

Estágio apoiado: uma perspectiva de formação profissional inclusiva

Supported internship: an inclusive professional formation perspective

Martha Marlene Wankler Hoppe

Simone Cazzarotto

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

Porto Alegre-Rio Grande do Sul-Brasil

Resumo

Este artigo aborda a estratégia de Estágio Apoiado na formação profissional de nível médio. O objetivo do estágio foi de promover a inserção institucional de uma estudante com deficiência intelectual e nanismo. O estudo teve por contexto uma instituição de educação profissional que recebe estudantes com necessidades educacionais específicas e objetivou a análise da acessibilidade e do apoio para a melhoria das condições de aprendizagem destes estudantes. Foi utilizada uma metodologia de estudo de caso único (YIN, 2010; STAKE, 2007), com observações participantes e entrevistas com a estudante e seus familiares. O resultado da investigação revelou a importância da identificação da resistência no processo de aprendizagem e da intervenção nesse momento pedagógico com as ferramentas específicas propostas por Meirieu (2002). O Estágio Apoiado possibilitou, para a estudante, o exercício das potencialidades e da autonomia em novas interações.

Palavras-chave: Educação profissional. Inclusão. Estágio Apoiado.

Abstract

This article discusses the Internship Supported strategy in professional high school formation. The aim of this internship was to promote a institutional insertion of a student with intellectual disability and dwarfism. This study had as context a professional education institution that receives students with specific educational needs and aimed to analyze the accessibility and support to improve the learning conditions of these students. A single case study methodology was used (YIN, 2010; STAKE, 2007), with participant observations and interviews with the student and her family members. The result of the research revealed the importance of identifying resistance in the learning process and the intervention in this pedagogical moment, with specific tools (MEIRIEU, 2002). The Supported Internship made it possible to exercise the student's potential and autonomy in new interactions.

Keywords: Professional Education. Inclusion. Supported Internship.

Introdução

A formação e profissionalização de pessoas com deficiência no Brasil foi, por um longo tempo, responsabilidade de instituições especializadas (SILVA, 2016). Com as mudanças afirmadas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como pela reconfiguração da Educação Profissional e Tecnológica, estudantes com diferentes características passaram a frequentar escolas regulares, entre as quais, as de educação profissional e tecnológica. Essas mudanças incipientes apresentam-se como um desafio, pois instigam a busca de estratégias de ensino e aprendizagem diferenciadas que auxiliem no processo de desenvolvimento e formação desses estudantes (DAL PONTE, SALVATORI, FUCKS, 2015).

Pesquisas relacionadas à profissionalização ou inclusão laboral de pessoas com deficiência intelectual (MASCARO, 2016; PIOVESAN, 2015) versam, em sua maioria, sobre cursos de qualificação, que correspondem a nível fundamental de escolaridade, ou mesmo incompleto, e que envolvem atividades de menor complexidade. Em relação à inserção de pessoas com deficiência ou incapacidades no mundo do trabalho, identifica-se a metodologia de Emprego Apoiado (SASSAKI, 2006; BETTI, 2011), que se tornou referência no trabalho de algumas instituições, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais na cidade de São Paulo- APAE-SP. Essa metodologia tem por eixo organizador a concepção de apoios no processo de inserção laboral de pessoas em situação de incapacidade mais significativa.

O Estágio Apoiado apresentado neste estudo é fruto de um processo de construção de conhecimento da pesquisadora em contato com a Educação Inclusiva. Essa estratégia surgiu em uma instituição de educação profissional com a interrogação de como contribuir para a formação profissional de nível médio de uma estudante com deficiência intelectual e nanismo, que apresentava dificuldade com trabalho em grupo e para se inserir e circular no ambiente escolar.

O contexto deste estudo é uma instituição de educação profissional (BRASIL, 2007) onde a pesquisadora e servidora – psicóloga e membro da Assistência Estudantil e do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE– realizou o acompanhamento acadêmico da estudante. A estratégia do estágio enquanto vivência (PIMENTA; LIMA, 2017) permitiria à estudante experimentar-se como profissional

na área de sua formação e seria estímulo para novos papéis sociais e interações com grupos. Todavia, o estágio necessitava ser apoiado para que a estudante, ao dispor da relação com o apoiador, pudesse se autorizar a ocupar esse outro lugar e fortalecer sua autoconfiança e autonomia. A função de apoio é recomendada tanto pelas diretrizes que orientam o trabalho com pessoas com deficiências e incapacidades – incluindo a deficiência intelectual e outras, transtornos invasivos do desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem (BETTI, 2011) –, quanto pela reflexão teórica apontada por Meirieu (2002) como parte da responsabilidade do educador na tarefa formativa.

Portanto, esta investigação se justifica pela responsabilidade institucional de atender estudantes com necessidades educacionais específicas, ao promover as aprendizagens necessárias à formação profissional, de maneira a vislumbrar o processo inclusivo. Desse modo, este estudo foi conduzido com o objetivo de construir recursos, por meio do Estágio Apoiado, que pudessem atender as demandas da formação profissional institucional e possibilitar à estudante o desenvolvimento da autonomia na condução de sua aprendizagem, além de proporcionar oportunidades de crescimento pessoal.

Na seção a seguir, inicia-se com uma breve referência sobre o Ensino Médio Integrado no Brasil, a acessibilidade e noção de apoio relacionadas à Deficiência Intelectual e a metodologia de Emprego Apoiado, de uma perspectiva inclusiva, e em seguida, alguns conceitos de Philippe Meirieu (2002) sobre o momento pedagógico e o operador pedagógico de risco, que direcionaram a análise do caso apresentado.

