

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

JULIANA GISELE DA SILVA NALLE

**INCLUSÃO NAS FACULDADES DE TECNOLOGIA DO
ESTADO DE SÃO PAULO: percepções de gestores e de egressos
Público Alvo da Educação Especial**

ARARAQUARA – SP

2018

JULIANA GISELE DA SILVA NALLE

**INCLUSÃO NAS FACULDADES DE TECNOLOGIA DO
ESTADO DE SÃO PAULO: percepções de gestores e de egressos
Público Alvo da Educação Especial**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção de título de Doutor em Educação Escolar. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas

Orientadora: Maria Júlia Canazza Dall’Acqua

ARARAQUARA – SP

2018

Nalle, Juliana Gisele da Silva

Inclusão nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo: percepções de gestores e de egressos Público Alvo da Educação Especial / Juliana Gisele da Silva Nalle – 2018

294f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara)

Orientadora: Maria Júlia Canazza Dall’Acqua

1. Educação Superior. 2. Inclusão de Estudantes Público Alvo da Educação Especial. 3. FATECs. 4. Formação Profissional. I. Título.

JULIANA GISELE DA SILVA NALLE

**INCLUSÃO NAS FACULDADES DE TECNOLOGIA DO ESTADO DE
SÃO PAULO: percepções de gestores e de egressos Público Alvo da
Educação Especial**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção de título de Doutor em Educação Escolar. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas

Orientadora: Maria Júlia Canazza Dall’Acqua

Data da defesa: 31 de outubro de 2018

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Dra. Maria Júlia Canazza Dall’Acqua
Universidade Estadual Paulista – UNESP

Membro Titular: Dra. Relma Urel Carbone Carneiro
Universidade Estadual Paulista – UNESP

Membro Titular: Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
Universidade Estadual Paulista – UNESP

Membro Titular: Dra. Fátima Elisabeth Denari
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Membro Titular: Dra. Patrícia Moralis Caramori
Pós-doutoranda pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho...

À minha avó Serafina Stampone por me ensinar a crer no ser humano.

À minha filha Maria Tereza Silva Braga, artéria que me liga à Deus, por sempre ter me mostrado o amor, a doçura e a compreensão incondicionais. Teus abraços me dão a força no caminhar.

Aos meus pais Alfredo Júlio da Silva e Nair Smargiassi da Silva pelas abdições que, ao longo da vida, fizeram em meu favor e por sempre serem meus exemplos. Indescritível o amor e a dedicação ao assumirem com bravura e sabedoria as responsabilidades de “paisavós” nas minhas longas ausências.

Ao meu eterno amigo Claudionei Nalle Junior por ser meu maior entusiasta, parceiro, leitor e crítico. Credo, mesmo quando eu deixo de crer.

Aos meus irmãos Juciani Smargiassi Miranda e Cesar de Souza Miranda por torcerem por mim e compreenderem meus sumiços quando todos estão reunidos.

Aos meus sobrinhos Luís Smargiassi Miranda e Cecília Smargiassi Miranda por me receberem com brilho nos olhos no pouco tempo que passamos juntos.

À minha prima-irmã Enilda Aparecida Mazzilli de quem sempre tive orgulho da profissional e mulher que era e a quem prometi mais tempo e festa quando a tese estivesse pronta. O tempo não temos mais, mas a festa atravessará a barreira dos nossos mundos.

À Profa Dra. Maria Júlia Canazza Dall’Acqua que com muito orgulho a tenho como orientadora, não só de tese, mas de vida. Penso que ela não tem a dimensão do quanto a sua presença e apoio foram importantes para mim em vários momentos destes quatro anos!

Às pessoas com deficiência que me inspiram na busca de um mundo melhor para se viver. Especialmente àquelas que tive e tenho o prazer de fazer parte das suas vidas bem de pertinho.

À Nossa Senhora Aparecida e minha madrinha Nossa Senhora das Dores por escutarem meus clamores e me carregarem no colo quando preciso.

E principalmente à Santíssima Trindade por ter me proporcionado o encontro com todas essas pessoas.

Agradecimentos

Ao Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” por proporcionar o aprofundamento e o reencontro com a ciência.

À UNESP por me acolher desde a graduação. Tenho muito orgulho de fazer parte da sua história.

À minha orientadora Profa. Dra. Maria Júlia Canazza Dall’Acqua, por me acolher de braços abertos, por compartilhar seus conhecimentos, por ter a paciência, a dedicação, a firmeza e a delicadeza que me fazem segura para trilhar o caminho e ultrapassar as barreiras.

Ao Prof. Dr. José Luís Bizelli por suas importantes e sagazes contribuições na banca de qualificação.

À Profa. Dra. Relma Urel Carbone Carneiro por aceitar prontamente o desafio de avaliar esta tese desde a qualificação e partilhar com gentileza, clareza e sabedoria os seus conhecimentos.

À Profa. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, à Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari e à Profa. Dra. Patrícia Moralis Caramori pela prontidão e simpatia que demonstraram desde o primeiro contato e pelas contribuições realizadas para com esta tese.

À Profa. Dra. Miryan Cristina Buzetti, à Profa. Dra. Eliana Marques Zanata, à Profa. Maria de Jesus Cano Miranda pelo compromisso e disposição.

Aos diretores de FATECs que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa.

Aos egressos com deficiência que muito solícitos, esperançosos e conscientes bradaram suas vozes nas entrevistas.

Ao Prof. Dr. Diógenes Bosquetti, amigo e entusiasta, por não medir esforços em colocar à minha disposição sua rede de contatos e confiar em mim sem reservas.

À Profa. Dra. Fabiana Maria de Castro Gomes Martins que advogou em minha causa quando a esperança estava se esvaindo.

Ao Prof. Dr. Isaías Eliseu da Silva por gentilmente colocar seus conhecimentos na língua inglesa à minha disposição.

Ao meu monitor Gabriel Silvério e à minha aluna Kellen Braga pelas horas dedicadas, por serem meus ouvidos e por eu encher seus ouvidos.

À minha amiga Marlene Rodrigues por estar ao meu lado mesmo distante. Pelas parcerias acadêmicas, pelos desabafos, alegrias, suporte e cumplicidade.

À amiga Patrícia Cellis Murilio pela energia irradiada a cada conversa, a cada desafio enfrentado no caminho rumo ao nosso sonho.

Aos meus tios, primos e amigos (não dá para nomeá-los, pois corro o risco de esquecer alguém), que mesmo sabendo da minha reclusão nestes anos, nunca deixaram de me apoiar, seja por orações, por mimos, por *emojis*, ou por singelos sorrisos e abraços.

E finalmente, ao povo do Estado de São Paulo que, às vezes, sem a oportunidade de frequentar uma Universidade, custeou meus estudos.

**“Um homem se humilha
Se castram seu sonho
Seu sonho é sua vida
E vida é trabalho
E sem o seu trabalho
Um homem não tem honra
E sem a sua honra
Se morre, se mata”**

Gonzaguinha (1983)

RESUMO

A contemporaneidade colhe os primeiros frutos da inclusão social e educacional promovidas desde as últimas décadas do século XX. Na educação, os resultados desse processo, apesar de positivos, indicam que ainda há carência na produção de conhecimento capaz de explicar fenômenos tão complexos ou não dominados amplamente. Nessa direção, as políticas de inclusão escolar de pessoas com deficiência na Educação Superior destacam-se, sobretudo porque além de servirem como instrumento de inclusão, ainda atribuem às instituições de educação superior (IES) a responsabilidade de suprir eventuais defasagens oriundas da Educação Básica, o que implica responder, até que ponto, essas IES estão preparadas para receber tais estudantes, desde o momento do ingresso, da permanência, até a entrada dos egressos no trabalho, independente de reserva pela Lei de Cotas. Assim, estabeleceu-se investigar a implementação das políticas de inclusão do Público Alvo da Educação Especial (PAEE) na educação superior sob a ótica dos gestores e egressos com deficiência, por meio de um estudo realizado nas Faculdades de Tecnologia (FATECs) do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, em busca da compreensão do ambiente escolar, das orientações e ações ofertadas e necessárias para a inclusão. Para tal, esta pesquisa, de natureza exploratória e descritiva, caracteriza-se como qualitativa e quantitativa, tendo como participantes 43 diretores de unidades escolares e 15 egressos com deficiência dos últimos cinco anos. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados questionário fechado e entrevista semiestruturada, cujos dados obtidos foram analisados por meio de estatística descritiva e análise de conteúdo, respectivamente. Os resultados foram organizados em cinco temáticas e seis categorias, cujas análises mostram que os diretores percebem a necessidade da inclusão pautada pela legislação; adotam um discurso considerado politicamente correto quanto à acessibilidade atitudinal; e enfocam a acessibilidade arquitetônica como principal meio para a inclusão escolar na educação superior. Apresentam certa resistência a mudanças no cotidiano pedagógico e metodológico para a inclusão, compreendendo as políticas de inclusão da IES como não sistematizadas. Em relação aos egressos, tem-se que estes percebem a inclusão escolar como fundamental para a visibilidade e quebra de preconceitos; apresentam as dificuldades encontradas em seus processos de escolarização; entendem a formação na educação superior como superação pessoal, o que ocasiona maior autoestima; há a percepção de que existem falhas quanto à inclusão, em relação às dimensões de acessibilidade e sistematização das ações realizadas; mas creem que obtiveram a mesma qualidade em formação que os demais discentes; notam que embora tenham conhecimentos dentro do esperado, existe resistência por parte das empresas em absorvê-los enquanto profissionais. Concluindo, pode-se afirmar que há ações para a inclusão do PAEE nas FATECs, mas há necessidade de avaliação e reflexão acerca da qualidade e eficácia destas, para a construção de um trabalho coeso, hábil e constante, que ultrapasse as obrigações legais e seja fonte de mudança social.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Superior Tecnológica. Inclusão de Estudantes Público Alvo da Educação Especial. Trabalho.

