte: Elaboração da autora.

Como mencionado, o último segmento de participantes foram os Auditores Fiscais do Trabalho do RS. O contato inicial foi por email com o envio de carta convite explicitando o que era a pesquisa e seus propósitos, além de evidenciar a região de estudo. A participação foi aceita e, imediatamente agendada a entrevista. A pesquisadora doutoranda deslocou-se a Porto Alegre para a realização da entrevista presencial com ambos os Auditores.

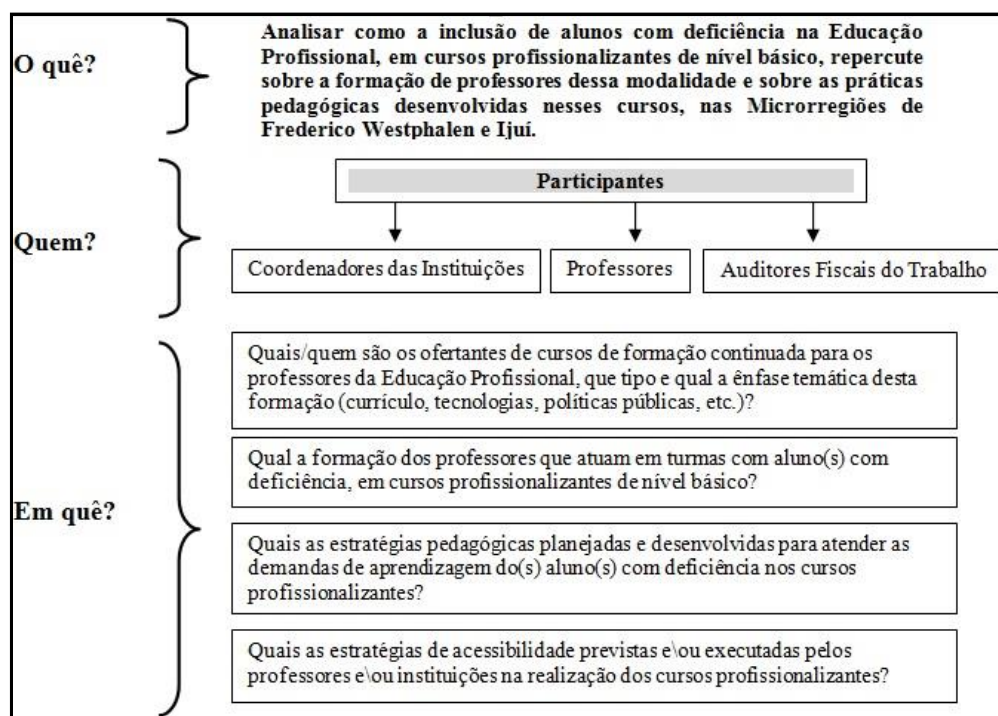
Serão atribuídos nomes fictícios aos Auditores em virtude do anonimato que lhes foi garantido mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), procedimento seguido com os demais participantes que integraram esta pesquisa. Salientamos que esta pesquisa integrou o Projeto SolAssist Biblioteca Virtual de Soluções Assistivas, com o registro e aprovação da Comissão de Pesquisa e do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da

UFRGS⁶⁵ e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte das instituições e seus profissionais envolvidos. Foi garantido o anonimato tanto dos participantes quanto das instituições que assim preferiram.

Por razões de preservar a identidade dos Auditores, não será feita a caracterização dos mesmos conforme sistemática adotada para os participantes Coordenadores e Professores. Utilizaremos a denominação de Audi_RS⁶⁶ nas menções a eles a partir deste momento.

Propomos, neste momento, evidenciar o diagrama (Figura 13) que visa sistematizar a questão norteadora da pesquisa (o quê?), os participantes (quem?) e quais as perguntas desencadeadoras provenientes dos objetivos específicos estipulados para a investigação (em quê?). Todos os participantes tiveram colaborações a serem feitas a essas questões, conforme suas peculiaridades, no contexto investigativo.

Figura 13: Diagrama da questão de pesquisa e participantes.



Fonte: Elaboração da autora.

Descrição da Imagem: Diagrama da questão de pesquisa e participantes, formado por três blocos organizados por chaves à esquerda e as perguntas orientadoras vinculadas a cada uma à direita dentro de um retângulo com linhas pretas. A primeira chave tem a pergunta “O quê?”. A sua frente, em preto e negrito “Analisar como a inclusão de alunos com deficiência na Educação Profissional, em cursos profissionalizantes de nível básico,

⁶⁵ Projeto nº. 21620, aprovado em 17/11/2011, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS.

⁶⁶ Utilizaremos o gênero masculino em toda a escrita que a esse profissional se remeter. Tal opção justifica-se pela facilidade com que a atribuição de gênero irá causar relativa à identificação do Auditor, haja vista que no RS temos dois Auditores que atuam no SRTE/RS nas questões relativas a pessoa com deficiência no trabalho, uma mulher e um homem. Portanto o uso do masculino não irá expor, em demasia, a identidade dos profissionais que, por questões éticas, não iremos nomeá-los, embora tenhamos a assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

repercuta sobre a formação de professores dessa modalidade e sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses cursos, nas Microrregiões de Frederico Westphalen e Ijuí.” A segunda chave tem a pergunta “Quem?”. A sua frente, um retângulo grande com “Participantes”, partindo dele três setas para três retângulos “Coordenadores das Instituições”, “Professores” e Auditores Fiscais do Trabalho”. A terceira chave, com a pergunta “Em que?” tendo a frente quatro retângulos. No primeiro “Quais/quem são os ofertantes de cursos de formação continuada para os professores da Educação Profissional, que tipo e qual a ênfase temática desta formação (currículo, tecnologia, políticas públicas, etc.)?”. O segundo “Qual a formação dos professores que atuam em turmas com aluno(s) com deficiência, em cursos profissionalizantes de nível básico?”. O terceiro, com a questão “Quais as estratégias pedagógicas planejadas e desenvolvidas para atender as demandas de aprendizagem do(s) alunos(s) com deficiência nos cursos profissionalizantes?”. No quarto “Quais as estratégias de acessibilidade previstas e/ou executadas pelos professores e/ou instituições na realização dos cursos profissionalizantes?” Final da Descrição.

Por fim, a sintonia entre a delimitação dos locais da pesquisa, seus participantes, as etapas de levantamento dos dados com os seus instrumentos adequados e a análise são requisitos essenciais para a fluidez dos sons almejados. Aspectos que serão apontamos a seguir.

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A fim de viabilizar a coleta dos dados a partir do contexto e participantes implicados, apresentamos a sistematização dos procedimentos para tal fim. Na investigação, utilizamos as seguintes técnicas de coleta de dados: 1) Entrevistas semiestruturadas gravadas e não gravadas; 2) Questionário online e impresso e 3) Diário de Campo.

Tais escolhas apoiam-se na afirmação de Steren dos Santos (2009), quando escreve acerca da função da triangulação no desenvolvimento da pesquisa sociológica. A autora afirma: “Uma visão mais abrangente do tema em estudo e das várias perspectivas teórico-metodológicas disponíveis possibilita expandir a compreensão do objeto de pesquisa ou avaliar resultados provenientes da utilização de diferentes técnicas de coleta de dados” (STEREN DOS SANTOS, 2009, p. 144).

A seguir, no Quadro 20, expomos o desenho geral da etapa de levantamento dos dados, com base nos objetivos específicos da pesquisa, a indicação dos participantes envolvidos com ênfase para cada um dos objetivos da investigação.

Quadro 20: Desenho da etapa de levantamento dos dados.

Objetivo da pesquisa	Instrumentos de coleta de dados	Fontes/Participantes	Local
1. Identificar quais/quem são os ofertantes de cursos de formação continuada para os professores da Educação Profissional; qual o tipo e qual a ênfase temática dessa formação (currículo, tecnologias, políticas	a. Entrevista não gravada	✓ Coordenador (Coord_S1)	Ijuí
	b. Questionário online	✓ Coordenador (Coord_S2)	Porto Alegre
		✓ Coordenador Coop_2	Santa Rosa

públicas, etc.).		✓ Coordenador Coop_3	Porto Alegre
	c. Questionário impresso	✓ Coordenador (Coop_1) ✓ Prof_MI ✓ Prof_FA	Panambi
	d. Entrevista gravada	✓ Audi_RS	Porto Alegre
		✓ Prof_DO	FW
		✓ Prof_RE	Panambi

Objetivo da pesquisa	Instrumentos de coleta de dados	Fontes/Participantes	Local
2. Caracterizar a formação dos professores que atuam em turmas com aluno(s) com deficiência em cursos profissionalizantes de nível básico.	a. Entrevista não gravada	✓ Coordenador (Coord_S1)	Ijuí
	b. Questionário online	✓ Coordenador (Coord_S2)	Porto Alegre
		✓ Coordenador Coop_2	Santa Rosa
		✓ Coordenador Coop_3	Porto Alegre
	c. Questionário impresso	✓ Coordenador (Coop_1) ✓ Prof_MI ✓ Prof_FA	Panambi
d. Entrevista gravada	✓ Prof_DO	FW	
	✓ Prof_RE	Panambi	

Objetivo da pesquisa	Instrumentos de coleta de dados	Fontes/Participantes	Local
3. Analisar as estratégias pedagógicas que os professores planejam e desenvolvem para atender as demandas de aprendizagem do(s) aluno(s) com deficiência nos cursos profissionalizantes.	a. Diário de Campo	✓ Pesquisadora	Panambi FW
	b. Questionário impresso	✓ Prof_MI ✓ Prof_FA	Panambi
	c. Entrevista gravada	✓ Prof_DO	FW
		✓ Prof_RE	Panambi

Objetivo da pesquisa	Instrumentos de coleta de dados	Fontes/Participantes	Local
4. Identificar as estratégias de acessibilidade previstas e/ou executadas pelos professores e/ou instituições na realização dos cursos profissionalizantes.	a. Entrevista não gravada	✓ Coordenador (Coord_S1)	Ijuí
	b. Questionário online	✓ Coordenador (Coord_S2)	Porto Alegre
		✓ Coordenador Coop_2	Santa Rosa
		✓ Coordenador Coop_3	Porto Alegre
	c. Questionário impresso	✓ Coordenador (Coop_1)	Panambi
d. Entrevista gravada	✓ Audi_RS	Porto Alegre	

Fonte: Elaboração da autora.

Com esse detalhamento, enfatizamos a necessidade de compreender a realidade a ser investigada. Por isso, não simplificamos ou restringimos as técnicas de coleta de dados, embora tivéssemos o devido cuidado de considerar as limitações provenientes dos contextos, pois nem sempre foi possível obtermos os dados que gostaríamos e pela maneira como planejávamos. Por exemplo, na estratégia de gravar as entrevistas, ou então, de realizarmos elas pessoalmente. Neste ponto, precisamos focar a ética que deve permear as pesquisas e assim compreendermos os limites nos quais os pesquisadores podem se defrontar e trabalhar a partir do contexto que nos é proporcionado. A fluidez dos sons produzidos são provenientes, portanto desse enredo esboçado no quadro acima, mas que soma-se também a muitos enredos que atuam em conjunto como por exemplo: os telefonemas em busca de informações e dados sobre os municípios, trocas de emails, as conversas informais prévias a gravação de uma entrevista, os registros em diário de campo a partir das narrativas dos participantes, enfim, consideramos que por trás da formalização de uma organização de coleta de dados existem os bastidores que permitem a viabilidade desta etapa e os elementos do “vir a ser pesquisa”!

Dentro do contexto investigativo ocorreu o uso de entrevistas, questionários, e anotações no diário de campo. Sendo assim, a triangulação é anunciada como característica a partir deste planejamento traçado, pois aproxima e articula diferentes ferramentas na obtenção dos dados, constituindo um dos tipos de triangulação, a triangulação de técnicas (STEREN DOS SANTOS, 2009). A triangulação, segundo a autora (2009), provém da topografia “[...] e consiste num recurso efetivo para analisar as intersecções, os vários pontos de vista sobre uma determinada problemática” (STEREN DOS SANTOS, 2009, p. 144).

O questionário online foi construído através dos “Formulários Google” e encaminhado via email aos Coordenadores para os quais não foi possível a entrevista de modo presencial. Para isso, anteriormente ao envio, eles foram indicados pela rede de contatos que a pesquisadora doutoranda mantém em virtude do seu contexto profissional. Identificados os Coordenadores foram enviados emails com os detalhes da pesquisa. Participaram do questionário online três (03) Coordenadores, pelo questionário no formato impresso um (01) e foi possível a realização de uma (01) entrevista com o mesmo roteiro das questões do questionário, porém não houve autorização para gravá-la. As questões do questionário tanto online quanto impresso eram relativas à repercussão da inclusão de pessoas com deficiência para a instituição e no desenvolvimento dos cursos de qualificação profissional por ela promovidos. No quadro abaixo apresentamos as questões que fizeram parte do questionário online, impresso e da entrevista para esse segmento.

Quadro 21: Perguntas do questionário - Coordenadores.

1. Como percebes a atuação da Instituição neste processo de promoção da inclusão de pessoas com deficiência nos cursos, considerando as políticas públicas tanto da área educacional quanto laboral?
2. Que estratégias de acessibilidade identificas na Instituição (previstas ou já em andamento), que viabilizam o ingresso de pessoas com deficiência para a realização de cursos? Exemplifique.
3. O que identificas, na instituição, como aspectos favoráveis ao desenvolvimento de cursos que se destinam à profissionalização de pessoas com deficiência? Que aspectos podem ser melhorados?
4. Qual/Quais são o(s) critério(s) de escolha do docente que irá atuar em turmas que possuam alunos com deficiência (escolha livre, convocado, convidado, sorteio)?
5. Quais os principais assuntos que, na tua opinião, deveriam estar contemplados em uma proposta de formação continuada e que são necessários na docência com alunos com deficiência?
6. Que tipo de formação é proporcionada pela Instituição para os professores que atuam ou atuarão em turmas com pessoas com deficiência?
 - 6.1 O que já aconteceu tem termos de formação? Qual a frequência?
 - 6.2 Quem ofereceu? A própria instituição em parcerias com outras?
 - 6.3 Qual a ênfase temática das formações (currículo, tecnologias, políticas públicas, etc.)?

Fonte: Elaboração da autora.

O questionário para os Coordenadores deu atenção a itens que evidenciassem a organização do currículo dos cursos de qualificação profissional, as demandas e os locais de formação continuada e a organização relativa à orientação e assessoramento aos docentes, em turmas com matrícula de alunos com deficiência. O prazo para o preenchimento dos questionários online foi de quinze dias (15). As respostas oscilaram entre a abrangência das temáticas e a simplificação com poucos indícios para uma análise que viesse ao encontro dos objetivos. Em alguns casos, foi necessária a complementação das respostas mediante telefonema e troca de emails.

Para os professores, o rol de questões foi mais extenso. Priorizou-se a realização de entrevistas com esse segmento, no entanto dos quatro (04) participantes, as entrevistas presenciais com gravação foram autorizadas por apenas dois (02). Para os demais, o roteiro com as questões foi entregue de forma impressa para que respondessem e, posteriormente, devolvessem dentro do prazo estipulado que inicialmente foi de 20 dias e, na medida que solicitavam mais prazo, assim foi concedido, com o intuito de garantirmos a plena participação dos que aderiram a colaborar com a pesquisa. Foi enfatizado a eles que, no caso de dúvidas em relação a alguma pergunta, deveriam entrar em contato com a pesquisadora tanto por email quanto celular, para que ela pudesse dar os devidos esclarecimentos. Cumpre salientar que todos os participantes assinaram o TCLE.

Aqui apresentamos o roteiro das questões geradas a partir dos objetivos da pesquisa, e que teve o protagonismo do segmento professores na obtenção dos dados.

Quadro 22: Roteiro das questões - Professores.

TRAJETÓRIA DOCENTE
<ol style="list-style-type: none"> 1. Para ti, como é/foi tornar-se professor da Educação Profissional? 2. Qual/Quais foi/foram o(s) motivo(s) para que tu foste o/a escolhido(a) para atuar na turma a qual possui alunos com deficiência (escolha livre, convocado, convidado)? 3. Acreditas que tenha aprendido a ser professor? De que forma? E professor de pessoas com deficiência, atribui a que este aprendizado? 4. Que implicações tens para o teu trabalho, na Educação Profissional, o vínculo atual ou pregresso com atividades como técnico (formação técnica X formação docente)?
ATUAL SITUAÇÃO DOCENTE
<ol style="list-style-type: none"> 1. Como percebes a atuação da Instituição neste processo de promoção da inclusão? 2. O que pensas sobre a inclusão de pessoas com deficiência em cursos profissionalizantes? 3. O que identificas, na instituição, como aspectos favoráveis à formação de professores para atuar na profissionalização de pessoas com deficiência? Que aspectos precisam ser melhorados? 4. Sente necessidade de formação na tua atuação como docente para apoiar o desenvolvimento das aulas? <ol style="list-style-type: none"> 4.1 De que forma buscas formação? 5. Que tipo de formação é proporcionada pela Instituição (qual a ênfase temática (currículo, tecnologias, políticas públicas, etc) e qual a frequência dessa formação? 6. Quais os principais assuntos que, na tua opinião, deveriam estar contemplados em uma proposta de formação continuada e que são necessários na docência com pessoas com deficiência?
DOCÊNCIA EM TURMAS COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Como planejas tuas aulas? 2. Que tipo de apoio recibes da coordenação e da direção para o desenvolvimento do curso nas turmas em que há alunos com deficiência? 3. Existe interação entre os professores para o planeamento das ações pedagógicas relativas a alunos com deficiência? 4. Na prática, o que percebes de diferente entre dar aulas para uma turma sem pessoas com deficiência e dar aula para uma turma com pessoas com deficiência? Que aspectos as aproximam e distanciam-se? 5. Em que âmbito percebes que há mudanças mais significativas no desenvolvimento de um curso profissionalizante para pessoas com deficiência (no currículo, nas alterações de conteúdos, no material didático, na forma de dar a aula, nas estratégias)? Dê exemplos de estratégias que utilizas ou utilizaste e que te marcou até o momento como docente. 6. O quanto a formação influencia no planeamento de estratégias de aprendizagem? De onde surgem? Da cabeça? Da formação? Que saberes promovem a prática destas estratégias na tua opinião? 7. Que aspectos relacionados ao desenvolvimento de um curso de Educação Profissional, de nível básico, com alunos com deficiência consideras mais desafiador na prática pedagógica, dentre estes listados: (1) Planeamento das aulas; (2) Metodologia adequada aos tipos de deficiência; (3) Avaliação; (4) Associar a teoria com a prática; (5) Relação professor-aluno. Justifique a escolha.

8. Na tua opinião, que tipo de conhecimento, um professor precisa ter para atuar com turmas que tenham alunos com deficiência?
9. Caso não tenhas realizado nenhuma formação pedagógica, sentes falta dessa formação? Caso sim, em que aspecto ela poderia qualificar a tua atuação como docente?

Fonte: Elaboração da autora.

Conforme apresentado, o roteiro organizou-se além dos itens acerca da trajetória e atual situação docente e docência em turmas com pessoas com deficiência, com uma introdução que solicitava dados pessoais; escolarização e formação acadêmica e dados profissionais. As entrevistas foram agendadas com antecedência e os locais de realização ficaram a critério do entrevistado. Uma das entrevistas ocorreu no local de trabalho do próprio professor e a outra, por opção do entrevistado, aconteceu na residência da doutoranda. A média de duração das entrevistas foi de 1h30min a 2h. O clima construído para as entrevistas foi favorável na medida em que o objeto “gravador” tornou-se um aspecto secundário na condução da mesma. A valorização da palavra do entrevistado pela entrevistadora propiciou que esta ação se caracterizasse como de aprendizados recíprocos, sobretudo, para a entrevistadora por permitir que na narrativa de cada participante adviera o protagonismo de quem está à frente das questões que suscitaram a construção da presente Tese.

Outro segmento de participantes foram dois (02) Auditores Fiscais do Trabalho da SRTE/RS. Embora ambos tenham colaborado com a pesquisa, a entrevista priorizou a participação de um deles, em virtude da sua trajetória profissional ser de mais tempo em comparação com o outro, apesar de que no momento da entrevista o Auditor com menos experiência, complementava as informações quando considerava necessária sua intervenção no assunto em pauta. O roteiro da entrevista com o Auditor participante priorizou as seguintes questões (Quadro 23):

Quadro 23: Roteiro das questões – Auditor Fiscal do Trabalho.

1. Como a Auditoria Fiscal do Trabalho tem analisado os cursos de aprendizagem profissional na promoção da inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho?
2. O que tem a falar a respeito da qualificação das pessoas com deficiência a partir da sua experiência como Auditor no Estado?
 - 2.1 Que tipo de Instituições, na sua avaliação, tem mais atuado na qualificação de pessoas com deficiência?
3. Em relação aos instrutores/professores dos cursos de qualificação profissional, que tipo de formação considera que eles deveriam ter para atuar nessa realidade?
4. O que tem a dizer a respeito do tipo de formação é proporcionado pelas Instituições para os professores que atuam ou atuarão em turmas com pessoas com deficiência?
 - 4.1 Quais os principais assuntos que, na sua opinião, deveriam estar contemplados em uma proposta de formação continuada e que são necessários na docência com alunos com deficiência?

5. Possui conhecimento acerca da organização das turmas para o desenvolvimento de cursos profissionalizantes, seja pelo programa de aprendizagem ou outros quando há presença de alunos com deficiência? São turmas mistas ou turmas exclusivas de alunos com deficiência?
6. Considera que as Instituições promotoras dos cursos de aprendizagem (Sistema S, entre outros) possuem conhecimento de que para pessoas com deficiência não há limite de idade para o ingresso nas turmas de aprendiz?
7. Quais suas considerações acerca da relação entre os programas de aprendizagem e a inclusão laboral? Acredita que os programas de aprendizagem têm influência sobre o ingresso de pessoas com deficiência nas empresas? Caso sim, de que forma?
8. No Rio Grande do Sul, quais são os principais aspectos que observas como dificultadores para o ingresso de pessoas com deficiência no mercado de trabalho? E quais seriam os aspectos que se destacam em relação aos demais estados brasileiros?

Fonte: Elaboração da autora.

Logo após a realização de cada uma das entrevistas, prosseguia-se na transcrição das mesmas por uma assistente de pesquisa. Após a devolução tanto das transcrições das entrevistas quanto dos questionários impressos e online, estes eram lidos e averiguada alguma lacuna em relação a não contemplação de alguma questão. Na situação de transcrição, a assistente sempre recorria à doutoranda em caso de dúvidas sobre alguma palavra ou frase que não estivesse nítida na gravação do áudio.

Um diário de campo foi utilizado para transcrever as situações e informações oriundas do trabalho de campo. Dados, informações, situações relatadas nos telefonemas efetuados para os municípios em busca de situação de inclusão de pessoas com deficiência nos cursos, foram registrados neste diário. Uma das situações ocorridas e registradas no diário foi um telefonema para uma instituição do Sistema S da cidade de Ijuí para perguntar se a instituição estaria no momento com algum curso de formação profissional básica seja vinculado ou não ao Programa de Aprendizagem Profissional. A funcionária que atendeu a ligação prontamente afirmou que havia cursos deste tipo em desenvolvimento. Então a pesquisadora fez o segundo questionamento referente a presença de aluno com deficiência em algum desses cursos. Novamente a resposta foi positiva. Neste momento, prosseguiu-se com a conversa para buscarmos mais pistas, foi então que a funcionária transferiu a ligação para a coordenadora pedagógica da instituição que, surpreendentemente, negou a informação em relação à presença de pessoas com deficiência realizando algum curso na instituição. Situação nada confortável considerando que estávamos em uma situação de contradições. Para concluir, o que naquele momento foi possível a doutoranda verbalizar foi: “muito obrigada pela atenção”, nada mais... Não houve possibilidade de continuar o diálogo e contrariar a informação fornecida pela funcionária ao negar a existência de pessoas com deficiência realizando algum curso na instituição.

Neste momento, passamos a apresentar os caminhos pelos quais as ressonâncias advindas deste repertório foram ouvidas e interpretadas. Desafio este que traz como prerrogativa: “[...] como tornar objetivo algo proveniente do mundo subjetivo. E como validar nossa interpretação diante de um discurso que recolhemos” (TOGNOLLI, 2011, p.162).

A análise dos resultados foi realizada com amparo dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, articulados com ferramentas teóricas e conceituais que foram apresentadas nos capítulos iniciais da Tese. Como premissas para a organização das análises expomos a relevância da organização do conteúdo tanto dos questionários quanto das entrevistas em categorias de análises não definidas *a priori* e, sim, tecidas a partir da leitura do material. Nas afirmações de Tognolli (2011, p. 162), nas quais nos inspiramos, “A análise se propõe a abrir espaços, permitir que algo novo se apresente”, a autora ainda menciona que:

[...] o pesquisador sempre se envolve naquilo que estuda, formulando questões para si como se ainda não soubesse as respostas. A análise é, então, um processo que incluiu a figura do pesquisador, que também se coloca na roda [...] se o processo de análise não envolver também o pesquisador, colocamos em dúvida se de fato ele ocorreu (TOGNOLLI, 2011, p.162).

Então, além das pesquisadoras colocarem-se na “roda”, a análise em harmonia com os objetivos foi fundamental para sua construção e para as leituras possíveis a partir do material empírico. Investimento foi dado também à triangulação dos trechos de entrevistas das diferentes instâncias com as repostas dos questionários. Como metodologia de pesquisa, a aproximação com o estudo de caso do tipo “casos múltiplos”, se reflete na organização da análise dos dados, que traz como proposta as “unidades múltiplas de análise”, caracterizada por Yin (2005) como “projetos de casos múltiplos incorporado”. Na concepção de Martins (2008), a partir de Yin (2005),

O estudo de caso incorporado é aquele no qual a situação é avaliada a partir de diferentes unidades ou níveis de análise, que podem ser setores diferentes de uma determinada instituição (setor de vendas e setor de produção, por exemplo), podem ser atividades (processo de planejamento e processo de implantação, por exemplo). Cada um dos níveis de análise ou unidades pode ser analisado com critérios distintos (MARTINS, 2008, p. 15).

Neste sentido investimos em uma análise que dialoga com uma dimensão múltipla ao olharmos para a realidade investigada, isso consiste a dinâmica de organização desta etapa de análise e que esquematizamos no quadro abaixo (Quadro 24). As categorias temáticas referem-se ao tema latente oriundos do conteúdo do material empírico, associado aos objetivos específicos e dos quais derivaram as questões norteadoras inseridas tanto no roteiro das entrevistas quanto no questionário dos segmentos participantes: Coordenadores, Professores e Auditores Fiscais do Trabalho.

Quadro 24: Categorias temáticas provenientes das questões norteadoras.

Categoria temática	Objetivos específicos	Questões norteadoras
FORMAÇÃO CONTINUADA	Identificar quais/quem são os ofertantes de cursos de formação continuada para os professores da Educação Profissional; qual o tipo e qual a ênfase temática dessa formação (currículo, tecnologias, políticas públicas, etc.).	Sente necessidade de formação na tua atuação como docente para apoiar o desenvolvimento das aulas? De que forma buscas a formação?
		O que identificas, na instituição, como aspectos favoráveis à formação de professores para atuar na profissionalização de pessoas com deficiência? Que aspectos precisam ser melhorados?
		Que tipo de formação é proporcionada pela Instituição (qual a ênfase temática (currículo, tecnologias, políticas públicas, etc) e qual a frequência dessa formação?
		Quais os principais assuntos que, na tua opinião, deveriam estar contemplados em uma proposta de formação continuada e que são necessários na docência com alunos com deficiência?
		Que tipo de formação é proporcionada pela Instituição para os professores que atuam ou atuarão em turmas com pessoas com deficiência?
		Caso não tenhas realizado nenhuma formação pedagógica, sentes falta dessa formação? Caso sim, em que aspecto ela poderia qualificar a tua atuação como docente?
		Que tipo de conhecimento, um professor precisa ter para atuar com turmas que tenham alunos com deficiência?
FORMAÇÃO INICIAL	Caracterizar a formação dos professores que atuam em turmas com aluno (s) com deficiência em cursos profissionalizantes de nível básico.	Qual/Quais são o(s) critério(s) de escolha do docente que irá atuar em turmas que possuam alunos com deficiência (escolha livre, convocado, convidado, sorteio)?
		Qual/Quais foi/foram o(s) motivo(s) para que tu foste o/a escolhido(a) para atuar na turma a qual possui alunos com deficiência (escolha livre, convocado, convidado)?
		Acreditas que tenha aprendido a ser professor? De que forma? E professor de pessoas com deficiência, atribui a que este aprendizado?
		Que implicações tens para o teu trabalho, na Educação Profissional, o vínculo atual ou progresso com atividades como técnico (formação técnica X formação docente)?
PLANEJAMENTO E	Analisar as estratégias pedagógicas que os professores planejam e desenvolvem para atender as demandas de aprendizagem do(s) aluno(s) com deficiência nos cursos	O que identificas, na instituição, como aspectos favoráveis ao desenvolvimento de cursos que se destinam à profissionalização de pessoas com deficiência? Que aspectos podem ser melhorados?

PRÁTICA PEDAGÓGICA	profissionalizantes.	Como planejas tuas aulas?
		Que tipo de apoio recebes da coordenação e da direção para o desenvolvimento do curso nas turmas em que há alunos com deficiência?
		Existe interação entre os professores para o planeamento das ações pedagógicas relativas a alunos com deficiência?
		Na prática, o que percebes de diferente entre dar aulas para uma turma sem pessoas com deficiência e dar aula para uma turma com pessoas com deficiência? Que aspectos as aproximam e distanciam-se?
		Em que âmbito percebes que há mudanças mais significativas no desenvolvimento de um curso profissionalizante para pessoas com deficiência (no currículo, nas alterações de conteúdos, no material didático, na forma de dar a aula, nas estratégias)? Dê exemplos de estratégias que utilizas ou utilizaste e que te marcou até o momento como docente.
		O quanto a formação influencia no planeamento de estratégias de aprendizagem? De onde surgem? Da cabeça? Da formação? Que saberes promovem a prática destas estratégias na tua opinião?
		Que aspectos relacionados ao desenvolvimento de um curso de Educação Profissional, de nível básico, com alunos com deficiência consideras mais desafiador na prática pedagógica, dentre estes listados: (1) Planeamento das aulas; (2) Metodologia adequada aos tipos de deficiência; (3) Avaliação; (4) Associar a teoria com a prática; (5) Relação professor-aluno.
	Possui conhecimento acerca da organização das turmas para o desenvolvimento de cursos profissionalizantes, seja pelo programa de aprendizagem ou outros quando há presença de alunos com deficiência? São turmas mistas ou turmas exclusivas de alunos com deficiência?	
ACESSIBILIDADE	Identificar as estratégias de acessibilidade previstas e/ou executadas pelos professores e/ou instituições na realização dos cursos profissionalizantes.	Que estratégias de acessibilidade identificas na Instituição (previstas ou já em andamento), que viabilizam o ingresso de pessoas com deficiência para a realização de cursos? Exemplifique.