Acessibilidade e Deficiência Intelectual no Ensino Médio Integrado

O Ensino Médio Integrado (BRASIL, 2007) contempla uma formação humana integradora de todas as dimensões da vida – trabalho, ciência e cultura –, visando ao desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos em múltiplos aspectos como intelectual, cultural, psicossocial, afetivo, estético, lúdico e técnico. O trabalho, nessa formação, torna-se princípio educativo. Na instituição de educação profissional, essa proposição orienta os cursos de Ensino Médio, conforme a Lei 11.892/2008, de criação dos Institutos Federais. A instituição trabalha na perspectiva de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na qual os saberes necessários ao trabalho conduzem à efetivação de ações de ensino e aprendizagem, de pesquisa e de extensão (IFRS, 2011). Fomenta, ainda, o paradigma da Educação Inclusiva e orienta o atendimento a pessoas com necessidades educacionais

Estágio apoiado: uma perspectiva de formação profissional inclusiva

específicas. Essas referências educacionais visam a garantir o direito ao conhecimento para todos.

A Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (2007), a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (2003) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) têm suas proposições referidas ao modelo social de compreensão da deficiência (ou incapacidade), no qual a funcionalidade e a incapacidade são determinadas pelo contexto e ambiente (CARVALHO, 2016). A mediação realizada, nestes casos, é fundamental no apoio. De acordo com a Associação Americana, o termo apoio abrange “estratégias e recursos que pretendem promover o desenvolvimento, a educação, os interesses e o bem-estar de uma pessoa, melhorando assim seu funcionamento individual” (SILVA, 2016, p. 48). Para Sasaki (2006), o apoio pode ser prestado por várias pessoas, como técnicos diversos, colegas de trabalho, familiares ou outras quando a situação envolver orientação, instrução, *feedbacks* e/ou aconselhamento. O apoio também pode ser ofertado por meio da utilização de aparelho assistivo ou transporte, entre outros, e variar em intensidade, frequência, duração e domínios de aplicação.

Apesar da previsão legal de vagas para pessoas com deficiência em empresas com cem ou mais empregados, conforme Lei 8.123/1991, para as pessoas com deficiência intelectual, essa não é uma possibilidade tão imediata, visto que as vagas costumam ser ocupadas primeiramente por pessoas que apresentam outras deficiências. De acordo com dados de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, referente à taxa de atividade da população com dez anos ou mais de idade conforme o tipo de deficiência investigada, aponta-se que a “deficiência intelectual exerceu maior impacto negativo no nível de ocupação, tanto para os homens como para as mulheres” (PIOVESAN, 2015), o que corresponde a 22,2% para eles e 16,1% para elas.

Segundo Betti (2011), a metodologia de Emprego Apoiado surgiu nos Estados Unidos para realizar a inclusão laboral de pessoas com deficiência intelectual e, posteriormente, passou a atender pessoas com outras deficiências ou em dificuldades nessa inserção. A implementação da metodologia acontece em três etapas que incluem a Descoberta do Perfil Vocacional, o Desenvolvimento de Emprego e o Acompanhamento Pós-colocação, a partir de um plano de apoio e enfrentamento de barreiras ambientais, as quais prejudicam a participação plena da pessoa no trabalho e também em outras áreas da vida. De acordo com Betti (2011, p. 93), “uma das maiores barreiras para a pessoa com incapacidade mostrar sua

eficiência pode estar na atitude das pessoas com relação a ela”. Assim, o plano de apoio evidencia as habilidades e competências da pessoa, bem como o papel de apoio e facilitador de cada um que com ela se relacionar, ressaltando o importante lugar da família entre os demais enquanto parceira na concretização do projeto do filho.

A acessibilidade, por sua vez, cumpre papel importante na medida em que, ao proporcionar um ambiente facilitador, ampliam-se as possibilidades para a pessoa. Entre as formas de acessibilidade, destaca-se a acessibilidade atitudinal (SASSAKI, 2006), que se refere à disposição colaborativa dos interagentes em um ambiente respeitoso, sem barreiras na convivência. Essa acessibilidade decorre de processos de sensibilização e conscientização e da convivência com a diversidade humana. Em relação a estudantes com deficiência intelectual, segundo Batista e Mantoan (2007, p. 22), a acessibilidade “tem a ver com a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber”. Nesse sentido, aliado ao estímulo para o exercício da atividade cognitiva, fica evidenciada a importância de um ambiente educativo com interações estimulantes e mobilizadoras do desejo de aprender.

Um aspecto essencial nessa mobilização é a postura assumida pelo educador de se direcionar ao encontro das necessidades dos estudantes, diante de suas manifestações, e buscar o alinhamento dos diferentes processos de aprendizagem desses alunos com o trabalho realizado na turma e na escola, tendo em vista o compromisso educativo. Para esse fim, é necessário que o professor identifique nas situações específicas de aprendizagem os momentos de maior dificuldade, inibição ou impasse. Meirieu (2002) denomina de “momento pedagógico” a expressão da resistência apresentada pelo estudante diante da proposta de trabalho do professor.

Momento Pedagógico e Operador Pedagógico do Risco

Trabalhar a resistência implica aceitação do outro independente da imagem ilusória que o professor possa ter a partir de sua elaboração ideológica. No momento pedagógico, poderão ser trabalhados os “espaços de inventividade”, que são espaços de aprendizagem possíveis entre um *sujeito constituído* e um *sujeito em formação* (MEIRIEU, 2002). Esses “espaços de inventividade” são apresentados pelo autor como operadores pedagógicos:

Quadro 1 - Espaço de Inteligibilidade de Saberes Pedagógicos

	O aluno como indivíduo a instrumentalizar	O aluno como pessoa a interpelar
O aluno como sujeito já constituído	CONTINUIDADE	SUSPENSÃO
O aluno como sujeito em formação	RUPTURA	RISCO

Fonte: MEIRIEU (2002, p. 143)

Cabe ao professor trabalhar especificamente cada situação para que o estudante prossiga em seu processo educativo. Abordar a resistência no momento pedagógico implica atuar sobre as duas tensões em direção à liberdade de pensar e aprender, para um “sujeito já constituído” e, ao mesmo tempo, “em formação”, na correspondência desse sujeito como indivíduo “a ser instrumentalizado” e “como pessoa a interpelar”. No entrecruzamento dessas tensões, o educador se depara com espaços de contradições insolúveis que ameaçam a ação pedagógica. Para construir novas possibilidades de aprendizagem e reduzir tensões dentro de uma dimensão ética, Meirieu (2002, p. 139) define “um espaço de inteligibilidade de saberes pedagógicos”. É nesse espaço de intersecção entre as tensões que as possibilidades éticas podem surgir como novas perspectivas.

