

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E SUAS REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES¹

THE PROFESSIONAL EDUCATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES AND ITS REPERCUSSIONS IN TEACHER EDUCATION²

Graciela Fagundes RODRIGUES³

Liliana Maria PASSERINO⁴

RESUMO: Uma política de inclusão laboral não vem descontextualizada de muitas outras, dentre elas a educacional, pois a trajetória escolar à qual as pessoas com deficiência tiveram acesso tem implicações tanto para o ingresso no mundo do trabalho quanto na formação profissional em relação ao resgate de conhecimentos prévios que poderão ser pré-requisitos para essa formação. Nessa perspectiva, constitui-se como objetivo deste artigo analisar como a inclusão de pessoas com deficiência, em cursos profissionalizantes, repercute sobre a formação de professores da Educação Profissional em dois municípios situados no estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa caracterizou-se pela abordagem qualitativa e o método empreendido foi o estudo de caso do tipo casos múltiplos, desenvolvido a partir de questionários e de entrevistas semiestruturadas com a participação de coordenadores que estão vinculados à organização e à promoção de cursos de qualificação profissional e de professores que ministram aulas nos cursos. Os dados indicaram a necessidade de o professor da Educação Profissional ser reconhecido como um profissional da educação e não somente um profissional de áreas técnicas, com uma trajetória de vida que se sobressai somente com as experiências; a existência de um ritmo diferenciado entre as políticas de formação docente, simplificadas nessa modalidade; e as ações pedagógicas que são requeridas na profissionalização de pessoas com deficiência. Torna-se salutar, a partir do contexto investigado, a atuação da Educação Especial para além dos processos inclusivos de âmbito escolar como também no laboral pelo viés da Educação Profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Educação Profissional. Formação de Professores. Pessoa com deficiência.

ABSTRACT: A policy of labor inclusion, in most cases, is not a decontextualized one, as in the case of education policy, where the route of education to which people with disabilities had access, has implications for both the entrance into the world of work and for professional education in relation to the regaining of knowledge which may be prerequisites for such education. From this perspective, the aim of this paper was to analyze how the inclusion of people with disabilities in professional courses has repercussions on the education of teachers in Professional Education, in two municipalities located in the state of Rio Grande do Sul, Brazil. This research is characterized by a qualitative approach and the method was the case study of multiple cases, developed from questionnaires and semi-structured interviews with the participation of coordinators who are involved in the organization and promotion of professional qualification courses and the teachers involved in them. The data indicated the need of the Professional Education teacher to be perceived as a professional of education and not only a professional in technical areas, with a life trajectory that not only stands out with experiences but also; the existence of a distinguishable process between the policies of teacher education, simplified for this level of education; and the pedagogical actions that are required for the professionalization of people with disabilities. From the context investigated, the professional performance of Special Education beyond the inclusive processes of the school remit, and also in the labor context through Professional Education are valuable and beneficial.

KEYWORDS: Special Education. Professional Education. Teacher education. Person with disability.

¹ <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000300007>

² Agradecemos ao CNPQ e à Capes pelos projetos financiados em relação a esta pesquisa.

³ Docente de Educação Especial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Frederico Westphalen – RS, Brasil. gracifrodrigues@gmail.com.

⁴ Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre – RS, Brasil. liliana@cinted.ufrgs.br.



1 INTRODUÇÃO

Uma política de inclusão laboral não vem descontextualizada de muitas outras, dentre elas a educacional. Quando uma pessoa 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. Coloca-se em evidência, na Educação Profissional (EP), a formação do professor que atua em diferentes instituições formadoras (governamentais, não governamentais, Sistema S⁵, etc.), em contextos de qualificação profissional nos quais pessoas com diferentes tipos de deficiência estão presentes e que poderão ter lacunas nesses conhecimentos prévios. Com isso, olhar para a inclusão de pessoas com deficiência (PCD) nos cursos requer uma análise acerca da formação dos professores que atuam nesse âmbito, assim como refletir de que modo essa realidade repercute na sua atuação em turmas com alunos com deficiência.

Desse modo, os entraves são desafiadores, pois se relacionam com os processos de escolarização a que estão ou estiveram vinculadas às PCD, incluindo, por exemplo, os processos de ensino e aprendizagem e a formação dos professores. Lorenzo e Silva (2017) asseveram, nas conclusões de seu estudo, a lacuna em ações educativas integradas entre os sistemas de ensino, as próprias pessoas com deficiência, seus familiares, profissionais especializados e as demandas das empresas. Além disso, os autores ressaltam a necessidade de ações governamentais no sentido da criação de serviços de capacitação profissional da PCD.