ABSTRACT

Contemporaneity sees the first results of social and educational inclusion promoted since the last decades of the twentieth century. The results of this process in education, although positive, indicate that there are flaws in the production of knowledge capable of explaining phenomena that are so complex or not completely dominated. Inclusion policies for disabled people in the university stand out because more than an inclusion tool, they bring to the educational institution the responsibility of filling any deficiencies from basic education, which leads to the question of to what extent universities and colleges are prepared to receive disabled students, from the moment they enrol to the one they leave to the job market, regardless of the quota law. Thus, the research investigates the implementation of inclusion policies to special education students in higher education, under managers' and disabled graduates' perspective, through a study carried out in Colleges of Technology (FATECs), belonging to the State Paula Souza Centre of Technological Education, in search of the understanding of the necessary school environment, orientations and actions for inclusion. The exploratory and descriptive research has qualitative and quantitative aspects. Forty-three school directors and fifteen disabled graduates from the last five years took part in the study. Data collection instruments were composed of a questionnaire and a semi-structured interview, and they were analyzed through descriptive statistics and content analysis, respectively. Results were organized in five themes and six categories whose analysis shows that directors perceive the necessity of inclusion guided by legislation; they adopt politically correct speech regarding attitudinal accessibility, and they focus on architectural accessibility as the main way for school inclusion in higher education. Directors have some resistance to changes in the pedagogical and methodological routine, and they see inclusion policies in the institution as non-systematized. Graduates perceive school inclusion as fundamental for the visibility and the eradication of prejudices; they talk about difficulties they had faced in their schooling processes; they understand training in higher education as personal achievement that leads to greater self-esteem; they state that there are flaws in the inclusion process concerning accessibility dimensions and action systematization but they believe that the quality level of their training is the same as the other students'; they notice that although they have the necessary skills, companies resist to hire them. Thus, research shows that inclusion is an action at FATECs, but there is still the need for assessing the quality and investigating the effectiveness of the whole process for the construction of cohesive, skillful and constant work that exceeds legal obligations and may be a source of social change.

Keywords: Special Education. Higher Technological Education. Inclusion of Special Education Students. Job.

RESUMEN

La contemporaneidad recoge los primeros frutos de la inclusión social y la educativa promovidas desde las últimas décadas del siglo XX. En la educación, los resultados de dicho proceso, aunque positivos, indican que todavía hay carencia en la producción de conocimiento capaz de explicar fenómenos tan complejos o aquellos aún no ampliamente dominados. En este sentido, las políticas de inclusión de personas con discapacidad en la educación superior se destacan sobre todo porque, no solo sirven como instrumento de inclusión, sino también asignan a las instituciones de educación superior (IES) la responsabilidad de suplir posibles desfases oriundos de la Educación Básica y Media, lo que implica responder en qué medida las IES están preparadas para recibir a dichos estudiantes, desde el momento de su ingreso y permanencia, hasta la inserción laboral del egresado, independientemente de las plazas de la ley de cuotas. De esta manera, se ha resuelto investigar la implementación de las políticas de inclusión del Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) en la educación superior desde la óptica de los gestores y egresados con discapacidad, mediante un estudio realizado en las Facultades de Tecnología (FATECs) del Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, en busca de la comprensión del ambiente escolar, de las orientaciones y acciones ofrecidas y necesarias para la inclusión. Para ello, esta investigación, de carácter exploratorio y descriptivo, se califica como cualitativa y cuantitativa, teniendo como participantes 43 directores de unidades escolares y 15 egresados con discapacidad de los últimos cinco años. Como instrumento de recolecta de datos se utilizaron cuestionarios cerrados y entrevistas semiestructuradas, cuyos datos obtenidos fueron analizados por medio de estadísticas descriptivas y análisis de contenido, respectivamente. Los resultados fueron organizados em cinco temáticas y seis categorías, cuyos análisis han señalado que los directores perciben la necesidad de la inclusión orientada por la legislación; adoptan un discurso considerado políticamente correcto respecto a la accesibilidad actitudinal; y enfocan la accesibilidad arquitectónica como principal medio para la inclusión escolar en la educación superior; presentan cierta resistencia a cambios en el cotidiano pedagógico y metodológico para la inclusión, comprendiendo las políticas de inclusión de la IES como no sistematizadas. En cuanto a los egresados, se ha observado que entienden la inclusión escolar como fundamental para la visibilidad y para romper prejuicios; presentan dificultades provenientes de sus procesos de escolarización; entienden la formación en la educación superior como una superación personal, lo que les proporciona mayor autoestima; tienen la percepción de que hay fallas respecto a la inclusión pese a las dimensiones de accesibilidad y sistematización de acciones realizadas; sin embargo, creen que obtuvieron la misma cualidad de formación que otros alumnos; notan que, aunque tengan conocimientos dentro de lo esperado, existe resistencia por parte de las empresas en contratarlos en su calidad de profesionales. En conclusión, se puede afirmar que hay acciones para la inclusión del PAEE en las FATECs, no obstante, son necesarias la evaluación y la reflexión acerca de su cualidad y eficacia, para la construcción de un labor cohesivo, hábil y constante, que ultrapase las obligaciones legales y sea fuente de cambio social.

Palabras clave: Educación Especial. Educación Superior Tecnológica. Inclusión de Estudiantes Público Objetivo de La Educación Especial. Trabajo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	FATECs cujos gestores participaram da pesquisa	63
Quadro 02	FATECs cujos egressos PAEE participaram da pesquisa	69
Quadro 03	Temas contidos no questionário para gestores	72
Quadro 04	Temática: inclusão e seu processo	80
Quadro 05	Temática: caracterização do PAEE nas FATECs e percepção sobre aspectos estruturais, funcionais e respectivas influências sobre o processo de ensino	88
Quadro 06	Temática: processo pedagógico e suas necessidades	96
Quadro 07	Temática: políticas institucionais	103
Quadro 08	Temática: empregabilidade e trabalho para o PAEE no contexto de formação das FATECs	111
Quadro 09	Identificação dos entrevistados quanto à deficiência e curso concluído em FATEC	124
Quadro 10	Relação entre as questões levantadas e as categorias	126
Quadro 11	Categoria: caracterização do egresso PAEE das FATECs e sua percepção sobre o processo de escolarização	127
Quadro 12	Categoria: percepção sobre inclusão e seu processo	150
Quadro 13	Categoria: processo pedagógico, suas características e necessidades	168
Quadro 14	Categoria: políticas institucionais	190
Quadro 15	Categoria: trabalho para o PAEE no contexto da formação das FATECs	209
Quadro 16	Categoria: empregabilidade para pessoas com deficiência	223

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Matrículas em cursos de graduação presenciais	43
Tabela 02	Caracterização dos gestores participantes	64
Tabela 03	FATECs e egressos PAEE 2013-2017	67
Tabela 04	Eixos e cursos concluídos em FATECs pelos alunos PAEE	68
Tabela 05	Caracterização dos participantes egressos	70
Tabela 06	Perfil acadêmico dos gestores	75
Tabela 07	Títulos de especialização dos gestores pesquisados	77
Tabela 08	Títulos de mestrados dos gestores pesquisados	78
Tabela 09	Títulos de doutorados dos gestores pesquisados	79
Tabela 10	Comparação entre respostas de gestor e professor sobre quais requisitos são importantes para a inclusão de PAEE	97
Tabela 11	Cursos concluídos pelos egressos em FATECs	121
Tabela 12	Perfil acadêmico dos egressos	122
Tabela 13	Trabalho dos egressos	123
Tabela 14	Áreas de trabalho	123

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Evolução do número de matrículas nas FATECs	54
Figura 02	Evolução do número de Faculdades de Tecnologia do CEETEPS	55
Figura 03	Mapa – FATECs divisão por região administrativa	61
Figura 04	Mapa – distribuição geográfica das FATECs de origem dos gestores pesquisados	64
Figura 05	Mapa – distribuição geográfica das FATECs que formaram PAEE	66
Figura 06	Mapa – distribuição geográfica das FATECs de origem dos egressos pesquisados	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADS	Análise e Desenvolvimento de Sistemas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AME	Ambulatório Médico de Especialidades
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAEE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE-SP	Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CEET	Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CESU	Unidade de Ensino Superior de Graduação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CPS	Centro Paula Souza
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DOSVOX	A Voz do DOS
DP	Dependência
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETEC	Escola Técnica Estadual
FATEC	Faculdade de Tecnologia
FCL/UNESP	Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
Libras	Língua Brasileira de Sinais
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MBA	<i>Master Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação
NRB	Norma Brasileira aprovada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas
NVDA	<i>Non Visual Desktop Access</i>
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PCD	Pessoa com Deficiência
POLI/USP	Escola Politécnica da Universidade de São Paulo
SDECTI	Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESU	Secretaria da Educação Superior
TCC	Trabalho de conclusão de Curso
TI	Tecnologia da Informação
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNESP	Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’
USP	Universidade de São Paulo
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1 Professor e gestor na inclusão do PAEE	27
2.2 Educação Superior e inclusão do PAEE no trabalho	33
2.3 Educação Profissional, Educação Superior Tecnológica e Faculdade de Tecnologia	38
2.4 Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo “Paula Souza” e suas Faculdades de Tecnologia”	49
3 MÉTODO	57
3.1 Características da pesquisa	58
3.2 Contexto do estudo	60
3.3 Seleção dos participantes	61
3.3.1 Gestores participantes	62
3.3.2 Egressos participantes	65
3.4 Materiais, equipamentos e instrumentos	71
3.4.1 Para pesquisa com gestores	71
3.4.2 Para pesquisa com egressos	72
3.5 Procedimentos de coleta de dados	73
3.6 Procedimentos de análise de dados	73
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	75
4.1 Gestores	75
4.1.1 Percepção sobre inclusão e seu processo	80
4.1.2 Caracterização do PAEE nas FATECs e percepção sobre aspectos estruturais, funcionais e respectivas influências sobre o processo de ensino	88
4.1.3 Processo pedagógico e suas necessidades	96
4.1.4 Políticas institucionais	102
4.1.5 Trabalho para o PAEE no contexto da formação das FATECs	110
4.1.6 Relação entre as temáticas	119