O operador pedagógico do risco é proposto para estudantes com posições frágeis e aleatórias e visa a promover possibilidades ilusórias de participação para um sujeito que aprende a se colocar em cena sem recorrer à reprodução ou imitação. Com o movimento de interpelação pedagógica, esse sujeito escapa “aos conformismos sociais, assim como às imagens de si mesmo, nas quais sua história e o olhar dos outros ameaçam aprisioná-lo” (MEIRIEU, 2002, p. 147), de maneira que seja possível a experimentação proposta no âmbito escolar. A educação deve ensinar o sujeito a assumir o risco, sem impor um reconhecimento incondicional, galgado na sociedade adulta.

A suspensão é o operador pedagógico apresentado por Meirieu (2002) para suspender posições e atitudes imediatistas na relação com o outro, as quais dificultam ou impedem o processo de aprendizagem, para que haja uma reavaliação da situação e a promoção de um intervalo de tempo para possibilitar novos contatos, saberes e expressões em relação ao outro. Esse movimento de suspensão de respostas é direcionado ao sujeito já instituído, que age sem uma avaliação adequada da situação. Entretanto, essa suspensão é acompanhada de tensão. A relação suspensão/tensão é trabalhada na ação pedagógica de

forma a oferecer dispositivos que permitam ao aluno tanto o envolvimento – buscando escapar da imagem cristalizada e assumir o risco de uma palavra que venha de si – quanto o distanciamento – libertação de seu impulso imediato, ao suspender a primeira reação, dando-se tempo para pensar, refletir e submeter sua expressão pessoal ao grupo.

Neste estudo, o momento pedagógico do sujeito situa-se como pessoa a interpelar, enquanto sujeito já constituído e em formação. Considera-se também que o Estágio Apoiado proporciona situações de aprendizagem fora da sala de aula, em interação social e no contexto da instituição de educação. É nesse espaço de suspensão/tensão/risco que os momentos pedagógicos situam aberturas para espaços de inventividade e de possibilidade da aprendizagem de autonomia e responsabilidade para alguns sujeitos com necessidades educacionais específicas.

Nessa perspectiva dos operadores de suspensão e risco na ação pedagógica, o trabalho realizado no Estágio Apoiado foi orientado pelos elementos destacados da proposta de Meirieu (2002) e apresentados no quadro a seguir.

Quadro 2 - Elementos dos Operadores Pedagógicos de Suspensão e Risco

Elemento	Suspender	Para	Ferramentas pedagógicas
1. Exploração de novos papéis possíveis	Papéis atribuídos ao sujeito pelo grupo	Explorar novos papéis possíveis	Ofícios: Realização de atividades ainda não experimentadas
2. Expressão dos próprios desejos	A imagem de si na qual o sujeito se aprisionou numa relação dual	Ser reconhecido em seu desejo	Descontextualização
3. Construção de objeto	Relações duais (relação com o outro) para se situar do ponto de vista da racionalidade.	Construir relação objetual com os saberes	Ignorância metodológica e Dissociação progressiva
4. Coragem	Ignorância, incapacidade, fracasso ou medo	Enfrentar uma travessia cujo destino não se reconhece	Planejamento aberto e Envolvimento

Fonte: MEIRIEU (2002).

1. Exploração de novos papéis possíveis: trata-se de um momento pedagógico proposto pelo autor que permite ao aluno suspender os papéis que foram atribuídos a ele pelo grupo e se descobrir sob um ângulo não imaginado, tanto por si quanto pelos outros. Ao professor, cabe pôr em jogo suas próprias representações, aceitando ser surpreendido e contradito, o que libera cada aluno da relação binária. Dessa forma, o professor implementa dispositivos que prepara o aluno para o exercício de novos papéis, para que ele possa

Estágio apoiado: uma perspectiva de formação profissional inclusiva

assumir os riscos. (MEIRIEU, 2002). Essa postura do professor cria um espaço aberto, espaço de segurança no qual o risco é possível, o erro tolerado, as tentativas aceitas. Também é fundamental fornecer os recursos necessários para que esse aluno exercite sua liberdade e suas tentativas, ajudando-o a adquirir os saberes e as habilidades sem os quais fracassaria. Ainda, é fundamental a atenção incansável para o que constitui uma promessa de possibilidade de mudança de papel.

A ferramenta pedagógica proposta e trabalhada nesse estágio baseia-se no conceito que Meirieu (2002) denominou de “Os ofícios” e consiste na mutualização de recursos pelo uso de competências já reconhecidas. Com esses recursos, as competências podem ser reforçadas com responsabilidades em atividades que o aluno não está habituado a fazer.