Fonte: Elaboração da autora.

A partir do exposto, proveniente do desenho metodológico da investigação, prosseguimos para a análise e discussão dos dados, etapa que denominamos de ressonâncias, fazendo menção ao título desta Tese: “Inclusão de pessoas com deficiência em cursos profissionalizantes: ressonâncias na formação continuada e nas práticas pedagógicas dos professores”. Tal denominação considera a perspectiva do significado da palavra

“ressonância” associada a eco, sons, produzidos por e para alguém. Neste sentido, o próximo capítulo, expõe as ressonâncias advindas do percurso empírico e teórico que permeiam esta Tese.

4 RESSONÂNCIAS

A organização e a leitura dos dados refletem-se neste capítulo no qual propomos apresentar as categorias de análise e as discussões derivadas a partir dos dados investigados. Momento em que os “achados da pesquisa” tornam-se evidentes e nos remetem às instigantes palavras de André (2001) ao questionar sobre a excessiva preocupação das pesquisas em educação com a aplicabilidade, o imediatismo dos seus resultados para as mudanças requeridas nas realidades investigadas. Posicionamo-nos no equilíbrio entre as críticas da autora, pois consideramos que as pesquisas emergem da realidade que nos mostra as fragilidades candentes e com as quais nos envolvemos direta ou indiretamente. Afinal, uma pesquisa origina-se de uma pergunta sobre uma determinada realidade, o que não quer dizer que ao fazermos pesquisa sobre essa realidade iremos solucionar os seus problemas. Neste sentido as palavras da autora, explicitam esta relação entre a pesquisa e os seus necessários desdobramentos de coleta, análise dos dados e a produção de conhecimento.

São tantas as perguntas relevantes que ainda não foram formuladas, tantas as problemáticas que ainda precisamos conhecer, que sobram espaços para todo tipo de investigação, desde que se cuide da sistematização e controle dos dados. Que o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada [...] (ANDRÉ, 2001, p. 57).

Diante disso, as ressonâncias advindas do material empírico coletado na trajetória da pesquisa passam a ser apresentadas a partir das seguintes categorias temáticas: formação continuada, formação inicial, planejamento e prática pedagógica e acessibilidade. Categorias que forneceram os ecos para a pergunta norteadora desta Tese e que trazemos à tona: “Como o ingresso de pessoas com deficiência na Educação Profissional, em cursos profissionalizantes de nível básico, tem repercutido na formação dos professores e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nesses cursos?”

4.1 FORMAÇÃO CONTINUADA

Ao iniciarmos esta categoria intitulando-a como “Formação Continuada”, justificamos a nomeação pelo fato de querermos compreender o processo de qualificação da atuação dos professores aqui investigados, todos eles atuantes em cursos pertencentes ao Programa de Aprendizagem Profissional (PAP) das três instituições aqui participantes. Quem é ou quem são os ofertantes da formação continuada para esses professores; que tipo de formação e quais

as temáticas que se sobressaem foram as principais questões que nortearam a análise desta categoria.

No cenário atual, caracterizado pela presença de pessoas com deficiência nos processos de profissionalização, principalmente pela via dos PAPs, a formação continuada torna-se uma premissa relevante para a atuação dos docentes nos cursos, ao lado de outros aspectos que permeiam essa ação como a ética, as políticas públicas e as relações pedagógicas. Na pesquisa, constatamos que a busca pela formação continuada não se dá externa ao espaço de trabalho como, por exemplo, em cursos, seminários e congressos. Há menção sobre este tipo de atividade, mas concernente à própria instituição como organizadora. Nos chama a atenção que essa formação também é entendida como trocas de experiências com um colega, pela busca de uma leitura, uma pesquisa sobre determinado assunto que naquele momento demanda necessidade. Por conseguinte, observou-se que a formação continuada dos docentes pesquisados, desdobra-se para o que chamamos de “formação com/no espaço de trabalho”, como característica fundamental.

Em diálogo com os pressupostos teóricos de Nóvoa (2009b) de uma “formação de professores construída dentro da profissão”⁶⁷ (tradução nossa) o dado evidenciado acima, nos fornece importantes elementos para discutirmos acerca da formação tanto inicial quanto continuada, esta última, nosso interesse principal neste momento. O autor nos direciona a pensarmos na articulação de três elementos que participam da constituição do ser professor: “compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes” (NÓVOA, 2009b, p.207, tradução nossa).⁶⁸ Considerando esses três elementos, o que a pesquisa nos apontou é que o “aprender com os colegas mais experientes” aparece em alguns momentos, porém de forma descontínua e em situações isoladas quando nos debruçamos a respeito da formação continuada. Com base nisso, os Coordenadores, ao serem interrogados sobre o tipo de formação que é proporcionada pela instituição aos professores que atuam ou poderão atuar em turmas com alunos com deficiência forneceram os seguintes depoimentos:⁶⁹

⁶⁷ “*Para una formación de profesores construida dentro de la profesión*”.

⁶⁸ “*Ser profesor es comprender los sentidos de la institución escolar, integrarse en una profesión, aprender con los compañeros más expertos*”.

⁶⁹ Os excertos das entrevistas assim como as respostas oriundas dos questionários que resultam em conteúdo de autoria dos participantes (Coordenadores, Docentes e Auditores) serão apresentados em formato itálico para diferenciarem-se no corpo do texto.

Coord_S1: “[...] troca de experiências entre as Unidades. Assessoria com a gestão do [programa institucional que visa assessorar os professores nas questões de inclusão de pessoas com deficiência nos diferentes cursos].”⁷⁰

Coord_S2: “Temos formação constante por EAD, presencial, regional, anualmente e sempre que preciso. Focamos a tirar o preconceito e o medo, que todos são capazes, metodologias, especificidades, perfil e avaliação por habilidades”.

Coop_1: “As reuniões são voltadas para o desenvolvimento do programa de aprendizagem. Não houve formação para atuar em turmas com PCD; em termos de formação ocorreram reuniões e palestras pela própria instituição. Quando há uma demanda muito específica o [menciona o nome da Instituição] proporciona formação”.

Nesses depoimentos, ficam evidentes que as formações são institucionalizadas e que o movimento de resgatar e valorizar as próprias experiências em curso na Instituição mostram-se como estratégias de formação. Contudo, ao ouvirmos o segmento docente, as falas emergem para outras direções, nos indicando que as instituições pouco colaboram para a formação continuada no momento em que os questionamos de que forma eles buscam a formação:

Prof_DO: “Primeiramente eu vou nos livros. E se eu tiver muitas dúvidas, aí sim eu procuro um colega que seja especialista nessa área”.

Prof_RE: “É o professor que vai atrás, que nem eu falei, no [menciona o nome da Instituição] tem todo esse processo de reuniões periódicas que ele faz, tem os seminários que são realizados”.

Prof_RE: “Vem mais por parte do professor a busca pela formação. E os cursos são mais nas áreas específicas dos cursos. Mas também cursos da área de metodologias de ensino”.

A Prof_MI, que possui oito (08) anos de atuação na Instituição – a mais experiente em relação a atuação com turmas com pessoas com deficiência – prossegue com o mesmo indicativo: “por conta própria, leituras, cursos grátis e pagos online” (Prof_MI).

Observamos, com base no exposto, a mobilização individualizada dos professores pelos conhecimentos que precisam contemplar. No contexto investigado, prevalece o pouco debate entre os professores assim como o desconhecimento do que Nóvoa (2009b) denomina de “compreender os sentidos da instituição escolar”, pois no segmento docente, existe uma invisibilidade de políticas de formação continuada em nível institucional como também de implicação no conhecer os princípios da própria instituição de trabalho. Essa situação revela também, a pouca valorização das ações que são promovidas pelas Instituições, em

⁷⁰ Por razões éticas e de não autorização para divulgarmos o nome da instituição, a identificação do programa não poderá ser revelada.

consequência, dos profissionais desconhecerem os valores e os princípios que regem as instituições em que atuam, pois os vínculos de trabalho são, em grande medida, temporários.

Dentre os assuntos necessários em uma proposta de formação continuada, os dados nos possibilitam classificá-los em: relacionais e de ensino. Aparece muito forte a ênfase em aprender como relacionar-se com pessoas com deficiência, qual é o “manejo” adequado para cada tipo de deficiência. Foram citados, inclusive, cursos de inteligência emocional e relações interpessoais, *“relacionamento emocional e espiritual para lidar com deficiências”* (Prof_MI). Essa ênfase no aspecto relacional revela o estranhamento que ainda persiste quando nos remetemos a pessoas com deficiência e a emergência da condição “deficiente” que se sobressai sobre os demais aspectos que integram a personalidade da pessoa. Sendo assim, ao direcionarmos essa dimensão para o contexto da profissão docente, tais elementos são reveladores de que na formação continuada não somente o conhecimento teórico e prático devam ocupar os espaços de formação, porém, além deles, precisa-se olhar para essas dimensões que ficam circunscritas e manifestam-se na prática pedagógica ora apostando nas possibilidades de aprendizagem dos sujeitos ora desacreditando dessa condição. Assim, as palavras de Nóvoa (2009b), corroboram ao expressarem que

[...] a importância de um conhecimento que vá além da teoria e da prática e que reflita sobre o processo histórico de sua constituição, as explicações que prevaleceram e as que foram abandonadas, o papel de certos indivíduos e de certos contextos, as dúvidas que persistem, as hipóteses alternativas, etc. (NÓVOA, 2009b, p. 210, tradução nossa).⁷¹

Assim, atribuir relevância ao que esses professores mencionam como necessário a sua formação, pressupõe superar a centralidade que tanto a teoria quanto a prática assumem, comumente, na condução de uma formação. O que representa não tornar marginal esses conhecimentos relacionais e sim implicados na tentativa de ultrapassar o paradoxo da teoria *versus* prática.

Os dados advindos dos Coordenadores relacionados aos principais assuntos que deveriam estar contemplados em uma proposta de formação continuada e que são necessários à docência com alunos com deficiência abrangem os seguintes aspectos:

Coord_S1: *“Conhecimentos das deficiências, para saber até onde vai o aluno. O manejo com cada tipo de deficiência”.*

⁷¹ “[...] la importancia de un conocimiento que va más allá de la teoría y de la práctica y que reflexiona sobre el proceso histórico de su constitución, las explicaciones que prevalecieron y las que fueron abandonadas, el papel de ciertos individuos y de ciertos contextos, las dudas que persisten, las hipótesis alternativas, etc.”.

Coord_S2: *“Especificidades das deficiências, critérios para deficiência na educação profissional e ocupações, sensibilização para esta formação e temática nas instituições educacionais com gestores, [...] metodologias e softwares acessíveis.”*

Chama a atenção, na fala do Coord_S1, a referência ao ato de conhecer uma deficiência para então dimensionar “até onde vai o aluno” que, no nosso entendimento, orienta-se à aprendizagem do aluno com deficiência, ao que é possível ensiná-lo. Em relação ao que a Coord_S2 mencionou, o que é consensual para ambos os Coordenadores é o aspecto de conhecer as deficiências, pois na sequência a Coordenadora inclui outras temáticas que extrapolam a dimensão do sujeito e sua condição, nesse caso, “orgânica”, para mencionar outras que permeiam os processos de aprendizagem na EP, como “*metodologias e softwares acessíveis*”. Contudo, sabemos da complexidade que envolve cada tipo de deficiência, principalmente a intelectual que não é potencializada somente com a disponibilidade de um *software* ou uma metodologia específica que, para um deficiente visual, por exemplo, seriam fatores importantes. No entanto, na deficiência intelectual, a qual se associa a fala do Coord_S1, tendo em vista que é o público-alvo que basicamente a Instituição tem atuado dentro da área da profissionalização de pessoas com deficiência, a insistência por saber mais até onde pode ir o aluno é fator preponderante para amenizar os desafios da prática nos cursos.

No âmbito específico das pessoas com deficiência intelectual e as concepções de gestores acerca da sua atuação no trabalho, as contribuições de Silva (2014) consideram que a diminuição da segregação social passa pela via do trabalho e que o conhecimento e a experiência com o público-alvo estudado, a partir dos gestores participantes da sua pesquisa, mostraram-se incipientes o que indica, segundo a autora, fatores limitantes às possibilidades de desenvolvimento deste público. Essa constatação irá revelar-se no processo de contratação de pessoas com deficiência, que foi objeto de estudo da pesquisa de Lorenzo (2016), que analisou as características do processo de contratação de pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho pelas empresas em um município do interior paulista. Os dados da investigação citada, revelaram o predomínio dos fatores limitantes oriundos dos tipos de deficiência expressos pelos profissionais do Recursos Humanos das empresas participantes, além das dificuldades de preparo profissional associado ao conhecimento das legislações referentes a políticas de ações afirmativas. Somam-se aos dados mencionados os desafios da inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho como, por exemplo, a centralidade da Lei de Cotas como fator representativo para esta contratação; a tipologia da deficiência como critério para a ocupação de determinados postos de trabalho; e a formação e qualificação profissional tanto da pessoa com deficiência quanto dos profissionais implicados

nos cursos de aprendizagem profissional (coordenadores e professores) e na contratação deste público nas empresas.

Os docentes manifestaram-se a partir de múltiplos olhares sobre os assuntos que devem pautar uma formação continuada. A Prof_DO falou, na entrevista, de um olhar mais caridoso, uma abordagem de formação pelo viés social, pois diz:

Prof_DO: *"A gente tem muito o que aprender com eles, porque eles podem parecer que são pessoas ingênuas, mas na verdade eles têm um outro sentido [...] eles são muito mais inteligentes do que qualquer outra pessoa. E eles só precisam de amor e afeto como todos nós precisamos".*

Amor e afeto, valores que resgatam um passado, dentro da história do movimento política das pessoas com deficiência, que deve (deveria) ficar mesmo como legado histórico, porém manifesta-se (ainda) no tempo presente. Essa fala da professora torna-se antagônica diante do que hoje a sociedade reivindica em prol das pessoas com deficiência. O que elas mais querem é concretizar as políticas públicas que lhes proporcionem protagonismo e que a sociedade não as veja como sujeitos mercedores de amor e afeto. Anseiam estudar, trabalhar, serem vistas nas ruas, nos parques, nos espaços que desejarem. Ainda nessa direção, observamos a presença de estigmas (GOFFMAN, 1988) associados à condição de deficiência e que corroboram para estas pessoas sejam desacreditadas na sua voz e vez, pela razão de não corresponderem ao padrão imaginável de cidadão posto pela sociedade.

O Prof_RE, menciona como assuntos eminentes para uma formação continuada os que provem de situações pontuais de sala de aula:

Prof_RE: *"Uma metodologia de ensino para pessoas com deficiência. Situações de sala de aula: aconteceu tal fato, como que o professor vai lidar com essa situação. Que são diversas situações que acontecem dentro de uma sala de aula".*

Por outro lado, há menção por parte da Prof_MI, de aspectos direcionado aos processos pedagógicos. Apesar de a formação dessa professora não ser em curso de licenciatura, nos chama atenção o que registrou no questionário sobre este tópico: *"recursos para aulas especiais; parâmetros curriculares para pessoas com deficiência, as tipologias das deficiências"* (Prof_MI). Essa insistente busca por metodologias "especiais", reforçada novamente aqui, revela a compreensão por parte destes professores de que existam modos de ensinar associado às tipologias das deficiências. Não descartamos e nem desvalorizamos esse anseio dos profissionais, ainda mais que não são oriundos da área da educação, apesar desta demanda estar em sintonia também com aqueles. Por isso, é salutar a formação continuada para fornecer elementos referente à aprendizagem, para que sejam discutidos e assim consigam viabilizar práticas que não estejam baseadas por tipologias, mas que antes de tudo possibilitem aos docentes conhecerem os processos de aprendizagem de modo geral e que

percebam que, ao tratar disso, estarão, inevitavelmente, problematizando seus modos de ensinar.

Tal formação continuada em contexto deve ter como foco as diferentes situações que constituem o ato educativo, a análise das práticas docentes e a criação de espaços para a reflexão coletiva, esforçando-se, sempre, para criar na escola a crença de que é possível pensar soluções para as questões que se presentificam (JESUS; EFFGEN, 2012, p.17).

No âmbito do aprender a relacionar-se com as pessoas com deficiência, a escrita da Prof_FA revela: *“Relações: integração, cooperação e convivência entre pcd e sem deficiência”* (Prof_FA). Apostar nas relações sociais como uma das propulsoras dos processos de aprendizagem é necessária, porém o sentido para uma pessoa com deficiência estar realizando um curso profissionalizante não pode ser o de “passagem” para um futuro ingresso no mercado de trabalho. Sua presença em um curso profissionalizante demanda a garantia do acesso, da permanência com aprendizagem e também a construção de relações sociais.

Pelos dados apresentados, evidenciamos que os assuntos possíveis dessa formação continuada dentre eles: currículo, tecnologias, políticas públicas ficaram sombrios, não emergem como norteadores de aspectos formativos. Constata-se um discurso do assistencialismo e pouca menção à aprendizagem presente nas falas. Isso também foi corroborado com a manifestação da Auditoria Fiscal do Trabalho, na qual se percebeu pouca menção a um assunto específico, porém revela que essa formação continuada vai além de uma formação técnica, esse professor precisaria conhecer o "desenvolvimento de habilidades" nos alunos. Tal percepção, ratifica-se com alguns exemplos dados pelo Audi_RS como este que resgatamos da entrevista:

Audi_RS: *“Teve um professor que ensinou, durante três aulas, os alunos a amarrarem o sapato. Porque eles iam receber botas de segurança, com cadarço. Eles não sabiam amarrar, as famílias não ensinavam e se eles não fizessem isso, eles não iam poder fazer a parte prática”.*

Neste sentido, há situações que emergem do contexto da aprendizagem profissional que, *a priori*, não teriam relação com o currículo do curso que está sendo desenvolvido, evidenciando que o ensino precisa ir além das competências demarcadas a partir de um currículo. Porém, conforme o exemplo citado, é fundamental para o desenvolvimento desta formação o diálogo com o mundo do trabalho. Não obstante, Araujo e Schmidt (2006) discutem as contradições entre o que o mercado de trabalho espera das pessoas com deficiência e o que as instituições educacionais realizam para que estas pessoas estejam aptas a ingressarem em atividades laborais, sendo que, por parte das empresas investigadas no estudo das autoras, os dois empecilhos para o não cumprimento da Lei de Cotas são a baixa

escolaridade e qualificação profissional das pessoas com deficiência. Por outro lado, as instituições afirmam que as empresas adotam processos de contratação inadequados como a “falta de tolerância, solidariedade e paciência das empresas para com a PNE [pessoa com necessidades especiais]” (ARAUJO; SCHMIDT, 2006, p. 253).

Outra referência que o Audi_RS faz é sobre a necessidade da “*empatia*” pelos profissionais que atuam na docência da EP, ao relatar uma situação de um aluno com esquizofrenia matriculado em um curso de aprendizagem profissional e que, em dois dias de aula, foi suspenso pelo professor que desconhecia suas peculiaridades.

Em relação ao tipo de conhecimento que um professor precisa ter para atuar com turmas que tenham alunos com deficiência, os professores afirmam que:

Prof_DO: “[...] *quem for trabalhar com eles têm que estar mais preparado psicologicamente*”. *Eles vão precisar de mais atenção, e o docente também vai ter que explicar pros demais alunos como também não excluir esse colega ou vice-versa [...]”*.

Prof_RE: “*O conhecimento específico do professor de acordo com a área do curso. Seja na área administrativa, seja na área mecânica, esse conhecimento, o professor precisa ter*”.
Prossegue sua fala afirmando:

Prof_RE: “*algum conhecimento específico em relação à metodologia de ensino com pessoas com deficiência*” e, para finalizar, desabafa: “*A gente não faz nenhuma faculdade nesta área*”.

O preparo psicológico, narrado pela Prof_DO, é curioso e expõe o desconhecimento e a necessidade que ela sente de agir de outro modo com este tipo de aluno, ou seja, parece que ela visualiza uma barreira de “proteção” que impede que o contato interpessoal aconteça da mesma maneira como os demais. Neste sentido, entram em cena dois conceitos que estão muito implicados que é o de marginalização e o de segregação, válidos para refletir sobre a preocupação da Prof_DO em fazer com que o aluno com deficiência não seja excluído pelos demais colegas.

Conforme Crochík (2012), os dois conceitos citados, derivam do preconceito. Marginalizar significa não investir na participação mesmo que o sujeito esteja no grupo e segregar é não o autorizar a pertencer a este grupo. Então, marginalizar remeteria a “estar sem pertencer”, pois este pertencer estaria associado a ter voz e vez dentro do grupo.

[...] marginalização implica ser deixado à margem do grupo, mas não à parte, apartado: faz parte, mas não é muito considerado pelos que se situam mais ao centro do grupo, instituição ou sociedade, e segregação se refere quer ser posto para fora do grupo, quando a ele se pertence, quer o não pertencimento a ele (CROCHÍK, 2012, p. 48-49).

Por isso, no espaço de sala de aula e não somente, a visualização das atitudes que ora promovem situações de inclusão ora marginalizam ou segregam merecem atenção e foram aspectos mencionados pela docente. Eliminar preconceitos é uma ação que representa idas e

vindas, retrocessos e avanços e que não possui um fim previsível, mas a possibilidade de mudar atitudes sim.

Para o Prof_RE trata-se da associação entre a área técnica e a pedagógica. A respeito disso, Pimenta (2012, p. 08) afirma: “Não se pode mais educar, formar, ensinar apenas com o saber (das áreas de conhecimento) e o saber fazer (técnico/tecnológico)”, o que concordamos plenamente com a autora. Contudo, a atividade docente não se restringe a dois lados: o lado técnico e o pedagógico, trata-se de mais dimensões que participam da atividade e que Pimenta (2012) denomina de “cultura profissional da ação”, entendida como o somatório das várias perspectivas que entram na cena pedagógica e que estão sendo declaradas nas falas e nos registros dos professores aqui investigados, em virtude da dinâmica dos assuntos emergentes que oscilam entre o relacional e o ensino propriamente dito (metodologia).

As professoras, MI e FA, trataram da questão dos conhecimentos necessários para atuar nas turmas que possuem alunos com deficiência de modo generalizado, pois não mencionaram, especificamente, um tipo de conhecimento. Registraram como resposta que “*O professor precisa conhecer a sua sala, seus alunos para desenvolver bem o seu trabalho*” (Prof_MI). No que se refere ao saberes associados à docência, Tardif (2012) nos apresenta os múltiplos saberes que estão presentes, como os saberes disciplinares, os curriculares, os profissionais e os experienciais. Sendo cada um deles, oriundo

[...] de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.) (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 212).

Ao não mencionarem um conhecimento específico, os professores entrevistados colocam em destaque os saberes que Tardif; Raymond (2000) denominam de profissionais, que são os:

saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam, de uma maneira ou de outra, e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 211).

Princípio que se aproximou do que revelou a Prof_FA que indicou conhecimentos básicos para atuar na docência, independentemente da presença ou não de alunos com deficiência, então, desde a disciplina que vai ministrar em um curso de EP aos aspectos pedagógicos do ensinar. Porém traz um recorte específico ao afirmar: “*Saberes específicos das deficiências do aluno para compreender sua forma de aprender*” (Prof_FA).

O perfil dos professores participantes em relação à área de formação é composto por somente uma (01) professora com curso de licenciatura dos quatro (04) participantes. Tal

situação, em relação ao perfil, não é estranha no contexto da EP conforme descrito nos ensaios da Tese. Assim, ao questionarmos acerca da necessidade de formação pedagógica para a atuação na EP e de que forma esta formação poderia qualificar a ação docente, os dados indicam que:

Prof_DO: *“Para ter mais autoridade frente aos alunos, ‘mais firme’”. Eu recebi uma vez uma informação de um professor que me falou, que a gente nunca poderia ser amigo de aluno. Então, eu ajo muitas vezes com o coração. Eu acho que tem que ter um equilíbrio entre a razão e a emoção. As exigências são necessárias pois as empresas vão exigir deles [alunos] isso depois”.*

Prof_RE: *“A falta desta formação pedagógica acarreta a ênfase na prática. Eu acredito que o profissional que não tenha um curso de metodologia de ensino, ele vai mais prezar pela prática, do que pela parte de conceitos. Então, eu acredito que a formação na área pedagógica, ou que ter algum curso relacionado à metodologia de ensino seja fundamental, [...] pra sair um pouco então da questão extremamente só prática”.*

Sobre o discurso da Prof_DO, elementos como “*autoridade*”, “*equilíbrio entre razão e emoção*”, são disparadores para compreendermos o quanto tornar-se professor implica movimentos entre o que eu sou e aquilo que devo ser na figura de professor e que no entanto, “[...] é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (NÓVOA, 2009b, p. 212).⁷² No que se refere a formação pedagógica, Castaman e Vieira (2013), empreendem um olhar para a formação pedagógica de professores da EP associada às experiências de formação continuada. As autoras demonstram que as práticas pedagógicas de docentes que atuam nesta modalidade e que não são oriundos de cursos de licenciatura ou bacharéis que não realizaram formação pedagógica, retomam as práticas e os modos de ensinar dos professores que estiverem presentes na sua formação e referem-se que alguns profissionais

[...] tornam-se autodidatas e superam dificuldades movidos pelo entusiasmo da profissão e outros aprendem por erros e acertos. Há também os que só buscam a preparação pedagógica quando se deparam com situações desafiadoras na sala de aula (CASTAMAN; VIEIRA, 2013, p. 08).

A contribuição da formação pedagógica representa, para o Prof_RE, a possibilidade de ultrapassar um ensino com ênfase somente na questão prática, subtraindo questões que ele chamou de “*conceitos*”, em razão da ausência desse tipo de formação. Em interface com esse excerto da entrevista com o Prof_RE, ressaltamos as palavras de Pimenta (2012, p. 18) de que “[...] professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos

⁷² “[...] es imposible separar las dimensiones personales y profesionales. Que enseñamos aquello que somos y que, en aquello que somos, se encuentra mucho de aquello que enseñamos”.

técnico-mecânicos”. Implica conhecimento para transmitir aos estudantes os conceitos que resultam das atividades profissionais concernentes à área do curso na qual atua o professor da EP, e que se concretizam, pelas ações pedagógicas.

A Prof_MI, registrou que sente falta da formação pedagógica, uma vez que sua formação é em Processos Gerenciais e afirma que tal lacuna é suprida por leituras sobre o assunto. A Prof_FA, única participante com curso de licenciatura, revelou na sua escrita que a *“experiência de vida ajuda muito a ser docente de todas as pessoas”* e que a *“Formação é fundamental para gerenciar os processos didáticos”*. Encontra-se nessa passagem a valorização das experiências de vida como subsídio para a atividade de professor, o que reforça o que temos indicado no decorrer das análises da indissociabilidade entre o que somos como pessoa e entre o que somos como professor, além dos saberes da experiência (PIMENTA, 2012; TARDIF, 2012) repercutindo na construção deste professor. Destarte, para *“gerenciar os processos didáticos”*, conforme defendeu a Prof_FA, a formação pedagógica não pode ficar abreviada e sim no mesmo patamar de importância dos conhecimentos técnicos e das experiências, pois “[...] para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (PIMENTA, 2012, p. 26).

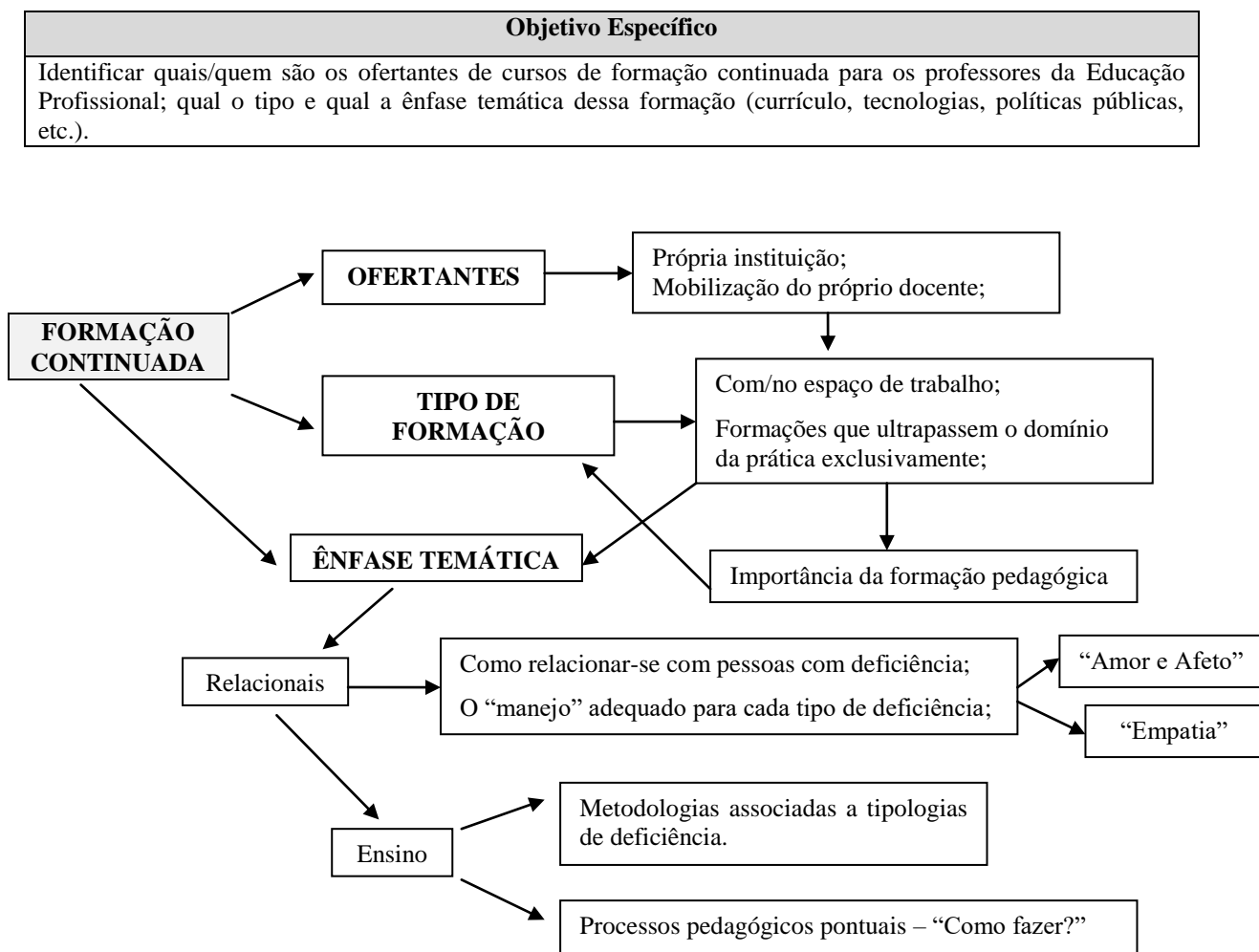
Concluindo, não basta para um professor saber o que vai ensinar; dominar as técnicas da profissão ou ensinar bem uma profissão:

Me refiro a necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não restrinja-se apenas em uma matriz técnica ou científica (NÓVOA, 2009b, p. 2013).⁷³

Com espaços e oportunidades para a formação continuada enfraquecidos, e ainda, com pouco potencial para propiciar processos de formação como ação institucionalizada, apesar da grande maioria das oportunidades de formação serem promovidas pelas Instituições, o processo de ensino fica defasado e propaga-se um ecletismo no modo de olhar para o sujeito com deficiência e sua educabilidade. Soma-se a isso, a pouca reflexão sobre a “cultura profissional da ação” que resulta na invisibilidade de perspectivas pedagógicas e profissionais com e nas diferenças sejam elas biológicas, de gênero, sociais e/ou culturais que, cada vez mais irão (estão) nos espaços da EP.