As políticas e as ações de inclusão laboral precisam ser acompanhadas de consistentes e contínuos investimentos na qualificação dos professores da EP, pois essa área não está imune às transformações sócio-históricas e culturais que se vivencia no presente. Torna-se premente olhar para a Educação Especial inserida nas etapas da Educação Básica e no Ensino Superior também como uma área de conhecimento fundamental na viabilização de processos de qualificação profissional da pessoa com deficiência – aspecto mencionado na 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” (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p. 10).

No âmbito nacional, presenciaram-se ações de incentivo à qualificação profissional e, conseqüentemente, possibilidades de ingresso das pessoas no mundo do trabalho, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec) e os Programas de Aprendizagem Profissional (PAPs), estes últimos impulsionados pela Lei da Aprendizagem Profissional (Lei nº 11.180, 2005). Antes da exposição dos programas mencionados, cabe esclarecer que a perspectiva de mundo do trabalho transcende a lógica capitalista com ênfase para o lucro e a produtividade. Nesses termos, o trabalho é “[...] entendido como uma atividade vital, autônoma e autodeterminada, em uma palavra, *omnilateral*” (Antunes & Pinto, 2017, p. 108,

⁵ Nome dado ao conjunto de onze instituições de interesse de categorias profissionais, estabelecidas pela Constituição brasileira, a saber: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Recuperado em 14 de Maio de 2018 de <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>.

grifo dos autores). Cabe salientar que a compreensão de trabalho para o contexto desta escrita aproxima tanto a dimensão econômica quanto uma atividade geradora de satisfação pessoal que potencializa o protagonismo nas pessoas que o exercem.

Conforme citado, 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. O Programa estabelece, como um de seus públicos prioritários, as pessoas beneficiárias dos programas federais de transferência de renda.⁶ O Pronatec oferta cursos técnicos e de qualificação profissional (formação inicial e continuada), desenvolvidos pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por escolas estaduais e por unidades de serviços nacionais de aprendizagem, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). O Programa, a partir de 2017, ganha novos contornos em relação a sua proposta inicial, pois sua ênfase direciona-se 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*, porém seu foco de abrangência são alunos que estejam cursando o Ensino Médio, sendo os cursos ofertados a partir da demanda do mercado de trabalho de cada região. Atribui-se, ao Pronatec, grande parte da oferta de cursos de qualificação profissional de nível básico nos últimos anos no Brasil.⁷

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 Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, Art. 428, alterada pela Lei Nº 10.097/2000, e regulamentada pela Lei Nº 11.180, de 23 de setembro de 2005), que estabelece a alteração na CLT do Art. 428, no que diz respeito ao “contrato de aprendizagem”, o qual é definido como:

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 (Lei nº 11.180, 2005, p. 2).

Quando se tratar de pessoa com deficiência, o limite de idade não é atribuído (Art.18, § 5º), assim como a comprovação da escolaridade não se limita à terminalidade de alguma série/ano específico, mas, sim, a “[...] considerar, sobretudo, as habilidades e competências relacionadas com a profissionalização” (Lei nº 11.180, 2005, p. 2). Tal recomendação era também prevista no Decreto Nº 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 (Decreto nº 3.298, 1999, p. 10).

⁶No Artigo 2º da Lei Nº 12.513/2011, incisos I, II, III e IV, encontra-se o detalhamento da população prioritária do Pronatec. Em 2013, é publicada a Lei Nº 12.816, alterando a anterior no que tange à ampliação do rol de beneficiários e ofertantes da Bolsa-Formação Estudante, além de incluir as instituições privadas como colaboradoras.

⁷De 2011 a 2015, o Pronatec contabilizou 9,4 milhões de matrículas, 38% em cursos técnicos 62% em cursos de qualificação profissional. Além disso, em torno de 77% dos municípios brasileiros ofertam ou já ofertaram cursos pelo programa. Recuperado em 12 de Janeiro de 2018 de <http://portal.mec.gov.br/pronatec>.

A esse respeito, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei Nº 13.146/2015) é enfática ao estabelecer, no seu Capítulo VI, “Do Direto ao Trabalho”, 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 (Lei nº 13.146, 2015, p. 4).

Com base nessas recomendações, os PAPs têm se materializado como uma das “portas de entrada” tanto do jovem quanto do adulto com deficiência como aprendiz na empresa em um primeiro momento; e, posteriormente, a possibilidade de efetivar-se como colaborador. Um dado que evidencia o argumento citado 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 MTPS⁸ 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” (O Nacional, 2016). No contexto deste estudo, os cursos profissionalizantes na sua totalidade eram pelo PAP, envolvendo a participação de três jovens com deficiência intelectual em turmas regulares e uma turma exclusiva para pessoas com deficiência intelectual.