4.2 Egressos	121
4.2.1 Caracterização do egresso PAEE das FATECs e sua percepção sobre o processo de escolarização	126
4.2.2 A percepção dos egressos sobre inclusão e seu processo	150
4.2.3 Processo pedagógico, suas características e necessidades	167
4.2.4 Políticas institucionais	190
4.2.5 Trabalho para o PAEE no contexto da formação das FATECs	208
4.2.6 Empregabilidade para pessoas com deficiência	222
4.2.7 Relação entre as categorias	238
5 CONCLUSÕES	242
REFERÊNCIAS	250
APÊNDICES	269
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (gestores)	270
APÊNDICE B – Questionário de pesquisa para gestores das FATECs sobre inclusão na Educação Superior	272
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido (egressos)	280
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para egressos PAEE das FATECs sobre Inclusão na Educação Superior	282
ANEXOS	286
ANEXO A – Cursos oferecidos pelas FATECs e suas localidades	287
ANEXO B – Parecer Consubstanciado	292

APRESENTAÇÃO

O interesse pela temática da inclusão sempre permeou minha existência pessoal, acadêmica e profissional, em alguns momentos, direta e, em outros, indiretamente. O fato de eu ter nascido e ter sido criada em uma cidade com pouco mais de 50 mil habitantes, no sul de Minas Gerais, em que todo mundo conhece todo mundo, e nada, nem ninguém, fica escondido por muito tempo, fez com que eu tivesse contato desde criança com pessoas com deficiência. Cresci envolta em questionamentos sobre estas, mas as respostas eram insatisfatórias.

Ao cursar Psicologia, na Universidade Estadual Paulista, UNESP de Bauru, fui inebriada com conhecimentos de várias correntes teóricas ligadas à diversidade que fizeram com que eu ficasse, cada vez mais, envolvida. A princípio, com qualquer questão ligada às minorias (gênero, etnia, homoafetividade, etc), mas, coincidentemente ou não, ao longo dos cinco anos do curso, eu me deparava com a temática das pessoas com deficiência, seja em observações de campo, leituras acadêmicas, trabalhos que desenvolvia, ou em casos clínicos e educacionais que atendia. Ao término do curso, percebi que grande parte das habilidades profissionais que eu havia adquirido estavam atreladas à diversidade e eu queria muito colocá-las em prática.

Retornei à minha cidade natal, Guaxupé, e logo iniciei minha vida profissional como psicóloga em Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais, APAEs (Guaxupé e Caconde). Lá, desenvolvia trabalhos ligados à psicologia clínica e escolar, bem como participava de um projeto de educação profissional e colocação no trabalho de pessoas com deficiência. Com a necessidade de aprofundamento de conhecimentos e técnicas, fiz especialização em Educação Especial e em Psicologia Escolar.

Juntamente com os trabalhos como psicóloga das APAEs e em consultório, iniciei carreira na área acadêmica, ministrando aulas na Educação Superior como professora de psicologia. Sendo a única docente da área na faculdade local, atuei em cursos de licenciaturas e de negócios, nos quais, pude compreender um pouco mais sobre educação e, também, sobre o mundo do trabalho.

Com a necessidade de aprimorar meus conhecimentos para melhor desempenhar minhas funções, fiz mestrado em educação, no qual, pesquisei as representações sociais dos professores de primeira série da rede municipal de Guaxupé sobre a inclusão de alunos com deficiência. Nesse momento da minha carreira, ao entender a ciência como de fundamental importância no

aprofundamento do saber por meio de pesquisas e como propulsora da transformação social, decidi atuar somente na área acadêmica.

Dessa maneira, por meio de concurso, passei a fazer parte do corpo de profissionais do Centro Paula Souza, mais especificamente, da Faculdade de Tecnologia da cidade de Mococa, Estado de São Paulo. Por meio de minha atuação em cursos de Graduação Tecnológica na área de gestão, aliando-se à minha trajetória, passei a questionar o processo educacional na Educação Superior quanto à inclusão do Público Alvo da Educação Especial (PAEE) no trabalho.

Assim, em consonância com minha formação acadêmica e profissional, passei a observar que muitos alunos com deficiência que chegavam à Educação Superior tinham dificuldades no acesso e na permanência, pois não participavam de uma inclusão real. Em sua maioria, eram estigmatizados e estereotipados, podendo ter prejuízos no processo de ensino/aprendizagem.

Assim, surgiu a necessidade da realização dessa pesquisa de doutorado, pois os alunos com deficiência podiam não aprender o necessário para sua formação profissional, o que causaria dificuldade numa inclusão laboral, por competência.

Diante disso, pensei em realizar a pesquisa no contexto das Faculdades de Tecnologia, visto que, no Estado de São Paulo, seus egressos, aparentemente, possuem boa absorção pelo mercado de trabalho.

1 INTRODUÇÃO

A conquista de uma nação cidadã vem se consolidando por meio de esforços em busca da garantia de direitos de segmentos sociais que se encontravam às margens da sociedade. Nessa direção, os movimentos em prol à inclusão conseguem visibilidade e autoridade na proposição e efetivação de leis e políticas que se tornam o esteio para mudança de atitudes diante da diferença. Englobada nesse contexto há a população de pessoas com deficiência que, alicerçadas pelo paradigma da inclusão, começam a participar ativamente do contexto social, seja no lazer, na escola, no trabalho, dentre outros.

A inclusão escolar torna-se grande aliada não só na aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, mas, também, na naturalização da presença da diversidade, o que pode apresentar como consequência mudanças de pensamentos e ações. Mas, percebe-se que quando se aborda a temática sobre inclusão escolar, muitos têm o pensamento voltado para a Educação Infantil, fundamental e, em menor proporção, para o Ensino Médio. Pode-se inferir que a reflexão sobre a inclusão, na Educação Superior, ainda não possui a atenção necessária.

Nesse contexto, este estudo visa pesquisar sobre as políticas de inclusão do Público Alvo da Educação Especial (PAEE), no caso, alunos com deficiências, na Educação Superior, por meio da percepção de gestores e egressos PAEE das Faculdades de Tecnologia (FATECs) do Estado de São Paulo, tendo como foco o acesso, a permanência e inserção no trabalho.

Com o intuito de se retratar o objeto de estudo adequadamente, é necessário definir os conceitos que fundamentam e orientaram a compreensão dos fenômenos observados. Nesse sentido, compartilha-se a visão de Santos, (2010, p.33), que utiliza a expressão “pessoas com deficiência”:

(...) utilizaremos a expressão pessoas com deficiência considerando a alteração proposta pela Resolução nº1, de 15 de outubro de 2010, apesar de ela ter sido criticada e substituída na década de 1980. Os eufemismos, adotados para nomear os sujeitos que estão no discurso da deficiência, ‘estão carregados de sentidos que não trazem em si uma mudança na forma de olharmos, mas traduzem a preocupação em sermos politicamente corretos’. Não devemos chamá-los de excepcionais, especiais, portadores de necessidades educativas especiais, portadores de deficiências. A expressão construída – a qual empregaremos neste texto – não necessariamente, rompe com as representações anteriores, pois vemos os mesmos sujeitos incapazes de outrora sem questionar a realidade em que vivemos quanto à deficiência e às barreiras arquitetônicas, atitudinais, de informação e de comunicação, etc. Mudou-se apenas a forma hipócrita de nomeá-los. (SANTOS, 2010, p.33)

Bem como, também, busca-se nomear as pessoas com deficiência no contexto educacional como parte integrante do Público Alvo da Educação Especial que, a partir da implementação da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2007b), correspondem a alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Dessa forma, no âmbito da produção de conhecimento na educação, há a preocupação com a oferta de educação para todos, por meio da qual, espera-se alcançar um processo de mudança social e, para tanto, torna-se proeminente a busca pela aceitação da heterogeneidade dos indivíduos que compõem a comunidade escolar. Ao se entender a diferença como característica particular que possibilita vivências assertivas e positivas, procura-se retirar as pessoas com deficiência da marginalidade social, sendo que estas podem ser tão ou mais eficazes que outras nos processos educacionais e laborais (FONSECA, 1995).

Não se pode negar que o tempo atual é o tempo das diferenças e que a globalização tem sido, mais do que uniformizadora, pluralizante, contestando as antigas identidades essencializadas. (...) temos o direito de ser, sendo diferentes e, se já reconhecemos que somos diferentes de fato, a novidade está em quereremos ser também diferentes de direito (MANTOAN, 2004b, p.17).

Embora Mantoan (2004b), em consonância com Fonseca (1995), apresentem a diferença com conotação positiva, sendo entendida como propiciadora de possibilidade de aprendizado pessoal e interpessoal, não se pode descartar que ainda existe uma ideia negativa enraizada sobre a mesma.