⁷³ *“Me refiero a la necesidad de elaborar un conocimiento personal (un auto-conocimiento) en el interior del conocimiento profesional y de captar (de capturar) el sentido de una profesión que no cabe tan solo en una matriz técnica o científica”*.

Esquema síntese da categoria temática “Formação Continuada”



Fonte: Elaboração da autora.

4.2 FORMAÇÃO INICIAL

Caracterizar a formação inicial dos professores participantes da pesquisa em diálogo com os critérios de escolha do docente que irá atuar em turmas com pessoas com deficiência; com a aprendizagem da docência assim como as contribuições da formação técnica para a docência na Educação Profissional, são os temas analisados na sequência. Para esta análise, as vozes dos Coordenadores e dos docentes serão resgatadas para compor o diálogo.

A formação inicial dos quatro (04) docentes participantes é diversificada. Todos eles possuem formação em nível superior: Ciências Contábeis, Administração de Empresas, Processos Gerenciais e Letras. Em relação a cursos técnicos realizados, a Prof_DO realizou o ensino médio profissionalizante em Contabilidade e o Prof_RE curso Técnico em Mecânica subsequente. Os demais professores ingressaram em cursos superiores após a conclusão do ensino médio. Pelo exposto, somente uma (01) docente possui curso de licenciatura. A

maioria deles (03), possuem Pós-Graduação *Latu Sensu* nas áreas de conhecimento como: Administração, Planejamento Estratégico, Letras e Educação Profissional. Esse panorama da qualificação dos docentes mostra que, em termos de formação tanto inicial (todos graduados) quanto continuada (a maioria com Pós-Graduação), o quadro funcional dos professores contratados pelas instituições, participantes da pesquisa, e que estão à frente dos diferentes cursos oferecidos, apresenta um bom nível de qualificação profissional.

Tendo em vista nosso interesse em caracterizar a formação dos professores que atuam em turmas com alunos com deficiência nos cursos profissionalizantes, nosso primeiro questionamento direcionou-se a conhecer qual/ quais são o(s) critério(s) de escolha do docente que irá atuar em turmas que possuam alunos com deficiência (Escolha livre? Convocado? Convidado? Sorteio?). Quem nos forneceu pistas de esclarecimento a esta questão foram os Coordenadores.

De modo geral, as quatro (04) instituições afirmam que os docentes são convidados a exercer a função, ou seja, não há convocação designada a um profissional especificamente. Na instituição ligada ao Cooperativismo, os professores são convidados porém atrelados a um perfil que associa características que não estão diretamente vinculadas a conhecimentos técnicos. Assim, de acordo com o Gerente de Promoção Social da instituição Cooperativa (Coop_3) conciliar a formação técnica com o conhecimento sobre pessoas com deficiência é uma tarefa complexa, pois há poucos profissionais que contemplam esse perfil, conforme registrou, em vários momentos do seu questionário:

Coop_3: *“Dificuldade em encontrar docentes que aliam a formação em uma área de conhecimento e ainda o domínio em 'lidar' com pessoas com deficiência”.*

Coop_3: *“Não há oferta abundante de docentes capacitados para atuar em turmas com alunos PCDs, aliás, esses profissionais são escassos”.*

Coop_3: *“[...] nossa instituição faz pesquisa em diversas instituições para encontrar professores com o perfil mais adequado para essa necessidade”.*

O Coop_2, que trabalha em uma Cooperativa Educacional no interior do estado do RS em convênio com a instituição Cooperativa, a qual o Coop_3 atua, afirma que o docente é convidado e que o mesmo é estimulado *“ao desafio e fraternidade”* (Coop_2). Evidencia-se nos dois aspectos registrados pelo Coop_2: a referência a uma ação que envolve desafios e ao mesmo tempo a presença de valores como a *“fraternidade”*. A alusão a este valor, perpassa pelos princípios difundidos na sua instituição de trabalho, uma vez que trata-se de uma Cooperativa Educacional que possui sua missão e visão associadas ao cooperativismo e, como

podemos observar, repercute na construção dos sentidos do tipo de profissional que pode estar exercendo a docência com pessoas com deficiência.

Da mesma maneira, a Coop_1, que exerce a função de coordenadora local na cidade de Panambi do Programa Aprendiz Cooperativo, liderado pela Cooperativa Educacional mencionada acima, ratifica o critério do convite, pois em nível local é ela quem realiza o recrutamento dos professores para a atuação e complementa que os docentes são escolhidos:

Coop_1: *"Através de convite de acordo com o perfil para trabalhar com jovens e formação adequada para o módulo a ser administrado. Estes professores depois de atuarem ficam na rede de contatos de professores associados da [nome da Instituição]"*.

O sistema S, representado nesta pesquisa por duas instituições que atuam em ramos diferentes, assemelha-se aos dados anteriores quanto ao critério de escolha. Aparece, repetidamente, a palavra “perfil” associada ao docente e que, pelos relatos apresentados, traduz-se para características tanto pessoais quanto técnicas.

Coord_S1: *"Análise do perfil". Envolvimento com a área. Paciência, controle emocional. "Não só o perfil técnico"*.

A Coord_S2, também ligada ao Sistema S, afirma não ter um critério específico, contudo cita as seguintes características como importantes ao docente que irá atuar em turmas com alunos com deficiência: *"sensível, com afinidade com a causa e disponibilidade para aprender"* (Coord_S2).

Nas conclusões da pesquisa de Manica (2015a, p. 249), na qual a autora dedicou-se ao estudo sobre “um novo jeito de ser do docente que faz a prática pedagógica da educação profissional para pessoas com deficiência”, os dados expressos pelos Coordenadores da nossa pesquisa, vão ao encontro das suas considerações. A autora afirma que “caberá ao docente ter **paciência**, conhecer seu aluno e buscar estratégias para atender a todos os tipos de deficiência em uma mesma sala de aula. [...] ter conhecimento diferenciado e conhecer novas metodologias” (MANICA, 2015a, p. 250, grifo nosso). Em partes, concordamos com a autora ao mencionar as questões de âmbito pedagógico e metodológico, o que equivale para qualquer ação docente que se preocupa tanto com a valorização do saber dos alunos quanto com o investimento em aperfeiçoar sua ação como professor. No entanto, o requisito “paciência” que também apareceu nos escritos dos Coordenadores, demonstra que a relação pedagógica com alunos com deficiência necessita deste “diferencial” que está vinculado a uma característica pessoal. Acreditamos que o “diferencial” que eles precisam não é em relação à personalidade dos profissionais que atuam ou atuarão com este público e sim, nas questões que envolvem o direito à educação e o direito a uma sociedade acessível em todos os âmbitos que inclui, sem dúvida, atitudes. Estas sim de âmbito pessoal no sentido de desconstruir preconceitos.

Através de uma consulta pelo site institucional de cada uma das instituições investigadas, identificamos que somente uma expõe na página as vagas disponíveis para atuação nas mais variadas funções. Em relação a vagas para atuar como docente, a exigência de formação mínima é o ensino médio, porém determinadas áreas dos cursos exige-se ensino superior completo. Além disso, a remuneração é condicionada ao nível de formação, associada à carga horária de aulas a serem ministradas. Tal informação está disponível somente na página de uma das instituições que compõe o Sistema S. Nas demais, o processo de recrutamento de funcionários não é visível pelos seus respectivos sites e não foi localizada a ferramenta “Trabalhe Conosco” como possibilidade de envio de currículo. Neste sentido, em relação ao ingresso de funcionários que exercerão a função de professores, fica o critério de seleção reservado à instituição. Kuenser (2008, p. 32) nos aponta um dado crítico em relação a esta situação do recrutamento dos profissionais, “são recrutados dentre os mais diferentes profissionais, sem formação para a docência e que trabalham por períodos determinados e geralmente muito curtos, através de contratos de prestação de serviços”.

A contextualização acima justifica-se, para que possamos compreender os desafios associados aos processos de profissionalização de pessoas com deficiência, tendo em vista profissionais que são recrutados para atuarem com EP, mas que talvez nunca tivessem pensado que na turma pode/poderia ter um aluno com deficiência, ou então, que a instituição promove cursos com turmas exclusivas para este público-alvo. É o caso de uma das instituições do Sistema S que organiza e desenvolve cursos do Programa de Aprendizagem Profissional para turmas exclusivas de jovens e adultos com deficiência intelectual. Segundo o Coord_S1, a trajetória da instituição com este tipo de formação e arranjo organizacional é desde 2013, sendo que para atuar com esta primeira turma de pessoas com deficiência foi realizado um processo específico de seleção de professores que priorizou profissionais que já tivessem experiência com a Educação Especial. No entanto, o profissional selecionado na ocasião, permaneceu por um ano e foi desligado da função. De lá para cá, o docente que atua com estas turmas exclusivas não possui formação específica na área e não possuía experiência prévia, porém vem desenvolvendo muito bem a função, a partir da avaliação do Coord_S1. Desde 2014 em diante, não houve a troca por outro professor e tampouco o desejo do docente de não mais atuar com turmas com essas características.

Assim, ao analisarmos os critérios de escolha, por parte dos Coordenadores, do docente que atuará em turmas com pessoas com deficiência, os mesmos não se restringem a um critério exclusivamente técnico. Articula-se a este, fatores que chamaríamos de “comportamentais” citados pelos cinco (05) Coordenadores, haja vista a menção a aspectos

como: “*controle emocional*”, “*lidar com pessoas com deficiência*”, “*paciência*”, “*sensível*”, “*Não só o perfil técnico*”. Quanto a esses aspectos, podemos relacioná-los aos tipos de conteúdos que perpassam os processos educativos, como os conceituais, os procedimentais e os atitudinais. Essa classificação é proposta por Coll (1986⁷⁴ apud ZABALA, 1998), e orienta-se a partir das seguintes indagações: “o que se deve saber?” – conteúdos conceituais; “o que se deve saber fazer?” – conteúdos procedimentais e “como se deve ser?” – conteúdos atitudinais (ZABALA, 1998, p. 31). Associando essas tipologias aos dados aqui expostos, verificamos que os Coordenadores atribuem aos conteúdos atitudinais a ênfase para a escolha dos docentes que irão atuar nas turmas com pessoas com deficiências, uma vez que estão em jogo, nos critérios, valores, atitudes e normas como características desta escolha. A partir de Zabala (1998), valores são

[...] os princípios ou as ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido; [...] atitudes são tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuar de certa maneira [...] normas são padrões ou regras de comportamento que devemos seguir em determinadas situações que obrigam a todos os membros de um grupo social (ZABALA, 1998, p. 46).

Próximos aos resultados acima, encontram-se os de Cordeiro (2013) que ao investigar, mediante um estudo de caso, a educação profissional de pessoas com deficiência e sua inserção no mercado de trabalho nas escolas Centro Paulo Souza, SENAC e SENAI no estado de São Paulo, constatou que existe o compromisso por parte dos profissionais em propiciar condições de acesso e permanência dos alunos com deficiência nos cursos. No entanto, são ações isoladas, e que “a designação para esse trabalho é feita pelo interesse pessoal de cada profissional e depende de sua disposição e sua vontade para que as ações sejam implementadas” (CORDEIRO, 2013, p. 158). Evidenciam-se, nessa passagem, as ações oriundas do âmbito pessoal em detrimento de uma política institucional, acrescenta-se ainda, que a carência de formação relacionada à Educação Especial e a processos inclusivos, geram “o risco de que as ações desenvolvidas decorram do senso comum ou das questões e demandas levantadas pelos próprios alunos com deficiência e de suas famílias” (CORDEIRO, 2013, p. 158).

Nesta direção, os dados provenientes dos docentes a partir do questionamento do(s) motivo(s) para que ele fosse o/a escolhido para atuar na turma a qual possui alunos com deficiência assemelham-se aos argumentos apresentados acima.

⁷⁴ COLL, César. *Marc Curricular per a l' Ensenyament Obligatori*. Barcelona. Departamento de Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

A Prof_DO, que até o momento da entrevista tinha a experiência de ter atuado com um aluno com deficiência física em turma regular em curso do PAP, afirma que ao iniciar um curso no qual ministrará disciplinas, não há menção acerca do público que estará presente. *“Não há referência a possível presença de alunos com algum tipo de deficiência”* (Prof_DO). A professora portanto, vai identificar se há a presença de alunos com deficiência ao deparar-se com a turma. Os demais docentes, ao declarem sua resposta, nos fornecem um retorno mais específico ao tópico, ao contrário da Prof_DO que não explicitou os motivos.

Desse modo, o Prof_RE, que na ocasião da entrevista estava atuando pelo segundo ano consecutivo com uma turma específica de pessoas com deficiência intelectual pelo PAP, revela, na sua entrevista, que o motivo para sua escolha para assumir a turma de alunos com deficiência deve-se aos seguintes atributos:

Prof_RE: *“Sou uma pessoa calma, tá, sou persistente. Eu acho que, pra trabalhar com pessoas com deficiência, precisa ter bastante tolerância com os alunos. Então isso é uma coisa que eu acredito que colabora muito para a atuação”.*

Em sintonia com os fatores “comportamentais” mencionados pelo Prof_RE, as docentes MI e FA, acrescentam o fator experiência como justificativa para assumirem turmas com alunos com deficiência, exemplificados nos registros abaixo.

Prof_MI: *“Pela experiência com surdos na Igreja há mais de 10 anos. Conhecimento da realidade. Por ser uma pessoa sensível às suas necessidades”.*

Prof_FA: *“Experiência profissional aliada a formação pedagógica são os motivos para a confiança em meu trabalho”.*

A Prof_FA, por ter curso de licenciatura, menciona a formação pedagógica como incremento importante para sua atuação. Situação pouco comum na área da EP, na qual poucos profissionais possuem como formação inicial curso de licenciatura.

Em aproximação com os dados dos Coordenadores, aqui também identificamos características de cunho pessoal como razões para exemplificar o porquê dos docentes assumirem turmas com a presença de alunos com deficiência. Evidenciamos a calma, a persistência, a sensibilidade e a tolerância como características que predominam no âmbito da formação para tal atuação.

Prosseguindo nessa lógica, a questão da formação inicial foi assunto que mereceu atenção no desenvolvimento da investigação. Trazemos à tona, neste momento, a seguinte pergunta lançada aos docentes: “Acredita que tenha aprendido a ser professor? De que forma? E professor de pessoas com deficiência, atribui a que este aprendizado?” As manifestações decorrentes, pressupõe o ser professor a um ato de aprendizagem. A ideia de

que se aprende a ser professor e que este aprender é ininterrupto. Ser professor é estar constantemente aprendendo na e com a prática.

Prof_RE: *"O aprendizado ele é constante, de ser professor".*

Prof_DO: *"[...] a gente sempre tem a aprender. E se a gente tem algum conhecimento, a gente tem que passar adiante, [...] a gente não pode parar por aí o conhecimento".*

A Prof_DO, além de ratificar a docência como aprendizado também menciona o compartilhar o conhecimento como elemento desta ação. Na escrita abaixo, a Prof_MI, menciona que aprende-se na própria docência, ou seja, em cada aula vivenciamos situações que nos ensinam a sermos professores, conforme ela escreveu:

Prof_MI: *"acredito que tenha aprendido em cada aula". "É no exercício de uma profissão que aprendemos a desempenhá-la".*

Com isso, concordamos com Castaman e Vieira (2013) ao afirmarem que "[...] não basta ter competência técnica, domínio de conteúdo e a titulação compatível com a função ou ser um profissional de renome no mercado de trabalho para legitimar-se como professor" (CASTAMAN; VIEIRA, 2013, p. 8). Os dados supracitados ilustram o que as autoras expõem, visto que essa construção do profissional professor legitima-se para além dos títulos que outorgam sua profissão, incluiu também as relações cotidianas validadas no contexto dos espaços educacionais.

Apesar de ter sido citada por somente um docente, uma experiência familiar de outrora com a docência foi mencionada como fator associado à questão proposta:

Prof_RE: *"[...] uma tia que era professora e diretora. Quando eu era pequeno, ela me levava junto, pra escola. Apesar de ser a pouco tempo [que ele está atuando como professor], dois anos e meio, eu acredito que foi um processo natural, e eu tô gostando do processo de aprendizagem".*

As aprendizagens que repercutem para o ser professor correspondem a um somatório de fatores como temos observado. Porém, fica evidente uma lacuna em relação aos esclarecimentos voltados à docência com pessoas com deficiência que compõe o questionamento realizado aos professores. Apenas a Prof_MI faz referência a esse tópico na sua resposta:

Prof_MI: *"Na docência com pessoas com deficiência aprende-se a viver desafios, a viver não dependendo, mas pertencendo a um grupo que ajuda e trabalha em equipe".*

Não alheia a esta docência, o desafio retorna como substantivo presente quando o assunto é processos pedagógicos e alunos com deficiência. Outra leitura possível que provém da escrita da Prof_MI, especialmente, nesta passagem: *"a viver não dependendo, mas pertencendo a um grupo que ajuda e trabalha em equipe"*, emerge o viés da superação, da relação de que se eu tenho uma pessoa com deficiência em sala de aula isso me representa

ensinamentos para a vida, que implica a prática de valores como a ajuda ao próximo e a união. Neste caso, tal indução a esta possibilidade de leitura fica em aberto e exposto aqui nossa crítica a tal postura, pois reforça as “qualificações” que são atribuídas quando a pauta é pessoa com deficiência. Reconhecemos a partir de Freitas e Baptista (2017, p. 6), que a “relação pedagógica não é dada *a priori*, mas vai sendo construída aos poucos a partir das interações, das trocas, dos posicionamentos de cada envolvido.” Neste sentido, os posicionamentos do docente, implicados no processo pedagógico, requerem atenção.

Por último, perseguindo a mesma questão que viemos analisando, a Prof_FA enfatizou que sua aprendizagem como professora é oriunda do estudo, da pesquisa e da reflexão sobre a prática e os sujeitos. Cabe lembrar que esta docente é licenciada em Letras. Ademais, na sua escrita, revelou que este aprendizado não é completo e que devemos saber onde buscar os conhecimentos necessários e reportou-se a um aspecto emitido pela Prof_MI a respeito da coletividade como fundamental para que a educação efetive-se.

A partir deste contexto da formação inicial de professores que atuam com a EP, é interessante resgatar dados históricos do percurso desta formação. Para isso, a professora Lucília Regina de Souza Machado (2008) nos traz interessantes dados que demonstram as ambiguidades e fragilidades com que a formação de professores da EP foi se revelando no percurso da história. A autora cita a criação, em 1909, das Escolas de Artes e Ofícios pelo então Presidente Nilo Peçanha. Tal iniciativa corroborou para a evidente falta de professores para esta área de atuação. Em razão disso,

A primeira iniciativa em resposta a essa demanda veio de Wenceslau Braz, à época presidente da República, que, em 1917, criou a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz no antigo Distrito Federal. Esta instituição teve vida curta, pois foi fechada após vinte anos de atividade sem alcançar muitos resultados. Ela foi criada para formar dois tipos de professores, os mestres e contramestres para as escolas profissionais e os professores, diríamos melhor, as professoras, de trabalhos manuais para as escolas primárias (MACHADO, 2008, p. 68).

No entanto, tal iniciativa não obteve êxito pela elevada taxa de abandono que a Escola Normal se deparou no decorrer dos seus anos de existência e que nos dá indícios de que a formação pedagógica para a EP, historicamente, foi irrelevante e seguiu um percurso histórico descontínuo, com escassas políticas públicas consolidadas, enfim uma trajetória de avanços e retrocessos quanto à formação dos seus professores.⁷⁵

⁷⁵ Para um aprofundamento dessa questão, indicamos a leitura do texto da palestra da Prof^a. Lucília Regina de Souza Machado proferida no VIII Simpósio da série Educação Superior em Debate com o tema “Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica”, ocorrido no período de 26 a 28 de setembro de 2006. Os dados completos do material encontram-se nas referências da Tese.

Na vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96, não encontramos um referência específica quanto ao tipo de formação exigida para os professores para atuarem na EP. Esta modalidade, conta com um capítulo exclusivo, Capítulo III “Da Educação Profissional e Tecnológica”, com quatro artigos (do 39 ao 42) no qual estão explícitos o conceito, sua abrangência em relação aos cursos e a certificação. A respeito dos “Profissionais da Educação” (Título VI), são expostos quem são estes profissionais e a formação mínima necessária, texto que foi alterado a partir da Lei nº 12.014/2009. O artigo 61 portanto estabelece que os profissionais da educação escolar básica, são os que estão em efetivo exercício e formados em cursos reconhecidos, desdobrando-se em:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; [...] (BRASIL, 1996).

Com a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (MP n. 746/2016), que prevê a reformulação do ensino médio, incluindo como principais eixos de alterações a ampliação da carga horária de 800 para 1.400 horas; a flexibilização do currículo por áreas de conhecimento; carreira docente entre outras medidas, os incisos III e IV, que dão seguimento aos mencionados acima, passam a vigorar com a seguinte redação:

- III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; e
- IV - **profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino** para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Importante destacarmos essa proposta, que emana da MP n. 746/2016, referente aos profissionais com “notório saber” como critério de admissão para atuação nas escolas como medida para contemplar o inciso V do caput do art. 36, que assim se apresenta:

- Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:
- I - linguagens;
 - II - matemática;
 - III - ciências da natureza;
 - IV - ciências humanas; e
 - V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2016).

Portanto para este itinerário V – Formação técnica e profissional é dispensável a formação em curso de licenciatura e admissível a inserção de profissionais com “notório saber” reforçando, novamente, o passado e ratificando o presente da EP de uma frágil

identidade deste profissional professor. Além disso, a simplificação da formação à experiência profissional como a condutora dos processos de ensino e aprendizagem, aspecto criticado por Machado (2008),

O entendimento de que experiência prática é mais importante ou até suficiente para ser professor desta área pode ser visto como um fator explicativo da enorme evasão dos matriculados na Escola Wenceslau Braz [conforme referido antes] e das flexibilizações de prazos para o atendimento à legislação. É também explicativo da penetração da pedagogia condutivista na educação profissional, baseada no método demonstrativo (MACHADO, 2008, p. 79).

Nesse encadeamento das reflexões associadas à práxis que emana como prioritária na atuação dos professores na EP, os dados obtidos a partir do último questionamento que direciona nossas análises, diz respeito às implicações que tem no seu trabalho na EP, a partir dos professores, o vínculo atual ou pregresso com atividades como técnico. Compõem as falas e os registros docentes as experiências de trabalho como técnico, tanto prévias quanto atuais. Uma das docentes, além do trabalho docente mantém o de Contadora, o qual atribuiu importância significativa. Na visão dos docentes, a EP precisa ter ênfase na prática, logo, seus profissionais precisam ter esta vivência prévia. Assim, asseveram o que segue:

Prof_DO: *"Me ajuda muito [a experiência profissional como Contadora], não mudou nada, por exemplo, a contabilidade de anos atrás com a contabilidade de hoje. A gente pode ter inovações de sistemas, mas a teoria e a prática não se mudou, porque sempre vai existir o débito e o crédito, e isso aí tu sempre vai poder passar."*

Prof_RE: *"É ideal que o professor tenha alguma vivência. [...] um professor que não passou por essa parte, da prática empresarial, eu acredito que ele vai ter um pouco mais de dificuldade pra passar esses conhecimentos, porque, qual que é nosso objetivo aqui? Preparar eles para a prática. Então como que um professor vai passar a parte prática se não conhece máquina, não conhece prensa, não sabe como faz uma regulamentação. Então, isso fica muito mais difícil pro professor. Se nunca trabalhou na parte administrativa, não sabe como que é todos os processos burocráticos."*

Em diálogo com Gariglio e Burnier (2012, p. 219), ao investigarem os saberes demandados por esses professores para o exercício da docência na EP, sustentam que “[...] essas pessoas [os professores] muitas vezes possuem experiências profissionais nas áreas técnicas que constituem sua visão de mundo e de profissional da área, o que impactará sua atuação na formação dos alunos”. Trata-se portanto do que ilustramos acima, tanto para a Prof_FA quanto para o Prof_RE, esse último com mais ênfase. A hierarquização de saberes na atuação pedagógica no contexto da profissionalização vinculada, fortemente, a uma

formação tecnicista⁷⁶ que reduz o sujeito ao aprendizado desarticulado das relações que o mesmo estabelece com a sociedade, desconsiderando que o mundo do trabalho está permeado pelas relações sociais, culturais e, sobretudo, econômicas.

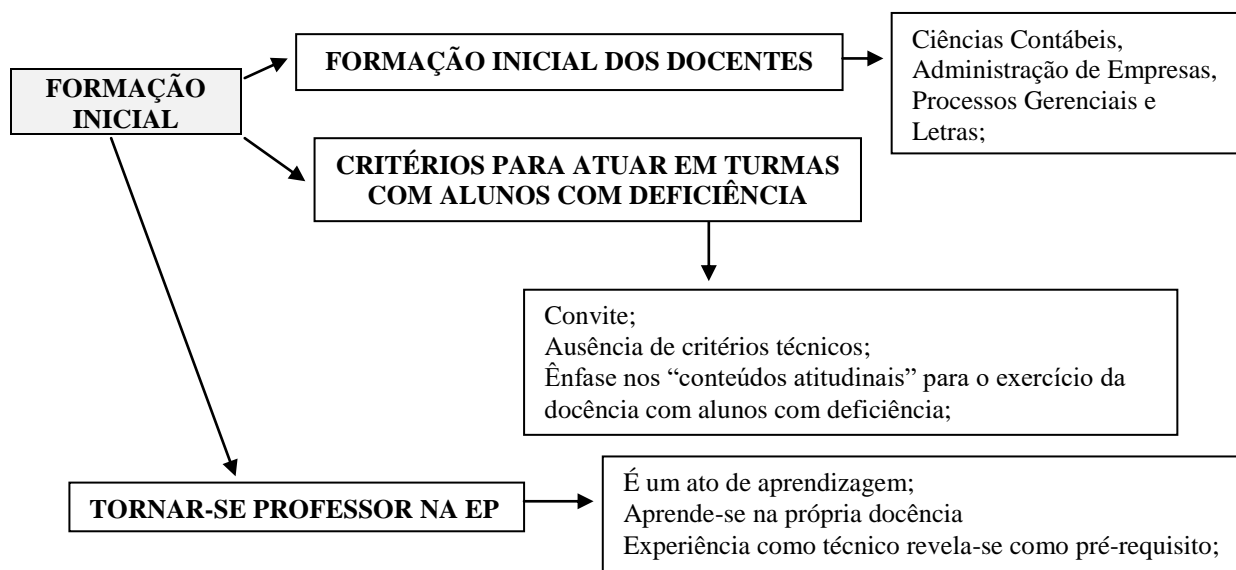
A Prof_FA, que não possui curso técnico e experiências profissionais além da docência, relatou que sente falta deste tipo de inserções precedentes, pois já vivenciou limitações neste sentido nas situações de sala de aula. Segundo ela, os cursos de especialização na área da EP colaboram para esta lacuna, o que é seu caso, pois concluiu uma especialização na referida área. Tal valorização da experiência como técnicos, evocadas pelos docentes participantes, encontra ecos de justificativas na afirmação de Gariglio e Burnier (2012), “Por meio desses saberes [do contato prévio com a prática com a área de atuação na EP], os conhecimentos apresentados aos alunos adquirem vida com exemplos práticos de situações profissionais concretas que eles enfrentarão no mundo do trabalho” (GARIGLIO; BURNIER, 2012, p. 224).

Destaca-se também a necessidade desse docente ser olhado como um profissional da educação e não somente um profissional de áreas técnicas e com uma trajetória de vida que se sobressai somente experiências. Desafio que retorna e que se faz presente com mais potência na atualidade, considerando que as atuais políticas públicas no âmbito educacional direcionam-se para lados opostos a esta dimensão, conforme explícito na MP n. 746/2016 que aqui abordamos com um olhar mais apurado para os profissionais da educação.

Esquema síntese da categoria temática “Formação Inicial”

Objetivo Específico
Caracterizar a formação dos professores que atuam em turmas com aluno (s) com deficiência em cursos profissionalizantes de nível básico.

⁷⁶ Afonso e Gonzalez (2016) a partir de Fidalgo; Machado (2000) atribuem o adjetivo “tecnicista” a ações educativas que dão ênfase à aprendizagem “de técnicas de forma sequencial” (AFONSO; GONZALEZ, 2016, p. 722).



Fonte: Elaboração da autora.

4.3 PLANEJAMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Somos conhecedores de que o planejamento e a prática pedagógica são inerentes à atuação de um professor. Além disso, entre ambos, existe um espaço que por vezes os aproximam ou os afastam considerando o que foi previsto fazer e o que, de fato, foi feito. Isso confere, tanto ao planejamento quanto a prática, a característica da flexibilidade. No desenvolvimento de um curso profissionalizante, entra no cenário, o campo do conhecimento da área técnica ao lado dos conhecimentos pedagógicos (PIMENTA, 2012), pois é preciso ensinar aquilo que me caracteriza como técnico (o conhecimento), mas pela via da docência (a experiência e os saberes pedagógicos). É neste contexto, que o presente tópico de análise será desenvolvido, nas questões que envolvem o planejamento e a prática pedagógica dos docentes investigados considerando as demandas de aprendizagem que, na percepção deles, emanam das situações de inclusão de alunos com deficiência nos cursos, com ênfase para os do PAP. Interessa-nos conhecer e discutir os dados que advêm não somente dos docentes, mas também das instituições. Sendo assim, os Coordenadores também são partícipes nesta discussão e é, a partir deles, que introduzimos o diálogo.

Conhecer o que os Coordenadores identificam, na instituição, como aspectos favoráveis ao desenvolvimento de cursos que se destinam à profissionalização de pessoas com deficiência, seja na configuração de turmas específicas ou não, e que aspectos podem ser melhorados, foram as questões disparadoras para esse primeiro tópico da análise.