O estudo de Dahmer (2011) debruçou-se sobre a análise do Projeto piloto nacional de incentivo à aprendizagem da pessoa com deficiência e constatou que 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). Os programas de aprendizagem também foram objeto de estudo de Bordignon (2011) no contexto do Rio Grande do Sul (RS). A autora apresenta conclusões sobre a importância desses programas para os aprendizes e seus familiares.

[...] 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).

A pesquisa de Cordeiro (2013) cujo objetivo foi analisar os programas e práticas de inclusão de PCD em escolas de Educação Profissional do Centro Paula Souza, do SENAC e do SENAI, revelou que as matrículas dessas pessoas, nas instituições citadas, ainda são muito reduzidas. A autora 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 investigação ainda mostra um dado sobre a formação das turmas para o desenvolvimento de cursos de aprendizagem profissional no Sistema S, qual seja: a prevalência de turmas específicas para PCD justificada pela viabilidade do trabalho e pela multiplicidade de formações dos professores que caracteriza a EP.

⁸ Ministério do Trabalho e Previdência Social.

Colaborando com tais afirmações, Fartes e Santos (2011), nas reflexões que desenvolvem sobre os saberes e a identidade dos professores da educação profissional e tecnológica, ratificam a compreensão da trajetória atinente da maioria dos 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). Esse entendimento perpassa também o trabalho de Gariglio e Burnier (2012), o qual discorre sobre 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. Há ainda estudos a respeito da formação de professores sob uma tendência de valorização do campo técnico em detrimento do pedagógico. A perspectiva é que as experiências laborais pregressas se tornem fundamentais para a prática como professor. Tal fundamentação ganha notoriedade na discussão de Silva Júnior e Gariglio (2014), que afirmam existir uma centralidade no domínio de conhecimentos da sua respectiva área técnica e das experiências advindas, as quais nomeiam de “experiência do chão de fábrica” (Silva Júnior & Gariglio, 2014, p. 876).

Em meio a esse panorama, os efeitos entre processos inclusivos e formação de professores evidenciam a necessária discussão na EP, de modo equivalente ao que, frequentemente, ocorre nas etapas da Educação Básica. Assim, constitui-se o objetivo deste artigo: analisar as repercussões da formação profissional de PCD, viabilizada por cursos profissionalizantes de nível básico, sobre a formação de professores da EP.

2 MÉTODO

Este artigo apresenta parte dos dados de uma pesquisa de Doutorado que investigou a inclusão de pessoas com deficiência em cursos profissionalizantes e as repercussões na formação continuada e nas práticas pedagógicas dos professores que atuam nesses cursos. A organização metodológica da pesquisa desdobrou-se para uma abordagem qualitativa e como método o estudo de caso do tipo casos múltiplos, o qual “[...] 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). Neste artigo, investimos em analisar as repercussões da formação profissional de PCD sobre a formação de professores dessa modalidade.

2.1 ASPECTOS ÉTICOS

Este estudo integra uma das linhas de pesquisa do Projeto SolAssist com registro e aprovação da Comissão de Pesquisa e do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).⁹ O projeto propõe o desenvolvimento de uma Biblioteca 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 o de identificar Soluções Assistivas em diferentes setores (educacional e laboral) no RS, de forma a organizar, categorizar e analisar tais soluções para a composição

⁹ Projeto Nº. 21620, aprovado em 17 de novembro de 2011, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS.

da Biblioteca SolAssist, visando contribuir para a inclusão de pessoas com deficiência em diferentes âmbitos sociais.

Na condução da pesquisa, foi garantido o anonimato tanto dos participantes quanto das instituições, que assim preferiram, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

2.2 PARTICIPANTES

A investigação contou com três segmentos de participantes: 1) cinco coordenadores de três instituições de EP que estivessem diretamente vinculados à organização e à promoção dos cursos de qualificação profissional e que, nesses cursos, existisse a matrícula e a frequência de PCD; 2) quatro professores que ministravam as aulas nas turmas em que havia a presença de PCD; e 3) dois Auditores Fiscais do Trabalho do RS.

O critério para delimitar o contexto de pesquisa considerou instituições de EP que possuísem a matrícula e a frequência de pessoas com deficiência em cursos de qualificação profissional de nível básico em dois municípios, ambos situados na Mesorregião Noroeste Rio-Grandense.¹⁰A predominância foi de turmas vinculadas a cursos pelo Programa de Aprendizagem Profissional.

Para o contexto deste trabalho, os dados são oriundos da participação dos coordenadores e dos professores, os quais são caracterizados, respectivamente, nos Quadros 1 e 2.