2. Expressão de seus próprios desejos: define um momento pedagógico de suspensão da imagem de si no qual o sujeito se aprisionou e de uma retomada com abertura de possibilidades que permitam a ele libertar-se do projeto de relações duais (MEIRIEU, 2002). Esse elemento atua conjuntamente com o elemento anterior, de modo que o aluno consiga se deslocar da relação dual/imaginário do outro – em que se aspira somente a satisfazer o que o outro deseja para ele, responder ao que dele é esperado –, para descobrir que ele próprio pode investir suas energias em outro lugar e em outra coisa. Ou seja, descobrir que se aprende também para si e que se pode viver de suas aprendizagens, aplicando-as em outras situações e em função de seus próprios desejos. Essa descoberta deve ser trazida pelo adulto e passa pela difícil construção, pelo aluno, de sua própria história, primeiramente, a escolar, e depois, a pessoal.

A ferramenta pedagógica para promover a expressão dos próprios desejos é a descontextualização, que consiste em provocar o aluno a identificar e buscar situações em que o aprendido em aula pode ser estendido, utilizado e retomado para além dela, quando pertinente, assim como a contar com aprendizagens anteriores para a aprendizagem escolar, na ampliação de conhecimentos. Essa proposta favorece a aplicação das aquisições escolares em outros âmbitos, como o profissional.

3. Construção do objeto: trata-se do elemento que atua igualmente em colaboração com os anteriores, a ruptura com a captação das relações duais e a afirmação de seu próprio desejo (MEIRIEU, 2002). O desejo, uma vez submetido à instância da vontade, enquanto uma instância crítica que propõe uma reflexão ética, ou seja, uma reflexão sobre a dimensão de seus atos põe em relevo a racionalidade enquanto perspectiva reguladora da atividade

psíquica. Nessa perspectiva, a racionalidade é o diálogo entre o que é de ordem singular e o que diz respeito a todos, requerendo meios que a conectem a uma vontade operante, que só se manifesta quando sustentada pela atividade educativa. A dificuldade de construção da “relação objetual” constitui uma passagem obrigatória da construção da pessoa, que deve ser refeita cada vez que a interpelação subjetiva paralisa o acesso aos objetos comuns, compartilháveis. Toda vez que a projeção de angústias e desejos incontroláveis impede de aceitar o possível, apenas um esforço de vontade permite esperar estabelecer com outro uma troca autêntica.

As ferramentas pedagógicas no trabalho com esse elemento são a ignorância metodológica e a dissociação progressiva (MEIRIEU, 2002). A ignorância metodológica consiste em “fazer como se” o aluno fosse espontaneamente capaz de ter acesso à “interargumentação” racional, ignorando as limitações de sua racionalidade. Essa tarefa pode ter efeito positivo na medida em que permite às pessoas apropriarem-se do registro racional e controlarem situações de intensa emoção. Para tanto, requer a mediação de objetos dos quais o sujeito possa apropriar-se, como uma confiança que pode honrar. Já a dissociação progressiva busca levar o aluno a dissociar progressivamente aquilo que emerge de sua vivência pessoal do que emerge das realidades observáveis, sendo o papel do educador essencial, quanto o de mediações como a referência e a identificação progressiva do que é objeto de consenso.

4. Coragem: O elemento que sintetiza o domínio da tensão entre suspensão/risco é “a coragem de fazer sem saber fazer ainda” (MEIRIEU, 2002, p. 211), que exige a superação da inibição, ignorância e incapacidade ou do seu medo. O advento do sujeito que “fala por si” e decide crescer é o que há de mais difícil no mundo, por isso é preciso auxiliá-lo. Ajudar o aluno a envolver-se implica fornecer alguns pontos de apoio, objetos, ferramentas que lhe permitam “colocar-se em jogo a propósito de”, assim como implica que o professor, consciente da imensa dificuldade da empreitada, testemunhe a verdadeira ternura pedagógica, que se manifesta toda vez que se esboça um gesto que escapa às expectativas escolares. Desse modo, é necessário acompanhá-lo, pois o aluno raramente encontra essa coragem de aprender sozinho, movimento que o levará inevitavelmente a se separar do que era, do que sabia e do que lhe haviam ensinado.

Estágio apoiado: uma perspectiva de formação profissional inclusiva

As ferramentas pedagógicas propostas por Meirieu (2002) e escolhidas para esta análise são o planejamento aberto e o envolvimento. O planejamento aberto prevê tempos: tempo para o outro – para que ele capte uma palavra, uma frase, uma imagem, um objeto, e parta para a aventura; tempo para o silêncio – em que a reflexão pessoal permite encontrar forças para começar; tempo em que a palavra acelera-se e fornece o impulso sem o qual jamais se teria ousado assumir o menor risco; tempo em que o professor e os alunos encontram o ritmo que permite num mesmo tempo o engajamento e a contenção. Já o envolvimento acontece se o aluno puder sentir-se “do mesmo lado do saber” que o professor quando, no esforço para criar situações de busca comum – em que o próprio professor assume riscos –, empenha-se em trabalhar em uma tarefa que impõe a seus alunos e deixa que se perceba suas hesitações, colocando-se como pesquisador em seu próprio saber.

A finalidade principal do acompanhamento nesse estágio fica evidenciada nesse elemento, pois é preciso fazer com a estudante; não por ela, nem para ela, mas com ela. Sobre essa responsabilidade do educador, Meirieu (2005, p. 115) afirma que: “Obviamente, o professor não pode correr o risco no lugar do aluno, mas pode criar o ambiente favorável, inspirar a confiança necessária e apoiar um sujeito em seu desejo de aprender”. Isto é, trata-se de “fazer uma aliança” com o aluno, de estender-lhe a mão para que se mobilize sozinho, de dar sustentação ao seu esforço e comprometê-lo a empenhar-se ainda mais, para mostrar-lhe, justamente, que “acredita-se nisso”.

O autor situa essa responsabilidade do educador em relação às próprias condições que estruturam “a Escola: a progressão de cada um, a formação de sua vontade, a conquista progressiva de sua autonomia” (MEIRIEU, 2005, p. 196). É a escola que tem por pressuposto entender-se instituição democrática, de compromisso público, diversa, laica, voltada para a formação de cidadãos que se (re)conhecem em sua condição humana.