Desse modo, os fatores mencionados pelo Coord_S1, como favoráveis ao desenvolvimento de cursos, volta-se para a valorização da dinâmica que a própria instituição

conduz em suas diferentes modalidades de cursos. Ele cita os materiais didáticos e a metodologia que seguem um direcionamento geral em nível de Brasil, já que pertence ao Sistema S e isso equivale a perseguir determinadas orientações na condução das diferentes modalidades de cursos. No entanto, ao ser indagado sobre mais detalhes acerca do material didático, se ocorriam adaptações ou a produção em formato acessível, não obtivemos um esclarecimento explícito em relação à pergunta.

Em virtude da participação da doutoranda em um evento dedicado às questões de inclusão no trabalho e pessoas com deficiência, inserido na programação da Semana Estadual da Pessoa com Deficiência em agosto de 2016, em Porto Alegre, foi possível ter contato com duas profissionais do Sistema S responsáveis por setores que se dedicam à profissionalização de pessoas com deficiência. Ambas realizaram suas explanações apresentando, em linhas gerais, como tem se desenvolvido os programas de inclusão e a metodologia de trabalho nos seus respectivos campos de atuação. Os relatos contribuíram, sobremaneira, para complementar as informações fornecidas pelos Coord_S1 e a Coord_S2, haja vista que, na realização da entrevista e no preenchimento do questionário respectivamente, os dados não nos proporcionaram os detalhamentos das ações, ao contrário da oportunidade do evento. Assim, algumas pontuações originárias da ocasião serão descritas abaixo.

O Sistema S, representado aqui na pesquisa pelo Coord_S1, conforme apresentado pela sua interlocutora no evento, possui materiais publicados que referem-se a metodologias de adequações curriculares para inclusão de pessoas com deficiência nos seus cursos. A ênfase de inclusão de alunos com deficiência ocorre por meio do Programa de Aprendizagem Profissional com turmas regulares ou com turmas específicas, conforme as tipologias das deficiências. Salientou que a demanda para a realização de cursos pelo PAP é proveniente das empresas e entidades parceiras que, em sua maioria, são ligadas a Educação Especial. Segundo a profissional, até aquele momento, eram 60 unidades da instituição no RS que desenvolvem o PAP com pessoas com deficiência e 115 empresas parceiras no estado. Com relação ao quantitativo de pessoas com deficiência atendidas pelo PAP foram 1.516 desde 2009 até 2015. Deste total, 1.326 são pessoas com deficiência intelectual, 190 pessoas distribuídas entre deficiência auditiva, física, visual e psicossocial.⁷⁷ Observa-se o elevado número de alunos com deficiência intelectual no programa, abrangendo mais de 80% do público contemplado, panorama semelhante à realidade das turmas nas quais atuam os professores participantes da nossa investigação. Sobre a metodologia de trabalho, exposta pela

⁷⁷ Faremos menção detalhada, nas páginas seguintes, acerca desta categoria de deficiência.

apresentadora, temos dados relevantes como, por exemplo, a publicação de dois materiais de estudo para os professores e demais colaboradores da entidade sobre as adequações curriculares, de avaliação e certificação de alunos com deficiência que se iniciou em 2013, e as publicações finalizadas em 2015 e 2016. Ambas encontram-se disponíveis online e de acesso livre ao público. A consultoria para a produção do material foi por uma socióloga paulista com uma vasta trajetória na área de estudos e pesquisas sobre pessoas com deficiência, além de contar com a colaboração de representantes do Sistema S responsáveis pela implementação do programa de inclusão de cada estado do Brasil.

De acordo com a representante do Sistema S, os três eixos que sustentam a implementação da metodologia é a adequação, a equidade e a flexibilidade. No decorrer de sua fala, são mencionados alguns exemplos de materiais didáticos que foram adaptados às demandas de aprendizagem de alunos, principalmente os que apresentam deficiência intelectual. Os exemplos mostrados ao público, presente no evento, referem-se a livros didáticos de diferentes áreas de formação profissional, nos quais os conteúdos em formato de textos são direcionados para explicações que invistam em imagens e palavras-chaves. Um dos exemplos exibidos foi de um curso que teve seus materiais adequados para pessoas cegas e que contou com o envolvimento de uma pessoa com deficiência visual como colaboradora.

O planejamento dos cursos, específicos para pessoas com deficiência, que são demandados pelas empresas foi também explicado pela profissional. Conforme ela, os planos de cursos acontecem a partir do mapeamento das atividades nas empresas. Identificam-se os postos de trabalho e a partir disso, são elaborados os planos de curso com as devidas adequações identificadas nas empresas e o perfil dos alunos que farão a formação. Por fim, sua fala remeteu-se as questões que envolvem a certificação profissional que, nas situações de adequações curriculares ela é do tipo parcial, privilegiando as competências e as capacidades profissionais que perpassam o curso realizado pelo aluno com deficiência. Esse tipo de certificação, nomeada de “parcial”, na sua concepção, é fundamental pois se não fossem previstos, pessoas com deficiência intelectual não teriam a oportunidade de realizar uma formação profissional pelo Sistema S.

Conforme apresentado, a instituição possui uma trajetória que vem consolidando-se, historicamente, em ações de formação profissional para pessoas com deficiência. A fragilidade, encontra-se na ampliação da divulgação e em capacitações nas unidades que estão distantes da capital como é o caso das cidades de Panambi e Frederico Westphalen, nas quais constatou-se discreto conhecimento acerca de toda esta metodologia que permeia as ações inclusivas dos cursos e que ilustramos na continuidade das análises.

O Coord_S1 mencionou que o trabalho desenvolvido com os alunos é voltado aos seus futuros contextos de trabalho, a prática em sala de aula articulada com as demandas que os alunos irão vivenciar no mundo do trabalho. Inclusive ele cita o “crachá” e o “ponto” como recursos que participam do aprendizado.

Coord_S1: *“No [cita o nome da instituição] a aprendizagem dos alunos com deficiência nos cursos de aprendizagem profissional está associada ao contexto de trabalho que eles encontrarão na empresa. Aprendem o uso do crachá e o ponto, relacionamento com as pessoas e postura, por exemplo. É seguido o plano de curso, didática e metodologia padrão [cita novamente o nome da instituição]”.*

Este foi o único Coordenador que explicitou elementos, mesmo que parciais, ao questionamento direcionado. Os demais mencionaram contribuições, porém foram frágeis diante do foco da questão a eles direcionada.

Em relação à segunda instituição, também do Sistema S, porém atuante em outro segmento, e que teve participação em nossa pesquisa pela sua representante sendo a mesma que proferiu a palestra no evento mencionado acima. Alguns elementos da sua fala, naquela ocasião, serão trazidos aqui, tendo em vista que no instrumento de coleta de dados da nossa pesquisa, presenciamos várias limitações em relação às informações que lhe foram solicitadas. Com isso, alguns dados significativos relacionados ao nosso interesse de investigação serão apresentados com base na sua explanação.

O Sistema S no qual atua a Coord_S2, não possui um acervo de materiais metodológicos e de orientação aos docentes como possui o do Coord_S1. Na fala da representante ficaram evidenciadas as ações em termos de qualificação dos seus funcionários e a preocupação com a acessibilidade arquitetônica das 42 unidades que hoje estão presentes no RS. Porém, 32 são as que realizam cursos do PAP com alunos com deficiência. Em relação às ações inclusivas, a entidade possui um programa dedicado a tal âmbito e que potencializa ações formativas para os colaboradores de modo geral, e orienta os professores nas ações pedagógicas junto a alunos com deficiência. Mencionou uma capacitação, na modalidade de Educação a Distância, para os funcionários abrangendo as temáticas de acessibilidade e inclusão. Quanto à metodologia de trabalho, as turmas são organizadas conforme as demandas oriundas das empresas e, em algumas situações, da SRTE/RS. Estas turmas são organizadas sob a forma regular ou então exclusivas de alunos com deficiência, predominando esse último formato conforme a profissional foi elucidando a contextualização do trabalho da entidade. As atividades mencionadas nas situações de profissionalização de pessoas com deficiência, estão voltadas a vivências de circunstâncias que irão presenciar nas empresas e também por atividades de simulação no espaço da sala de aula envolvendo o mundo do trabalho. Além

disso, enfatiza a importância de uma prática na qual são efetuadas atividades que se dedicam a relações interpessoais, apresentação pessoal, postura profissional e autoestima dos alunos. Referiu-se que, quando é necessário, dois docentes atuam juntos em sala de aula. Não declarou a utilização de material didático organizado pela instituição e também não indicou os procedimentos em relação aos processos de avaliação e certificação. No entanto, acreditamos que, em linhas gerais, as orientações devem ser semelhantes as que foram narradas pela colega do mesmo Sistema expostas anteriormente. Com isso, esta contextualização prévia irá complementar o que na continuidade será descrito em virtude de suas respostas se caracterizaram muito simplificadas na resolução do questionário.

A Coord_S2, que pertence a mesma rede institucional do Coord_S1, apenas escreveu que o aspecto favorável é que a instituição trabalha no “*Desenvolvimento de competências*” (Coord_S2). Bem, isso é um dos propósitos do trabalho, porém ela não evidencia como trabalham para a execução desse objetivo. Presumimos que, ao mencionar esta especificidade, para o contexto das pessoas com deficiência, ela admite ser um aspecto viável tendo em vista que todos são capazes de aprender e portanto as competências podem ser aprendidas independente de serem alunos com ou sem deficiência. Ressalva a este tema das competências nos é proporcionada por Kuenzer (2008) ao afirmar que a educação escolar tem função nesse propósito desde que associada à realidade do trabalho, porém será neste local o aprofundamento delas.

[...] o desenvolvimento de competências acontece no espaço laboral, embora os processos escolares contribuam para este desenvolvimento através da promoção do acesso ao conhecimento e ao domínio do método científico, desde que integrados à prática social (KUENZER, 2008, p. 26).

Os demais Coordenadores (Coop_1, Coop_2 e Coop_3) assemelham-se em seus posicionamentos ao referirem-se à filosofia da instituição como propícia a práticas que valorizam a inclusão. Assim, o Coop_2, atribui à filosofia da Cooperativa Educacional como aspecto favorecedor de inclusão. Neste caso citou a “*confessionalidade*” como fator de relevância. Constata-se, nessa expressão, a presença marcante de aspectos religiosos como demarcadores das concepções que permeiam a atuação desta instituição. O Coop_3, designa também a filosofia da instituição: “*os empreendimentos cooperativos são, regidos por princípios humanizadores, onde a prioridade são as pessoas, em detrimento ao capital*” (Coop_3). De igual maneira, a Coop_1 simplifica sua resposta ao emitir que “*Há vontade da Cooperativa*” (Coop_1), o que se subentende que a entidade é disponível a aprender e colocar em ação práticas de inclusão.

Não é indicado nenhum tipo de metodologia ou materiais utilizados no desenvolvimento dos cursos por eles organizados. Levantamos como hipóteses, para esses indicativos, a pouca procura por esta organização do Cooperativismo para a realização de cursos de aprendizagem profissional e sua trajetória de existência ser menor que as duas anteriores que possuem mais de 70 anos de existência, em contrapartida, esta com 18 anos. Porém cabe ressaltar que ela, assim como as demais, realiza cursos pelo PAP compatível ao seu ramo de abrangência que são as cooperativas e, conforme busca pelo seu portal na internet, 6.300 jovens participaram do seu programa de aprendizagem em 2015. Não há referência a anos anteriores e sobre o quantitativo de pessoas com deficiência. No entanto foram encontradas, na página da unidade do RS, informações referentes à inscrição de alunos para o PAP e, dentre as orientações, constam que se as cooperativas desejam solicitar a realização de algum curso, dentre as informações a serem fornecidas, constam além da área do curso dentre os que são ofertados, o tipo de aprendiz se com ou sem deficiência, ou turma mista. Em caso de ser aprendiz com deficiência existe a observação: “*para deficientes com necessidade de alguma adaptação da turma*”.⁷⁸ A turma mista, infere-se, que se compõe de aprendizes com e sem deficiência, mas que as demandas da deficiência não implicam em adaptações na turma. Exemplo da configuração das turmas encontradas no estudo de campo empreendido nesta Tese, com exceção de uma que é composta exclusivamente de alunos com deficiência intelectual.

O que configura como aspectos favoráveis, pelos dados apresentados, é que somente o Sistema S (representado pelo Coord_S1) referencia questões de aprendizagem, dizendo do diferencial da instituição em aliar as necessidades do mercado de trabalho na proposta dos cursos. Os demais Coordenadores associam a filosofia da instituição como propulsora de inclusão. Isso leva a nos questionar qual o impacto das políticas de inclusão na organização curricular desses cursos e nas propostas de formação dos professores dessas instituições? Se tomarmos como dado o que foi relatado, parece que há indícios de impactos, porém chegando com intensidade e temporalidades variadas para cada uma delas. Apresenta-se o Sistema S (do Coord_S1) com uma sólida proposta de organização curricular, ao lado do Sistema_S, que teve como porta-voz a Coord_S2 buscando e investindo mais nas questões de qualificação do quadro de pessoal do que propriamente nas questões curriculares e de avaliação e, por último, o sistema do Cooperativismo com ações muito incipientes até o momento, tendo em vista sua curta trajetória de atuação em programas de aprendizagem assim como a pouca procura

⁷⁸ Informação extraída do site da instituição e, por questões de não autorização, sua identificação não será divulgada.

(ainda) de pessoas com deficiência para qualificação. Percursos organizacionais e formativos que cada vez mais precisam planejar e colocar em prática, considerando a implementação de serviços de apoio e as políticas de ações afirmativas principalmente no âmbito educacional e laboral no que tange às pessoas com deficiência.

Esse panorama converge para o que Bastos (2009, p. 66) acredita ser o movimento de inclusão e o qual concordamos, “[...] um processo complexo, que necessita, para ser implantado, de tempo, recursos humanos, físicos, investimentos em formação de professores, pesquisa e muita reflexão.” Neste caso, parece que as instituições mobilizam-se, discretamente, para minimizar os desafios associados às práticas educativas que busquem promover a acessibilidade aos conhecimentos e que legitimem as pessoas com deficiência como capazes de ingressarem e permanecerem nos diferentes postos de trabalho requisitados.

A partir desses argumentos, foram investigados quais seriam os aspectos a serem melhorados nas instituições para promover o desenvolvimento dos cursos em face da inclusão de alunos com deficiência. Resultaram dados muito interessantes direcionados aos desafios de âmbito pedagógico como sugestivos de ações de melhoria, conforme segue:

Coord_S1: *"Na APAE eles ficam restritos a atividades lúdicas. Aqui tudo tem relação com o contexto de trabalho".*

Nesta crítica, apresentada pelo Coord_S1, direcionada a uma instituição especializada que, na sua opinião, atua descontextualizada do que é trabalhado na escola de EP, demonstra fragilidades com uma rede de serviços que poderiam propiciar apoio aos processos inclusivos e parcerias de trabalho. No entanto, a dicotomia entre dois espaços possíveis de escolarização para pessoas com deficiência, coaduna-se para o que Correia e Baptista (2016, p. 143) afirmam: “A concepção que sustentou, historicamente, a separação entre a escolarização prevista em espaços exclusivos da educação especial e aquela desenvolvida na escola comum estava associada à crença na existência de padrões estáticos e regulares dos fenômenos humanos.”

A partir disso, ratifica-se um processo histórico no qual as instituições especializadas ofereciam uma educação paralela e segregada ao que era comum a todos os sujeitos. Ações isoladas com o mesmo público, porém com intuítos diferentes, considerando as atividades que o Coordenador registra e que vão de encontro a potencializar uma profissionalização. Avaliação que também foi localizada na fala do Prof_RE, pertencente a mesma instituição do Coord_S1, e que encontrava-se, no ano de 2016, a frente de uma turma de alunos com deficiência intelectual desenvolvendo o curso de Auxiliar de Logística pelo PAP. No entanto,

sua crítica é dirigida às escolas de modo geral que estão realizando um processo de inclusão sem priorizar a aprendizagem dos alunos que lá estão.

Prof_RE: *"Deficiência nas outras escolas. A preparação deles [dos alunos com deficiência] não tá sendo ideal. Tem gente que tá fazendo o trabalho por eles [...]. Eu vejo que as escolas, talvez, teriam que rever um pouco desse processo de educação de pessoas com [deficiência]. Eu acredito que já evoluiu, só que tão colocando alunos em turmas regulares, que eu acho que é muito bom, colocar os alunos em turmas regulares, só que a atenção dada pra esses alunos, eu acredito que não tá sendo a ideal."*

Ao considerarmos as críticas apresentadas pelos dois profissionais, é salutar mencionarmos que no Brasil as políticas educacionais, dentre elas as dirigidas para a Educação Especial, tiveram importantes redirecionamentos principalmente a partir dos anos de 1990, em especial a partir da LDB 9.394/96. Esta Lei traz a concepção de Educação Especial como uma modalidade de educação que deverá perpassar todos os níveis e etapas da educação e ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). Tal preceito, repercutiu para a proposição de resoluções, decretos e, por último, na promulgação da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Garcia (2016, p. 22), tece críticas ao que tem caracterizado a Educação Especial como pública, como por exemplo: “a compulsoriedade de matrículas de estudantes vinculados à educação especial e a implantação de salas de recursos multifuncionais nas redes públicas de ensino”. Não obstante, encontra-se também, nas palavras da pesquisadora, “uma ampliação da privatização da educação especial que se dá, agora, nas **instituições privado-assistenciais** e nas escolas públicas regulares das redes de ensino” (GARCIA, 2016, p. 23, grifo nosso). Indicativo verificado na realidade encontrada na pesquisa de campo desta Tese, uma vez que pelo nosso recorte geográfico quem assume, predominantemente, a profissionalização e impulsiona a inclusão, nesse caso laboral, tem sido as entidades privadas em parceria com as APAES que se constituem com o perfil mencionado pela autora. Contudo, esta relação público/privado na esfera educacional é prevista na legislação brasileira a iniciar pela própria Constituição Federal (1988) que, ao lado de garantir o acesso ao ensino público e gratuito como direito (Art.208, § 1º), também faz alusão no Art. 209 que “O ensino é livre à iniciativa privada”, mediante condições de “I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (BRASIL, 1988). Uma discussão, no campo da Educação Especial, acerca das relações público-privado pode ser conferida no estudo das autoras Laplane; Caiado; Kassar (2016).

A profissionalização de pessoas com deficiência em interface com a Educação Especial é destacada no inciso IV do artigo 59 da LDB, ao mencionar o que os sistemas de ensino devem assegurar a estes educandos:

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, 1996).

Atualmente, a “Educação Especial para o trabalho” tem se concretizado mediante as ações das entidades não-governamentais, entidades de cunho privado e filantrópicas e em alguns casos pela esfera pública. Exemplo deste último caso é encontrado em Porto Alegre/RS que possui um programa de incentivo ao ingresso de alunos com deficiência como estagiários em órgãos públicos, o Programa de Trabalho Educativo (PTE), da Secretaria Municipal de Educação, associado ao setor de Educação Especial. Caracteriza-se por realizar encaminhamentos a estágios em órgãos públicos municipais, assim como para o mercado de trabalho de alunos com deficiência matriculados tanto nas escolas especiais quanto nas escolas regulares municipais e que estejam no final do ensino fundamental.

Assim, as críticas dirigidas à APAE pelo Coordenador S1 em parte são válidas considerando que a atuação dela, precisa direcionar-se a potencializar tal propósito legal. Além disso, a legislação faz referência aos alunos com altas habilidades/superdotação que também são contemplados nas prerrogativas legais de incentivo ao trabalho.

Realce deve ser dado, a um elemento proveniente da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, que encontra ressonâncias contraditórias no âmbito da inclusão laboral. Esse elemento, diz respeito à delimitação do público-alvo da Educação Especial. De acordo com a Política, esse público é composto por “estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008). Porém, se analisarmos o que consta na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - Lei nº 13.146/2015, como definição de deficiência veremos que se trata de uma abrangência que extrapola o limite proposto na Política de Educação Especial (BRASIL, 2008).

Conforme exposto na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a qual reproduz o que já foi sinalizado na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU em 2007:

Art. 2. Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, **mental, intelectual** ou sensorial, o qual, em interação com

uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Para estudiosos do campo da inclusão laboral (COSTA 2011; SASSAKI, 2014), estão contemplados neste grupo de deficiência de natureza mental as pessoas com transtornos mentais os quais ocasionam a deficiência psicossocial. Sasaki (2014, [s.p.]), propõe a seguinte explicação para compreendermos dois momentos da condição da deficiência psicossocial: “Pessoa com transtorno mental é aquela que se encontra na fase aguda dessa condição. Pessoa com deficiência psicossocial é aquela que, passada a fase aguda, se encontra na fase crônica, estável, dessa condição”. As características desta deficiência estarão associadas ao tipo de transtorno mental que, segundo Sasaki (2014), são o transtorno bipolar, a esquizofrenia, a depressão grave, psicoses, síndrome de Asperger, transtorno do espectro do autismo, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, transtorno obsessivo-compulsivo. Sublinhamos que a pessoa com transtorno do espectro autista, o qual envolve a síndrome de Asperger é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais desde 2012 em conformidade com a Lei n. 12.764/2012 (Art. 1º, § 2º).

Atribuindo importância ímpar a esta dimensão do conceito de pessoa com deficiência advindo da Convenção da ONU, a Auditora fiscal do trabalho e coordenadora do Programa de Inclusão da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho e do Núcleo Igualdade no Trabalho da SRTE/RS, Ana Maria Machado da Costa, produziu um artigo em 2011, no qual expõe seus argumentos favoráveis a inclusão da pessoa com deficiência psicossocial nas políticas públicas de ações afirmativas, em especial, na Lei de Cotas. No material produzido a Auditora admite que “O transtorno mental severo (esquizofrenia, transtorno bipolar e outras psicoses) ajusta-se perfeitamente ao conceito de deficiência expresso no Tratado da ONU, que contempla tanto a esfera biomédica como a social” (COSTA, 2011, [s.p.]). Segundo ela, as consequências dessa deficiência relacionam-se as condições tanto de ordem orgânica quanto social, “[...] posto que são pessoas com significativos impedimentos de natureza psicossocial e fortemente discriminadas”.

No estado do RS, essa discussão é realizada há alguns anos e este público vem sendo, continuamente, - apesar de existirem dúvidas se de fato podem ser considerados como pessoa com deficiência - incorporado nas cotas de pessoa com deficiências no âmbito do trabalho. Por outro lado, nos direcionamentos relacionados à inclusão escolar e as políticas de Educação Especial nesta perspectiva, presencia-se uma redução relativa ao seu público prioritário e ao tipo de apoio e serviço que deve proporcionar às escolas regulares. Suas ações concentram-se, a partir da Política Nacional de 2008, no Atendimento Educacional

Especializado, o que gerou a redefinição de quem são os destinatários da Educação Especial. “A redefinição da educação especial como atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais com atuação orientada com base em recursos de acessibilidade e pedagógicos gerou a necessidade de redimensionar os estudantes beneficiários da política” (GARCIA, 2016, p. 19).

Tais proposições, expressas para a organização das escolas em relação ao processo inclusivo, expressam-se sob outras formas no contexto da EP, em especial, no desenvolvimento de cursos de aprendizagem profissional, considerando a organização de turmas específicas e a abrangência do conceito de pessoa com deficiência. Tal situação representam desafios que essa modalidade precisa investir, sob a forma de estudos das políticas que regem o sistema educacional e na visibilidade das ações que por ela são potencializadas sob outros formatos que, poderiam estar mais articuladas aos sistemas de ensino. Essa argumentação, leva em consideração que os jovens e adultos com deficiência que frequentam os PAPs provém de escolas sejam elas especiais ou regulares e alguns, inclusive, realizam a escolarização concomitante ao curso. Nessa perspectiva, cabe frisar que a educação “[...] constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida [...]” (BRASIL, 2015). Ainda a Lei Brasileira de Inclusão demarca, no Artigo 28, a responsabilidade do poder público:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - **sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades**, bem como o **aprendizado ao longo de toda a vida**;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Portanto, a garantia de um sistema educacional inclusivo “em todos os níveis e modalidades” e “o aprendizado ao longo de toda a vida”, repercute para o âmbito da EP, considerando que para pessoas com deficiência a Lei da Aprendizagem Profissional não estabelece limite de idade para seu ingresso (BRASIL, 2000; BRASIL, 2005).

Esse contexto, não poderia deixar de causar efeito nos processos pedagógicos, no tocante a metodologia e avaliação que foram indicados, pela Coord_S2, como aspectos a serem melhorados na instituição. Desafio que perpassa, historicamente, a educação e que se revela de igual importância na EP, tendo em vista que a avaliação da aprendizagem, até agora, detém-se no produto final, materializado sob o atributo quantitativo que oculta aspectos qualitativos que permeiam as trajetórias de aprendizagem de cada aluno. No entanto, a

formação dos docentes tem crucial importância nesta ação, mencionada pelo Coop_2: *“Capacitação dos docentes e dos colaboradores os quais as pessoas com deficiência estão envolvidas. Adequação dos ambientes – acessibilidade”* (Coop_2).

Cabe mencionar que as questões de acessibilidade foram expressas como fatores que precisam ser melhorados ou até mesmo serem providenciados, ao lado das questões de cunho pedagógico, conforme registraram os docentes abaixo:

Coop_1: *“Incluir pessoas com deficiência que necessitam de profissionais com formação específica, por exemplo: intérprete de Libras”.*

O registro escrito do Coop_3 organiza-se a partir de três aspectos:

Coop_3: *“1. melhorar a integração das PCD [pessoas com deficiência] nas organizações. 2. buscar métodos que identifiquem as potencialidades das PCD e não as suas limitações, isso é, preparar melhor o quadro de chefias e lideranças para acompanhar as PCD. 3. adequar os postos de trabalho conforme necessidade específica de cada um”.*

A Coop_1, fornece uma especificidade dentro da área das deficiências que é a pessoa surda que se comunica pela Libras. Neste caso, sua preocupação é com o profissional intérprete. Em que pese esses apontamentos, acerca do ingresso de pessoas surdas ou até mesmo de deficientes visuais, como operacionalizar tal processo de profissionalização? Na realidade investigada, as demandas centralizam-se em torno da deficiência intelectual e a situações de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem. Ou seja, restringe-se o olhar para esta tipologia de deficiência e para as situações de necessidades educacionais especiais. Portanto a preocupação exposta pela Coop_1 é relevante para problematizar a invisibilidade que outros grupos de pessoas com deficiência estão submetidos principalmente na sua cidade e, afirmaríamos que na região de estudo esse quadro é visível também.

Para compreendermos esse panorama sobre a prevalência da deficiência intelectual nos PAPs no RS, precisamos levar em consideração os dados do último Censo do IBGE (2010). Realizando um recorte somente da categoria “não consegue de modo algum”, tendo em vista as fragilidades desses dados na sua metodologia de coleta pois foram consideradas, no cômputo de pessoas com deficiência as que, por exemplo, usam óculos de grau. O que, para as políticas sociais referentes a ações afirmativas, não atendem aos critérios. Assim, argumentamos que, ao privilegiar esse recorte (“não consegue de modo algum”), estaremos menos propícias a um alargamento do conceito de pessoa com deficiência.

Quadro 25: Pessoas com deficiência – RS por tipologia na categoria: “não consegue de modo algum”.

Censo Demográfico 2010: Pessoas com deficiência – RS por tipologia na categoria: “não consegue de modo algum”.	
População total (2010): 10.693.929	
Tipo de deficiência	População residente
Deficiência mental/intelectual	162.792
Deficiência motora	44.685
Deficiência visual	28.748
Deficiência auditiva	18.728
Total	254.953

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do IBGE - Censo (2010).

A partir desses dados, confirma-se a constatação acima acerca da predominância da deficiência intelectual no estado do RS sobre as demais deficiências, seguida da motora, visual e auditiva. Panorama que contrasta com os dados do Censo, em nível nacional, em relação à tipologia de deficiência os quais se apresentam com esta prevalência: deficiência visual com 18,8% da população; deficiência motora (7%); auditiva (5,1%) e mental ou intelectual (1,4%).

Dados semelhantes ao do RS são encontrados para a cidade de Panambi, para a qual realizamos o mesmo levantamento:

Quadro 26: Pessoas com deficiência – RS por tipologia na categoria: “não consegue de modo algum”. Panambi/RS.

Censo Demográfico 2010: Pessoas com deficiência – RS por tipologia na categoria: “não consegue de modo algum”. Cidade: Panambi	
População total (2010): 38.058	
Tipo de deficiência	População residente
Deficiência mental/intelectual	450
Deficiência motora	121
Deficiência visual	115
Deficiência auditiva	88
Total	774

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do IBGE - Censo (2010).

Em Frederico Westphalen, ocorre uma alteração neste quantitativo em relação à população com deficiência visual que é em menor número, sendo precedida pela deficiência auditiva.

Quadro 27: Pessoas com deficiência – RS por tipologia na categoria: “não consegue de modo algum”. Frederico Westphalen/RS.

Censo Demográfico 2010: Pessoas com deficiência – RS por tipologia na categoria: “não consegue de modo algum”. Cidade: Frederico Westphalen	
População total (2010): 28.843	
Tipo de deficiência	População residente
Deficiência mental/intelectual	360
Deficiência motora	75
Deficiência auditiva	65
Deficiência visual	36
Total	536

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados do IBGE - Censo (2010).

Em termos de tipologias de deficiência, observamos que temos muito a avançar em relação à deficiência auditiva e a visual que pouco estão presentes nos cursos profissionalizantes nas realidades investigadas. No entanto, ressaltamos que tais grupos possuem um protagonismo em relação a busca de seus direitos e o âmbito educacional menos complexo que a área da deficiência intelectual. Pois esta, em vários momentos, necessita de um “porta-voz” para serem reconhecidas e colocarem-se como pessoas com autonomia e potencialidades de organizarem sua vida. Em contrapartida, quando mencionamos a deficiência auditiva e a visual, repercute a necessidade e a mobilização de recursos e estratégias de acessibilidade que promovam a (re)organização dos espaços sejam escolares ou laborais que, na inclusão de um aluno com deficiência intelectual não entram em cena. Neste sentido, a questão das adequações dos postos de trabalho, citado pelo Coop_3, aparece como ponto pertinente. Esse fator, em algumas realidades, evidencia o desconhecimento de gestores e profissionais de recursos humanos das empresas a respeito das tecnologias assistivas⁷⁹ que, não estão, diretamente, relacionadas ao fator custo e a falta do planejamento de locais acessíveis. Panorama que ocasiona, “a constituição de preconceitos na qual a pessoa com deficiência está sujeita por não conseguir realizar suas tarefas laborais, como se ela fosse responsável pelas limitações advindas de sua condição,”⁸⁰ enquanto que o contexto social que implica os espaços físicos, permanecem imutáveis.

⁷⁹ Iremos discutir sobre esse tema na categoria “Acessibilidade”, na qual o conceito de tecnologia estará em articulação com o que entendemos por Solução Assistiva.