Identificação	Gênero	Área de formação	Instituição	Função	Tempo de atuação na função (2017)
Coord_S1	M	Letras e Pedagogia	Sistema S	Gerente de Operações	20 anos
Coord_S2	F	Pedagogia	Sistema S	Coordenadora Técnica	5 anos
Coop_1	F	Sociologia	Cooperativa Educacional	Coordenadora local do Programa Aprendiz Cooperativo	4 anos
Coop_2	M	Física	Cooperativa Educacional	Coordenador do Programa Aprendiz Cooperativo	9 anos
Coop_3	M	Administração de Empresas	Instituição Cooperativa	Gerente de Promoção Social	10 anos

Quadro 1. Caracterização dos Coordenadores das Instituições

Fonte: Elaboração própria.

¹⁰ 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” (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2017). No Brasil, há, aproximadamente, 137 Mesorregiões.

A nomenclatura de “coordenador” foi atribuída para designar o profissional que assume a função de coordenar/orientar as ações pedagógicas dos professores nas instituições, assim como aspectos concernentes ao tipo de curso que serão oferecidos. A seguir, explicitamos o panorama dos professores participantes do estudo.

Identificação	Gênero	Área de formação	Nível de qualificação (2017)	Instituição	Tempo de docência na Instituição (2017)	Área(s) do(s) curso(s) que atua
Prof_1	F	Ciências contábeis	Graduação	Sistema S	2 anos	Assistente administrativo
Prof_2	M	Administração de empresas	Especialista	Sistema S	2 anos	Auxiliar de logística Auxiliar de produção
Prof_3	F	Processos gerenciais	Especialista	Cooperativa Educacional	2 anos	Assistente administrativo para cooperativas
Prof_4	F	Letras	Especialista Mestranda	Cooperativa Educacional	8 anos	Auxiliar de supermercado

Quadro 2. Caracterização dos professores

Fonte: Elaboração própria.

A aproximação inicial com os coordenadores foi fundamental para identificar os professores que contemplassem o critério de escolha para compor o estudo, sendo os participantes do segmento “professores” oriundos das mesmas instituições dos coordenadores.

2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E DE ANÁLISE DOS DADOS

A fim de viabilizar a coleta dos dados a partir do contexto e dos participantes envolvidos, utilizamos as seguintes técnicas: 1) entrevistas semiestruturadas gravadas e não gravadas; e 2) questionário online e/ou impresso. O período desse processo foi de maio de 2016 a fevereiro de 2017.

O questionário *online* foi construído por meio dos “Formulários Google” e encaminhado via *e-mail* aos coordenadores cuja entrevista não foi possível de modo presencial. Participaram do questionário *online* três coordenadores; um, pelo questionário no formato impresso; e foi possível a realização de uma 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 PCD para a instituição e no desenvolvimento dos cursos de qualificação profissional por ela promovidos. Para os professores, o rol de questões foi mais extenso, com destaque para a trajetória e a atual situação docente, assim como a prática pedagógica em turmas com PCD. Priorizamos a realização de entrevistas com esse segmento; no entanto, dos quatro participantes, as entrevistas presenciais com gravação foram autorizadas por apenas dois. Para os demais, o roteiro com as questões foi entregue de forma impressa para que respondessem e, posteriormente, devolvessem dentro do prazo estipulado pelas pesquisadoras.

A análise dos dados foi articulada com ferramentas teóricas e conceituais concernentes aos temas que perpassam o estudo. 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*, mas, sim, tecidas a partir da leitura do material. Nesse sentido, as temáticas oriundas do material empírico, com ênfase para o objetivo aqui proposto, foram organizadas a partir das seguintes questões norteadoras e que serão discutidas no tópico 3, são elas: 1) Qual/Quais são o(s) critérios(s) de escolha do professor que irá atuar em turmas que possuam alunos com deficiência? 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? 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 progresso com atividades como técnico (formação técnica x formação docente)?

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Caracterizar a formação dos professores participantes da pesquisa em diálogo com os critérios de escolha do profissional que atuará em turmas com pessoas com deficiência, com a aprendizagem da docência, assim como com as contribuições da formação técnica para a docência na EP são os temas analisados na sequência.

A formação inicial dos quatro professores 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_1 realizou o Ensino Médio em Contabilidade e o Prof_2, curso Técnico em Mecânica subsequente. Os demais professores ingressaram em cursos superiores após a conclusão do Ensino Médio. Pelo exposto, somente uma professora possui curso de licenciatura. A maioria deles (3) possui Pós-Graduação *Latu Sensu* nas áreas de conhecimento como: Administração, Planejamento Estratégico, Letras e Educação Profissional. Esse panorama da qualificação 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 e que estão à frente dos diferentes cursos oferecidos apresenta um bom nível de qualificação profissional.