Metodologia

Trabalhou-se com estudo de caso único, ou intrínseco, segundo a perspectiva qualitativa apresentada por Stake (2007) como o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, a fim de compreender sua atividade em circunstâncias importantes, destacando-se a singularidade. Os dados foram coletados com base na observação e em entrevistas semiestruturadas. A observação foi proporcionada com a participação da pesquisadora no apoio sistemático realizado junto à estudante e nas

interações institucionais necessárias para a efetivação do estágio. A realização do estágio correu com frequência de um turno semanal e com registro em diário de campo ao final de cada turno. As entrevistas semiestruturadas, orientadas por tópicos abordados de forma dialogada e com gravação de áudio, foram realizadas com a estudante na metade do período do estágio, e com os pais, no trimestre final do estágio, na instituição de educação.

Para a análise dos dados, utilizou-se de estratégia descritiva, contando com a técnica de modelos lógicos que, segundo Yin (2010), consiste em combinar eventos empiricamente observados com eventos teoricamente previstos. As observações e as evidências coletadas nas entrevistas foram analisadas, por meio dos conceitos “momento pedagógico” e “espaço de inteligibilidade de saberes pedagógicos,” propostos por Meirieu (2002). Esses conceitos foram balizados pelos elementos de exploração de papéis possíveis, expressão dos seus próprios desejos, construção do objeto e coragem, que são integrantes do operador pedagógico do risco. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

A seguir, apresenta-se a estruturação do Estágio Apoiado, que subsidiou a compreensão do processo de vivência desta estudante e fonte dos dados. Já a análise dos dados dar-se-á na seção posterior.

Estágio Apoiado e(m) Vivência

O estágio apoiado será apresentado conceitualmente neste capítulo. De início, destaca-se que compreende três momentos distintos: a composição das condições de realização desse estágio, a vivência propriamente dita e a formalização das aprendizagens. Esses momentos foram delineados pela pesquisadora no decorrer da experiência de implementação do estágio e em diálogo com o referencial teórico e contexto institucional. Foi considerado o processo organizativo do trabalho de estágio, que, de acordo com Pimenta e Lima (2017), corresponde a três fases: o planejamento, a execução e a avaliação.

Composição das condições de realização desse estágio: momento em que ocorrem as definições e ações necessárias para a efetivação do estágio, como a definição da pessoa que atuará como apoio, dos tempos e forma de execução, do local onde será realizado (considerando suas possibilidades e características), da duração (tempo total), do estabelecimento de contatos e da realização de reuniões para apresentar a proposta. Essas definições criam condições de correspondência às necessidades do estudante e

Estágio apoiado: uma perspectiva de formação profissional inclusiva

contemplam suas características na instituição – ou nas instituições, caso o local de estudo e de estágio não sejam coincidentes – e com a família, se considerado importante.

No estágio implementado, inicialmente, a servidora psicóloga reuniu-se junto à direção de ensino e à coordenação de curso para propor a estratégia, responsabilizando-se pela sua efetivação. Em seguida, contactou o setor de estágios da instituição, para orientações, e a direção administrativa, para apresentar o projeto e solicitar sua colaboração, bem como dos demais profissionais dos setores administrativos. Professores da área técnica do curso realizado pela estudante foram contactados para uma colaboração como orientação do estágio. Paralelamente, ocorreram as conversas com a estudante e seus pais, em momentos distintos, para propor o estágio e saber de seu interesse pela atividade.

Considerou-se importante reafirmar a parceria com a família por se tratar de uma ação formativa. Foi realizada uma reunião posterior com a direção administrativa, a representante do setor de estágios, a professora-orientadora do estágio e a servidora psicóloga, para detalhar a estratégia no sentido de identificar as necessidades e características da estudante, assim como esclarecer dúvidas e efetuar combinações sobre a prática do estágio. Nessa reunião, foi reafirmada a importância da atuação de cada um enquanto apoio e responsável pela ampliação das possibilidades da estudante.

O estágio dessa estudante foi realizado em um turno por semana, periodicidade definida com ela para conciliar com as demais atividades do seu curso. Ocorreu ao longo de nove meses, de igual período em cada setor, na própria instituição de educação. Esse local foi escolhido por ser conhecido pela estudante, a fim de proporcionar um (re)conhecimento da instituição pelo viés organizacional – foco de sua formação profissional – e de estimular sua apropriação por meio de novas interações.

Vivência: inicia-se com um processo de ambientação com o local de estágio, os seus colaboradores e as atividades a serem realizadas. O papel do apoio consiste em auxiliar o estudante na execução das atividades, quando necessário, na mediação com colegas do setor/equipe, incentivando colaboração, bem como no encaminhamento de situações de dificuldades ou necessidades, no estímulo de interações e no compartilhamento de dúvidas e conquistas.

O apoio ao estágio foi realizado inicialmente de forma presencial e com orientação em todas as atividades, para que a estudante fosse experimentando esse outro lugar (de

estagiária) e conhecendo a instituição do ponto de vista organizacional. A primeira atividade foi um trabalho de ambientação, em que ela realizou um (re)conhecimento da instituição de educação, como espaços físicos e organizacionais, cursos, modalidades de ensino e funcionamento da instituição, com seus respectivos recursos humanos e *site* institucional. Para esse trabalho, foram utilizados diferentes recursos didáticos, tais como representações gráficas incluindo desenho dos espaços da instituição, a planta baixa, e construção de diagrama dos cursos e modalidades de ensino a partir de recorte, colagem e escrita. Ainda foi realizada uma visita guiada pelos espaços da instituição para identificar setores e funções e conhecer servidores. Foram acessados os sites local e da reitoria para localizar componentes da estrutura organizacional e outras informações. Com esse reconhecimento, a estudante pôde se situar nesse espaço escolar enquanto integrante de uma instituição multicampi.