Essa negatividade é expressa nas exteriorizações dos pensamentos de pessoas sem deficiência por meio de comportamentos, muitas vezes, inconscientes, como a negação da deficiência como parte da identidade da pessoa; a subestimação de suas capacidades; crenças de inferioridade física; sentimento de piedade aliado à caridade; falta de oportunidades laborais e relutância em fornecimento de acessibilidade (VALLE; CONNOR, 2014).

Também, percebe-se conotação negativa da deficiência em filmes, livros, histórias infantis, televisão, humor, dentre outros. Para Valle e Connor (2014, p.41) “as representações comuns de pessoas com deficiência reforçam as conotações majoritariamente negativas”.

A visão estanque e fragmentada do comportamento humano, que faz da realidade individual algo independente da sociedade e da cultura, acaba por se

tornar uma concepção em que a diferença é percebida como algo inato, produto da natureza e não como produto da atividade dos homens [...] (TOMASINI, 2006, p.114)

Dessa forma, mesmo que ainda haja resquícios de uma visão estereotipada e negativa sobre a deficiência, torna-se importante pontuar que mudanças vêm ocorrendo gradualmente, em constância, de forma que a desejável postura assertiva diante da diferença, aos poucos, se consolida.

Essas mudanças de paradigmas dão-se, inicialmente, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948 (ONU¹, 1948). Várias conferências e eventos acabaram por firmar o paradigma atual de inclusão, tais como: O Ano Internacional das Pessoas Deficientes (BRASIL, 1981); A Década das Nações Unidas para as Pessoas Com Deficiência (1983-1992); A Conferência Mundial sobre a Educação para Todos em Joimtein, Tailândia (BRASIL, 1990a); A Conferência Mundial da UNESCO² sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade em Salamanca, Espanha (BRASIL, 1994b), entre outras.

O Brasil, por sua vez, acompanha as mudanças empreendidas por outros países, com a discussão das políticas educacionais para o PAEE, sendo que essa torna-se proeminente a partir da década de 1990, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) que, no seu capítulo V, estabelece que a educação desses alunos deve ocorrer “preferencialmente, na rede regular de ensino”.

Pode-se entender o preferencialmente como sendo a prioridade de pertencimento de todos à Educação Comum, com suas especificidades atendidas que, em alguns casos, podem estar relacionadas ao apoio de um serviço específico. A proposta é de que todos estejam inseridos na Educação Comum sendo ofertado tudo o que for necessário para o desenvolvimento dos alunos, independentemente de ser PAEE. O sistema educacional deve se organizar para tal.

O pensamento do século XXI, que busca espaço para maior aceitação da diferença, é mais um capítulo da história da humanidade. Essa história apresenta momentos de exclusão, perpassando pela segregação, até chegar à tentativa de inserção da Pessoa com Deficiência na sociedade, na escola e no trabalho, a chamada integração. Na década de 1970, a integração escolar buscou fazer com que o aluno se adaptasse ao sistema educacional vigente. Após esse período em que predominou a perspectiva da integração, já em meados dos anos 1980, surge

¹ Organização das Nações Unidas

² *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

um novo paradigma, o da inclusão, que firma a compreensão de que não é o aluno com deficiência que deve se adaptar à escola e, sim, esta última que deve estar apta ao discente em questão (MAZZOTTA, 2002; MANTOAN, 2004a, 2004b; OLIVEIRA, 2011).

A aceitação e a valorização da diversidade, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade são, assim, valores que norteiam a inclusão social, entendida como o processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir, em todos os seus sistemas, pessoas com necessidades especiais e, em simultâneo, estas se preparam para assumir o seu papel na sociedade. (SILVA, 2009, p.144)

O paradigma da inclusão escolar é amplamente difundido e alicerçado por orientações internacionais, que buscam garantir o direito do cidadão PAEE à inserção e permanência na Educação Regular, da Educação Infantil à Educação Superior. “Um modelo inclusivo de escola não pode estar desvinculado de um projeto mais amplo de sociedade, que também se fundamente na igualdade e na justiça” (MIRANDA, 2011, p.91).

A educação inclusiva não é apenas a simples colocação de alunos em sala de aula; significa a criação de uma escola onde pessoas com e sem deficiência possam conviver e estudar em ambientes onde os indivíduos aprendam a lidar com a diversidade e com a diferença. (NERI, et al., 2003, p.111)

A inclusão tem como princípio entender a diferença como valor, como característica do indivíduo e não como defeito. Para tal, exige-se planejamento da escola, antes mesmo da entrada do aluno PAEE. Esse culminará em ações que possibilitem condições favoráveis de permanência no ambiente educacional comum, o que faz a distinção entre fracasso e sucesso (DALL’ACQUA, 2002; MIRANDA, 2011).

Em consonância com o citado anteriormente, Sigolo e Manzoli (2014) relatam que a inserção na escola é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, desde que essa experiência tenha qualidade. Essa qualidade envolve formação profissional e mudanças de atitudes frente à diferença.

É possível perceber ações em várias esferas sociais, educacionais, políticas e legais para que ocorra a intensificação da inclusão nas escolas públicas e privadas. Essas englobam várias dimensões de acessibilidade (física, atitudinal, comunicacional, instrumental, metodológica, programática e tecnológica). Contudo, muitas dessas ações ficam limitadas, pois a acessibilidade envolve mudanças de representações sociais que são ideias enraizadas, baseadas

no senso comum, que influenciam a postura diante de determinadas manifestações sociais (MOSCOVICI, 1978), inclusive, sobre deficiência, preparação profissional para atender as necessidades do alunado, bem como reorganização do sistema de ensino.

Reconhecida a importância do tema e a necessidade de ampliar sua discussão e, principalmente, sua prática para toda a sociedade, resta empreender esforço para que as demais áreas de conhecimento assimilem, técnica e cientificamente, o conhecimento sobre as necessidades das pessoas com deficiência para que, dessa forma, a aplicação dos mecanismos de inclusão não se dê meramente motivada para o cumprimento de um requisito legal, como obrigação de direito, mas que, por outro lado, aconteça de fato, como resultado da inserção deste debate na cultura e nas políticas da Educação Superior, em concordância com o pensamento de Moreira (2005, p.43):

Aparatos legais, sem dúvidas, são importantes e necessários para uma educação inclusiva no ensino superior brasileiro, muito embora por si só não garantam a efetivação de políticas e programas inclusivos. Uma educação que prime pela inclusão deve ter, necessariamente, investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória.

Torna-se importante compreender que o fato da inclusão do PAEE entrar na pauta das políticas públicas, não implica que irá se concretizar, pois já possui mais de 30 anos e ainda não se pode estabelecer que o modelo educacional que está em vigência nas escolas brasileiras da Educação Infantil à Educação Superior seja inclusivo. O simples fato do PAEE estar matriculado na rede regular de ensino não implica que tenha acesso ao conteúdo no âmbito de apropriação do conhecimento. Em alguns casos, pode-se dizer que a exclusão foi transferida para dentro da escola. “Podemos legislar políticas, mas não podemos legislar atitudes” (VALLE; CONNOR, 2014, p.29).

Dessa forma, ter uma escola inclusiva é tarefa complexa, uma vez que preconceitos e estereótipos encontram-se enraizados nos membros sociais e necessitam ser transformados.

Ainda nessa vertente, ao se abordar a temática sobre inclusão escolar, há o pensamento e ações voltados, principalmente, para a Educação Infantil e fundamental, secundariamente, para o Ensino Médio e para a Educação Superior (OLIVEIRA, 2011).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), embora a inclusão de discentes com deficiência na graduação do Brasil tenha aumentado cerca de 425%

de 1995 a 2010, ainda, dentre os 5 milhões de universitários do país, o PAEE representa somente 0,2% de estudantes.

Partindo do pressuposto de que, cada vez mais, os alunos incluídos no Ensino Médio terão acesso à Educação Superior, torna-se de fundamental importância a produção de conhecimento capaz de explicar e determinar o papel das IESs nesse processo. Nesse sentido, torna-se um grande desafio compreender o ambiente escolar, suas orientações e atitudes ofertadas ou necessárias para a existência da inclusão.

Percebe-se que grande parte dos programas governamentais de inclusão privilegiam deficiências sensoriais e físicas, sendo omissos em ações regulamentadoras para acessibilidade de pessoas com deficiência intelectual na Educação Superior. Nota-se, também, o fato de que esses indivíduos, por meio de inclusões reais ou não, chegam à graduação sem que a instituição de Educação Superior planeje ou desenvolva comportamentos educacionais qualitativos de aprendizagem para a diversidade, não propiciando, assim, uma atmosfera para mudança da cultura no ambiente escolar (PELLEGRINI, 2006).

Enquanto o processo de inclusão escolar aumenta, cresce a preocupação com suas consequências sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem. Embora os objetivos desse paradigma apontem para o trabalho voltado à heterogeneidade dos discentes, verifica-se que, muitas vezes, a mudança provocada pela inserção destes favorece desarranjos acadêmicos, sociais e laborais, seja por meio da resistência opositora, da passividade, do assistencialismo ou, simplesmente, porque não observam a necessidade de se customizar técnicas e procedimentos, cuja adaptação poderia contribuir para que a ação fosse bem sucedida (MAZZOTTA, 2002; MANTOAN, 2004a, 2004b; PELLEGRINI, 2006).