3.1 CRITÉRIOS(S) DE ESCOLHA DO PROFESSOR QUE ATUARÁ EM TURMAS QUE POSSUAM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

O primeiro questionamento direcionou-se a conhecer qual/quais são o(s) critérios(s) de escolha do professor que atuará em turmas que possuam alunos com deficiência. Quem forneceu pistas de esclarecimento a essa questão foram os coordenadores. De modo geral, os cinco coordenadores afirmaram que os professores são convidados a exercer a função; assim, 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”.*

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 ele é estimulado *“ao desafio e fraternidade”* (Coop_2). Evidencia-se a referência a uma ação que envolve desafios e, ao mesmo tempo, a presença de valores como a *“fraternidade”*. A alusão a esse valor perpassa pelos princípios difundidos na sua instituição de trabalho, uma vez que se trata de uma Cooperativa Educacional que possui sua missão e visão associadas ao cooperativismo e, como se observa, repercute na construção dos sentidos do tipo de profissional que pode exercer a docência com pessoas com deficiência.

Da mesma maneira, a Coop_1, que exerce a função de coordenadora local na cidade do Programa Aprendiz Cooperativo, liderado pela Cooperativa Educacional mencionada anteriormente, ratifica o critério do convite, pois localmente é ela quem realiza o recrutamento dos professores para a atuação e complementa que eles 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 professor, a qual, pelos relatos apresentados, traduz-se para características tanto pessoais quanto técnicas. 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 professor 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 e Caliman (2015, p. 249), que se dedicaram a estudar 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 vão ao encontro das suas considerações. Os autores afirmam 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

& Caliman, 2015, p. 250). Em partes, concordamos com os autores quando mencionam 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 desse 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 esse público, mas, 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 últimas sim, de âmbito pessoal, na direção de desconstruir preconceitos.

Por meio 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 às vagas, para atuar como docente, a exigência de formação mínima é o Ensino Médio, porém, para 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 compõem 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. Nesse sentido, em relação ao ingresso de funcionários que exercerão a função de professores, fica o critério de seleção reservado à instituição. Kuenzer (2008, p. 32) aponta um dado crítico em relação a essa 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”.

Essa contextualização 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 esse público-alvo. É o caso de uma das instituições do Sistema S que organiza e desenvolve cursos do PAP para turmas exclusivas de jovens e adultos com deficiência intelectual. Segundo o Coord_S1, a trajetória da instituição com esse tipo de formação e arranjo organizacional é desde 2013, sendo realizado, para atuar com essa primeira turma de pessoas com deficiência, 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 essas 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. De 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 analisar os critérios de escolha, por parte dos coordenadores, do professor que atuará em turmas com pessoas com deficiência, eles não se restringem a um critério exclusivamente técnico. Articula-se a ele fatores “comportamentais” citados pelos cinco coordenadores, haja vista a menção a aspectos como: “*controle emocional*”, “*lidar com pessoas com*

deficiência”, “*paciência*”, “*sensível*”, “*Não só o perfil técnico*”. Cordeiro (2013), em sua pesquisa, constatou que existe o compromisso por parte dos profissionais em propiciar condições de acesso e de 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. Nessa direção, os dados provenientes dos(as) professores(as) a partir do questionamento do(s) motivo(s) pelos quais eles(as) fossem os(as) escolhidos(as) para atuar na turma a qual possuem alunos com deficiência assemelham-se aos argumentos apresentados anteriormente e prosseguem na próxima seção.

3.2 MOTIVOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES DA ESCOLHA PARA ATUAR EM TURMA QUE POSSUI ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

A Prof_1, 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_1). A professora, portanto, vai identificar se há a presença de alunos com deficiência ao deparar-se com a turma. Os demais professores, ao declarem sua resposta, forneceram um retorno mais específico ao tópico, ao contrário da Prof_1, que não explicitou os motivos.

Desse modo, o Prof_2, 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_2: “*Sou uma pessoa calma, tá? Sou persistente. Eu acho que, para 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_2, as Prof_3 e Prof_4 acrescentam o fator experiência como justificativa para assumirem turmas com alunos com deficiência, exemplificados nos registros a seguir:

Prof_3: “*Pela experiência com surdos na Igreja há mais de 10 anos. Conhecimento da realidade. Por ser uma pessoa sensível às suas necessidades*”.

Prof_4: “*Experiência profissional aliada à formação pedagógica são os motivos para a confiança em meu trabalho*”.

A Prof_4, por ter curso de licenciatura, menciona a formação pedagógica como incremento importante para sua atuação. Situação pouco comum na área da EP, principalmente nos contextos das instituições privadas e filantrópicas, nas quais poucos profissionais possuem como formação inicial curso de licenciatura ou qualificação para atuar como professor.