Em seguida, o estágio se desenvolveu por cerca de quatro meses no setor Pedagógico/Assistência Estudantil, integrante da Diretoria de Ensino, na sala em que também se encontravam as coordenações dos cursos de nível médio. Nesse setor, responsável pelas ações relacionadas à vida estudantil, a pesquisadora atuava como servidora e apoiadora da estudante, condição que a possibilitou maior acompanhamento e escolha das atividades do estágio. Diferentes atividades foram desenvolvidas – aliando demandas de caráter administrativo do setor com possibilidades e habilidades da estudante –, como organização de documentos, fotocópias, confecção de listas de presença, comunicação por e-mail, encadernações e solicitação e reposição de materiais, atividades estas que requereram distintos conhecimentos e habilidades. Porém, a principal solicitação foi a interação interpessoal, já que nesse espaço convivem e circulam tanto servidores quanto estudantes (inclusive havia a presença de outra estagiária). Essas interações exerceram um importante papel no auto(re)conhecimento da estagiária enquanto parte da instituição (apropriação de seu lugar de estudante) e de seu potencial (autoconfiança), o que a instigou a ousar.

Seguiu com o estágio no setor Financeiro, um dos setores administrativos da instituição de educação, sob a supervisão de um servidor local, por pouco mais de quatro meses, onde carimbava e numerava processos. Essa troca de setor tinha por finalidade a vivência profissional de atividades específicas da área de seu curso, bem como o processo

Estágio apoiado: uma perspectiva de formação profissional inclusiva

de desenvolvimento da estudante e a criação de vínculos, por meio de mudanças ocorridas no ambiente laboral. Contava com o apoio da servidora em momentos mais pontuais, como em breve encontro de alguns minutos, anterior à chegada ao setor, e sempre que era considerado necessário, pois a apoiadora permanecia à disposição na instituição, até o final do turno, e por aplicativo de comunicação. Contatos com o supervisor local e servidores do setor também foram realizados, buscando mediar situações e estimular interações.

Formalização das aprendizagens: momento em que estudante e orientador do estágio buscam refletir sobre a vivência, revendo-a, pensando-a e elaborando-a no sentido de sentir e expressar as aprendizagens, para registrá-las em um dispositivo, como um relatório, por exemplo. Como parte da supervisão local e requisito de validação do estágio, foi feita uma avaliação escrita, que foi formulada conjuntamente pelo supervisor local do setor administrativo e pela apoiadora, por ser sua responsabilidade a supervisão do estágio no primeiro setor.

Cabe sublinhar que o Estágio Apoiado, ainda que caracterizado em momentos, é uma experiência dinâmica que flui a partir da relação entre apoiador e estudante. O tempo cronológico do estágio fica submetido ao tempo próprio de aprendizagem de cada estudante, tempo este que precisa ser considerado. Dito isso, a seguir, é apresentada a análise dos dados coletados no decorrer da vivência, por meio dos elementos do operador pedagógico do risco, os quais contribuíram com o trabalho de transposição da resistência pelos movimentos de suspensão/tensão.

Análise dos dados

Sob o elemento exploração de papéis possíveis, elenca-se, inicialmente, o lugar de estagiária, exercido na própria instituição de educação, o que possibilitou a contribuição e o testemunho desta no processo de mudança de lugar da estudante. Alguns servidores de diferentes setores teceram comentários sobre as mudanças percebidas na estudante como efeito do estágio: “Quando entrava na sala, no começo do estágio, sentia que ela estava tensa; agora não mais.” Essas observações podem ser consideradas indicativas do processo vivenciado pela estudante e de uma mudança de olhar/lugar ocupado na instituição. Da mesma maneira, pode-se relacionar os comentários dos professores que acompanharam a turma da estudante em viagem sobre sua postura mais ativa, como o fez o professor que se dirigiu para a servidora apoiadora e, diante da estudante, disse: “A (nome) já te contou o

que ela fez na viagem?!”, aludindo à postura diferenciada desta em relação àquela da sala de aula.

Outros papéis foram experimentados pela estudante, entre eles a apresentação de trabalho na Mostra Institucional, que lhe permitiu desempenhar um papel que não era conhecido por seus colegas, conforme alguns relatos. Apesar da insegurança e dificuldades com a troca de setor de estágio, a estudante insistiu na responsabilidade assumida e permaneceu com o estágio até a conclusão. Novas experiências foram proporcionadas com a busca de resolução de diferentes situações de trabalho, em diferentes setores e com servidores distintos, após orientação de procedimento institucional. A decisão da estudante de viajar com a turma surpreendeu alguns conhecidos que a interpelaram, revelando que outro lugar também poderia ser ocupado diante de sua comunidade.

A intervenção da pesquisadora junto aos pais tencionou a abertura para novos olhares sobre o futuro da estudante, a afirmação do processo de formação profissional e a construção de possibilidades de experimentação pela estudante naquela ocasião. Um dos pais, ao reconhecer possibilidades profissionais para a filha, afirmou: “Ela pode trabalhar sentadinha assim no computador, como ela está fazendo. Isso ela pode fazer, tranquilo.” Como estímulo, a servidora pesquisadora sublinhou o importante papel de apoio dos pais no processo de construção da autonomia e independência da estudante.