⁸⁰ COUTINHO, Kátia Soares; RODRIGUES, Graciela Fagundes; PASSERINO, Liliana Maria. “O trabalho de colaboradores com deficiência nas empresas: com a voz os gestores de recursos humanos”. 2017. Artigo em processo de submissão para futura publicação.

Neste sentido as questões que envolvem tanto o âmbito pedagógico quanto o da acessibilidade de modo geral, são destacadas pelos Coordenadores nos aspectos a serem melhorados nas instituições. Avaliação e metodologias, a capacitação de docentes e de colaboradores, a preocupação com a inclusão de alunos com deficiência que requeiram o provimento de serviços como o de intérprete de Libras, por exemplo, também mereceram atenção.

Nosso próximo tópico é em relação ao que os docentes manifestam a respeito da existência ou não de apoio oriundo da coordenação para o desenvolvimento do curso nas turmas em que há alunos com deficiência. Constatamos que os apoios são de ordem organizacional e material. Inexistência de implicação na esfera do planejamento, o que é preocupante, considerando a ressalva de Kuenzer (2008, p. 37), que diz: “Ser um bom engenheiro mecânico não significa ser um bom professor, capaz de transpor o conhecimento científico para os espaços escolares”, válida para as demais áreas técnicas da mesma maneira.

A Prof_DO, citou somente a *"a apostila"* tanto utilizada por ela quanto pelos alunos. O Pro_RE referiu-se que o apoio, de modo geral, vem da Coordenação da entidade local:

Prof_RE: “[...] *a parte de coordenação e direção, eles procuram interferir o mínimo no trabalho do professor. Eles têm mais relacionamento direto com as empresas aonde eles[os alunos] vão atuar*”.

Tal situação, vista no sentido de “liberdade” para o Prof_RE pelo fato de não existir interferência em seu trabalho, é preocupante no momento em que a ação docente é interpretada como um ato solitário. O que contradiz, o que salientamos a partir de Tardif e Lessard (2008, p. 275), de que “a docência como uma forma de trabalho sobre o humano, um trabalho interativo, no qual o trabalhador se relaciona com seu objeto sob o modo fundamental da interação humana, do face a face com o outro”. O que corresponde, então, a não ser uma atividade solitária, e sim de relações humanas e com os demais saberes implicados na docência como os da experiência, os do conhecimento e os pedagógicos (PIMENTA, 2012). Além deste sentido solitário da atividade docente, esteve presente também apoios, que se restringem a uma demanda pontual, como nesta citada pela docente MI e que na sequência, também replica-se na escrita da Prof_FA:

Prof_MI: “*Informações pertinentes aos alunos e depoimentos dos professores sobre as atividades realizadas*”.

Prof_FA: “*Informações pertinentes aos alunos e quando necessário dialogar com ele*”.

Chama a atenção, na passagem da Prof_MI a referência a “*depoimentos dos professores sobre as atividades realizadas*” (Prof_MI). Esse indicativo revela a valorização

das trocas de experiências entre os docentes e que se configura como uma formação continuada que parte da própria prática pedagógica como material empírico de reflexão e avaliação para, a partir disso, o docente reelaborar e qualificar sua ação. “E aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação” (PIMENTA, 2012, p. 28). A declarada ação, que promove os saberes pedagógicos, chama para reflexão o planejamento. Neste sentido, questionamos os docentes sobre como eles planejam suas aulas, as respostas direcionaram-se da seguinte maneira:

Prof_DO: *"eu procuro sempre seguir o que eu tenho que passar pra eles conforme está no plano de aula. Muitas vezes eu fujo de muitas coisas que deixam a desejar, então eu vou à busca do além, porque eu sei que vai sobrar tempo e com esse tempo de sobra eu sei que eu posso agregar mais conhecimento pra eles. Teoria e prática: Usando sempre teoria né? Mas na prática, o que tu pode usar de diferente, o que as empresas buscam de diferente?"*

Prof_RE: *"Cada curso tem um Plano de Curso e que prevê os conhecimentos básicos do curso que devem ser ensinados. Então o professor tem alguns materiais que já estão preparados, mas o professor adapta às necessidades que a gente vê em sala de aula".*

Prof_RE: *"As empresas fornecem informações ao [citou o nome da sua instituição] e com base nisso desenvolve-se um planejamento atendendo estas necessidades advindas das empresas. Atividades que elas pretendem colocar o aluno dentro da empresa. Daí o que acontece muitas vezes. Muitas vezes, as empresas fornecem materiais aqui [...], pro professor, vamos dizer assim, desenvolver tal habilidade com o aluno. Porque os alunos chegam aqui, alguns, sem ler, sem saber escrever. É claro que tem os graus de deficiência, mas às vezes nós percebemos que faltou um pouco, talvez, de preparo, um incentivo".*

Na escrita da Prof_FA ficou explícito que ela pensa nos objetivos de todos os envolvidos: empresa, aluno, mundo do trabalho e famílias. Procura adaptar o programa da sua disciplina às características dos alunos e preocupa-se com as especificidades dos jovens que compõe o público dos cursos.

Na sequência destes três registros, o que os aproxima encontra-se na flexibilidade como fundante do planejamento e da prática que, ao mesmo tempo, convive com um plano de curso/aula a ser cumprido. Ademais, observa-se a entrada nas empresas como uma espécie de bússola para nortear as atividades que permeiam o planejamento. O que os alunos precisam para lá estarem? Essa questão apresenta-se como pano de fundo das realidades aqui expostas. Não ficam esquecidas, a referência e preocupação dos docentes com as demandas de aprendizagem dos alunos. Em algumas passagens esse aspecto vem à tona, chamando a atenção e mobilizando estratégias pedagógicas para os casos, como alude o Prof_RE, alunos que *"chegam aqui, alguns, sem ler, sem saber escrever"*.

Menção também presente ao depoimento da Prof_MI, ao indicar que a forma de planejar suas aulas requer não colocar em evidência as necessidades dos alunos com

deficiência para não excluí-los. O planejamento, de acordo com ela, é mais demorado, acrescenta-se mais explicações e exemplos. A professora faz alusão à utilização de jogos, brincadeiras, músicas, cartazes, mosaicos, esquetes, tecnologias (computador, celular, vídeos e filmes).

Sobre isso, retornamos ao Prof_RE, para elucidar uma fala sua na qual traz subsídios que incrementam sua ação com a turma. Cabe lembrar que a turma de atuação do Prof_RE, no período da coleta de dados dessa pesquisa, era específica de alunos com deficiência.

Prof_RE: *"Bem, você não sabe ler e escrever. Como que é a metodologia da aula? Quando tem alguma coisa, por exemplo, que eu preciso escrever no quadro? Tem a parte da fala, tem a parte visual e tem a escrita. Então esses, por exemplo, tive três casos nessa turma que o aluno não sabia ler, não sabia escrever. [...] Então, com esses alunos vai mais a parte do diálogo. Então eu tô lá explicando, e daí eu vou lá e uso a pergunta pra esse aluno, eu direciono as perguntas mais pra esses alunos. Pra eles poderem interagir, porque senão eles vão ficar que nem boneco dentro da sala de aula. E muitos eu incentivo a escrever, mesmo que de forma errada".*

Os desdobramentos da fala desse professor são ricos no potencial que ele coloca na sua ação e na educabilidade dos alunos. Fica evidente, sua preocupação com o protagonismo deles na sala de aula e que, mesmo diante da complexidade das suas dificuldades de aprendizagem, não ficam encobertos pelo vazio de uma ação pedagógica que poderia se valer das retóricas: “eu não sei o que fazer com esses alunos que não sabem ler!”; ou ainda: “como ensinar eles se nem alfabetizados são?” O que merece destaque nessa peculiaridade é que o fato de serem pessoas “analfabetas” não as tornam incapazes e invisíveis perante a sociedade, pois estão em processo de formação profissional para mostrarem que podem ser pessoas produtivas. Melhor seria a ausência desta necessidade de “mostrarem-se” - utopia que permanece sempre viva.

Essas dimensões, do planejamento e da prática, são muito bem pontuadas por Pimenta (2012) e encontram ressonâncias com o exposto. Diz a autora:

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA, 2012, p. 30).

Não houve referência há planejamento coletivo, aspecto que iremos discutir com mais detalhes na continuação.

As percepções que os docentes conferem as interações são restritas e praticamente inexistentes, como por exemplo, na experiência de trabalho da Prof_Do. Na unidade existem somente dois (02) docentes trabalhando. Ela no turno da tarde com o curso de Auxiliar

Administrativo pelo PAP e o outro professor com o curso técnico subsequente de Eletricista no turno da noite. Ou seja, no dia a dia não existe o contato entre ambos. Realidade oposta ocorre na mesma instituição (Sistema S), porém em outro município. Na unidade do Prof_RE, pelas afirmações emitidas na sua entrevista, ocorre o diálogo constante e o compartilhar ações entre colegas. Questionado sobre que tipo de ações são compartilhadas o mesmo relata:

Prof_RE: *"[...] essa ideia de fazer um rodízio com todos os professores, dividir os alunos. Na semana, passar a acompanhar os alunos, os alunos acompanharem as outras turmas. Às vezes, tem alguma atividade pra fazer lá na oficina. Ô [faz alusão ao seu nome, encenando um chamamento de outro docente], nós estamos fazendo uma atividade aqui que é fácil, é simples. Você pode fazer, talvez, com os teus alunos."*

Neste episódio, das situações cotidianas de trabalho, há alguns elementos que merecem reflexões que diz respeito à tentativa de que os demais docentes também passam pela experiência com alunos com deficiência. O chamamento para que os alunos com deficiência possam participar de algumas atividades que demandam um nível de complexidade que os outros professores consideram acessíveis e, por último, os indícios de um trabalho que propõem interlocutores.

Reportando-se a mesma realidade da Prof_DO, localiza-se a da Prof_MI que manifesta na escrita a não existência de interação com os demais colegas, atribuindo para isso a incompatibilidade de áreas dos cursos que atuam. Mesma indicação provinda da Prof_FA ao posicionar-se que a interação ocorre apenas se solicitada. Evidenciamos, portanto, que os professores não estabelecem vínculos de identidade institucional na medida em que são contratados para ministrarem uma disciplina e quando concluída encerra-se até que voltem a serem contratados. Nesse percurso do desenvolvimento da sua disciplina, o contato fica restrito a Coordenadora local que tem a responsabilidade de recrutar os docentes na cidade, na realidade das Professoras MI e FA. De acordo com Kuenzer (2008, p.32) "Nestes programas, que são de curta duração e de oferta descontínua, não se configuram relações estáveis de trabalho docente e muitas vezes as condições de trabalho não são adequadas".

No tocante a interação entre os professores, observa-se uma discrepância entre as instituições e entre a mesma instituição com a outra unidade. O Sistema S, com ênfase para a representação da unidade do Coord_S1 e do Prof_RE, possui este diálogo mais aproximado em comparação com a instituição do Cooperativismo por exemplo, na qual os professores parecem não compor um grupo, o trabalho mostra-se isolado e assim, fragmentado pois cada um realiza sua função sem articulação com os demais profissionais que ministram os módulos dos cursos.

O próximo questionamento, direcionado aos docentes, traz dados que dizem respeito ao que eles percebem de diferente entre dar aula para uma turma sem pessoas com deficiência e para uma turma com pessoas com deficiência, em que aspectos se aproximam e se distanciam. Verifica-se como um dos primeiros aspectos diferenciadores "o protecionismo" para com o aluno com deficiência, que imprime práticas de preocupação com a participação dele nas aulas que acarreta na proposição de uma atenção mais direcionada. Além disso, a valorização para atividades em grupo como forma de integração.

A Prof_DO, nos conta um pouco da sua experiência que, até aquele momento, foi com um aluno com deficiência física em uma turma regular em um curso vinculado ao PAP.

Prof_DO: *"No começo eu....[pausa], como eu nunca tive essa experiência, no começo eu ia mais vezes [na classe do aluno], mas ele se sentia tipo que ele era incapaz. Aí eu comecei a observá-lo, e que ele era capaz de fazer até mais do que os outros, e eu fui dando confiança pra ele. Tomei a liberdade de deixar ele bem à vontade, e que ele fosse fazendo do jeito dele. E deixei ele pedir quando ele precisasse de mim, não eu estar sempre atenta a ele, como se ele fosse um bebê".*

Essa experiência, vivenciada pela Prof_DO, traduz tentativas de querer ajudar o aluno, porém essa ajuda, quando não abre espaço para o outro, resulta na produção de um sujeito "incapaz" e conforme ela menciona: "[...] como se fosse um bebê", pela situação provocada quando não possibilitamos espaços para o conhecimento e escuta, aliada ao processo de ensino e de aprendizagem, seja com alunos com ou sem deficiência.

O comportamento e a dedicação dos alunos com deficiência para realizar as atividades são os destaques mencionados pelo Prof_RE que se referiu a eles como: *"são muito disciplinados"* (Prof_RE). Junto a esses aspectos, o professor acrescenta as questões das dificuldades para aprender concernentes a característica da deficiência, o que provoca a mobilização de estratégias por parte do docente. As dificuldades de realizar as atividades mostram-se evidentes nos alunos com deficiência, conforme vários momentos da sua fala:

Prof_RE: *"Por incrível que pareça, os alunos com deficiência, nessa parte [do comportamento e de organização], são melhores do que as turmas regulares. Eles são mais sérios nessa parte, eles são mais dedicados do que uma turma regular. Porém, devido à, vamos dizer assim [pausa] da deficiência deles, eles têm mais dificuldades para realizar as atividades".*

Prof_RE: *"A grande diferença que eu vejo, é em relação [pausa] ao tempo que eles demoram mais pra realizar. E a dificuldade, por exemplo, essa turma atual a deficiência de todos eles é intelectual, porém, alguns vem com alguma deficiência associada à intelectual, motora ou a visual. Então, às vezes, não a deficiência intelectual, mas a deficiência motora atrapalha mais eles nas atividades".*

Essa segunda parte da fala do Prof_RE, ao mencionar que as deficiências associadas causariam mais desafios ao aprendizado e especifica a motora que provocaria mais inclusive

que a intelectual, entendemos que pode estar relacionada ao fato, por exemplo, de ter que prover tecnologias que favoreçam a realização das atividades. Porque para um aluno com deficiência motora ou física os instrumentos, tradicionalmente, requisitados para estar em sala de aula e aprender – caderno, lápis, borracha – não representam ser acessíveis para todos. Trata-se do que Carvalho-Freitas et al (2015) interroga-nos:

As pessoas sem deficiência, os profissionais, em geral, definem o que é mais adequado na ausência da participação delas [das pessoas com deficiência]. Perguntas simples não são feitas, por exemplo: como você acha mais fácil pegar no lápis para escrever? Como você faz uma determinada atividade no seu dia a dia? (CARVALHO-FREITAS et al, 2015, p. 215).

Outras dimensões conduzidas pelos docentes acerca da questão dos aspectos diferenciadores da docência com alunos com deficiência, são relatadas pelas professoras MI e pela FA. A primeira descreve que a paciência é mais exigida, a repetição das informações, a utilização de recursos. Associado a isso, a Prof_FA registra algumas ações como a orientação individualizada e a formação de grupos entre os alunos.

Percebemos estratégias pedagógicas que são comum a todos os alunos de modo geral, diferenciando-se, para alunos com deficiência, alguns aspectos comportamentais do docente em relação a intervenção do que propriamente a aspectos que repercutem em mudanças no ensinar e o no aprender. Sendo assim, a próxima indagação direcionou-se a esse tema ao explorarmos, junto aos docentes, em que âmbito percebem que há mudanças mais significativas no desenvolvimento de um curso profissionalizante para pessoas com deficiência (no currículo, nas alterações de conteúdos, no material didático, na forma de dar a aula ou nas estratégias).

Os dados indicam que a esfera do planejamento de estratégias e na forma de dar aula são predominantes na experiência dos docentes. A Prof_DO, menciona, em sua fala, a realização de uma dinâmica de grupo que desenvolveu com a turma e reforça a valorização deste tipo de estratégia como colaboradora da sua prática, enfatizando que essas dinâmicas potencializam futuras situações que os alunos irão vivenciar nas empresas.

Prof_DO: *“O que a gente fez bastante assim era dinâmicas em grupos. Que ele [o aluno com deficiência] trabalhava em grupo e em equipe, daí apresentavam os trabalhos, dava fatos, acontecimentos que aconteciam dentro da empresa. Também a gente fez uma de balões, que era pra encher o balão, e deixar o balão sempre em movimento, e todos os balões em movimento sem deixar cair no chão. Como que eles faziam isso? Até que eles conseguissem a maneira, que era esse o essencial da dinâmica, daí eles uniram os balão, pra todos juntos, então, não deixar cair esse balão no chão.”*

Na sequência, o Prof_RE fala das questões do conteúdo que será ensinado e traz o desejo de querer aprender, por parte dos alunos, como marcante para o desenrolar do próprio trabalho do professor.

Prof_RE: “[...] no conteúdo, na forma, é claro de dar aula, isso é muito importante. Essa parte deles [dos alunos com deficiência] *quererem aprender a trabalhar...*[pausa] *é a parte mais importante de todo esse processo, o professor, a metodologia de ensino, como dar aula pra eles, o conteúdo. A parte mais importante é que são eles que querem. Se eles chegassem aqui e não quisessem aprender, ia chegar no final do curso e eles não teriam aprendido.*”

Essa fala ilustra, sob nosso ponto de vista, o que Charlot (2000) em sua obra “Da relação com o saber: elementos para uma teoria”, nos propõe ao conceituar o que é a educação que, necessariamente, passa pela questão pontuada pelo Prof_RE, de articulação com o querer.

[...] uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se (CHARLOT, 2000, p. 54).

Nesse processo, precisamos levar em consideração a reciprocidade do contexto social para favorecer essa educação conforme alerta Charlot (2000), e que se constitui um dos principais postulados teóricos de Vygotsky no decorrer dos seus estudos em diálogo com a Educação e a Psicologia. Dentre suas contribuições, localiza-se a proposição de uma Educação que amplie nosso olhar sobre o humano, “[...] se trata não menos do que uma educação voltada ao desenvolvimento pleno do homem e à formação de um ‘novo homem’, não em termos genético-moleculares, mas sociais, econômicos, históricos e culturais” (DELARI JUNIOR, 2015, p. 27).

Essas considerações nos revelam a implicação que as ações - aqui se voltam à formação profissional - possuem para além do aprender sobre uma determinada atividade que será materializada no mercado de trabalho. Chama-nos atenção portanto a necessidade das demais dimensões do contexto para propiciarem elementos que impulsionem práticas que favoreçam desenvolvimento, pois “[...] somente é boa a instrução que se adianta ao desenvolvimento e o guia” (VIGOTSKI 2004⁸¹ apud PRESTES; TUNES, NASCIMENTO, 2015, p. 58).

Com base nisso, apresentamos um exemplo de estratégia que fora desenvolvida pelo Prof_RE para uma aluna com deficiência intelectual associada a baixa visão.

⁸¹ VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psirrologia razvitia rebionka**. Moskva: Eksmo, 2004. Tradução do russo realizada por Zoia Prestes.

Prof_RE: *“a montagem de um quadro para a contagem de peças para uma aluna com baixa visão. E quando ela foi fazer a prática na empresa, ela foi trabalhar na parte do almoxarifado, aonde ela recebia o material. E, mesmo com a dificuldade intelectual dela, que foi passado pra empresa, a empresa insistiu que ela fizesse contagem de peças. Ela tinha que contar, pelo menos, até 50 peças. Ela se perdia na contagem. Ela, às vezes, pulava: ela ia. 49,51, 38, 48. A gente montou um quadro de 10 em 10, mostrando pra ela. E, dentro da embalagem, onde ela embalava as peças, a gente fez divisões, dentro dessa embalagem. Então, ela tinha que fazer as divisões, e depois ela só contava quantas divisões tinham. Então, essa adaptação que a gente fez, contribuiu pra que ela conseguisse fazer a prática dentro da empresa. Porque, se não fizesse essa adaptação, ela não iria conseguir fazer a atividade.”*

O conceito de mediação, na situação apresentada, colabora em nossas reflexões pois encontramos elementos que nos evidenciam a necessária e fundamental participação de sujeitos capazes de exercerem tal papel assim como a presença de signos que conduzem ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como o pensamento abstrato. O conceito de mediação de acordo com Daniels (2011) a partir de Vygotsky,

[...] abre caminho para o desenvolvimento de uma avaliação não determinista em que mediadores servem com o meio pelo qual o indivíduo exerce ação sobre fatores sociais, culturais e históricos e sobre a ação destes no curso da contínua atividade humana (DANIELS, 2011, p. 15).

Assim, na proposição de atividades que tomam como sujeitos alunos com deficiência intelectual, os determinismos que a situação de uma deficiência *a priori* suscita, são desconstruídos pelas possibilidades de uma mediação. Essa porém, promovida pelo planejamento de alternativas nas quais a deficiência primária (VYGOTSKY, 1997) não esteja sobreposta como princípio e fim da ação pedagógica.

A Prof_FA, menciona a deficiência intelectual para direcionar todos os itens citados na pergunta como passíveis de alterações em decorrência da especificidade desta deficiência. Curiosamente, a Prof_MI, não menciona na sua resposta um conteúdo para o que a pergunta indicava. Enfatizou o que se repetiu em vários momentos da sua escrita: o princípio do cooperativismo como organizador da prática e o considera também como uma forma de “estratégia” pedagógica.

A formação docente constitui um dos pilares de sustentação do planejamento e das práticas pedagógicas que esse profissional operacionaliza no processo de ensino e aprendizagem. Em pesquisa realizada com universitários de licenciatura em Educação Física, Carvalho-Freitas et al (2015), investiu na identificação de características psicossociais (os pensamentos, sentimentos e ações) envolvidas no processo de formação de professores em face do contato inicial com as práticas de ensino envolvendo aluno com deficiência. Os resultados divulgados pelas autoras, demarcam a necessidade da participação do próprio aluno

com deficiência como partícipe das diretrizes do encaminhamento das ações pedagógicas. “Do contrário, pode-se ter o desenvolvimento de estratégias de adaptação passiva com o foco apenas na socialização e na segregação dos alunos com deficiência nas atividades de sala de aula” (CARVALHO-FREITAS et al, 2015, p. 218). Essa necessidade, que foi evocada por nós em parágrafos anteriores, valoriza a concepção de uma atividade docente imbuída de/com relações (alunos, professores, instituição escolar, sindicatos), e que constitui sua identidade profissional (PIMENTA, 2012), aliada a outros fatores tão bem situados pela autora referenciada.

O quanto a formação influencia no planejamento de estratégias de aprendizagem? Nessa questão, examinamos o quanto está presente a trajetória formativa dos docentes, da pesquisa, na concretude das estratégias junto aos alunos. Com base nisso, obtivemos as seguintes manifestações:

Prof_DO: “[...] a maioria [das estratégias que ela faz com os alunos] eu já aprendi, em cursos que eu fiz, ou que eu participei de algumas entrevistas, e eu vi que eu poderia passar adiante.”

Prof_RE: “Muitas vezes, é aquilo que a gente já viu que, vamos dizer assim, em prática em algum lugar, a gente adota como metodologia. Outras são materiais que são fornecidos pra nós, de estratégias de ensino.”

Evidenciam-se as experiências prévias como incrementos que são acrescentados na sala de aula. Além disso, a formação continuada se faz presente como promotora também das estratégias. Aspectos também revelados pela Prof_MI além de indicar a busca por conta própria de subsídios para sua atuação, como exemplo, menciona um curso de Libras online na expectativa de que possa trabalhar com alunos surdos em algum momento. Sobre o retorno da Prof_FA à pergunta proposta, a mesma não estabelece uma linha divisória entre o que é da formação e o que é da experiência docente. Além disso, menciona que “a experiência de vida ajuda muito a ser docente de todas as pessoas” (Prof_FA).

A esse respeito, apostamos em uma concepção de formação que dê vida às experiências, aos conhecimentos emanados das diferentes áreas de formação dos docentes, ao que constroi-se na relação sistematizada e intencional de ensino e aprendizagem a qual denominamos “aula”. Com essa aposta, concordamos com Pimenta (2012) de que formação

[...] é, na verdade, autoformação, uma vez os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas [...]. É nesse confronto e num processo coletivo de trocas de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (PIMENTA, 2012, p. 32).

Nessa perspectiva, admitimos a inexistência de uma prática pedagógica que não se depare, em algum momento, com a imprevisibilidade - peculiar ao nosso cotidiano; com o inesperado; enfim com desafios. Nessa circunstância, elencamos a identificação de aspectos relacionados ao desenvolvimento de um curso de EP, de nível básico, com alunos com deficiência que os docentes consideram mais desafiador na prática pedagógica, dentre estes listados: (1) Planejamento das aulas; (2) Metodologia adequada aos tipos de deficiência; (3) Avaliação; (4) Associar a teoria com a prática; (5) Relação professor-aluno.

Os dados mostraram-se diluídos entre os itens citados. Dois (02) docentes mencionam a relação professor-aluno e, contrariando tal escolha, um dos docentes referiu-se a este item como um dos aspectos mais agradáveis da ação docente. Metodologia, planejamento e avaliação constituíram-se de uma alusão cada um. A Prof_DO, indicou a metodologia e a relação professor-aluno, como desafiadores. Não explicitou a justificativa das suas escolhas. Por conseguinte, temos as seguintes colocações:

Prof_RE: *"A parte mais desafiadora é o planejamento da aula essa é a parte mais desafiadora porque cada turma é diferente, tem graus de deficiência diferentes. Então a parte de planejamento das aulas é a parte mais desafiadora. A parte de relacionamento com o aluno é a mais gratificante."*

Prof_MI: *"Sem relacionamento nada na vida pode acontecer [...] deve-se começar por isso mas não parar aí."*

A perspectiva da relação se faz presente na manifestação da Prof_MI assim como para o Prof_RE, como impulsionadora do vínculo social antes de qualquer coisa. Contudo, ao final ela ressalta que esse seria o primeiro desafio e que outros se inserem na sequência, pois nos deixa a ideia da continuação em outras esferas, as quais não são por ela nomeadas, *"deve-se começar por isso mas não parar aí"* (Prof_MI).

O investimento na participação do aluno com deficiência, coloca-se na preocupação da Prof_FA, atribuindo que se o aluno não for participativo a associação entre teoria e prática ficará prejudicada. A professora também traz a avaliação como componente desestabilizador da prática no momento em que, nas suas palavras revela que: [...] *"parâmetros não funcionam e os cursos são curtos"* (Prof_FA). Relacionamos a indicação destes "parâmetros", pela profissional, à carência da instituição, na qual ela tem seu vínculo como professora, de materiais metodológicos que prevejam adequações curriculares para situações de inclusão, conforme discutimos aqui. Prática que já ocorre no Sistema S, por exemplo.

Pelo exposto, percebemos que é muito enfatizada, nas ações dos cursos de aprendizagem profissional e diríamos que, na EP em suas diferentes vertentes de ação, a

preocupação constante com que a prática docente esteja atrelada ao que o mercado de trabalho exigirá dos alunos. Tal enfoque, produz rupturas na aproximação que poderia constituir-se a partir da valorização dos conhecimentos prévios dos alunos com as aprendizagens sistematizadas no espaço educacional.

Assim sendo, se nos remetermos à profissionalização de pessoas com deficiência a partir dos PAPs, observaremos que as demandas dessa profissionalização estão atreladas ao mercado de trabalho no intuito significativo para o cumprimento da Lei de Cotas (Lei 8.213/1991). Porém uma das “portas de entrada” para esse propósito tem sido o ingresso do jovem e do adulto com deficiência como aprendiz no primeiro momento e, para isso, ele necessita realizar a aprendizagem profissional.

Um dado interessante e que evidencia o argumento anterior, diz respeito ao quantitativo de pessoas com deficiência que, por meio dos programas de aprendizagem profissional, conseguiram efetivar-se nas empresas. A matéria publicada em janeiro de 2016 traz como chamada: “Ações do MTPS inserem 39 mil pessoas com deficiência no mercado de trabalho em 2015”. E na sequência, menciona que o estado brasileiro com o maior índice de aprendizes que se tornam efetivos nas empresas foi o RS: “Um total de 2.754 aprendizes com deficiência também conquistaram suas vagas, 824 deles no Rio Grande do Sul, o estado que mais contribuiu para esse crescimento” (BRASÍLIA, 2016). As exigências para o cumprimento legal, pelas fiscalizações do Ministério do Trabalho tem mobilizado as empresas para encontrarem as medidas necessárias a esse atendimento. No RS, um dos caminhos tem sido portanto os PAPs e o incentivo para que os jovens e adultos procurem esta oportunidade de inclusão laboral. Essa realidade, no estado gaúcho, tem acontecido sob a forma de turmas exclusivas de pessoas com deficiência em sua maioria.

Tais apontamentos nos mobilizaram para além da participação, na presente pesquisa, das instituições e dos docentes que estão atuando nessa realidade nos municípios de FW e Panambi. Consideramos relevante que fossem também ouvidos os Auditores Fiscais do Trabalho do estado como partícipes imprescindíveis na compreensão da conjuntura do tema no qual essa Tese investe. Desse modo, resgatamos aqui, um dos assuntos que envolveu a entrevista com eles o qual tratou da organização das turmas para o desenvolvimento de cursos profissionalizantes pelo programa de aprendizagem profissional quando há presença de alunos com deficiência.

Com base nos dados fornecidos, os programas de aprendizagem para pessoas com deficiência são bem direcionados. O Audi_RS cita várias práticas que são desenvolvidas, denominando-as de “*aprendizado customizado*”. E nesse sentido, ele considera muito

importante essa peculiaridade para a efetivação dessas pessoas nas empresas e coloca em dúvida se em uma turma mista (pessoas com e sem deficiência na mesma sala de aula) a “customização” seria possível.

Audi_RS: “*Então tu consegues fazer um treinamento, que não existe [pausa] não existe talvez uma coisa tão customizada como esse aprendizado. Que a pessoa é treinada já pra como ela vai ter que desenvolver essa atividade. Eu não sei se numa turma aberta, uma turma comum, eles vão ter esse nível de detalhamento.*”

Ao tentarmos compreender, a partir da atualidade, esse posicionamento do Audi_RS, nos remetemos a um tempo histórico no qual a escolarização de crianças, jovens e adultos com deficiência ocorreria de modo tardio ou era inexistente (BAPTISTA; VIEGAS, 2016). Acrescentamos, a partir dos autores, que

Escolas e classes especiais constituíram-se como locais considerados mais adequados e especializados para atendimento de pessoas com deficiência, marcadamente singulares em função dos conhecimentos específicos dos profissionais que atuavam nesses locais; em geral com formação peculiar e considerados *experts* nas deficiências (BAPTISTA, VIEGAS, 2016, p. 430).