Nesse sentido, a possibilidade de oferecer uma falsa inclusão na Educação Superior pode trazer reflexos para a vida social, econômica e acadêmica de toda uma comunidade. Dentre os reflexos na vida acadêmica, tem-se, cada vez mais, estudantes com deficiência que chegam à graduação por meio de processo seletivo classificatório, que não observam as condições reais de permanência e ou futura oferta no mercado laboral. “Só faz sentido falar de democratização da educação a partir do princípio fundamental de educação como bem público e não como negócio” (DIAS SOBRINHO, 2010, p.1224).

A Educação Superior deve ser pensada sob a ótica da formação e democratização, colocando-se como relação social, contra a exclusão, por mais que, historicamente, encontre-se atrelada à sociedade da qual faz parte, sendo esta última tecida por desigualdades e enraizando exclusões sociais (CHAUÍ, 2009).

Nesse contexto, a alternativa que surge encontra-se além da aplicação de ações ligadas à inclusão escolar e deve fundamentar-se na consolidação destas que podem ser obtidas por meio de uma acentuada modificação na cultura educacional, no sentido de buscar a efetividade das políticas, entendendo a inclusão do PAEE como uma prática natural e positiva.

Assim, evidencia-se a importância de uma investigação que aponte a percepção do estado da inclusão do PAEE na Educação Superior e que observe suas contribuições para o desenvolvimento humano, cognitivo e laboral deste na comunidade acadêmica, assim como na sociedade como um todo.

A hipótese da presente pesquisa é a de que seja relevante analisar políticas de inclusão e formação para o trabalho em cursos de graduação tecnológica do estado de São Paulo, por meio da percepção de gestores e egressos PAEE, com vistas a identificar implicações das mesmas para acesso, formação e posterior inserção profissional.

A proposição do problema de pesquisa é tão importante quanto os resultados a serem alcançados, pois abre caminho para a busca do espírito científico: o de questionar a validade do estado dos fenômenos, buscar novas posições que melhor os explicam e, também, deem maiores contribuições para a construção da realidade.

Nestes termos, para tornar o objetivo viável, levantou-se a seguinte questão de pesquisa.

De acordo com a percepção de gestores e alunos PAEE, na condição de egressos das Faculdades de Tecnologia (FATECs), como ocorre o acesso e permanência desses alunos na Educação Superior e posterior transição dos mesmos como profissionais formados para o trabalho, no contexto de políticas de inclusão?

Este trabalho tem como **objetivo central** investigar a implementação de políticas de inclusão na Educação Superior para o PAEE, abrangendo o acesso, a permanência e até a habilitação para o trabalho tendo, como meio, um estudo realizado nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo.

Como forma de melhor visualizar o caminho a ser percorrido, foram estabelecidos **objetivos específicos** que, ao serem cumpridos, possibilitarão a concretização do objetivo geral:

- a. analisar a visão dos gestores escolares quanto às políticas e práticas de inclusão adotadas na Educação Superior nas FATECs;
- b. analisar a compreensão dos egressos PAEE sobre os elementos da educação obtida por meio da Educação Superior e suas implicações para o trabalho;

- c. compreender os motivos de ingresso / não ingresso em atividades laborais dos egressos com deficiências.

Assim, espera-se, ao atingir os objetivos propostos, contribuir para a discussão sobre políticas públicas e evolução da inclusão de pessoas com deficiências na Educação Superior.

Dessa maneira, na estrutura do texto da tese, a primeira seção contempla a fundamentação teórica; seguida pela apresentação do Método; após os resultados e discussões sobre as percepções de gestores e egressos PAEE; por fim, discorre-se sobre as conclusões alcançadas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Professor e Gestor na Inclusão do PAEE

Ao se entender a Educação Inclusiva como sendo para todos, há que se pensar numa escola que abranja o atendimento da totalidade dos alunos em suas especificidades, pautada na educação de qualidade e na aceitação da diferença.

Mesmo que se pense nessa escola para todos, sabe-se que, na prática, ainda sua realidade enfrenta obstáculos, pois é comum o PAEE ter dificuldades em receber uma educação pautada na aquisição dos conhecimentos necessários para sua autonomia e exercício de sua cidadania.

Dessa forma, para que ela, definitivamente, saia da idealização e se efetive, o papel do professor é fundamental. Pelo fato desse profissional ser o que detém maior contato com o aluno, acaba por ser um dos agentes de inclusão mais significativos. Embora não se possa retirar a importância de outros profissionais da escola no processo inclusivo, cabe ao professor, por meio da sua prática pedagógica, que envolve não só componentes técnicos e metodológicos para aquisição de conhecimento, mas, também, atributos humanos, a possibilidade do desenvolvimento acadêmico e psicossocial de seu aluno.

Nesse sentido, sabe-se que hoje em dia existe uma grande expectativa e cobrança em relação ao papel do professor. Muitas vezes, erroneamente, espera-se que este cumpra a função da família, que resolva a problemática de afeto, de violência, de indisciplina dentro da escola, em detrimento de trabalhar didaticamente os conteúdos ligados às suas áreas. Situações como essas, muitas vezes introjetadas pelos próprios docentes, acabam por fazer com que ocorra uma perda do foco de qual é a sua função e se agrava quando há um discente PAEE em sua sala de aula, pois há a confusão do ser empático, com assistencialismo e benevolência.

Assim, ao se entender o ser humano como ativo em sua construção, sendo influenciado e influenciador do meio, tem-se que “ele elabora, reelabora e altera os significados das coisas com as quais interage no ambiente social” (SILVA; DIAS; PIMENTA, 2014, p. 552), o que faz com que deva ser compreendido como multideterminado pelo meio.

Nessa vertente, há que se analisar que a Educação Inclusiva e a mudança proposta podem acontecer somente em discursos, o que torna improrrogável uma sólida na formação profissional para a educação de qualidade de todos, baseada em reflexões e autoconhecimento.

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas, e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares.

Dessa forma pode-se dizer que faz parte da atividade do professor a mediação reflexiva e crítica buscando a relação entre as transformações sociais e a formação de seus alunos, uma formação humana que proporciona o questionamento do pensar, do agir e do produzir conhecimentos (ALMEIDA, 2012, p.13).

Em consonância com o abordado, Carneiro (2012) afirma que as mudanças sociais acabam por exigir, da prática docente, crítica e transformação pois, aliado ao conhecimento este deve ser sujeito na ação de ensinar, transmitindo “suas escolhas e a expressão de seus valores e ética” (ALMEIDA, 2012, p.13).

Dessa forma, deseja-se que o docente não aja sozinho, mas, sim, que faça parte de uma estrutura educacional participativa e coletiva em suas decisões e ações e que, para tal, continuando com os argumentos de Almeida (2012, p.13), possua

[...] objetivos de natureza conceitual procedimental e valorativa em relação aos conteúdos da matéria que ensina; transformar o saber científico ou tecnológico em conteúdos formativos; selecionar e organizar conteúdos de acordo com critérios lógicos e psicológicos em função das características dos alunos e das finalidades do ensino; utilizar métodos e procedimentos do ensino específicos.

Nesse sentido, ao se entender como sujeito da ação pedagógica espera-se que o professor vá além de sua especialidade, de sua área de conhecimento, compreendendo a concepção da escola como um todo, bem como o público que ela atende e o meio social no qual ela está inserida.

Diante desses aspectos pode-se afirmar que, em sua atuação, o docente deverá sempre refletir sobre o que implica sua profissão, bem como ter formação contínua.

Com base nessa premissa, a formação do professor deve assegurar educação de qualidade para todos. Segundo Carneiro (2012, p.07) “o todos da educação inclui uma série de minorias que, por questões econômicas, sociais, políticas, biológicas, como culturais, dentre outras, estiveram historicamente à margem do processo educativo”.

Portanto, para que a Educação Inclusiva ocorra, a escola deve ser ressignificada e parte do processo está ligado à formação do professor, o que implica afirmar que não basta a

obrigação de se propiciar a inclusão do PAEE, se ele não recebe a formação necessária para que isso possa se realizar. “É preciso ter coerência entre o que os educadores aprendem e o que queremos que ensinem. Precisamos dessa forma, promover discussões e possibilitar a construção de parcerias entre a pesquisa científica e as práticas inclusivas” (CARNEIRO, 2012, p.09).

Porém, o discurso de ausência de preparação não pode ser pilar para a não inclusão do PAEE pois, num primeiro momento, há que remodelar o fazer pedagógico e este inicia-se pela percepção de seu aluno e pela criação de oportunidades para melhor aprendizagem, independentemente de ser PAEE.

Assim, mesmo que o professor não tenha formação básica, pode ser realizada a formação em serviço, em que por meio de sua experiência possa criar questionamentos e ir em busca do conhecimento. Entretanto, essa formação em serviço não deve acontecer de maneira isolada e, sim, estar relacionada a um trabalho de equipe, por meio de um planejamento institucional, em que ocorra a participação de todos os profissionais da instituição escolar.

Diante do discorrido, pode-se inferir que grande parte das problemáticas encontradas frente à inclusão do PAEE na sala de aula está mais propícia a barreiras atitudinais em decorrência do enraizamento de ideias pré-concebidas, do que, necessariamente, metodológicas. Para Mendes (2002, 2006a), as escolas que são inclusivas só o conseguiram quando passaram a perceber as diferenças num contexto positivo, o que se fez por meio da formação docente e do planejamento do que é oferecido ao PAEE.

Em relação ao professor da Educação Superior, são válidas as considerações anteriores mas, em termos da sua formação, há que se pontuar que, conforme a LDBEN de 1996, (BRASIL, 1996), no artigo 66 é relatado que na formação para lecionar em graduação, o professor deva, prioritariamente, possuir do título de mestre e doutor. Muitos docentes, advém de formações como bacharelados e tecnologia, sem conhecimento didático-metodológico, dentre outros.