Sob o elemento “expressão de seus próprios desejos”, pode-se mencionar o aceite do convite para estagiar e os efeitos dessa vivência para a descoberta de si. A experimentação do lugar de estagiária abriu essa perspectiva no primeiro momento (setor pedagógico) e sua reatualização no setor administrativo (financeiro), particularmente pela sua persistência mesmo diante das dificuldades encontradas. Durante a entrevista, ao ser indagada sobre como percebia o estágio naquele momento, a estudante referiu: “Tô aprendendo bastante coisa nova, que não tinha aprendido. Nunca aprendi a fazer xerox, primeira vez. Computador, não sei mexer muito bem, mas estou aprendendo aos poucos.”

A perspectiva de descoberta de si foi potencializada na experimentação em situações em que a estudante não havia experimentado antes, como a decisão de se inscrever no evento institucional e solicitar auxílio para este fim, participar de uma viagem de avião com sua turma e relacionar-se de outro modo com os colegas. Uma professora que acompanhou a turma na viagem comentou que:

Estágio apoiado: uma perspectiva de formação profissional inclusiva

Na ida, a (estudante) não queria sentar ao lado de um colega no avião, pois não gostava dele. Durante o evento, em um momento em que a estudante precisou de auxílio, a professora chamou aquele estudante para acompanhá-la. E, no retorno, em que lugar ela sentou no avião?! Estava bem feliz ao lado do colega.

Outra mudança significativa observada refere-se à decisão de continuar seus estudos. Inicialmente, ao falar sobre a escolha da instituição (com ensino de quatro anos), afirmou: “Não queria isso para mim, queria estudar três anos e terminar logo”. Entretanto, após o estágio, manifestou desejo de participar do ENEM e cursar ensino superior.

O elemento “construção do objeto” integra todas as decisões tomadas pela estudante relativas ao estágio, desde o seu formato, passando pela permanência, até a conclusão. As decisões anteriormente referidas sobre dar continuidade aos estudos, participar do ENEM e cursar Ensino Superior incluem-se como passos de um percurso de formação profissional trilhado ao longo do curso. Nesse conjunto, pode-se incluir os trâmites necessários para a participação na Mostra Institucional, que incluem a inscrição, a simulação da atividade e de sua participação no evento, a elaboração da apresentação, a requisição de materiais, mas também a elaboração do relatório de estágio, que requer uma reflexão e expressão sobre o vivido.

No elemento “coragem”, destacam-se as decisões da estudante de participar da Mostra Institucional, de viajar com a turma e de persistir até o final do estágio, ou seja, de não ter desistido apesar das dificuldades. A coragem também se manifesta no ato de assumir o lugar de referência para os pais na instituição, visto que ela os guiou no local. Trata-se do exercício do lugar de responsabilidade, lugar este que ela poderá vir a assumir cada vez mais em sua vida. A coragem ainda está presente na construção de um projeto de vida para si, sinalizado pela continuidade dos estudos. Em todas essas ações está implicado certo grau de autoconfiança e autonomia, no sentido de assumir a própria vida e amadurecer. Nesse processo, é possível afirmar que a participação da servidora apoiadora e a da professora-orientadora do projeto foram decisivas para que a maior parte dessas ações tivesse lugar devido à relação de suporte estabelecida com a estudante.

Sem a relação de apoio, a estudante dificilmente teria experimentado a superação de algumas de suas dificuldades e inibições, e o próprio estágio não teria sido viável, assim como sua participação nas diversas atividades propostas. Quanto à acessibilidade, destaca-

se a atitudinal, observada na disponibilidade de diferentes atores institucionais em colaborar com a efetivação do estágio. A atitude cooperativa favoreceu a constituição de um espaço de experimentação para a estudante.

Reflexões Finais

A realização da pesquisa possibilitou o desenvolvimento de uma referência para práticas escolares profissionalizantes de nível médio comprometidas com a formação profissional de todos os estudantes, especificamente para aqueles com dificuldades de aprendizagem e com diagnósticos (ou prognósticos) aparentemente incapacitantes. O Estágio Apoiado mostrou-se uma estratégia de ensino aprendizagem facilitadora para que estudantes exercitem suas capacidades e potencialidades. Viabilizou à estudante autorizar-se a experimentar outro lugar na instituição, com a vivência do cotidiano organizacional por meio de alguns setores e atividades, enfrentando dificuldades, buscando soluções, administrando sua angústia, relacionando-se e considerando suas necessidades educativas e características. Assim, o Estágio Apoiado permitiu que ela se descobrisse em potencialidade e, percebendo-se igual em sua diferença, encontrasse a autoconfiança para tomar decisões, assumir responsabilidades, permitir-se se expressar, projetar caminhos e exercer sua autonomia.

Importante sublinhar o papel desempenhado pela própria instituição de educação, ao acolher a implementação da estratégia em seu espaço e participar diretamente do processo, tornando-se um ambiente facilitador e contribuindo para que ocorra uma mudança de lugar da estudante (de uma posição passiva para uma apropriação ativa), ao mesmo tempo em que a testemunha. Essa mudança de posição do estudante em relação a seu processo de aprendizagem e saber é apontado por Batista e Mantoan (2007) relativo à acessibilidade para estudantes com deficiência intelectual. O trabalho pôde, nessa situação, ser vivenciado como princípio educativo, ao possibilitar uma formação integradora de todas as dimensões da vida – trabalho, ciência e cultura – (BRASIL, 2007), no desenvolvimento de diferentes aspectos das potencialidades da estudante como intelectual, psicossocial, afetivo, técnico, cultural.

Destaca-se, também, o papel fundamental exercido pela família, que, através da entrevista e de relatos da própria estudante, se mostrou importante apoiadora no processo de desenvolvimento da autonomia dessa estudante, na medida em que tem permitido e

Estágio apoiado: uma perspectiva de formação profissional inclusiva

proporcionando condições para sua experimentação. A importância do lugar ocupado pela família enquanto apoio e facilitador é destacada por Betti (2011) ao referi-la como parceira na concretização do projeto do filho/estudante.