Ao ser questionado sobre o início deste trabalho com a organização de turmas exclusivas para o desenvolvimento de cursos pelo PAP, a explicação foi a seguinte:

Audi_RS: “*E aí chegou isso pra nós, chegou também uma demanda naquele momento, [...] não tem aparecido muito [...] era uma demanda de auditivos de Caxias, que as instituições de ensino profissional queriam que os pais pagassem o intérprete. Então acho que as primeiras turmas que saíram nossas foram de intelectual, psicossocial, esquizofrenia e uma em Caxias do Sul, que foi essa demanda de auditivos. E quem começou foi [cita o nome de uma instituição] com o intelectual, e [cita o nome de outra instituição] com o psicossocial. E aí eles entenderam melhor ter turmas fechadas.*”

As razões para a organização de turmas fechadas, além das questões que envolvem a aprendizagem mais direcionada e, pelo observado, delimitada ao que o sujeito necessita é a tipologia da deficiência, como o caso de alunos surdos como foi exposto. Nas situações em que é preciso o profissional intérprete de Libras, a viabilidade de constituir uma turma específica de pessoas surdas e contratar o profissional é notória se comparada à organização de turmas mistas nas quais, se há presença de alunos surdos, garantir intérpretes em diferentes turmas que necessitem. Em síntese, o fator econômico, nesse caso, também se mostra evidente.

Soma-se a esses pontos discutidos, um dado curioso, exposto pelo Auditor, que é a evasão dos alunos com deficiência quando realizam o curso na forma de turmas mistas.

Audi_RS: *“O que eu tenho visto uma outra escola aqui em Porto Alegre que colocava todo mundo numa turma comum era [cita o nome de uma instituição]. E tu tinhas [cita o nome de uma instituição] com uma postura, e um outro [cita a mesma instituição mas que tinha outra postura]. E não fazia nenhuma adaptação. O que acontecia com essa? Raciocínio matemático...[pausa]. Porque assim, auxiliar de venda, tem algumas coisas matemáticas mais complexas. Eles iam embora, tu entendes? Então, bota numa turma comum e não dá apoio.”*

Essa situação reflete o que na escolarização de alunos com deficiência em classes comuns também acontece. Porém não com a resolução do problema sob a forma de evasão, mas sob a forma da “não aprendizagem”, da obtenção de garantia apenas da sua matrícula, pois a permanência, que implica aprendizagem, fica a desejar. No entanto, nas escolas de educação básica, existem serviços de apoio previstos na legislação e em funcionamento em sua maioria como o Atendimento Educacional Especializado desenvolvido por um professor especializado, que potencializa ações com o propósito de sustentar a permanência do aluno na escola e propiciar suas aprendizagens, seja no atendimento complementar ou suplementar direto na sala de recurso multifuncional, em sala de aula com o professor regente ou sob as duas formas e, inclusive assessorando as famílias. Mesmo com esses suportes, temos ainda fragilidades. Então, nos espaços da EP, sem a garantia deste tipo de serviço de apoio e, com profissionais que em sua maioria não tem formação nessa área e, em algumas realidades, nem licenciatura possuem, a viabilidade do trabalho com uma turma exclusiva de pessoas com deficiência tem fortes motivos para materializar-se. Consoante a esse quadro, pelos encaminhamentos que as políticas na área da Educação tem tomado no Brasil, estamos garantindo dois tipos de sistema um “inclusivo” e outro “paralelo”, considerando - apenas para trazer um exemplo – o que está proposto na Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e, como exemplo a estratégia 4.1, garantindo amplos percursos de escolarização, inclusive nas instituições especializadas.

Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, **preferencialmente** na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

[...]

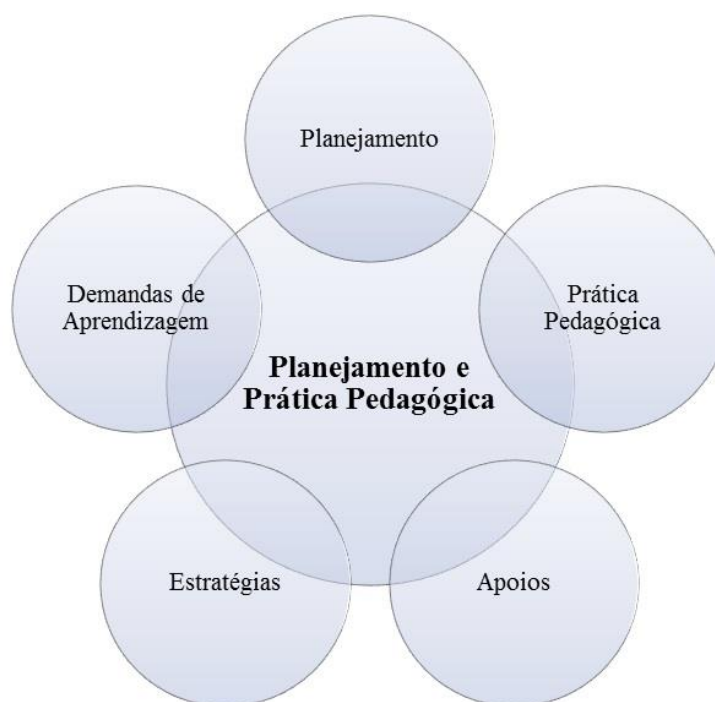
4.1 contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), as matrículas dos(as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Assim, apresenta-se pelo exposto, que a inclusão de alunos, principalmente com deficiência intelectual e alunos surdos, na EP, sob a forma dos programas de aprendizagem, reveste-se na valorização e na concretização de turmas exclusivas. Razões para isso, conforme apresentado, localizam-se em situações tais como: turmas de alunos surdos, que demandam a contratação de intérprete de Libras; as questões específicas de aprendizagem advindas da deficiência intelectual e a tendência de evasão dos alunos com deficiência em turmas mistas.

Esquema síntese da categoria temática “Planejamento e Prática Pedagógica”

Objetivo Específico
Analisar as estratégias pedagógicas que os professores planejam e desenvolvem para atender as demandas de aprendizagem do(s) aluno(s) com deficiência nos cursos profissionalizantes.

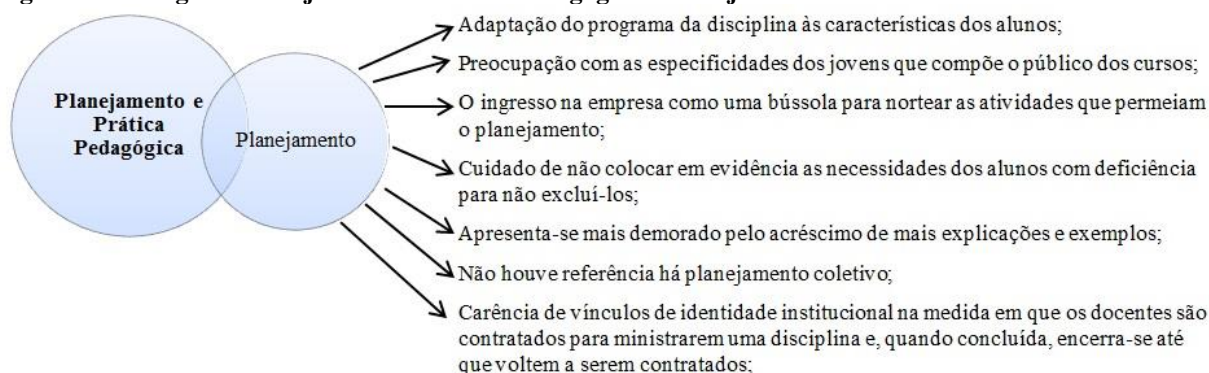
Figura 14: Síntese da categoria temática Planejamento e Prática Pedagógica.



Fonte: Elaboração da autora.

Descrição da Imagem: Síntese da categoria temática Planejamento e Prática Pedagógica. A imagem é formada por um esquema composto por cinco círculos menores cinza-claro no entorno de um círculo maior. No interior do círculo maior, em preto e negrito “Planejamento e Prática Pedagógica. Os círculos menores têm a parte inferior sobreposta ao maior. Dentro de cada um deles, da esquerda para a direita as seguintes categorias: “Planejamento”, “Prática Pedagógica”, “Apoios”, “Estratégias” e “Demandas de Aprendizagem”. Final da Descrição.

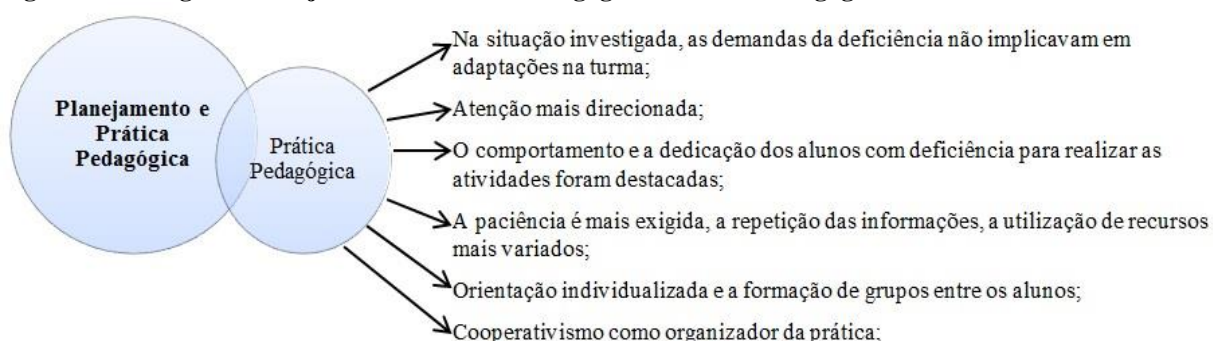
Figura 15: Categoria Planejamento e Prática Pedagógica - Planejamento.



Fonte: Elaboração da autora.

Descrição da Imagem: Categoria Planejamento e Prática Pedagógica - Planejamento. A imagem é formada por um esquema composto por dois círculos azul claro, lado a lado, com as bordas sobrepostas. No interior do círculo maior, à esquerda, em preto e negrito “Planejamento e Prática Pedagógica”. No círculo menor, à direita, a categoria “Planejamento”. Deste partem sete setas pretas indicando tópicos, assim dispostos, de cima para baixo: Adaptação do programa da disciplina às característica dos alunos; Preocupação com as especificidades dos jovens que compõe o público dos cursos; Ingresso na empresa como uma bússola para nortear as atividades que permeiam o planejamento; Cuidado de não colocar em evidência necessidades dos alunos com deficiência para não excluí-los; Apresenta-se mais demorado pelo acréscimo de mais explicações e exemplos; Não houve referência há planejamento coletivo; Carência de vínculos de identidade institucional na medida em que os docentes são contratados para ministrarem uma disciplina e, quando concluída, encerra-se até que voltem a serem contratados. Final da Descrição.

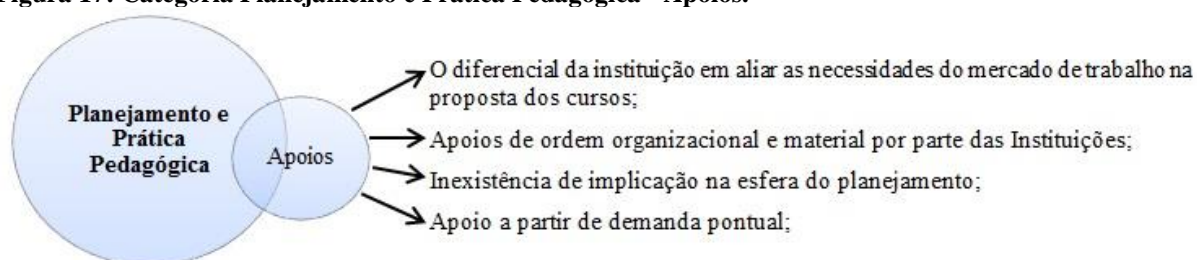
Figura 16: Categoria Planejamento e Prática Pedagógica - Prática Pedagógica.



Fonte: Elaboração da autora.

Descrição da Imagem: Categoria Planejamento e Prática Pedagógica – Prática Pedagógica. A imagem é formada por um esquema composto por dois círculos azul claro, lado a lado, com as bordas sobrepostas. No interior do círculo maior, à esquerda, em preto e negrito “Planejamento e Prática Pedagógica”. No círculo menor, à direita, a categoria “Prática Pedagógica”. Deste partem seis setas pretas indicando tópicos, assim dispostos, de cima para baixo: Na situação investida, as demandas da deficiência não implicavam em adaptações na turma; Atenção mais direcionada; O comportamento e a dedicação dos alunos com deficiência para realizar as atividades foram destacadas; A paciência é mais exigida, a repetição das informações, a utilização de recursos mais variados; Orientação individualizada e a formação de grupos entre alunos; Cooperativismo como organizador da prática. Final da Descrição.

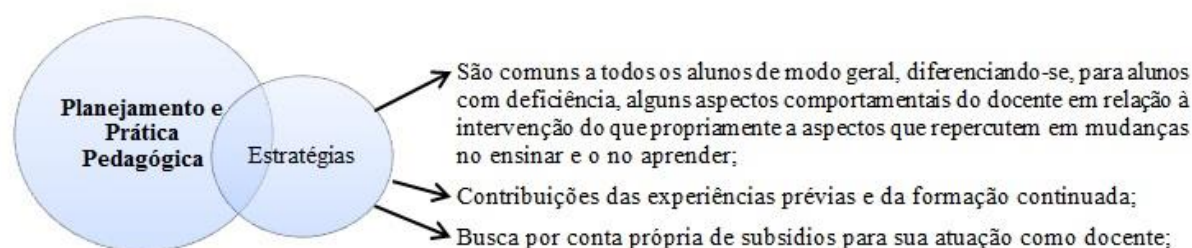
Figura 17: Categoria Planejamento e Prática Pedagógica - Apoios.



Fonte: Elaboração da autora.

Descrição da Imagem: Categoria Planejamento e Prática Pedagógica - Apoios. A imagem é formada por um esquema composto por dois círculos azul claro, lado a lado, com as bordas sobrepostas. No interior do círculo maior, à esquerda, em preto e negrito “Planejamento e Prática Pedagógica”. No círculo menor, à direita, a categoria “Apoios”. Deste partem quatro setas pretas indicando tópicos, assim dispostos, de cima para baixo: O diferencial da instituição em aliar as necessidades do mercado de trabalho na proposta dos cursos; Apoio de ordem organizacional e material por parte das instituições; Inexistência de implicação na esfera do planejamento; Apoio a partir de demanda pontual. Final da Descrição.

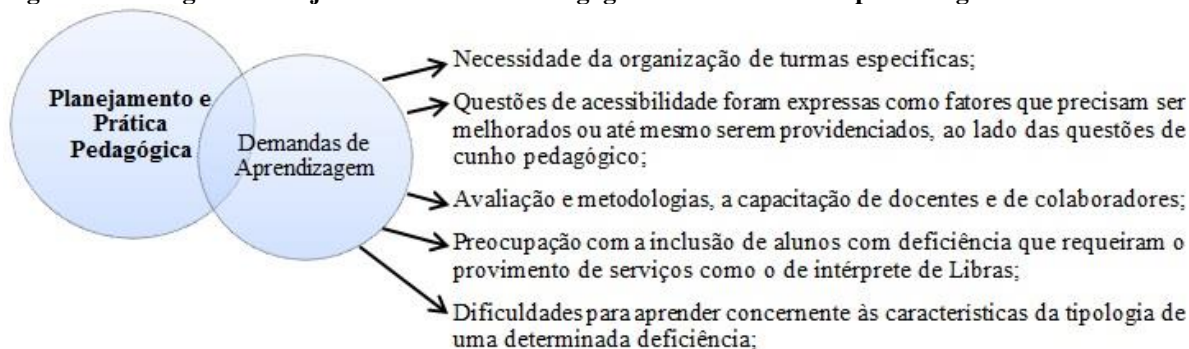
Figura 18: Categoria Planejamento e Prática Pedagógica - Estratégias.



Fonte: Elaboração da autora.

Descrição da Imagem: Categoria Planejamento e Prática Pedagógica - Estratégias. A imagem é formada por um esquema composto por dois círculos azul claro, lado a lado, com as bordas sobrepostas. No interior do círculo maior, à esquerda, em preto e negrito “Planejamento e Prática Pedagógica”. No círculo menor, à direita, a categoria “Estratégias”. Deste partem três setas pretas indicando tópicos, assim dispostos, de cima para baixo: São comuns a todos os alunos de modo geral, diferenciando-se, para alunos com deficiência, alguns aspectos comportamentais do docente em relação à intervenção do que propriamente a aspectos que repercutem em mudanças no ensinar e no aprender; Contribuições das experiências prévias e da formação continuada; Busca por conta própria de subsídios para sua atuação como docente. Final da Descrição.

Figura 19: Categoria Planejamento e Prática Pedagógica – Demandas de Aprendizagem.



Fonte: Elaboração da autora.

Descrição da Imagem: Categoria Planejamento e Prática Pedagógica – Demandas de Aprendizagem. A imagem é formada por um esquema composto por dois círculos azul claro, lado a lado, com as bordas sobrepostas. No interior do círculo maior, à esquerda, em preto e negrito “Planejamento e Prática Pedagógica”. No círculo menor, à direita, a categoria “Demandas de Aprendizagem”. Deste partem cinco setas pretas indicando tópicos, assim

dispostos, de cima para baixo: Necessidade da organização de turmas específicas; Questões de acessibilidade foram expressas como fatores que precisam ser melhorados u até mesmo serem providenciados, ao lado das questões de cunho pedagógico; Avaliação e metodologia, a capacitação de docentes e de colaboradores; Preocupação com a inclusão de alunos com deficiência que requeiram o provimento de serviço como o de intérprete de Libras; Dificuldades para aprender concernente às características da tipologia de uma determinada deficiência. Final da Descrição.

4.4 ACESSIBILIDADE

Nesta categoria temática, investimos na continuidade das nossas análises ampliando-as para os aspectos os quais denominamos de acessibilidade, com o objetivo de refletirmos, a partir dos dados provenientes do segmento Coordenadores e Auditores, que tipo de ações são previstas e/ou executadas pelos professores e/ou instituições na realização dos cursos profissionalizantes. Os dados que emergiram direcionaram-se, predominantemente, para a acessibilidade arquitetônica dos espaços das instituições que desenvolvem os cursos e aos postos de trabalho nos quais os jovens e adultos estarão desenvolvendo suas atividades profissionais.

Cabe lembrar que no Brasil temos uma legislação com grande repercussão para as questões de acessibilidade, conhecida como a “Lei da Acessibilidade”. Trata-se do Decreto Federal n. 5.296 de 02 de dezembro de 2004 que regulamenta Leis anteriores como: a Lei n. 10.048, de 08 de novembro de 2000 que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica (“pessoas portadoras de deficiência física, os idosos com idade igual ou superior a sessenta e cinco anos, as gestantes, as lactantes e as pessoas acompanhadas por crianças de colo”)⁸² e a Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. De acordo com Fernandes e Orrico (2011, p. 78) “Estas legislações [...] traçam as garantias fundamentais para a acessibilidade nos aspectos físico, comunicacional e atitudinal”.

O conceito de acessibilidade, advindo do Decreto 5.296/2004, em seu artigo 8, inciso I significa a

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida; (BRASIL, 2004).

⁸² Alterado a partir da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) para a seguinte redação: “pessoas com deficiência, os idosos com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, as gestantes, as lactantes, as pessoas com crianças de colo e os obesos terão atendimento prioritário” (BRASIL, 2015).

Na Lei nº 13.146/2015, vamos perceber que esse conceito atualiza-se, ampliando a acessibilidade para os recursos e sistemas tecnológicos que inclui, por exemplo, aparelhos de telefonia móvel com sistemas acessíveis de funcionamento, assim como menciona o espaço tanto urbano quanto rural no atendimento a acessibilidade.

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus **sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados** de uso coletivo, tanto na **zona urbana como na rural**, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Implicado, diretamente, no conceito de acessibilidade e condição, *sine que non*, para torná-la possível está a compreensão e a prática do desenho universal que parte do princípio que os espaços, os instrumentos e os signos culturais (VYGOTSKY, 1991)⁸³ estejam ao alcance de todas as pessoas. Desse modo, o desenho universal diz respeito à “[...] concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva; (BRASIL, 2015)”.

Apresentamos portanto alguns conceitos chaves para a nossa discussão, haja vista que pensarmos em acessibilidade envolve aspectos que implicam na materialidade de um conceito que está além da provisão de um instrumento físico, como uma rampa ou um elevador, encontra-se também nas relações sociais potencializadas em diferentes espaços.

Em relação a caracterização da acessibilidade arquitetônica das instituições visitadas durante a pesquisa, observou-se que na cidade de Frederico Westphalen as instalações físicas concentram-se em um único andar. Não há escadas ou alguma barreira que possa impedir a entrada de uma pessoa com deficiência física usuária de cadeiras de rodas, ou outra necessidade oriunda dessa deficiência na porta principal de acesso. No entanto, são inexistentes sinalizações em Braille, como o piso podotáctil, vaga para estacionamento preferencial, instalações sanitárias acessíveis (largura da porta do banheiro não condiz com o tamanho previsto que é de no mínimo 80 cm), mobiliários e demais aspectos previstos na legislação. Trata-se de um espaço alugado há vários anos, desde o início das atividades da instituição na cidade. Uma leitura dessa realidade, durante a entrevista com o Coord_S1 que também é responsável pela direção desta unidade, não foi realizada. O profissional não se

⁸³ “Para Vygotsky nossa relação com o mundo exterior possui como formas de intervenção o uso de instrumentos e de signos [...]. Os instrumentos estariam direcionados a elementos externos ao indivíduo, com o intuito de produzir mudanças no meio, nos objetos, controlar a natureza. Por outro lado, os signos, direcionam-se a atender o próprio sujeito, como controle de suas próprias ações em nível intrapsicológico (RODRIGUES, 2011, p. 30).

remeteu à ela na sua fala, como uma preocupação em torná-la acessível ou a perspectiva de buscar outro imóvel em que as questões de acessibilidade sejam atendidas. Suas argumentações, a esse respeito, ficaram centralizadas na unidade de Panambi e Ijuí, municípios nos quais ele atua como coordenador geral das unidades do Sistema S que representa. Assim, até o momento, percebe-se que tal necessidade de adequação não está entre as ações prioritárias na cidade de Frederico Westphalen, conformando-se com as instalações atuais uma vez que o único aluno com deficiência que a instituição recebeu, até o momento da pesquisa, adequou-se às condições arquitetônicas apresentadas, mesmo na condição de uma deficiência física.

A situação da instituição com sede em Panambi mudou a partir do segundo semestre de 2016, período no qual foi concluída a obra da nova sede com atendimento aos critérios de acessibilidade. Aspecto ausente no prédio no qual eles instalaram-se na cidade e que por, aproximadamente, 20 anos atuaram. Tratava-se de um imóvel alugado da Prefeitura Municipal, amplo, porém inacessível. A porta principal de acesso ao prédio já apresentava uma barreira: a presença de escadas. Além disso, o prédio possuía dois andares e que também inviabiliza o ingresso de pessoas usuárias de cadeiras de rodas ou pessoas com mobilidade reduzida ao acesso nas salas de aula que lá se localizavam. Acrescentam-se também as instalações sanitárias que não eram condizentes às normas de acessibilidade. Tal situação, foi percebida como angustiante por parte tanto do Coord_S1 e do Prof_RE que pertencem a esta instituição. Inclusive, tiveram alguns episódios de matrículas de pessoas com deficiência física e que o curso precisou ser deslocado para outro espaço do município para que elas pudessem frequentá-lo. Situação relatada pelo Coord_S1 em sua entrevista, associada com a satisfação de mudança para o novo local.

Coord_S1: *“A construção na nova unidade [cita o nome da instituição] em Panambi completamente acessível a ser inaugurada em 2016. As instalações até o momento é em um prédio não acessível, alugado e que não possui nem rampa nem banheiros acessíveis. Inclusive para cadeirantes precisamos fazer a locação de outra sala para poder dar aula a este público.”*

Questões de ordem arquitetônica passam despercebidas em alguns momentos, pois não se vislumbra a presença de pessoas com uma deficiência física por exemplo, que foi relatado pelo Coord_S1, pois o prédio da instituição não possuía acessibilidade e, em razão disso, em um ano o curso precisou ser realizado em outro local pois havia a presença de um aluno usuário de cadeira e rodas. Atualmente a instituição já se encontra em sede própria e atendendo os requisitos de acessibilidade. Em virtude dessa mudança de local ter acontecido após a coleta final dos dados desta Tese, não foi possível conhecer as novas instalações,

porém a parte externa a qual a doutoranda teve acesso demonstra um prédio amplo, com estrutura arquitetônica acessível na entrada principal e, pelo que foi possível observar, é composto de um único andar (térreo).

Salienta-se que juntamente com a “Lei da Acessibilidade” (BRASIL, 2004), existe a Norma da Associação Brasileira de Normas Técnicas 9050 (ABNT, 2015) que diz respeito à acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos e que assim como a anterior precisa ser de conhecimento dos profissionais tanto da área da engenharia civil, arquitetura e urbanismo e das edificações de modo geral, quanto de gestores e profissionais que atuam com as pessoas com deficiência, inclusive essas.

Nesse direcionamento, acerca da acessibilidade arquitetônica, inclui-se também a manifestação do Coop_2 que mencionou a preocupação da instituição cooperativa com a “*adequação dos ambientes prevendo a acessibilidade*” (Coop_2). Porém ele não detalhou quais são estas adequações e em que local. Em relação ao local onde acontecem os cursos do PAP, promovidos por essa entidade, tivemos a oportunidade de conhecê-lo. Localiza-se anexo à empresa na qual os jovens e adultos aprendizes farão a parte prática do curso e, posteriormente, se for o caso, contratados pela mesma. Trata-se um local no térreo, sem qualquer tipo de escadas ou degraus para o seu ingresso. Não tivemos acesso aos banheiros para mencionarmos suas características, se acessíveis ou não.

A Coop_1, coordenadora local dos cursos do PAP na cidade de Panambi, referente a instituição cooperativa, foi bastante sucinta na sua resposta. Mencionou que os locais em que os alunos farão suas atividades práticas são acessíveis. Ou seja, não analisou a instituição a qual trabalha, transferiu a análise para o contexto de trabalho no qual os alunos irão se deparar, o que não deixa de ser um aspecto muito importante para o qual faremos algumas considerações na sequência.

A adequação de postos de trabalho contemplando a acessibilidade foi tema dedicado por alguns estudos e pesquisas nos últimos anos (CORDEIRO, 2013; COUTINHO, 2015; MORAIS, 2014; PEREIRA, 2011, 2016; PIOVESAN, 2015).

Cordeiro (2013) assinala, em sua investigação, que são restritas as empresas que promovem adequações em seus maquinários para atender as necessidades de trabalhadores com deficiência. Além disso, remete-se à questão do alto custo ao sistema produtivo que determinadas adequações podem requerer, o que observa ser muito prejudicial às pessoas com deficiência, haja vista a “seletividade” prioritária por tipos de deficiência que menor necessidade de adaptação requeiram.

A pesquisa de Pereira (2011) parte de um estudo de caso em uma empresa de grande porte brasileira, dedicando-se à análise dos processos inclusivos nesse local, conduzida pela seguinte pergunta norteadora: “Como a cultura organizacional de uma empresa se adapta no processo de inclusão de pessoas com deficiência?” (p. 25). A autora apresenta, como resultados, que as adaptações são ínfimas perante as necessidades do processo de inclusão, além do pouco uso por parte da empresa de tecnologias que favoreçam acessibilidade, fator esse que a autora atribui ao desconhecimento, por parte das organizações, do potencial que as tecnologias possuem na viabilidade da inclusão laboral. Prosseguindo em suas investigações no âmbito da acessibilidade no âmbito laboral Pereira (2016) analisa de que forma as soluções assistivas desencadeados nos próprio âmbito das organizações podem contribuir para a inclusão de trabalhadores. Resulta da pesquisa realizada em contextos do Brasil e da Espanha, a construção de um Protocolo o qual a autora denominou de “Índice de Inclusão Organizacional como ferramenta de diagnóstico e aprendizado nas organizações para os processos inclusivos” (PEREIRA, 2016, p. 08).

Com o propósito de ampliar o conhecimento de gestores de Recursos Humanos sobre as tecnologias assistivas para o contexto laboral, Coutinho (2015) parte da seguinte indagação: “de que forma pode-se construir uma biblioteca virtual reunindo informações que contemplem soluções quanto ao uso de tecnologia assistiva em ambientes de trabalho?” (p. 23). A pesquisadora, após a trajetória investigativa com sete gerentes de RH de empresas de grande porte no RS e realizando visitas nos locais, apresenta como uma das conclusões do seu estudo a pouca presença da tecnologia assistiva e de adaptações nos espaços de trabalho, somadas ao desconhecimento por parte dos profissionais acerca desse tema.

A pesquisa de Moraes (2014), a partir de uma perspectiva histórico-cultural nos coloca perante outra forma de olhar e compreender a relação das pessoas com deficiência com as tecnologias no ambiente de trabalho. O autor dedica-se a estudar a apropriação dos saberes nesse ambiente, mediado por tecnologia, sob a percepção das próprias pessoas com deficiência participantes da sua pesquisa. Resultante dessa investigação, emerge a proposição do conceito de Solução Assistiva constituído de cinco elementos para analisar os estudos da ação humana:⁸⁴ “o ato (o que está acontecendo), a cena (fundo do ato ou o que está acontecendo), o agente(s) (pessoa ou grupo de pessoas que executaram o ato), a agência (meios e instrumentos utilizados) e o propósito (finalidade do ato em si)” (MORAIS, 2014, 39). A partir dessa

⁸⁴ Esses cinco elementos partem “da abordagem pentádica de [Kenneth] Burke [1945] da ação [humana]” (WERTSCH, 1988 apud DANIELS, 2011), presente na obra de Wertsch (1999): WERTSCH, James. **La Mente en Acción**. Buenos Aires: Aique, 1999.

compreensão, o pesquisador conduz seus resultados na afirmação de que os entraves e as barreiras sociais com as quais as pessoas com deficiência se deparam as conduzem para um olhar crítico sobre si e o meio que convivem.

Um sistema digital baseado em Ambiente Imersivo - o Solassist Virtual - para propiciar o aprendizado de pessoas com deficiência intelectual no desenvolvimento de um curso profissionalizante foi a investigação concretizada por Piovesan (2015). A pesquisa indicou as contribuições deste sistema, o qual a autora o considerou como uma tecnologia assistiva para a apropriação, por parte dos alunos, dos espaços e setores da empresa e suas finalidades. Ademais, a possibilidade de utilizá-lo com uma ferramenta didática para os professores na formação profissional no que se refere à contextualização dos locais e setores das empresas nas quais os alunos atuarão.