Em aproximação com os dados dos coordenadores, aqui também se identificaram características de cunho pessoal como razões para exemplificar o porquê de os docentes assumirem turmas com a presença de alunos com deficiência. Evidenciam-se a calma, a persistência, a sensibilidade e a tolerância como características que predominam no âmbito da formação para tal atuação em detrimento de fatores pedagógicos e de qualificação profissional, por exemplo. 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 (1986 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 professores dão ênfase aos conteúdos atitudinais, uma vez que estão em jogo motivos, valores, atitudes e normas.

3.3 APRENDER A SER PROFESSOR E ATUAR COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

As manifestações decorrentes pressupõem o ser professor a um ato de aprendizagem. A ideia é 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_1: “[...] 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”.

Prof_2: “O aprendizado é constante, de ser professor”.

A Prof_1, além de ratificar a docência como aprendizado, também menciona o compartilhar conhecimento como elemento dessa ação. Na escrita a seguir, a Prof_3 menciona que se aprende na própria docência, ou seja, em cada aula vivenciam-se situações que ensinam a sermos professores, conforme ela escreveu:

Prof_3: “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 se legitima para além dos títulos que outorgam sua profissão - inclui 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_2: “[...] uma tia que era professora e diretora. Quando eu era pequeno, ela me levava junto, pra escola. Apesar de ser há 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 conforme observado. A Prof_3 faz referência à docência com PCD:

Prof_3: *“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 essa docência, o desafio retorna como substantivo presente quando o assunto são processos pedagógicos e alunos com deficiência. Outra leitura possível que provém da escrita da Prof_3, especialmente nesta passagem – *“[...] a viver não dependendo, mas pertencendo a um grupo que ajuda e trabalha em equipe”* –, é o viés da superação, da relação de que se há uma pessoa com deficiência em sala de aula isso representa ensinamentos para a vida, que implica a prática de valores como a ajuda ao próximo e a união. Nesse caso, tal indução a essa possibilidade de leitura fica em aberto, e expomos aqui uma crítica a tal postura, pois reforça as “qualificações” que são atribuídas quando a pauta é pessoa com deficiência. Perseguindo a mesma questão em análise, a Prof_4 enfatizou que sua aprendizagem como professora é oriunda do estudo, da pesquisa e da reflexão sobre a prática e os sujeitos. Cabe lembrar que essa docente é licenciada em Letras. Ademais, na sua escrita, ela revelou que esse aprendizado não é completo e que devemos saber onde buscar os conhecimentos necessários. E, ainda, ela se reportou a um aspecto emitido pela Prof_3 a respeito da coletividade como fundamental para que a educação se efetive.

A partir desse contexto da aprendizagem da docência na EP, é interessante resgatar dados históricos do percurso dessa formação. Para isso, a professora Lucília Regina de Souza Machado (2008) traz interessantes dados que demonstram as ambiguidades e as 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 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 de retrocessos quanto à formação dos seus professores.¹¹

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/96, essa 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

¹¹ Para um aprofundamento dessa questão, indica-se 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.

relação aos cursos e a certificação. A respeito dos “Profissionais da Educação” (Título VI), são expostos quem são esses profissionais e a formação mínima necessária, texto que foi alterado a partir da Lei Nº 12.014/2009 (Lei nº 12.014, 2009). O artigo 61 da LDB Nº 9.394/96 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 [...] (Lei nº 9.394, 1996).

A aprovação da Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, institui a reformulação do Ensino Médio, incluindo como principais eixos de alterações a ampliação, progressiva, da carga horária de 800 para 1.400 horas; a flexibilização do currículo por áreas de conhecimento; a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa, da matemática e da língua inglesa nos três anos do ensino médio; carreira docente, entre outras medidas. Sobre esse último aspecto, os incisos IV e V passam a dar acréscimos aos mencionados na LDB (Lei Nº 9.394/96, Art. 61), com a seguinte redação:

- IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;
- V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (Lei nº 13.415, 2017, p. 2).

Importante destacar o inciso IV principalmente, 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 da LDB, que assim passa a apresentar-se:

- Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:
- I – linguagens e suas tecnologias;
 - II – matemática e suas tecnologias;
 - III - ciências da natureza e suas tecnologias;
 - IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
 - V - formação técnica e profissional (Lei nº 9.394, 1996).

A simplificação da formação à experiência profissional como a condutora dos processos de ensino e aprendizagem é criticada por Machado (2008, p. 79):

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.

Portanto, segundo o inciso 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 desse profissional professor.