Desse modo, esta pesquisa exprime a maneira de compreender e de se relacionar com a deficiência preconizada pelo modelo social de deficiência, segundo o qual a deficiência, ou incapacidade, é determinada pelos contextos e ambiente (CARVALHO, 2016) e as desvantagens são resultantes mais diretamente das barreiras do que das lesões (SASSAKI, 2006). Orientando as interações dessa perspectiva, contribui-se na promoção da acessibilidade, enfatizando-se a relevância da atitudinal por viabilizar participação e desenvolvimento de autonomia ao proporcionar convivência respeitosa em diferentes espaços e ambientes, principalmente aqueles com finalidade educativa. O Estágio Apoiado é uma forma possível de promover a acessibilidade atitudinal, na medida em que estimula uma mudança de olhar e postura sobre as deficiências, capacidades e habilidades das pessoas, enquanto resultado de um processo de sensibilização e conscientização e da convivência na diversidade humana.

Compartilha-se uma questão expressa por Pimenta e Lima (2017, p. 136): “Como garantir que todos os alunos se apropriem dos instrumentos necessários para se situarem no mundo?”, com a intenção de relançá-la e de dialogar com ela, mais do que de respondê-la. Pondera-se que o mundo se refaz e vai criando novas exigências, o que impulsiona a atualidade da questão. Entretanto, considera-se que a promoção da educação para a com/vivência, ou a convivência com as diferenças, também pode contribuir, visto que visa ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Esse desenvolvimento segue um desafio em cada estudante que busca se expressar, e nele o apoio, a aliança (MEIRIEU, 2005), isto é, a relação de confiança manifesta-se como um meio, um suporte fundamental, que possibilita ao sujeito encontrar seu caminho.

Destaca-se também a busca incansável do educador em considerar a resistência (ou manifestações) do estudante diante da proposta de trabalho, como apresentado por Meirieu (2002), enquanto forma de comunicação das dificuldades dele com o conhecimento ou o ensino. Essa procura leva à proposição pelo educador de outras formas de trabalhar aquele conhecimento e/ou de o estudante situar-se diante dele. Essa busca revela, ainda, a posição do educador diante da parcialidade de seu próprio conhecimento (MEIRIEU, 2002).

Por fim, reconhece-se a escola como um dos espaços sociais fundamentais para a promoção dessa com/vivência. Que nesses des/encontros educadores balizados por tais referências viabilizem as condições para estudantes – muitos deles sem indicação diagnóstica, com as mais variadas características, cujas necessidades nem sempre são facilmente identificadas–, transformarem sua interrogação de possibilidade, encontrando-se com suas potencialidades e na exclamação afirmativa: “Posso!” Que juntos, co/labore-se para se propiciar um ambiente respeitoso, em que as diferenças impulsionem. Cultive-se coragem! Dessa forma, este estudo, enquanto experiência inicial, apresenta-se como convite a novas proposições e problematizações de aspectos nele trabalhados, visando a contribuir com a construção de uma educação e sociedade mais inclusivas.

Referências

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: Gomes, Adriana L. Limaverde et al. **Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental: Formação Continuada a Distância de Professores para o AEE**. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007. p.13-42 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dm.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

BETTI, Alexandre Prado. **Emprego Apoiado**. São Paulo: Edição do Autor, 2011. *E-book*.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base**. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidente da República, 2008(a). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 02 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008(b). Disponível em: <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>. Acesso em: 02 abr. 2018.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de. **Deficiência Intelectual: Conhecer para intervir**. Revista Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, MG, v. 8, n. 2, 2016. Disponível em:

<<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/12845/10035>>.
Acesso em: 12 fev. 2019.

DAL PONTE, Marina; SALVATORI, Tamara; FUCKS, Vera Lúcia Carneiro. Marcos Legais, Políticos e Pedagógicos da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. In: SONZA, Andréa Poletto; SALTON, Bruna Poletto; STRAPAZZON, Jair Adriano. **O uso pedagógico dos recursos de tecnologia assistiva**. Porto Alegre: CORAG, 2015. p. 22-55.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico Institucional**. Bento Gonçalves: IFRS/CONSUP, 2011.

MASCARO, Cristina Angélica de Aquino Carvalho. Deficiência Intelectual e Educação Profissional. **Journal of Research in Special Educational Needs**. V.16, n. s1, 2016, p. 355-359. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12296>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

MEIRIEU, Philippe. Em busca de um espaço de inteligibilidade dos saberes pedagógicos. In: MEIRIEU, Philippe. **A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer: A coragem de começar**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.139-225.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Cortez, 2017.

PIOVESAN, Sandra Dutra. **Sistema Imersivo para Inclusão de Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho**. 2015. 131f. Tese (Doutorado) - Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educ., Universidade Federal do Rio Grande do S. Porto Alegre-RS, 2015. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/128913>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, Carla Maciel da. **Deficiência Intelectual no Brasil: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização**. 2016. 102f. Dissertação (Mestrado em educação) -- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS, 2016. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/147932/001000608.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Traducción de Roc Filella. 4. ed. Reimpresión. Madrid: Morata Ediciones, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução de Ana Thorell; revisão técnica de Cláudio Damacena. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Sobre as autoras

Martha Marlene Wankler Hoppe

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Unidade em Porto Alegre - e no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

E-mail: martha-hoppe@uergs.edu.br

Orcid.org/0000-002-2345-7703.

Simone Cazzarotto

Mestre em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS, Unidade Litoral Norte/Osório. Psicóloga no Instituto Federal do Rio Grande do Sul/IFRS - Campus Osório. E-mail: simone.cazzarotto@osorio.ifrs.edu.br

Orcid.org/0000-0002-7131-7879.

Recebido em: 24/11/2019

Aceito para publicação: 05/01/2020