De acordo com Massi e Bossolan (2015, p.124), observa-se que grande parte dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em detrimento da formação pedagógica, preocupam-se mais com “a formação do pesquisador e com a produtividade em pesquisa, que é determinante para avaliação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior CAPES³” (MASSI; BOSSOLAN, 2015, p.124). Assim, existem muitos docentes titulados, mas

³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

sem a formação necessária para a execução de processos de ensino e aprendizagem, não somente para atuação junto à inclusão do PAEE, mas em relação a todos os alunos.

Nessa linha de pensamento, percebe-se a ideia enraizada de que não existe necessidade de formação pedagógica e metodológica para o docente da Educação Superior. No imaginário destes, para dar aula, basta a compreensão do conteúdo e da ementa. Isso pode ocorrer pelo fato de que o docente é um dos poucos indivíduos que trabalha no mesmo espaço em que foi formado, o que possibilita, caso não tenha a formação necessária, na reprodução da experiência que teve com seus professores nos processos de ensino e aprendizagem. “A ausência de formação inicial e condição de reflexão sobre atuação docente em geral, leva à repetição de modelos vividos anteriormente” (MASSI; BOSSOLAN, 2015, p.125).

Assim, pode-se conceber que os problemas de formação, principalmente do professor da Educação Superior encontram-se atrelados à proximidade com o objeto de seu trabalho, tendo em vista que foi aluno por vários anos. Essa situação proporciona a falsa segurança de que conhece todas as vertentes do exercício profissional, o que muitas vezes, faz com que mantenha o modelo de educação tradicional.

Para Chahini (2010, p.14), “o educador deve se permitir passar por situações nas quais assumam a posição de aprendiz, experimentando as angústias do não saber, do des-saber, até chegar à percepção da necessidade de aprendizado constante”. Acredita-se que, dessa forma, o professor possa rever e refazer alguns conceitos que fundamentam seu modelo de ensino-aprendizagem.

Mais uma vez vale enfatizar que o preenchimento de vagas na Educação Superior pelo PAEE, assim como a retirada de barreiras arquitetônicas não garantem a inclusão. É necessário que ocorram mudanças de pensamentos e que estas sejam refletidas em atitudes dos docentes pois, em grande parte, depende deles o acolhimento de todos os alunos. Assim, deve ser aliada à formação didática, comportamentos favoráveis à inclusão.

Também na Educação Superior como em outros níveis educacionais, pode-se dizer que a ausência de conhecimento faz com que ocorram barreiras à efetivação da inclusão, pois é comum que, por meio das ideias enraizadas, os professores desconfiem da capacidade cognitiva de seus alunos e, mesmo que queiram vivenciar a educação inclusiva e compreendam a capacidade do PAEE, existem variáveis que fogem à responsabilidade do docente mas, por meio do trabalho em equipe e envolvimento da instituição, estes podem ser resolvidos.

Assim, para a ocorrência da Educação Inclusiva, além de subsídios formativos que apontem para a ressignificação da educação e do professor, deve existir a incorporação de

elementos para reflexão que proporcionem a quebra de resistências e de concepções enraizadas, o que também é desejável para o professor em cargo de gestão escolar, uma vez que as funções dos docentes e gestores entrelaçam-se.

Nessa vertente, para que se possa compreender a percepção do gestor sobre a inclusão do PAEE, no contexto da Educação Superior, torna-se importante compreendê-lo enquanto um professor exercendo uma função administrativa na escola.

Desse modo, pode-se inferir que o papel da gestão no ambiente escolar, segundo Boneti (2006, p. 237-238) possui três aspectos fundamentais

1. a organização da sociedade civil. A escola, na medida em que envolve a comunidade na gestão, mesmo considerando os limites ainda existentes, contribui com a própria organização da sociedade civil. Isso significa dizer que o efeito da gestão participativa da escola pode repercutir na organização da sociedade fora da escola. [...]
2. a formação do sujeito social. [...] é o ator social coletivo pelo qual o indivíduo atinge o significado da sua experiência. A gestão da escola participa na formação do sujeito social como membro decisório do cotidiano administrativo da escola ou como ator aluno. A experiência do cotidiano social adentra no cotidiano escolar e vice-versa;
3. o fortalecimento do local em contraposição ao global. Os paradigmas da sociedade em rede, demonstram o efeito dialético da globalização no fortalecimento das identidades locais. Entende-se por identidade local a fonte de significado da experiência de um povo. Em termos genéricos pode-se dizer que organizam significados. A escola, na medida que participa da formação do sujeito social, organiza, fortalece e constrói a identidade social local.

Nesse sentido, a gestão escolar, na figura de seu diretor possui responsabilidade na formação do aluno, dentro e fora do ambiente da escola, influenciando diretamente na construção pessoal e coletiva de seus membros. Portanto, pode-se afirmar que o êxito de uma sociedade relaciona-se com o trabalho desenvolvido e mobilizado pelo gestor na construção de escola para todos, envolvendo sua equipe profissional e demais membros da comunidade acadêmica (CAPELLINI; TEZANI, 2014). A gestão educacional deve garantir o aprendizado de todos os discentes, por meio do planejamento, organização e mobilização do que seja necessário para a garantia de acesso e permanência.

Ainda de acordo com os argumentos de Capellini e Tezani (2014, p.11) “o gestor é o líder da organização escolar, cuja função é coordenar e trabalhar junto com a equipe de gestão, para que possa alcançar os objetivos da escola e não a desvincular da interação com a comunidade com a sociedade”. Completando, pode-se afirmar que a prática do gestor

educacional envolve a capacidade estratégica de resolução de problemáticas pedagógicas e administrativas, por meio de normas e considerando fatores sociais e pessoais.

Nesse sentido, uma das responsabilidades e desafios para o gestor educacional é a Educação Inclusiva, pois o significado dado ao PAEE pode fornecer estímulos para os docentes frente à sua formação e trabalho com a inclusão ou não (SIGOLO; MANZOLI, 2014).

Diante disso, a gestão educacional precisa, em muitos casos, reorganizar a escola, assim como articular seu talento, competência e energia humana, de recursos e processos, com vistas à promoção de experiências de formação de seus alunos, capazes de transformá-los em cidadãos participativos da sociedade (CAPELLINI; TEZANI, 2014, p.12).

Também deve promover atitudes positivas diante da diferença dentro e fora da escola. Em relação ao professor, o gestor deve ser o suporte necessário para a superação de barreiras cotidianas, bem como proporcionar a reflexão da prática educacional.

Diante do exposto o gestor possui responsabilidade na fomentação de políticas internas de inclusão, em que se envolve toda a comunidade acadêmica no planejamento, participação, colaboração e transparência, consolidando equipes sistematizadas de trabalho em prol à inclusão.

Construir a escola inclusiva significa articular democracia, participação e autonomia. Sua implementação requer uma reestruturação interna no ambiente escolar, partindo primeiramente de uma reflexão e conscientização sobre as concepções de toda comunidade escolar sobre o que vem a ser diversidade e igualdade, para a partir daí buscar meios de se garantir que a prática inclusiva realmente seja vivenciada no dia a dia da escola. Só assim a escola cumprirá seu papel de transformação social. (CAPELLINI; TEZANI, 2014, p.14).

Embora haja toda uma idealização do papel do gestor, [...] “alicerçada em forte poder de sedução, que promete transformar a escola em um paraíso de realizações, onde todos trabalham com satisfação, compartilhando dos mesmos sonhos e partilhando as mesmas responsabilidades e os frutos de tão harmonioso trabalho” (MELLO, 2006, p.246), sabe-se que a realidade apresenta-se mais dura. Isso se dá pelo fato da escola, por meio da multidisciplinaridade de seus membros, ser espaço de conflito com interesses diversos e este pode se tornar negativo ou positivo, dependendo da condução do gestor. Se este conseguir perceber que [...] “a pluralidade de perfil dos profissionais e dos outros envolvidos da escola pode-se constituir em verdadeira riqueza no debate interno e na construção de consensos

possíveis para implementação de seu projeto político pedagógico” (MELLO, 2006, p.246), há maior probabilidade da ocorrência de uma Escola Inclusiva.

Em congruência com o discutido, sabe-se que o docente, assim como, seu gestor, atuarão como agentes de inclusão, ou não, dentro do contexto da Educação Superior, bem como, com a formação profissional do PAEE, há que se pode ocorrer, sua inclusão no trabalho, o que é apresentado a seguir.

2.2 Educação Superior e inclusão do PAEE no trabalho

A Educação Superior Inclusiva é aquela que, em consonância com outros níveis educacionais, volta-se para a educação da totalidade e, para tanto, entende a diferença como expressão positiva da característica dos indivíduos e acaba por propiciar um ambiente em que todos são aceitos e são trabalhados conforme suas necessidades específicas, ocasionando a equidade nas condições assertivas para a formação na graduação escolhida.

Nesse sentido, Morgado (2017, p.22) alerta para a necessidade da construção da educação de qualidade voltada para todos, pois “ao se constituir a agenda de discussão das políticas educacionais, reforça a necessidade de elaboração e implementação de ações voltadas para a universalização do acesso à Educação Superior”.

Dessa maneira pode-se afirmar que a Educação Superior Inclusiva é a que, para promoção efetiva da inclusão identifica, em sua comunidade local e geral, aspectos assertivos e vulneráveis ligados à sociedade, economia e cultura; diante da consciência de fragilidade, estabelece metas, bem como planeja formas para seu enfrentamento e resolução; busca apoio na Educação Especial; entende seu papel de agente de transformação social e proporciona a sistematização da formação para inclusão de docentes e demais membros da comunidade acadêmica; promove acessibilidade à toda a comunidade acadêmica (interna e externa) (BRASIL, 2013a).