O panorama das pesquisas expostas nos revela a significativa importância do conhecimento e da promoção da acessibilidade em suas variadas dimensões, pois até o momento, apesar dos avanços obtidos principalmente em termos legais, o que já é um passo muito importante, um dado que está presente ainda é que quanto menos desestabilizador para as empresas for a contratação de uma pessoa com deficiência, mais real e viável é sua efetivação. A esse respeito, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) é enfática ao estabelecer no seu Capítulo VI, “Do Direto ao Trabalho” (parágrafos 3º e 4º), que:

§ 3º É vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer **discriminação em razão de sua condição**, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exames admissional e periódico, permanência no emprego, ascensão profissional e reabilitação profissional, bem como exigência de aptidão plena.

[...]

§ 5º É garantida aos trabalhadores com deficiência **acessibilidade** em cursos de formação e de capacitação (BRASIL, 2015).

Aliada às temáticas discutidas, é oportuno problematizarmos acerca do reducionismo que o conceito de acessibilidade adquire no contexto social, pois quando menciona-se o termo, facilmente, é expresso: “este local é acessível”, porém quando vamos avaliar se realmente é, o que o tornou acessível foi a presença de uma rampa! Como se existisse somente a deficiência física e que tal requisito fosse universalizado, ao passo que as demais deficiências comportam necessidades de acessibilidade que, muitas vezes, não são materializadas num aspecto material, físico, como é o caso da deficiência intelectual. Público que predominou nos cursos profissionalizantes da realidade por nós investigada.

Sendo assim, a urgência e necessidade de pensarmos na globalidade da acessibilidade e para isso, a escrita do Coop_3 é significativa neste sentido ao escrever as estratégias de acessibilidade a serem previstas na sua instituição:

Coop_3: *“Adequar conteúdos, materiais técnicos e didáticos e os espaços físicos de acordo com as necessidades em cada situação específica”.*

A contribuição da Coord_S2, dialoga com a necessidade da promoção de formação em educação inclusiva que tratamos em categoria de análise anterior, porém não deixa de estar relacionada às questões de acessibilidade aos conhecimentos, os quais são apresentados aos alunos como padrões a serem seguidos, culminado no que Cordeiro (2013), em sua pesquisa traz como uma das suas conclusões:

[...] as experiências de inclusão relatadas pelos participantes parecem indicar que os alunos matriculados procuraram ‘se adaptar’ para acompanhar os cursos das escolas, sendo que poucas modificações quanto ao currículo, materiais e estratégias, foram necessárias para facilitar o aprendizado desses alunos (CORDEIRO, 2013, p. 158).

Cabe frisar, que em nenhum momento foi mencionado algum recurso de tecnologia especificamente pelos Coordenadores, isso evidencia uma restrição conceitual do que significa acessibilidade que permeia múltiplos aspectos (físico, comunicacional e atitudinal). Além disso, temos a “acessibilidade psicológica” citada nos ensaios da Tese que é tão importante quanto as demais dimensões. Para compreendermos esse contexto, o que nos mobiliza para a compressão da tecnologia como promotora de acessibilidade é o seu sentido a partir da concepção de Solução Assistiva que, conforme Pereira e Morais (2015),

[...] não emergem [as tecnologias] do ambiente, como algo externo ao sujeito, e nem do sujeito como algo natural ou compensatório ao desenvolvimento. Pelo contrário, acontece na tensão entre o agente, entendido aqui como sujeito sócio-histórico, a cena e propósito enquanto ambiente cultural, a agência como artefato cultural, carregado de intencionalidade de uso e de historicidade pelos processos de criação e adaptação que a sociedade faz dos seus artefatos e, finalmente, do ato em si, como prática cultural que se propõe a executar uma performance que envolve todos os elementos [...] (PEREIRA; MORAIS, 2015, p. 44).

Tal direcionamento, está além da presença física de um material concreto, seja a rampa ou um recurso tecnológico. Desse modo, ratificamos os pressupostos histórico-culturais que nos orientam na compreensão da deficiência sob uma abordagem social em primeira instância, e que a deficiência primária estará em primeiro plano na medida em que menor for a acessibilidade ao meio pela inexistência ou desconhecimento das Soluções Assistivas.

A proposta de Solução Assistiva não é opor-se ao conceito de Tecnologia Assistiva, mas ampliá-lo na medida em que aquele evoca para a dinâmica de fatores e atores implicados

e que, no conceito de TA, estão de certa forma implícitos. O conceito de TA, utilizado no Brasil refere-se a:

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009b, p. 9).

Assim, podemos associar como **agência** os “produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços”; **propósito** “promover a funcionalidade [...] visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social”; **ato** “à atividade e participação”; **cena** “inclusão social” - ou seja, nos mais variados espaços do contexto social; **agente(s)** “pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida”.

As necessidades são imprevisíveis, não homogêneas, logo, não padronizadas. A existência de normas legais que fornecem as linhas gerais dos parâmetros de acessibilidade é indispensável. Contudo, reconhecer e respeitar a singularidade presente na condição de pessoa com deficiência é um desafio histórico, com o qual convivemos (ainda) nos dias atuais. Um deficiente visual é único e única também é sua forma de acesso ao mundo, que pode ser com o uso de uma bengala, de um óculos, de um celular; pode ser a soma ou a subtração desses instrumentos também.

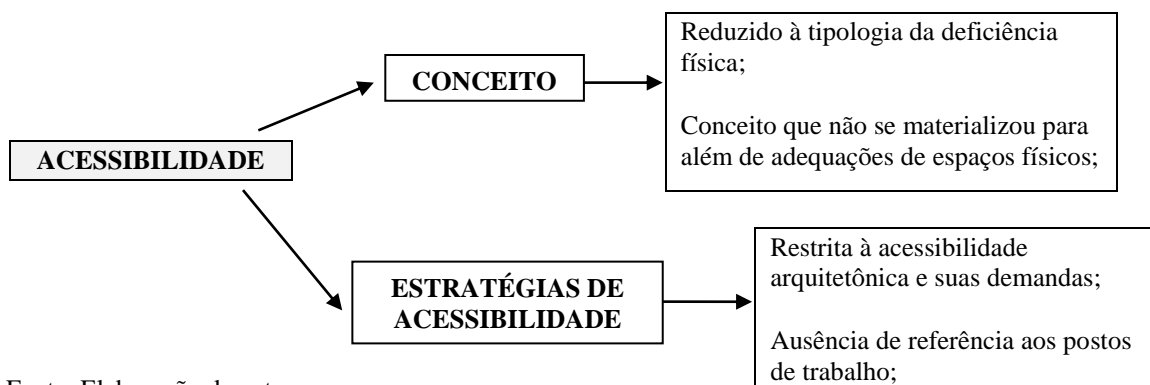
Para finalizarmos esta categoria, trazemos a fala do Auditor com as suas considerações a respeito do tema que permeou nossas reflexões acerca da acessibilidade.

Aud RS: “É...[pausa] *eu acho que o problema da acessibilidade é um problema, que é um obstáculo pra inclusão de pessoas com [pausa] a falta de acessibilidade, das empresas e da sociedade porque a empresa não tem acessibilidade, às vezes não tem um ônibus acessível naquele horário. Bom, tem uma série de fatores. As empresas ainda têm aquela visão de que a pessoa com deficiência tem que se encaixar, como um quebra-cabeça sem fazer nenhuma mudança, nenhuma adaptação.*”

Tais dados, apesar de desanimadores, ratificam a necessidade de conhecimento pelos gestores públicos e a população em geral, do atendimento às questões de acessibilidade. A categoria que ora apresentamos, propiciou essa constatação e a premência de fazer cumprir os preceitos legais, dentre eles o direito de ir vir não para alguns, mas para todos.

Esquema síntese da categoria temática “Acessibilidade”

Objetivo Específico
Identificar as estratégias de acessibilidade previstas e/ou executadas pelos professores e/ou instituições na realização dos cursos profissionalizantes.



Fonte: Elaboração da autora.

5 A PESQUISA: (DES)AFINANDO NOTAS

Ao chegar neste momento, a necessidade de trazer à tona as ressonâncias identificadas no percurso da pesquisa é essencial. Ressonâncias que se alinham às notas planejadas, outras que, inicialmente, estavam em harmonia e depois se propagaram para novas direções, e outras (des)afinaram as notas iniciais, mas nem por isso deixaram de compor sons tão importantes quanto os estabelecidos como prioritários. Com o desejo de nos sintonizarmos com essas ressonâncias apresentamos, na sequência, as provenientes da nossa questão de pesquisa que foi: “Como o ingresso de pessoas com deficiência na Educação Profissional, em cursos profissionalizantes de nível básico, tem repercutido na formação dos professores e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nesses cursos?” Questão que evocou sons permeados, não pela homogeneidade das notas, mas sim, por um dos aspectos que caracteriza, sob nosso ponto de vista, uma pesquisa qual seja, um contínuo recomeçar; movimentos incessantes de (novos) conhecimentos incitados pela trajetória investigativa que sempre é parcial. Por isso, a utilização da metáfora “(des)afinar notas” como marca desta etapa.

Com as melodias delineadas, iniciamos os ensaios e então, a composição que não perdia de vista as ressonâncias almejadas a partir da letra inspiradora: a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional a partir de cursos de qualificação de nível básico e suas repercussões na formação dos professores e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos. Esse enredo, em consonância com a tese que nos embalou neste percurso e que expomos a seguir.

A Educação Profissional (EP) oferecida por diferentes instituições formadoras (governamentais, não governamentais, sistema “S”, etc.) vem sendo desafiada perante um cenário de demandas, como por exemplo, a inclusão de pessoas com deficiência nos cursos profissionalizantes. Esse contexto impulsiona à análise acerca de peculiaridades como, por exemplo, a formação dos professores dos diferentes cursos oferecidos; o planejamento dos currículos dos cursos e a ação docente. Isso revela que uma política de inclusão laboral não vem descontextualizada de muitas outras, como a educacional e os desafios da formação docente, pois na medida em que um sujeito busca um curso profissionalizante, seu percurso escolar se reflete no desenvolvimento desse tipo de qualificação em relação ao resgate de conhecimentos prévios que poderão ser pré-requisitos para sua formação profissional. No entanto, em contextos de qualificação profissional nos quais pessoas com diferentes tipos de deficiência estão presentes e que poderão ter lacunas nesses conhecimentos prévios, tal pressuposto repercute sobre a formação de profissionais que ministram este tipo de formação,

mobilizando-os para a busca de conhecimentos para dar conta de uma demanda de alunos que possuem peculiaridades para aprender ou para acessar o conhecimento. Tal conjuntura evidencia a necessidade do conhecimento e atuação da Educação Especial, para além dos processos inclusivos de âmbito escolar com também no laboral pelo viés da EP.

Assim, a composição da Tese organizou-se, metodologicamente, pela participação dos Coordenadores das instituições que estivessem diretamente vinculados na organização e promoção dos cursos de qualificação profissional de nível básico que, na realidade estudada, foram cursos, predominantemente, vinculados ao Programa de Aprendizagem Profissional (PAP). Esse formato de curso, na realidade da pesquisa, tem se caracterizado pela presença significativa de pessoas com deficiência e como uma das justificativas para esse indicativo, está como alternativa exclusiva de acesso à EP e, em decorrência, a possibilidade da pessoa com deficiência ingressar no mundo do trabalho. Além dos Coordenadores como participantes, os docentes que ministram aulas nos cursos e os Auditores Fiscais do Trabalho do RS, compuseram nosso grupo de interlocutores e que se somaram na produção de conhecimento dos cenários investigados, mediante suas implicações em entrevistas semiestruturadas, questionários e trocas de emails. A partir disso, os dados que aqui resgatamos organizam-se articulados aos objetivos específicos planejados, os quais nos orientam na apresentação das notas conclusivas da Tese, com movimentos gerais e, em alguns momentos, mais específicos. Contudo, todos eles ao encontro de pistas à questão norteadora da Tese.

Nesse sentido, acerca da ressonância “formação dos professores” implicada nos seguintes objetivos: (1) Identificar quais/quem são os ofertantes de cursos de formação continuada para os professores da Educação Profissional; qual o tipo e qual a ênfase temática dessa formação e (2) Caracterizar a formação dos professores que atuam em turmas com aluno(s) com deficiência em cursos profissionalizantes de nível básico, evidenciamos que o espaço institucional constitui-se como o potencializador da formação continuada dos docentes investigados, o que nos moveu a caracterizar esta formação como: “formação com/no espaço de trabalho”. A valorização das próprias experiências vivenciadas na instituição mostraram-se como estratégias de formação mencionadas pelos Coordenadores e professores. Todavia, emergiram momentos de invisibilidade de políticas de formação continuada em nível institucional como também dos princípios, metas e objetivos da própria instituição que trabalham. O que nos leva a atribuir, como uma das razões para isso, os vínculos empregatícios temporários que marcam a vida funcional desses professores.

Ao olharmos para os dados relacionados aos assuntos necessários em uma proposta de formação continuada, os mesmos nos possibilitaram classificá-los em duas temáticas principais: as do tipo relacionais e de ensino. Como necessidade de conhecimento, apresentou-se a dimensão do aprender a relacionar-se com pessoas com deficiência e qual é o “manejo” adequado para cada tipo. Nessa perspectiva, verificamos que ao serem referenciados assuntos específicos dentro da área da deficiência, colocou-se em relevo a necessidade deste conhecimento para conduzir a prática, ou seja, delimitar até onde o professor deve ir, a partir do limite da aprendizagem oriundo da condição orgânica do aluno, obscurecendo o aspecto do ensino ir além daquilo que o aluno já é capaz de fazer que, na perspectiva histórico-cultural, revela-se para além do desenvolvimento real.

Consideramos, pela análise dos dados, que os assuntos possíveis dessa formação continuada e que no roteiro de entrevista foram listados, dentre eles: currículo, tecnologias, políticas públicas ficaram sombrios, não emergiram como norteadores de aspectos formativos tanto por parte dos Coordenadores quanto dos docentes. Essa constatação associou-se a um discurso com viés assistencialista e a ausência de menção à aprendizagem, corroborado pelos três segmentos de participantes. Referenciamos outros movimentos relevantes neste percurso que se articularam à abrangência de uma formação continuada que vá além de uma formação técnica, indicando a possibilidade de ultrapassar uma ênfase na questão prática, por isso a menção aos aspectos relacionais. Os professores reportaram-se a valorização de experiências de vida como subsídio para a atividade como docente, o que ratifica nossa defesa concernente a indissociabilidade entre o que somos como pessoa e entre o que somos como professor.

Relativo à caracterização da formação inicial dos docentes, os dados mostraram a presença de somente uma professora com licenciatura, aspecto que não é incomum na área da EP, sendo que a necessidade da formação pedagógica alia-se, para os docentes, à contribuição na condução de um trabalho de formação profissional com menos ênfase na prática e como qualificadora para o desenvolvimento de conceitos no processo de ensino no âmbito de um curso profissionalizante. Colocamos em destaque, portanto, que não basta para um professor da EP dominar as técnicas da profissão ou ensinar bem uma profissão. Para alcançar esse objetivo precisam-se potencializar os processos pedagógicos que implicam, por exemplo, dentre outros fatores, conhecer como meu aluno aprende. E essa necessidade ficou implícita no conteúdo das entrevistas com os docentes.

Propomo-nos investigar os critérios de escolha do docente que irá atuar em turmas com pessoas com deficiência e concluímos que os docentes são convidados a exercer essa função, ou seja, não há uma convocação designada a um profissional especificamente. Nessa

escolha, encontram-se agregadas características que não estão diretamente vinculadas a conhecimentos específicos. Identificamos fatores que os concebemos como “comportamentais”, citados pelos Coordenadores, haja vista a menção a aspectos como: “controle emocional”, “lidar com pessoas com deficiência”, “paciência”, “sensível”, “Não só o perfil técnico”, uma vez que estão em jogo, nesses critérios, valores, atitudes e normas como características desta escolha.

A aprendizagem da docência, assim como as contribuições da formação técnica para a docência na Educação Profissional, também participaram da trajetória das notas que aqui anunciamos. O tornar-se professor pressupõe, para os docentes participantes, um ato de aprendizagem que é ininterrupto. Ser professor, para esses profissionais, é estar constantemente aprendendo na e com a prática e, como elemento muito importante nessa ação, revelou-se às implicações que tem no seu trabalho na EP, o vínculo pregresso ou atual com atividades como técnico. Para os docentes, no cotidiano da profissionalização de pessoas com deficiência, a aproximação com a atuação como técnico no âmbito dos cursos que trabalham, enriquece a ação pedagógica, pois este professor vivenciou a prática dos conteúdos implicados no determinado curso que está ministrando e, nesse sentido, tal pontuação revigora seus ensinamentos em diálogo com a realidade que os alunos irão se deparar no contexto de atuação nas empresas, trazendo à tona exemplos práticos.

Valendo-nos, a partir de agora, da ressonância “práticas pedagógicas”, os seguintes objetivos passam a nos orientar na continuidade das considerações finais da Tese, são eles: (3) Analisar as estratégias pedagógicas que os professores planejam e desenvolvem para atender as demandas de aprendizagem do(s) aluno(s) com deficiência nos cursos profissionalizantes e (4) Identificar as estratégias de acessibilidade previstas e/ou executadas pelos professores e/ou instituições na realização dos cursos profissionalizantes. Portanto, os movimentos da sequência, resultam do exercício reflexivo investido nesses tópicos.

Ao indagarmos os docentes como ocorre o planejamento das aulas, mencionaram a preocupação em adequar o programa da disciplina às características dos alunos, com as especificidades que compõem o público-alvo dos cursos. Algumas experiências que ilustraram nossos dados mencionam alunos que, por exemplo, não possuem a prática da leitura e da escrita de forma autônoma, isso repercute para a configuração de práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos que valorizam outras maneiras de potencializar a aprendizagem desses alunos, principalmente pelo incentivo a manifestações orais, o uso de imagens e exemplos como contribuições ao aprendizado do conteúdo que está sendo ensinado. O que denota relevância para o planejamento, na realidade investigada, é o ingresso

dos alunos nas empresas e o que isso implica, tanto nas questões de comportamento e postura profissional adequada quanto o ramo de atuação da empresa como uma bússola para nortear as atividades que permeiam o planejamento e o tipo de intervenção a ser conduzida com os alunos. Os docentes manifestaram o cuidado para que as ações do curso, que estão ministrando, estejam de acordo com os conhecimentos que os alunos necessitarão na realidade de trabalho. Contudo, houve referência em relação à atenção, no planejamento, de não colocar em evidência as necessidades dos alunos com deficiência para não excluí-los, em virtude de apontarem que sua aprendizagem é mais demorada, requer o acréscimo de mais explicações e de exemplos contextualizados. O que observamos, com mais ênfase, em relação a algum tipo de adaptação frente à inclusão, foram os aspectos atitudinais do docente diante do processo inclusivo do que propriamente aspectos ligados ao âmbito curricular e de promoção da acessibilidade. A ação de dar mais atenção ao aluno que necessita de tal postura predominou neste ponto, ao lado de estratégias como a menção da exigência de “paciência” foi expressa como uma postura do docente ao lado da necessidade de repetir informações a este aluno. Situações como a orientação individualizada e a formação de grupos mostrou-se como estratégias implementadas no contexto da pesquisa. Sendo que essas estratégias são desencadeadas a partir das contribuições das experiências prévias dos docentes e da busca, por conta própria, de subsídios para sua atuação. O que se diferencia, na visão dos docentes, quando há presença de alunos com deficiência na turma, são aspectos comportamentais do próprio docente em relação à intervenção do que propriamente a fatores que repercutem em mudanças no ensinar e no aprender, como incluir um material concreto e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação, por exemplo. O comportamento favorável e a dedicação manifestadas pelos alunos com deficiência para realizar as atividades foram mencionadas como diferenciais dessa docência.

Sobre os apoios recebidos pela Coordenação das instituições para o desenvolvimento dos cursos, destacamos que os docentes citaram o diferencial da instituição em aliar as necessidades do mercado de trabalho na proposta dos cursos. Observamos que os apoios expressos pelos docentes desdobram-se em nível organizacional e material por parte das instituições e com ênfase para demandas pontuais e que não remetem a questões referentes ao planejamento das aulas. Ficou evidente, a fragilidade, na ampliação da divulgação e capacitações nas unidades que estão distantes da capital como é o caso das cidades de Panambi e Frederico Westphalen, nas quais se constatou discreto conhecimento acerca dos programas institucionais relativos à inclusão de alunos com deficiência, os materiais produzidos pela instituição e que norteiam a organização dos cursos.

Em referência aos dados que advém, das demandas de aprendizagem, oriundas a partir da inclusão de alunos com deficiência nos cursos, evidenciamos sua repercussão vinculada à prevalência de turmas específicas nos PAP quando o público é composto por alunos com deficiência intelectual e alunos surdos. Realidade encontrada, por exemplo, em uma das instituições pesquisadas, que possui turmas exclusivas para estudantes com deficiência intelectual, e que revela uma significativa tendência no estado do RS, valorizada inclusive pela Auditoria Fiscal do Trabalho e Emprego do estado. Os motivos para essa configuração, além das questões que envolvem a aprendizagem mais direcionada, insere-se também, o caso de alunos surdos, como foi exposto na análise dos dados, pois este público demanda a contratação de um profissional intérprete de Libras e, portanto a viabilidade de uma turma única contemplaria de forma mais econômica e factível essa necessidade no âmbito da profissionalização desse público.

O direcionamento exposto, nos mobiliza a uma reflexão na qual percebemos uma certa divergência nas configurações das turmas no âmbito da EP, com ênfase, nos Programas de Aprendizagem Profissional, associados aos princípios da educação inclusiva no contexto das escolas. O PAP, foca na organização de turmas específicas de pessoas com deficiência como estratégia para propiciar a aprendizagem profissional por estar associada à viabilidade de um ensino mais direcionado às necessidades dos alunos. No entanto, nos processos de escolarização, temos a orientação legal da valorização da sala de aula comum como espaço prioritário de aprendizado para os alunos com deficiência.

A partir dessa realidade, do contexto da aprendizagem profissional, consideramos que a EP precisa investir, sob a forma de estudos das políticas que regem o sistema educacional e na visibilidade das ações que por ela são potencializadas sob outros formatos para que resultem em práticas que poderiam estar mais articuladas aos sistemas de ensino. Mas não somente pelo viés legal, senão também em atenção à diversidade que acreditamos que as turmas deveriam ser realmente inclusivas, turmas heterogêneas que busquem atender a diversidade. Contudo, o sistema S, em geral, pauta-se numa formação homogeneizadora para um comércio, serviço ou indústria que busca um “empregado padrão”. Há aqui uma incoerência decorrente de paradigmas diferentes que se materializam nas incoerências e inconsistências da própria sociedade capitalista que busca como ideal um funcionário empreendedor que não questione as regras. Sem dúvida, este ponto poderia ser um estudo futuro que analise o perfil do empregador e sua concepção de deficiência e produtividade e como isso repercute nas formações concebidas e executadas no âmbito da formação profissional. Há uma ampla margem para futuras pesquisas e desdobramentos que podem ser

pensados a partir desta Tese. Isso compreende um olhar complexo e a exigência de que as políticas de âmbito educacional aproximem-se das questões que envolvem o trabalho e as pessoas com deficiência.

As temáticas envolvendo Educação e Trabalho, materializadas em programas e ações, precisam estar mais próximas, pois será no espaço da profissionalização de pessoas com deficiência que a trajetória escolar desse público irá refletir-se com grande ênfase e, sob nosso entendimento, é aí que se revelam as lacunas de aprendizagem, cujas tentativas de resolução, conforme averiguada na pesquisa, localizam-se na organização de turmas específicas. Não queremos aqui, estabelecer um paradoxo entre ser contra ou a favor de tal postura, queremos sim é colocar em evidência, caminhos que podemos considerar opostos no momento em que a pessoa com deficiência busca um curso de qualificação profissional e que o fim último é um processo inclusivo no mundo do trabalho. Nesse ponto, observamos que quando falamos de processos inclusivos estamos nos remetendo a trajetórias contínuas e descontínuas simultaneamente.

No âmbito da acessibilidade, os dados que emergiram direcionaram-se, predominantemente, para a acessibilidade arquitetônica dos espaços das instituições que desenvolvem os cursos e aos postos de trabalho nos quais os jovens e adultos desenvolverão suas atividades profissionais. Nas instituições pesquisadas, a acessibilidade está contemplada de forma mínima na cidade de Frederico Westphalen, em contraste com a instituição de Panambi. Porém ressalva deve ser dada considerando que nessa cidade a sede da instituição, participante da pesquisa, foi inaugurada 2016, ou seja, anterior a isso a situação era semelhante ao contexto do outro município. Diante disso, observamos que em termos de estratégias de acessibilidade existe um movimento muito sutil em estabelecer tal aspecto como ação prioritária, prevalecendo ainda o princípio de que é a pessoa com deficiência que precisa adequar-se aos espaços conforme eles já estão projetados. Até o momento, percebe-se que tal necessidade de adequação não está entre as ações prioritárias na cidade de Frederico Westphalen, conformando-se com as instalações atuais uma vez que o único aluno com deficiência que a instituição recebeu, até o momento da pesquisa, adequou-se às condições arquitetônicas apresentadas, mesmo na condição de uma deficiência física. Resulta dessa realidade, um reducionismo ao conceito de acessibilidade, pois quando mencionamos o termo, facilmente, ele é remetido aos aspectos arquitetônicos em primeiro plano.

A partir do exposto, que respostas foram possíveis dar a questão inicial de pesquisa? Quais foram as ressonâncias identificadas na formação de professores e nas práticas pedagógicas dos cursos de qualificação profissional a partir do ingresso de alunos com

deficiência? Questões as quais não se materializaram com respostas objetivas ou afirmações conclusivas, pois são as incompletudes que nos movem à pesquisa e neste sentido, a razão de não chegarmos a respostas definitivas é que nos movimenta a perseguir novos estudos. Com isso, os achados nos sinalizam a necessidade de conhecer mais esse professor da EP, principalmente os que estão à frente dos cursos pelo PAP. Profissionais os quais associamos a uma identidade profissional instável, incentivada inclusive por um novo cenário que se anuncia submetido à qualificação de possuir um “notório saber”. Ao olharmos para essa realidade, verificamos a existência de um ritmo diferenciado entre as políticas de formação docente, carente nesta conjuntura, e as ações que são requeridas para a área da inclusão laboral de pessoas com deficiência. Tal aspecto nos incita à reflexão, pois compreendemos que um dos protagonistas principais do trabalho de promover e viabilizar os processos inclusivos de profissionalização de pessoas com deficiência é esse profissional que aprende a ser docente na e com a ação, conforme analisamos na presente Tese. Ademais, também evidenciamos um descompasso entre as instituições formadoras em relação às repercussões da presença de alunos com deficiência nos cursos, pois demonstraram intensidades e temporalidades de atuação distintas em meio a essa realidade.

Por último, se a história nos mostrou o descrédito no potencial das pessoas com algum tipo de deficiência, hoje, o que se apresenta é outra página dessa história. Uma página em que a aposta nas potencialidades revela-se como caminho a ser almejado e investido. Deparamo-nos com a empregabilidade das pessoas com deficiência fomentada, ainda, principalmente pelo atendimento à Lei de Cotas, e que para materializar-se, no cotidiano das pessoas com deficiência, uma das trajetórias pregressas é a passagem pelos Programas de Aprendizagem Profissional, como critério predominante quando nos referimos às pessoas com deficiência intelectual principalmente. Tal configuração, aspiramos que se aproxime, cada vez mais, de uma visão que se construa sob o prisma de que a pessoa com deficiência tem potencialidades para contribuir produtivamente para a sociedade e que não esteja no mundo do trabalho enquanto uma simplificada resposta que se traduz no cumprimento exclusivo de um preceito legal.

Colocamos, nesse momento, um ponto final no processo de escrita da Tese. No entanto, não encerramos a melodia, pois essa seguirá sempre viva, embalando movimentos e produzindo outras possíveis ressonâncias...

REFERÊNCIAS

AFONSO, Anthonete Mateus Magalhães; GONZALEZ, Wania Regina Coutinho. Educação Profissional e Tecnológica: análises e perspectivas da LDB/1996 à Conae 2014. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 719-742, jul./set. 2016.

ALBORNOS, Suzana. **O que é trabalho**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

ALBUQUERQUE, Isabela de Andrade. **O processo de inclusão profissional das pessoas com deficiência no setor privado da região metropolitana do Recife em busca de uma sustentabilidade social**. Recife: UPE, 2011. Dissertação (Mestrado em desenvolvimento local sustentável). Programa de Pós-Graduação em gestão do desenvolvimento local sustentável, Faculdade de Ciências da Administração de Pernambuco, Universidade de Pernambuco, Recife, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em 04 nov. 2016.

ARAUJO, Janine Praça; SCHMIDT, Andréia. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e de instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 2, p. 241-254, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n2/a07v12n2.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 2015: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: ABNT 2015. Disponível em:

<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_164.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional (*translated version*). **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, 29 fev. 2016. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2368>>. Acesso em 23 fev. 2017.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012. P. 39-69.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Tornar-se: trajetórias de alunos e formação de professores. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson. (Org.). **Educação Especial no Cenário Educacional Brasileiro**. 1ª ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013. P. 15-27.

BAPTISTA, Claudio Roberto; VIEGAS, Luciane Torezan. Reconfiguração da Educação Especial: análise da constituição de um centro de atendimento educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 3, p.429-442, jul./set. 2016.

BARATO, Jarbas Novelino. O saber do trabalho e a formação de docentes. In: REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (Org.). **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. 2. ed. Brasília, 2010. P. 202-220.

BASTOS, Amélia Rota Borges de. **Sendero inclusivo: o caminho da escola peregrina na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. São Leopoldo: Unisinos, 2009. 139f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.

BEGALLI, Ana Silvia Marcatto. A efetivação do direito ao trabalho da pessoa com deficiência no Brasil: o papel do estado e das empresas. **TeRCi - Temiminós Revista Científica**, Ilha do Governador, v. 04, n.2, jul./dez., 2014. Disponível em: <<http://www.cneecj.com.br/ojs/index.php/temiminos/article/view/88/61>>. Acesso em 17 jul. 2016.

BORDIGNON, Priscila Mallmann. **O programa de aprendizagem e a capacitação profissional de pessoas com deficiências: um estudo de caso no Secap/Faders**. Canoas: Unilasalle, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário La Salle, 2011.

BORGES, Livia de Oliveira; YAMAMOTO, Oswaldo H. Mundo do trabalho: construção histórica e desafios contemporâneos. In: ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt (Org.). **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil**. 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. P. 25-72.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 fev.2017.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 4ª Edição. Brasília: Presidência da República; Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394. Brasília, 2004.

_____. **Decreto n. 5.296 de 02 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5296.htm>. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 08 jan. 2017.

_____. **Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000.** Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10097.htm>. Acesso em: 11 abr. 2016.

_____. **Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005.** Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei no 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11180.htm#art18>. Acesso em: 04 jun. 2014.

_____. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 14jan. 2016.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República; Casa Civil. Brasília, DF, 2015.

_____. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 22 de set., 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 08 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 23 maio 2015.