3.4 O VÍNCULO ATUAL OU PREGRESSO COM ATIVIDADES COMO TÉCNICO: IMPLICAÇÕES PARA A DOCÊNCIA NA EP

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 dizem respeito às implicações que têm no seu trabalho na EP, a partir dos professores, o vínculo atual ou pregresso com atividades como técnico. Compõem as falas e os registros as experiências, dos participantes, de trabalho como técnico, tanto prévias quanto atuais. Uma das participantes, além do trabalho como professora, mantém o de Contadora, o qual atribuiu importância significativa. Na visão de alguns dos professores do estudo, a EP precisa ter ênfase na prática; logo, seus profissionais precisam ter essa vivência prévia. Assim, asseveram o que segue:

Prof_1: “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 mudou, porque sempre vai existir o débito e o crédito, e isso aí tu sempre vai poder passar”.

Prof_2: “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 para 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 para o professor. Se nunca trabalhou na parte administrativa, não sabe como são todos os processos burocráticos”.

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 se ilustrou anteriormente, tanto para a Prof_1 quanto para o Prof_2, esse último com mais ênfase. A hierarquização de saberes na atuação pedagógica no contexto da profissionalização vinculada, fortemente, a uma formação tecnicista¹², reduz o sujeito ao aprendizado desarticulado das relações que ele estabelece com a sociedade, desconsiderando que o mundo do trabalho está permeado pelas relações sociais, culturais e, sobretudo, econômicas. A valorização da experiência como técnicos, evocadas pelos docentes participantes, encontra ecos na afirmação de Gariglio e Burnier (2012, p. 224): “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”.

¹² Afonso e Gonzalez (2016, p. 722) atribuem o adjetivo “tecnicista” a ações educativas que dão ênfase à aprendizagem “de técnicas de forma sequencial”.

A Prof_4, que não possui curso técnico e experiências profissionais além da docência, relatou que sente falta desse tipo de inserções precedentes, pois já vivenciou limitações nesse sentido nas situações de sala de aula. Segundo ela, os cursos de especialização na área da EP colaboram para essa lacuna, o que é seu caso, pois concluiu uma especialização na referida área.

Destacamos, também, a necessidade desse docente ser reconhecido como um profissional da educação e não somente um profissional de áreas técnicas e com uma trajetória de vida que somente experiências sobressaem. Desafio que retorna e que se faz presente com mais potência na atualidade, considerando que as atuais políticas públicas no âmbito educacional se direcionam para lados opostos a essa dimensão, conforme explícito na Lei Nº 13.415 de 2017 no que corresponde à referência a “profissionais com notório saber” para atuar no itinerário formativo da formação técnica e profissional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida desta escrita deu-se a partir do seguinte propósito: analisar as repercussões da formação profissional de PCD, viabilizada por cursos profissionalizantes de nível básico, sobre a formação de professores da EP. A EP oferecida por diferentes instituições formadoras (governamentais, não governamentais, Sistema S, etc.) vem sendo desafiada perante a presença de PCD nos seus mais variados cursos, impulsionando-as a pensar acerca de peculiaridades, dentre elas, a formação dos seus professores. Assim, os dados apresentados provêm da participação de coordenadores das instituições como também de docentes que ministram aulas nos cursos de qualificação profissional, mediante suas implicações em entrevistas semiestruturadas e questionários.

Na realidade estudada, foram cursos predominantemente vinculados ao Programa de Aprendizagem Profissional, o qual tem se caracterizado pela presença significativa de pessoas com deficiência. Uma das justificativas para esse indicativo é a alternativa de acesso à EP e, com isso, a possibilidade de a pessoa com deficiência ingressar no mundo do trabalho.

Referenciamos, a partir da análise dos dados, que a formação docente na atuação com PCD, no contexto da EP, transcende uma formação técnica, indicando a possibilidade de ultrapassar uma ênfase na questão prática, justificada pela menção aos aspectos relacionais. Os professores reportaram-se à valorização de experiências de vida como subsídio para a atividade como docente. Relativo à caracterização da formação inicial dos docentes, os dados mostraram a presença de somente uma professora com licenciatura. Esse perfil de formação encontra-se presente na área da EP, com ênfase para as instituições privadas e filantrópicas que desenvolvem cursos para os mais variados públicos dentre eles PCD.