Em busca de serem inclusivas, as Instituições de Educação Superior (IESs) devem se perceber como fundamentais na transformação da sociedade, tendo em seus gestores, professores, alunos e demais membros, agentes de mudança, pois

[...] há poucos anos atrás, era raro se pensar em pessoas com deficiência nos bancos da universidade, principalmente porque a maior parte desta clientela

estava em escolas especiais, e de certa forma lhes era negado o direito de progredir em uma vida acadêmica, pois se acreditava que por serem deficientes, conseqüentemente, eram incapazes, e portanto não conseguiriam participar das discussões realizadas nos cursos de graduação das universidades, onde a educação era e é considerada de excelência (PIZA, 2011, p.54).

Já se percebem evoluções pois, atualmente, espera-se que o PAEE tenha os mesmos direitos que os outros membros sociais. Para tanto, é importante que a inclusão proporcione a essas pessoas a possibilidade da conquista da cidadania com o pertencimento a vários segmentos sociais, antes impensáveis, como a Educação Superior, embora Piza (2011, p. 61) argumente que “isso não quer, necessariamente, dizer que estas oportunidades estão sendo efetivamente aproveitadas na sua totalidade”.

Corroborando com esse pensamento, Moreira (2005a, 2005b), Omote (2008), Chahini (2010) e Candido Pereira (2016) dentre outros pesquisadores, retratam a inclusão na Educação Superior como um desafio, sendo que o processo ainda é lento e com pouca sistematização dos mecanismos de sustentação de acesso e permanência do PAEE, já que o preenchimento de vagas, por si só, não proporciona inclusão.

O fato de existirem leis não se torna garantia para efetivação das políticas públicas. Mesmo sabendo que todas essas políticas, essas conquistas políticas através das leis, são muito importantes e necessárias para uma inclusão na Educação Superior. É preciso que toda a organização do sistema esteja atenta às especificidades do estudante com deficiência (MORGADO, 2017, p.29).

Diante dessa situação percebem-se barreiras quanto à acessibilidade do PAEE na Educação Superior. Um exemplo, já discutido anteriormente, encontra-se no precário conhecimento, muitas vezes de senso-comum, dos gestores e professores quanto ao ensino inclusivo.

Porém, a acessibilidade não se pauta somente num aspecto. É possível relacioná-la a várias dimensões, como: acessibilidade atitudinal, que implica na percepção do outro sem discriminação e preconceitos; acessibilidade arquitetônica, que se refere à retirada de barreiras ambientais em espaços públicos e privados; acessibilidade metodológica, que está vinculada à atuação docente na utilização de metodologias e práticas pedagógicas que propiciem aprendizado; acessibilidade programática, implica na utilização de políticas públicas para a promoção da inclusão; acessibilidade instrumental, é o oferecimento de instrumentos, ferramentas e utensílios adaptados às necessidades do indivíduo para o estudo, trabalho e lazer;

acessibilidade no transporte, implica na eliminação de barreiras em locais de acesso ao transporte, bem como busca a adaptação de veículos (BRASIL, 2013a).

Junto a esse conjunto, podem-se acrescentar mais duas acessibilidades: a comunicacional e a tecnológica. A acessibilidade comunicacional relaciona-se em proporcionar estratégias, de acordo com as necessidades, na condução da mensagem entre emissor e receptor. Já a tecnológica alia-se à instrumental e está pautada no desenvolvimento e uso de ferramentas que possibilitem a inclusão.

Possibilitar a acessibilidade, nas suas várias dimensões, implica a efetivação da inclusão pois, além do acesso, são dadas condições de permanência do PAEE, como aprendizagem e participação ativa enquanto membro da comunidade acadêmica.

Nessa vertente, Candido Pereira (2016, p.50) acrescenta mais uma responsabilidade à escola, principalmente às IESs. Para o pesquisador “cabe à escola oferecer apoio para que o aluno desenvolva as competências necessárias para a realização de seu projeto de vida, assegurando-lhe as condições para enfrentar os grandes desafios do mundo do trabalho”.

Assim, ao se compreender a Educação Superior como formadora de profissionais, deve-se buscar a compreensão do vínculo que existe entre a Educação Profissional e o trabalho.

Para Ross (2006) e Cândido Pereira (2016), existe uma relação estreita entre as mudanças tecnológicas nos processos produtivos e as questões ambientais com a importância da escolarização pois, à medida que as empresas assumem novas responsabilidades e se modernizam, acabam por modificar também suas relações com os trabalhadores e sociedade, sendo a criação de novas exigências profissionais, com maior qualificação, uma delas.

Portanto, a Educação Superior possui papel central na formação laboral de seu aluno, independente dele ser PAEE, sendo que, para tanto, deve habilitá-lo para atuação competente no trabalho inerente ao curso que se propôs qualificar, pois o trabalho, assim como a educação, é essencial para a autonomia, para o exercício da cidadania, para o desenvolvimento humano e para a promoção da equidade.

Nessa linha de pensamento, o trabalho proporciona ao sujeito a transformação da natureza, conforme seu interesse, o que faz com que, também, se transforme. Ao modificar a natureza e conseqüentemente se modificar, o trabalho ganha sentido e proporciona prazer (MARX, 1970).

Portanto, em consonância com o conceito anterior, segundo Souza (2002, p.29), pode-se inferir que

[...] o fortalecimento do sujeito, *empowerment*, deve ser considerado a partir das relações sociais mais gerais e complexas. E as políticas de reforço das minorias, ou daqueles discriminados ou desfavorecidos, são importantes, pois auxiliam e servem para fortalecer o movimento pela cidadania em determinado momento ou contexto social. Dessa forma, a luta pela cidadania e pelos direitos deve ser encarada como rearticulação de forças e mobilização do poder, o que implica na articulação de propostas e recursos para ação. O trabalho é a forma pela qual a pessoa atua e se insere na sociedade. Na medida em que as pessoas deficientes realizam o trabalho socialmente útil, elas terão suas atividades evidentemente inseridas ao contexto social e conseqüentemente estarão incluídas em uma sociedade produtiva.

Sabe-se da importância da escola e do trabalho para a significação da vida de um indivíduo. Para o PAEE não é diferente pois, por meio da sua escolarização e formação profissional, pode ocorrer a retirada das possíveis ideias negativas enraizadas sobre si mesmo, bem como de outras pessoas, sobre sua condição. Mas, numa sociedade com alto desemprego, grande concorrência e ainda com a visão pejorativa dada à deficiência como incapacitante, tornam-se importante, também, políticas para a absorção destes no mercado de trabalho.

Mesmo egresso da Educação Superior, o PAEE possui menores oportunidades de sua mão de obra ser absorvida pelo mercado. Souza (2002), aponta para algumas dificuldades que podem ser encontradas.

[...] muitos empregadores não os veem por suas habilidades, mas só por suas deficiências. Até os trabalhadores acidentados não estão protegidos e podem perder o emprego. As pessoas com deficiências enfrentam obstáculos práticos para ir e chegar ao trabalho, barreiras arquitetônicas, devido ao mau planejamento urbano e ao projeto do edifício, e o sistema legal não protege o seu direito ao trabalho, ou seus direitos como membros da comunidade. Trabalhar por conta própria é uma opção limitada, não só pelos fatores já mencionados, mas, também, porque muitos deficientes não têm acesso a financiamento necessário para abrir seu próprio negócio (SOUZA, 2002, p.30).

É fato que as dificuldades que o PAEE encontra na inclusão escolar são replicadas na inclusão para o trabalho. Dessa maneira, justifica-se a aplicação da legislação. A Lei nº 8.213 (BRASIL, 1991), em seu artigo 93º, apelidada de Lei de Cotas, estabelece que os empregadores com mais de 100 funcionários devem reservar cotas de oferta de emprego para pessoas com deficiência, sendo que, de 100 a 200 empregados são reservadas 2% das vagas; de 201 a 500 empregados, há reserva de 3% das vagas; de 501 a 1000 profissionais, 4% das vagas devem ser destinadas às Pessoas com Deficiência (PCDs); bem como, acima de 1001 funcionários, são reservadas 5% das vagas.

A lei ampara o trabalhador, mas não garante sua inclusão. Sabe-se que, assim como os docentes e gestores educacionais, os gestores organizacionais possuem pouco ou nenhuma formação para proporcionar a inclusão laboral, o que pode ocasionar visões negativas da deficiência, podendo prejudicar a empregabilidade das PCDs.

Embora não haja diversidade de estudos sobre essa temática, não se pode negligenciar a possibilidade de que ainda haja pessoas com deficiências advindas de um processo segregador, em que pode não possuir qualificação, nem a autonomia necessária para o trabalho, o que facilita com que o empregador tenha uma visão generalizada e estereotipada sobre o PAEE. Nessa vertente, Candido Pereira (2016) argumenta que

[...] é possível interpretar que apesar da “abertura” das empresas que permitiram lotar pessoas com deficiências em seu quadro de colaboradores houve (e ainda existem) muitas barreiras a serem removidas. Dentre elas: a) as barreiras atitudinais; b) a falta de ambiente acessível; c) a má vontade em efetuar acomodações razoáveis e, d) a falta de informação sobre recursos de reabilitação e técnicas de desenvolvimento de empregos (CANDIDO PEREIRA, 2016, p.56).