_____. Ministério da Justiça. **Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8112cons.htm>. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. Ministério da Previdência Social. **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>. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. Presidência da República. **Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009a**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 18 abr. 2014.

_____. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de ajudas técnicas**. Brasília: CORDE, 2009b.

BRASÍLIA. **Ações do MTPS inserem 39 mil pessoas com deficiência no mercado de trabalho em 2015**. Publicado em 13 de janeiro de 2016. 2016. Disponível em: <<http://www.onacional.com.br/geral/brasil/66734/acoes+do+mtps+inserem+39+mil+pessoas+com+deficiencia+no+mercado+de+trabalho+em+2015>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

BUNGE, Mario. **Sistemas sociales y filosofia**. Buenos Aires, Sudamericana, 1999.

CABREIRA, Priscila Aguirre; STOBÄUS, Claus Dieter. Inclusão, empresa e psicopedagogia. **Diálogo**, Canoas, n.28, p. 09-24, abr. 2015. Disponível em: <<http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/582/1326>>. Acesso em 17 jul. 2016.

CAMARGO, Flávia Pedrosa de. O benefício de prestação continuada e a inserção do indivíduo com deficiência intelectual no mundo do trabalho. In: 35ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2012. Porto de Galinhas – PE. **Anais...** Disponível em: <http://35reuniaio.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-1837_int.pdf>. Acesso em 16 jul. 2016.

CARLOU, Amanda. **Inclusão na educação profissional: visão dos gestores do IFRJ**. Rio de Janeiro: UERJ, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; MARQUES, Antônio Luiz. A diversidade através da História: a inserção no trabalho de pessoas com deficiência. **Organização & Sociedade**, Salvador, v.14, n.41, p. 59-78, abr./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/10881/7827>>. Acesso em: 26 abr. 2014.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; MARQUES, Antônio Luiz (Org.). **O Trabalho e as Pessoas com Deficiência: pesquisas, práticas e instrumentos de diagnóstico**. Curitiba: Juruá, 2010. 303 p.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de et al. Características psicossociais do contato inicial com alunos com deficiência. **Psicologia & Sociedade**. Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 211-220, jan./abr., 2015.

CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. Formação continuada de professores da educação profissional. **Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional**. Santa Maria, v.2, n.3, p. 7-15, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/10037>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

CASTILHOS, Clarisse Chiappini et al. A indústria de máquinas e implementos agrícolas no RS: notas sobre a configuração recente. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, 29, n. 2, p. 1-36, 2008.

CASTIONI, Remi. **Educação no Mundo do Trabalho: qualificação e competência**. São Paulo: Francis, 2010.

_____. **O Sistema de Proteção ao Trabalho no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Planos, Projetos e Programas de educação profissional: agora é a vez do Pronatec. **Revista Sociais e Humanas**, Santa Maria, v.26, n.01, p.25-42, jan./abr., 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COIMBRA, Fernanda Cristina Correa Lima. **Aluno com deficiência visual: perspectivas de educação profissional inclusiva na história e na memória do Instituto Federal do Pará - Campus Belém de 2009 a 2012**. Fortaleza: UFC, 2012, 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

CORDEIRO, Diana Rosa Cavaglieri Liuthevicene. **A inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de educação profissional**. Marília: UNESP, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

CORREIA, Gilvane Belem; BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação docente e inclusão escolar: Uma reflexão sobre pesquisa e processos de escolarização. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 143-158, jul./set., 2016.

CORONEL, Daniel Arruda; ALVES, Fabiano Dutra; SILVA, Mariangela Amaral e. Notas sobre o processo de desenvolvimento da metade sul e norte do estado do Rio Grande do sul: uma abordagem comparativa. **Perspectiva Econômica**, São Leopoldo, v. 3, n. 2, p. 27-43, 2007.

COSTA, Ana Maria Machado da. Inclusão Gradual no Trabalho: aprendizagem profissional. In: PASSERINO, L. M. (Org.). **Comunicar para Incluir**. Porto Alegre: CRBF, 2013. P. 65-83.

_____. O reconhecimento da pessoa com transtorno mental severo como pessoa com deficiência: uma questão de justiça. 15 de julho de 2011. **Inclusive**. Disponível em: <<http://www.inclusive.org.br/arquivos/20021>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

COUTINHO, Kátia Soares. **Biblioteca Virtual de Soluções Assistivas: educação e trabalho**. Porto Alegre: UFRGS, 2015. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CROCHÍK, José Leon. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. P. 39-59.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Editora Moderna: São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A833F33698B013F346E30DA7B17>>. Acesso em: 06 jul.2015.

CUNHA, Angélica Moura Siqueira. **Educação profissional e inclusão de alunos com deficiência: um estudo no colégio universitário/UFMA**. São Luís: UFMA, 2011. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

DANELON, Maria Cristina Tavares de. **As interações sociais de alunos com dificuldade de comunicação oral a partir da inserção de recursos da comunicação alternativa e ampliada associada aos procedimentos do ensino naturalístico**. Rio de Janeiro: UERJ, 2009. 242f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pesquisa**. Tradução Edson Bini. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

DAHMER, Maribel Cechini. **A aprendizagem e a qualificação profissional como via de inclusão social no mercado formal de trabalho: um estudo do projeto piloto nacional de incentivo a aprendizagem da pessoa com deficiência**. São Leopoldo: Unisinos, 2011. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011.

DELARI JUNIOR, Achilles. Apresentação da primeira edição. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Vol.1, 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015. P.25-53.

ELALI, Gleice Azambuja; ARAÚJO, Rosineide Gomes de; PINHEIRO, José Q. Acessibilidade psicológica: eliminar barreiras “físicas” não é suficiente. In: ORNSTEIN, Scheila Walbe; ALMEIDA PRADO, Adriana Romeiro de; LOPES, Maria Elisabete (orgs.). **Desenho universal: caminhos para a acessibilidade no Brasil**. São Paulo: Annablume, 2010. P. 117- 127.

FARTES, Vera; SANTOS, Adriana Paula Q. Oliveira. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 143, v. 41, p. 376-401, Ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 jul. 2016.

FEE. FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA. **Resumo Estatístico RS - COREDES**, 2011. Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg_coredes.php>. Acesso em: 06 jun. 2015.

FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. ORRICO, Helio Ferreira. **Acessibilidade e inclusão social**. Rio de Janeiro: Deescubra, 2011.

FICHTNER, Bernd. **Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores**. 2010. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf>. Acesso em: 27 de fev. 2017.

FISCHER, Maria Clara Bueno. FRANZOI, Naira Lisboa. Formação humana e educação profissional diálogos possíveis. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 29, p. 35-51, 2009.

FLICK, Uwe. Qualidade na pesquisa qualitativa. In: FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução: Roberto Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. P. 87- 94.

FORTES, Maria Carolina. **Entrelaçamentos de vidas: a constituição da docência na educação profissional e tecnológica**. Porto Alegre: PUCRS, 2012. 262f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Da profissão como profissão de fé ao “mercado em constante mutação”: trajetórias e profissionalização dos alunos do plano estadual de qualificação do Rio Grande do Sul (PEQ-RS)**. Campinas: Unicamp, 2003. 250 f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de; BAPTISTA, Claudio Roberto. A atenção, a infância e os contextos educacionais. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 29, p.1-9, 2017.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, vol. 10, nº 19, p. 1-12, 2009.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, edição especial, p. 7-26, 2016.

GARCIA, Vinicius Gaspar. Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. **Trabalho, Educação, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 165-187, jan./abr. 2014.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.01, p. 211-236, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a10v28n1.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

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

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; SANTOS, Natália Gomes dos. Nível instrucional de pessoas com deficiência no Brasil. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, vol.1, n.2, p. 24-39, jul./dez. 2015.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In: MOLL, Jaqueline (Colaboradores). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. P. 271-284.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa *Versus* Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, Vol. 22 n. 2, p. 201-209, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2015.

HÖFLING. Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, Ano XXI, nº 55, p. 30-41, nov. 2001.

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>. Acesso em: 18 maio 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar da educação básica 2016. Notas estatísticas**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_e_statisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2017.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. P. 17-24.

KRAWCZYK, Nora. Políticas para ensino médio e seu potencial inclusivo. In: **Reunião Nacional da ANPED**: Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais, 36ª, 2013, Goiânia. Anais eletrônicos... Goiânia: 36ª Reunião Anual da ANPED, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_05_norakrawcyk_gt05.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2015.

KUENZER, Acacia Zeneida. Palestra: formação de professores para educação profissional e tecnológica. **Coleção Educação Superior em Debate**, Brasília, DF, v. 8, p. 67-82, 2008.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman; CAIADO, Katia Regina Moreno de; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 40-55, jul./set., 2016.

LIMA, Michelle Pinto de. **Educação profissional de pessoas com deficiência: um estudo na cidade de São Paulo**. Lavras: UFLA, 2012. 189f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2012.

LIMA, Michelle Pinto de et al. O sentido do trabalho para pessoas com deficiência. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, SP, n.2, v. 14, p. 42-68, mar./abr. 2013.

LORENZO, Suelen Moraes de. **Inserção de pessoas com deficiências no mercado formal de trabalho a partir da percepção dos profissionais de recursos humanos das empresas**. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136269/lorenzo_sm_me_mar.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em: 17 dez. 2016.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Palestra: formação de professores para educação profissional e tecnológica. **Coleção Educação Superior em Debate**, Brasília, DF, v. 8, p. 67-82, 2008.

_____. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.32, n.116, p. 689-704, 2011.

MAIOR, Izabel de Loureiro. Quem são as pessoas com deficiência: novo conceito trazido pela convenção da ONU. **Revista Científica Virtual da Escola Superior de Advocacia da OAB-SP**, São Paulo, n. 20, p. 32-43, 2015.

MANICA, Loni Elisete. A Prática docente da educação Profissional na perspectiva da Inclusão. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 4, n. 55, p. 01-09, nov. 2011.

_____. **A inclusão na educação profissional: o perfil docente, os limites e as possibilidades**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2013. 415f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Política e Administração Educacional, Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2013.

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

_____. **Inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional e no trabalho**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015b.

MANTELLI, Jussara; CANABARRO, Ivo dos Santos. A organização de um espaço inter-étnico: o noroeste do Rio Grande do Sul. **Campo Território: Revista de Geografia Agrária**, Uberlândia, MG, v. 5, n. 10, p. 333-348, ago. 2010.

MARTINS, Gilberto Andrade. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 9-18, abr. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rco/article/view/34702/37440>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **Capacitação de pessoas com deficiência intelectual para o trabalho: estudo de caso de um curso de educação profissional**. Rio de Janeiro: UERJ, 2012. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o fazer e o dizer: a coragem de começar**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MESQUITA, Maria Alice Campos. **Escola, inclusão e mercado de trabalho**. Publicado em 10/10/2003. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/mercado.php>>. Acesso em: 04 de jul. 2015.

MORAES, Maria Cândida; DE LA TORRE, Saturnino. Pesquisando a partir do pensamento complexo: elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico. **Educação**, Porto Alegre, ano XXIX, n. 1 (58), p. 145 – 172, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/440/336>>. Acesso em: 3 jun. 2015.

MORAIS, Marcus. **Soluções Assistivas: dialéticas dos processos de relações entre pessoas com deficiência e contextos laborais**. Porto Alegre: UFRGS, 2014. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MULLER, Pierre; SUREL, Ives. **Análise de políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

MUNARETTO, Lorimar Francisco et al. Um estudo sobre programa bolsa família (PBF): o caso dos municípios que integram a associação dos municípios da zona da produção (AMZOP). **Revista de Gestão e Organizações Cooperativas**, Santa Maria, v. 3, n. 5, p. 15-26, set. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/rgc/article/view/21177>>. Acesso em: 13 out. de 2016.

NASCIMENTO, Eliane de Sousa. Educação profissional: interfaces com a educação especial. In: DIAZ, Félix; BORDAS, Miguel; MIRANDA, Theresinha. (Org.). **Educação Inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2009. P. 289-301.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009a.

_____. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, Madrid, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009b. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2016.

OLIVEIRA, Luiza Maria Borges. **Cartilha do Censo 2010: Pessoas com Deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Secretaria Nacional

de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>>. Acesso em: 10 de fev. 2017.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Tradução: Luiz Carlos Bombassaro. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PASSERINO, Liliana Maria. A tecnologia assistiva na política pública brasileira e a formação de professores: que relação é essa? In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Escolarização e deficiência**: configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. P. 189-203.

PASSERINO, Liliana Maria; MONTARDO, Sandra Portela. Proposta de inclusão digital para pessoas com necessidades especiais (PNE). **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**. E-Compós (Brasília), v. 8, p. 1-18, 2007. Disponível em <<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/144/145>>. Acesso em 18 de maio 2015.

PEREIRA, Ana Cristina Cypriano. **Inclusão de Pessoas com Deficiência no Trabalho e o movimento da Cultura Organizacional**: análise multifacetada de uma organização. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 157f. + Apêndices. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PEREIRA, Ana Cristina Cypriano. **Processos de Inclusão de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho: A apropriação da Solução Assistiva no Contexto das Organizações Brasil-Espanha**. Porto Alegre: UFRGS, 2016. 182f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

PEREIRA, Ana Cristina Cypriano; MORAIS, Marcus Soares. Soluções Assistivas e Trabalho: uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 18, n.2, p. 39-51, jul./dez, 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/52326/36445>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

PEREIRA, Ana Cristina Cypriano; PASSERINO, Liliana Maria. Um estudo sobre o perfil dos empregados com deficiência em uma organização. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 2, p.245-264, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n2/v18n2a06.pdf>>. Acesso em: 07 de jun. 2013.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lic_ept.pdf> Acesso em: 22 jul. 2015.

PICCOLI, Luciana. **Prática pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento: análises a partir dos campos da sociologia da linguagem**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 207f. + Apêndices + Anexos. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação

em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. P. 15-38.

PIOVESAN, Sandra Dutra. **Sistema imersivo para inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. Porto Alegre: UFRGS, 2015. 131f. Tese (Doutorado em Educação Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Informática na Educação, Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**: repercussões no campo educacional. Brasília: UNB, 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9123/1/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2017.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Rubem. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Vol.1, 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015. P.57-77.

RIBEIRO, Aline Pereira et al. Cenário da inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: revisão sistemática. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 12, n. 2, p. 268-276, ago./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/1441/pdf_208>. Acesso em: 17 jul. 2016.

RODRIGUES, David. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. P. 299-318.

RODRIGUES, Graciela Fagundes. **E se os outros puderem me entender? Os sentidos da Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS) produzidos por educadores especiais**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 192f. + Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas**. São Paulo: Atlas, 2007.

SANTOS, Michele Paitra Alves dos. **A formação e a qualificação profissional do jovem com deficiência intelectual e a sua inserção no mercado de trabalho formal em Curitiba (1990 - 2010)**. Curitiba: UFPR, 2011. 170f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão laboral de pessoas com deficiência psicossocial. **Revista Reação**, São Paulo, n.100, p. 16-18, set./out. 2014.

SILVA, Karolem Sousa. **As Concepções de Gestores sobre a Pessoa com Deficiência Intelectual e sua Concepção no Contexto Laboral**. Belo Horizonte: FUMEC, 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Ciências Empresariais, Universidade FUMEC, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/pdma/article/view/4405/2226>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

SILVA JUNIOR, Geraldo Silvestre; GARIGLIO, José Ângelo. Saberes da docência de professores da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 871-892, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000900004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 jul. 2016.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez., 2006.

STEREN DOS SANTOS, Tania. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n.21, p. 120-156, jan./jun. 2009.

STOER, Stephen Ronald; MAGALHÃES, António; RODRIGUES, David. **Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.34, n.123, p. 551-571, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução: João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

TOGNOLLI, Dora. Interpretação e análise – pesquisa qualitativa. In: PERDIGÃO, Dulce Mantella et al. **Teoria e prática da pesquisa aplicada**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. P. 161-166.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de Tecnologia**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução: Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas**: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (1931). Tomo III. Disponível em: <<http://www.papelesdesociedad.info/IMG/pdf/vygotsky-obras-escogidas-tomo-3.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

VYGOTSKY, Lev Semiónovic. **Obras Escogidas**: Fundamentos de defectología. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Pensamiento y lenguaje**: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Traducción: María Margarita Rotger. Ediciones Fausto, 1995. Disponível em: <<http://educarteoax.com/blog/wp-content/uploads/2016/01/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e Inclusão social**: a exclusão digital em debate. São Paulo: Editora SENAC, 2006.

WERMELINGER; Mônica; MACHADO Ana Helena; AMÂNCIO FILHO, Antenor. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 207-222, abr./jun., 2007.

WOLECK, Aimoré. O Trabalho, a ocupação e o emprego. Uma perspectiva Histórica. **Revista de Divulgação Técnico-científica do Instituto Catarinense de Pós-Graduação**, p. 33 - 39, jan. 2002. Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev01-05.pdf>>. Acesso em: 04 jul.2015.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANOTE, Marco Aurélio. **Avaliação de competências profissionais de aprendizes com deficiência: um estudo de caso**. Marília: UNESP, 2011. 172f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

APÊNDICE A - Produção científica referente à temática inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional e formação de professores.

Reunião Nacional ANPED

Recorte temporal 2011 a 2015*

Reunião Anual - Ano	GT	Título do Trabalho	Autor/es
34ª/2011	08	NÃO ENCONTRADO	
	09	NÃO ENCONTRADO	
	15	NÃO ENCONTRADO	
	18	NÃO ENCONTRADO	
35ª/2012	08	NÃO ENCONTRADO	BENJAMIN, Janete (UEPA). CAMARGO, Flávia Pedrosa de. (UFMS).
	09	1) Inclusão no trabalho de Pnees: um estudo a partir da APAE de Barcarena-PA	
	15	2) O benefício de prestação continuada e a inserção do indivíduo com deficiência intelectual no mundo do trabalho	
36ª/2013	18	NÃO ENCONTRADO	
	08	NÃO ENCONTRADO	
	09	NÃO ENCONTRADO	
	15	NÃO ENCONTRADO	
37ª/2015	18	NÃO ENCONTRADO	
	08	NÃO ENCONTRADO	
	09	NÃO ENCONTRADO	
	15	NÃO ENCONTRADO	

*Até 2013 (36ª Reunião Nacional) as reuniões ocorriam anualmente. A partir de 2013 elas passam a ser bianuais.

**APÊNDICE B - Produção científica referente à temática inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional e formação de professores.
PORTAL CAPES/PORTAL DE TESES**

Recorte temporal 2011 a 2015.

Com o termo: “Educação Profissional e inclusão” (8)

Área de conhecimento	Ano	Nível	Instituição	Produção
Educação	2011	Mestrado	UFMA	1) CUNHA, ANGELICA MOURA SIQUEIRA. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO/UFMA
Educação	2011	Doutorado	UFMG	2) SILVA, IZAURA MARIA DE ANDRADE DA. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.
Educação	2011	Doutorado	UNESP	3) ZANOTE, Marco Aurélio. AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DE APRENDIZES COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO.
Educação	2012	Mestrado	UERJ	4) MASCARO, CRISTINA ANGELICA AQUINO DE CARVALHO. CAPACITAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL PARA O TRABALHO: ESTUDO DE CASO DE UM CURSO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.
Saúde e Biológicas	2012	Mestrado	Centro Universitário Metodista IPA	5) SOARES, ANA LUCIA. O ACESSO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AO MUNDO DO TRABALHO: DAS OFICINAS PROTEGIDAS AOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Educação	2012	Mestrado	UEPA	6) ASSIS, SUELEN TAVARES GODIM DE. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: PROCESSOS DE INCLUSÃO
Educação	2012	Mestrado	UFC	7) COIMBRA, FERNANDA CRISTINA CORREA LIMA. ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL: PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA NA HISTÓRIA E NA MEMÓRIA DO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ - CAMPUS BELÉM DE 2009 A 2012
Administração	2012	Mestrado	UFLA	8) LIMA, MICHELLE PINTO DE. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO NA CIDADE DE SÃO PAULO

Com o termo: “Qualificação profissional da pessoa com deficiência” (5)

Área de conhecimento	Ano	Nível	Instituição	Produção
Educação	2011	Mestrado	UNISINOS	1) DAHMER, MARIBEL CECHINI. A APRENDIZAGEM E A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL COMO VIA DE INCLUSÃO SOCIAL NO MERCADO FORMAL DE TRABALHO: UM

				ESTUDO DO PROJETO PILOTO NACIONAL DE INCENTIVO A APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
Educação	2011	Mestrado	UNIOESTE	2) JOHANN, JACKSON. PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA APAE DE TOLEDO PARANÁ
Administração	2011	Mestrado	UPE	3) ALBUQUERQUE, ISABELA DE ANDRADE. O PROCESSO DE INCLUSÃO PROFISSIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO SETOR PRIVADO DA REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE EM BUSCA DE UMA SUSTENTABILIDADE SOCIAL
Sociologia	2011	Mestrado	UFPR	4) SANTOS, MICHELE PAITRA ALVES DOS. A FORMAÇÃO E A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DO JOVEM COM DEFICIENCIA INTELCTUAL E A SUA INSERÇÃO NO MERCADO DE TREALHO FORMAL EM CURITIBA (1990 - 2010)
Educação	2011	Mestrado	Centro Universitário La Salle	5) BORDIGNON, PRISCILA MALLMANN. O PROGRAMA DE APRENDIZAGEM E A CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS: UM ESTUDO DE CASO NO SECAP/FADERS

Com o termo: “**Docência e Educação Profissional**”*(4)

Área de conhecimento	Ano	Nível	Instituição	Produção
Educação	2011	Doutorado	UFPR	1) URBANETZ, SANDRA TEREZINHA. A CONSTITUIÇÃO DO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Educação	2011	Mestrado	Unicamp	2) MARTINS, Letícia Aparecida. TRAJETÓRIAS DE CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Educação	2012	Mestrado	UNISANTOS	3) PEREIRA, ANDREA FERREIRA GARCIA. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE
Educação	2012	Doutorado	PUCRS	4) FORTES, MARIA CAROLINA. ENTRELAÇAMENTOS DE VIDAS: A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

*Produções que tivessem implicação direta com a docência ou formação docente no contexto dos IFs foram excluídas.

APÊNDICE C - Produção científica referente à temática inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional e formação de professores.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)

Recorte temporal 2011 a 2015.

Com o termo: “Educação Profissional e inclusão” (6)

Área de conhecimento	Ano	Nível	Instituição	Produção
Educação	2011	Mestrado	UFMA	1) CUNHA, Angélica Moura Siqueira. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO/UFMA
Educação	2013	Mestrado	UFPB	2) MOURA, Katia Cristina Bezerra. A POLÍTICA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO/CAMPUS RECIFE
Educação	2013	Mestrado	UNESP	3) CORDEIRO, Diana Rosa Cavaglieri Liuthevicene. A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA REDE REGULAR DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Educação	2013	Mestrado	UFES	4) ZAMPROGNO, Marisange Blank. AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
Educação	2013	Mestrado	UFES	5) MENDES, Joselma de Vasconcelos. AS TRILHAS POSSÍVEIS DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFES - VITÓRIA: NARRATIVAS DOS PROTAGONISTAS
Educação	2014	Mestrado	UERJ	6) CARLOU, Amanda. INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: VISÃO DOS GESTORES DO IFRJ

Com o termo: “Qualificação profissional e deficiência” (2)

Área de conhecimento	Ano	Nível	Instituição	Produção
Educação	2011	Mestrado	Unisinos	1) DAHMER, Maribel Cechini. A APRENDIZAGEM E A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL COMO VIA DE INCLUSÃO SOCIAL NO MERCADO FORMAL DE TRABALHO: UM ESTUDO DO “PROJETO PILOTO NACIONAL DE INCENTIVO A APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA”
Sociologia	2011	Mestrado	UFPR	2) SANTOS, Michele Paitra Alves dos. A FORMAÇÃO E A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DO JOVEM COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SUA INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO FORMAL EM CURITIBA (1990-2010)

Com o termo: “Docência e Educação Profissional” (3)

Área de conhecimento	Ano	Nível	Instituição	Produção
Educação	2011	Mestrado	Unicamp	1) MARTINS, Leticia Aparecida. TRAJETÓRIAS DE CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
Educação	2013	Doutorado	UCB	2) MANICA, Loni Elisete. A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O PERFIL DOCENTE, OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES.
Educação	2013	Mestrado	Mackenzie	3) YAMAMOTO, Fernanda Aparecida. APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

APÊNDICE D - Produção científica referente à temática inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional e formação de professores

PORTAL PERIÓDICOS DA CAPES

Recorte temporal 2011 a 2015.

Termo de busca: “Educação Profissional e inclusão” (2)

Periódico	País	Ano	Título do Artigo	Autor/es
Economia e Sociedade, Vol.22, nº. 1, p.237-262.	Brasil	2013	1) Perfil dos indivíduos que cursam educação profissional no Brasil	MUSSE, Isabel; MACHADO, Ana Flavia.
Espacios, Vol.35, nº.12, 2014.	Venezuela	2014	2) Educação profissional brasileira: análises, discussões e tendências	STÊNICO, Joselaine Andréia de Godoy; SILVA Joyce Mary Adam de Paula e.

Termo de busca: “Qualificação profissional e deficiência” (1)

Periódico	País	Ano	Título do Artigo	Autor/es
Revista Interinstitucional de Psicologia, Vol.4, nº. 2, p.200-214.	Brasil	2011	1) Inclusão Social pelo Trabalho: a Qualificação Profissional para Pessoas com Deficiência Intelectual	COSTA, Mariela Cristina de Aguiar; COMELLO, Débora Mantovani; TETTE, Raissa Pedrosa Gomes; REZENDE, Michelli Godoi; NEPOMUCENO, Maristela Ferro.

Termo de busca: “Docência e Educação Profissional” (5)

Periódico	País	Ano	Título do Artigo	Autor/es
Cadernos de Pesquisa, Mai./Ago., Vol.41(143), pp.376-401.	Brasil	2011	1) Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica	FARTES, Vera; SANTOS, Adriana Paula Q. Oliveira.
Revista Iberoamericana de Educación, Vol.55(4) online.	Espanha	2011	2) A prática docente da educação profissional na perspectiva da inclusão	MANICA, Loni Elisete.
Educação em Revista, Vol.28, nº. 1, p.211-236.	Brasil	2012	3) Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores	GARIGLIO José Ângelo; BURNIER, Suzana.
Revista Diálogo Educacional, Vol 12, nº. 37, p 863-883.	Brasil	2012	4) Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional	URBANETZ, Sandra Terezinha.
Revista Brasileira de Educação, Vol 19,	Brasil	2014	5) Saberes da docência de professores da educação	SILVA JUNIOR, Geraldo Silvestre;

nº. 59, p 871-892.		profissional	GARIGLIO, José Ângelo.
--------------------	--	--------------	------------------------

Resultados complementares de busca: “Trabalho e pessoas com deficiência” (4)

Periódico	País	Ano	Título do Artigo	Autor/es
Revista de Administração Mackenzie, 2013, Vol.14(2), p.42.	Brasil	2013	1) O sentido do trabalho para pessoas com deficiência	DE LIMA, Michelle Pinto; TAVARES, Nathália Vasconcelos; BRITO, Mozar José CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves.
Temiminós Revista Científica, 01 September, Vol.4 n. 2, p.196-198.	Brasil	2014	2) A efetivação do direito ao trabalho da pessoa com deficiência no Brasil: o papel do estado e das empresas* *Resenha de um livro.	BEGALLI, Ana Silvia Marcatto.
Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Vol.12(2), p.268-276.	Brasil	2014	3) Cenário da inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: Revisão sistemática	RIBEIRO, Aline Pereira; Fernandes BATISTA, Dirceu Fernandes; PRADO, José Marcos; VIEIRA, Kênia Eliber; CARVALHO, Regiane Luz.
Diálogo, UnilaSalle, n.28,abr., p.9-24.	Brasil	2015	4) Inclusão, empresa e psicopedagogia	CABREIRA, Priscila Aguirre; STOBÄUS, Claus Dieter.

**APÊNDICE E - Instituições com oferta de educação profissional nas microrregiões de Frederico Westphalen e Ijuí.
Instituições com oferta de Educação Profissional – MICRORREGIÃO DE FREDERICO WESTPHALEN**

MUNICÍPIO	Instituições com oferta de EP* *Consulta Pública das Escolas e Cursos Técnicos Regulares nos Sistemas de Ensino e Cadastradas no MEC < http://sistec.mec.gov.br >	Modalidade			Sistema S	Total
		Integ.	Concom.	Subseq.		
1. Frederico Westphalen	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	X		X	SENAI SENAC	04
	Escola Estadual Técnica José Cañellas		X	X		
2. Nonoai	Escola de Educação Profissional SIBRATEC			X		01
3. Seberi	Instituto Estadual de Educação Madre Tereza	X		X		01
4. Planalto						
5. Constantina						
6. Iraí	Instituto Estadual de Educação Visconde de Taunay		X	X		01
7. Alpestre						
8. Ercal Seco						
9. Ametista do Sul						
10. Palmitinho						
11. Liberato Salzano						
12. Rodeio Bonito						
13. Trindade do Sul						
14. Rondinha						
15. Vicente Dutra						
16. Caiçara						
17. Pinheirinho do Vale						
18. Três Palmeiras						
19. Rio dos Índios						
20. Taquaruçu do Sul						
21. Cristal do Sul						
22. Vista Alegre						
23. Novo Tiradentes						
24. Gramado dos Loureiros						
25. Dois Irmãos das Missões						

26. Novo Xingu						
27. Engenho Velho						
TOTAL						07

Instituições com oferta de Educação Profissional – MICRORREGIÃO DE IJUÍ

MUNICÍPIO	Instituições com oferta de EP* *Consulta Pública das Escolas e Cursos Técnicos Regulares nos Sistemas de Ensino e Cadastradas no MEC < http://sistec.mec.gov.br >	Modalidade			Sistema S	Total
		Integ.	Concom.	Subseq.		
1. Ijuí	Escola Técnica Ijuí		X	X	SENAI SEST/SENAT SENAC	09
	Escola Estadual Ensino Médio Otávio Caruso Brochado da Rocha		X	X		
	Instituto Estadual de Educação Guilherme Clemente Koehler		X	X		
	Escola Técnica Estadual 25 de julho	X	X	X		
	Instituto Municipal de Ensino Assis Brasil	X	X	X		
	Centro de Educação Básica Francisco de Assis		X			
2. Panambi	Colégio Evangélico Panambi	X	X	X	SENAI	03
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.	X		X		
3. Santo Augusto	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.	X		X		02
	Escola Estadual Ensino Médio Senador Alberto Pasqualini		X	X		
4. Coronel Bicaco						
5. Ajuricaba	Colégio Estadual Comendador Soares de Barros		X	X		01
6. Augusto Pestana						
7. Condor						
8. Alegria						
9. Chiapetta						
10. Pejuçara						
11. São Valério do Sul						
12. Coronel Barros						
13. Nova Ramada						
14. Inhacorá						
15. Bozano						
TOTAL						15