A aprendizagem da docência e as contribuições da formação técnica para a docência na EP indicam que o tornar-se professor pressupõe, para os docentes participantes, um ato de aprendizagem que é ininterrupto. Ser professor, para eles, é estar constantemente aprendendo na e com a prática, e, como elemento muito importante nessa ação, revelaram-se as implicações que têm no seu trabalho na EP, a saber: o vínculo pregresso ou atual com atividades como técnico. Para os docentes, no cotidiano da profissionalização de PCD, a aproximação com a atuação como técnico no âmbito dos cursos que trabalham enriquece a ação pedagógica, pois esse professor vivenciou a prática dos conteúdos implicados no determinado curso que está

ministrando. 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 a importância de exemplos práticos. Nessa direção, constituir no cotidiano da atuação docente um trabalho coletivo tem sinalizado possíveis pistas para uma formação profissional comprometida com o ensino e a aprendizagem. Acreditamos que a proposição de uma formação docente associada à inclusão de pessoas com deficiência afaste-se do âmbito do conhecer para atuar, ou seja, exaltar a deficiência, e, a partir disso, intervir. A perspectiva encaminha-se para a ênfase em uma formação de professores que priorize o conhecimento dos processos de aprendizagem de modo geral, e, com base neles, os docentes reconheçam que, inevitavelmente, estarão problematizando seus modos de ensinar, ensejando, portanto, a análise da prática pedagógica em espaços de reflexão coletiva.

De todo modo, cabe ressaltar que a formação profissional de PCD não se resume, diretamente, a uma questão de empregabilidade ou à realização de um curso em si, mas a refletir 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 de as políticas de inclusão ficarem à margem desse âmbito, ainda. Desse modo, tal conjuntura evidencia a necessidade do conhecimento e da atuação da Educação Especial ultrapassar processos inclusivos de âmbito escolar e contemplar, também, o laboral pelo viés da EP.

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. M. M., & Gonzalez, W. R. C. (2016). Educação Profissional e Tecnológica: Análises e perspectivas da LDB/1996 à Conae 2014. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, 24(92), 719-742.
- Antunes, R., & Pinto, G. A. (2017). *A fábrica da educação: Da especialização taylorista à flexibilização toyotista*. São Paulo: Cortez.
- Bordignon, P. M. (2011). *O programa de aprendizagem e a capacitação profissional de pessoas com deficiências: Um estudo de caso no Secap/Faders* (Dissertação de Mestrado). Centro Universitário La Salle, Canoas, RS, Brasil.
- Castaman, A. S., & Vieira, M. M. M. (2013). Formação continuada de professores da educação profissional. *Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, Santa Maria, 2(3), 7-15.
- Cordeiro, D. R. C. L. (2013). *A inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de educação profissional* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil.
- Dahmer, M. C. (2011). *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* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil.
- Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 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. Recuperado em 31 de Julho de 2018 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm.
- Fartes, V., & Santos, A. P. Q. O. (2011). Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 41(143), 376-401.
- Gariglio, J. Â., & Burnier, S. (2012). Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: Um estudo sobre o olhar dos professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 28(1), 211-236.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017). *Divisão Político-Administrativa*. Recuperado em 10 de Maio de 2018 de <http://www.ngb.ibge.gov.br/Default.aspx?pagina=divisao>.
- Kuenzer, A. Z. (2008). Palestra: Formação de professores para educação profissional e tecnológica. *Coleção Educação Superior em Debate*, Brasília, 8, 67-82.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado em 15 de Janeiro de 2017 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- 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 DecretoLei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e dá outras providências. Recuperado em 31 de Julho de 2018 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11180.htm.
- Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009*. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. 2009. Recuperado em 17 de Abril de 2018 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/12014.htm.
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado em 17 de Abril de 2018 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm.
- Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis N^{os} 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Recuperado em 31 de Julho de 2018 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm.
- Lorenzo, S. M., & Silva, N. R. (2017). Contratação de pessoas com deficiência nas empresas na perspectiva dos profissionais de recursos humanos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 23(3), 345-360.
- Machado, L. R. de S. (2008). Palestra: Formação de professores para educação profissional e tecnológica. *Coleção Educação Superior em Debate*, Brasília, 8, 67-82.
- Manica, L. E., & Caliman, G. (2015). *A educação profissional para pessoas com deficiência: Um novo jeito de ser docente*. Brasília: Liber Livro.

O Nacional (2016). *Ações do MTPS inserem 39 mil pessoas com deficiência no mercado de trabalho em 2015*. Recuperado em 13 de Abril de 2018 de <http://www.onacional.com.br/geral/brasil/66734/acoes+do+mtps+inserem+39+mil+peoas+com+deficiencia+no+mercado+de+trabalho+em+2015>.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Recuperado em 31 de Julho de 2018 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192.

Silva Júnior, G. S., & Gariglio, J. Â. (2014). Saberes da docência de professores da educação profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 19(59), 871-892.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (3a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Recebido em: 01/02/2018

Reformulado em: 20/04/2018

Aceito em: 13/05/2018