Diante do exposto, há que se considerar que existem barreiras de acessibilidade para a inclusão do PAEE no trabalho, e que a formação profissional ainda não se desvela intensamente para a quebra de estereótipos mas, também, não se pode omitir o fato de que esforços são realizados e que, mesmo que timidamente, já apontam para uma mudança favorável à diferença no trabalho.

Assim, concorda-se com Sasaki (2006) de que a empresa inclusiva é a que valoriza a diversidade humana e percebe a diferença como positiva e para o acolhimento dos profissionais com deficiência modifica e ou adapta as práticas administrativas, o ambiente físico, os instrumentos e procedimentos laborais, capacita os integrantes da empresa para a inclusão, dentre outros. Enfim, ela se ajusta para receber a Pessoa com Deficiência.

Para finalizar, vale frisar que a Educação Superior pode preparar o indivíduo para atuar no mercado de trabalho. Dessa maneira, ao se entender que a função da IES implica na formação global do discente, inclusive do PAEE, aponta-se para sua responsabilidade na promoção do desenvolvimento acadêmico, profissional e social deste, preparando-o para desempenhar sua cidadania.

Como o contexto do estudo ocorre nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo, torna-se relevante a compreensão da Educação Superior no contexto da Graduação Tecnológica, o que é apresentado a seguir.

2.3 Educação profissional, Educação Superior Tecnológica e Faculdade de Tecnologia

Para se compreender a percepção de gestores e egressos sobre a inclusão do PAEE nas Faculdades de Tecnologia (FATECs), torna-se indispensável a apreensão conceitual do que se entende por Educação Profissional, Educação Superior Tecnológica e Faculdade de Tecnologia.

Nessa vertente, pode-se afirmar que as transformações científicas e tecnológicas ocorridas no fim do século XX e início do século XXI geram intensas mudanças ligadas a inovações, bem como produzem impactos na sociedade mundial, nas esferas econômica, cultural, política e social.

O fenômeno de inovação contempla uma nuvem de interesses que gravitam em torno de fins bem específicos, a saber, a realização de progressos técnicos e do acúmulo de conhecimento tecnológico, os quais, por seu turno, podem produzir bens e serviços com alto valor tecnológico agregado ou, meramente, constituírem-se de ganhos econômicos proporcionados pela aplicação de inovações sobre seus processos de produção. A intensidade da significação do tema ganha tons vibrantes quando se verifica, historicamente, a crescente relação que passa a ser esboçada entre a inovação e o conhecimento científico, em razão da fusão entre técnica e ciência ocorrida a partir do século XIX, a qual tem papel fundamental na etapa histórica da chamada Revolução Industrial (1860/70 a 1920/30) (DELGADO; GOMES, 2015, p.27-28).

Esse momento em que a tecnologia digital avança e predomina em várias dimensões da vida humana quando comparada à tecnologia analógica (DELGADO; GOMES, 2015) abarca discussões e reflexões sobre a formação de profissionais aptos a essa realidade, o que desperta a necessidade de conhecimento da educação profissional, seja por meio de instituições formais, como escolas técnicas (ligadas ao Ensino Médio) ou tecnológicas (de Educação Superior), seja por meio de instituições não formais (organizações sindicais, comunitárias, etc.).

“As mudanças observadas no cenário econômico e produtivo, em nível mundial, sinalizam a utilização de tecnologias complexas agregadas à produção e à prestação de serviços,

requerendo sólida educação formal para todos os trabalhadores” (FAVRETTO; MORETTO, 2013, p.409).

A globalização proporciona interdependência entre as economias dos povos (nacionais), porém, não há homogeneidade em todos os locais. O mito da aldeia global, sustentado pelo avanço tecnológico dos meios de comunicação que permitem que notícias sejam compartilhadas em escala planetária em tempo real, não se sustenta quando se percebe que o mundo da ‘produção das notícias’ não corresponde ao ‘mundo das coisas’ e as notícias referem-se, cada vez mais, a acontecimentos centrais e globais e ignoram os acontecimentos quotidianos e locais, o que caracteriza uma clara heterogeneidade da informação (SANTOS, 2000).

Nas outras áreas da atividade humana, acontece o mesmo. Por meio da intensificação do processo globalizatório, uma nova divisão internacional do trabalho está em curso. Os países centrais, no espectro do sistema capitalista, caracterizam-se, cada vez mais, pelo desenvolvimento da tecnologia, do conhecimento aplicado e com predomínio de mão de obra intelectualizada, com renda média elevada, de alta formação acadêmico-científica e altamente capacitada na produção de inovação e conhecimento; os países industriais, que concentram as atividades técnicas e produtivas, tanto de produção industrial como da agricultura de modelo industrial, ou seja, caracterizada pelo agronegócio corporativo e produtor de *commodities*, são locais de transformação, e apoiam suas atividades por meio do uso intensivo de mão de obra de natureza técnica, especializada em atividades mecanicistas e com renda média intermediária; e os países periféricos, caracterizados pelo predomínio da mão de obra não qualificada, de baixíssima remuneração e pela exploração de recursos naturais, em sua maioria, não renováveis, e pela produção agrícola rudimentar e não profissionalizada.

Nesse sentido, observa-se que o processo da globalização tende à concentração dos benefícios do processo econômico em determinados locais em detrimento de outros, portanto, como bem coloca Santos (2010), há a globalização como perversidade, pois promove a ampliação das desigualdades em todos os campos: econômico, regional, intelectual, social, de desenvolvimento, tecnológico, produtivo, dentre outros aspectos.

Observa-se esse fato pela crescente internacionalização do comércio, turismo, meios de comunicação, etc, e também há de se considerar a terceira revolução industrial, que é a revolução técnico científica (SANTOS, 2000; SANTOS, 2001; IANNI, 2001, 2008).

Desde o início dos anos 2000, já havia sinalização nessa direção, confirmada por colocações que endossam o que já se anunciava.

Na atual fase do processo de industrialização liderado pelos países centrais, tal processo é baseado não mais na indústria automobilística e na petroquímica, como ocorria na segunda revolução industrial, mas, sim, na informática, na biotecnologia, na robótica e na microeletrônica (PASSADOR, 2002, p.15).

Percebe-se que a educação profissional, embora ainda vista por alguns de maneira simplista, como ligada a questões cotidianas e operacionais do trabalho, encontra-se comprometida com os desafios “impostos pelas mudanças econômicas e sociais de nosso tempo: o impacto das novas tecnologias, os novos comportamentos, as mudanças no mercado ou nas condições ambientais, as alterações na gestão e na organização do processo produtivo” (DELGADO; GOMES, 2015, p.8). Cada vez mais absortas em inovações, as empresas procuram egressos da educação profissional (seja superior ou não) que compreendam a tecnologia e sejam capazes de solucionar problemas operacionais com perícia em seus conhecimentos técnicos-científicos e realizadores de inovação.

A relevância e o potencial da Inovação, de forma abrangente, (...), trazem à tona e tentam legitimar a necessidade da aplicação da ciência no desenvolvimento das técnicas e o estudo e apropriação do conhecimento tecnológico, inerentes às possibilidades de aplicação à produção.

Destas necessidades, emerge o debate sobre o “novo” perfil do trabalhador demandado pelo setor produtivo e apontado como sendo o ideal. As características de habilidades e competências presentes no ‘saber fazer’ e no ‘saber ser’ do trabalhador, citadas frequentemente na literatura, enfatizam a polivalência, a proatividade, autodisciplina e as capacidades de trabalho em equipe, de solucionar problemas, de se automotivar, de ser líder nos processos e, em especial, de se tornar um ‘intraempreendedor’, expressão empregada nas empresas para se referir à ‘atitude do dono’ esperada do trabalhador pelos empresários (DELGADO; GOMES, 2015, p.31)

A título de buscar definir com precisão, educação profissional pode ser compreendida como constituída por processos de formação e treinamento educacionais em diversas modalidades, contemplando a formação técnica profissional do estudante. Pode ocorrer em cursos de nível médio e ou superior com cursos nas instituições formais de educação e também em organizações não formais, como: não governamentais, patronais, sindicais e comunitárias (CHRISTOPHE, 2005).

Estabelecendo critérios, a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN), lei nº9394/96 (BRASIL, 1996), postulou três níveis de educação profissional, sem esquecer que qualquer graduação é profissionalizante. São eles: nível de educação profissional básico, que é independente da

escolarização do indivíduo; nível de educação profissional técnica, que habilita alunos que estão cursando ou são egressos do Ensino Médio; e nível de educação profissional tecnológica, que é realizado com egressos do Ensino Médio e técnico, e compõe um dos tipos de Educação Superior.

Em 2004, no entanto, há uma mudança na referida LDBEN em relação à educação profissional por meio do Decreto nº5154 de 23 de julho (BRASIL, 2004b). Este modifica os níveis da educação profissional que, de três, passam a ser somente dois níveis: a- formação inicial e continuada de trabalhadores, que ocorre independentemente da escolarização formal do indivíduo e b- educação profissional de Ensino Médio (curso técnico) e de Educação Superior (Graduação Tecnológica e pós-graduação).

Na atualidade do mundo do trabalho globalizado, o conhecimento específico, gerado pela educação em todas as esferas da Educação Superior, mas enfatizando a educação profissional, possui posição central, pois “se o dado pode gerar uma informação, o conhecimento só pode ser gerado a partir de uma informação processada e interpretada pela mente humana, mediante o confronto com/entre outros dados e informações” (PRADO, 2006, p.61), o que implica relatar que o conhecimento, segundo tal fundamentação, necessita da interpretação e interiorização na mente humana, para que haja compreensão da mensagem e sua posterior transformação em fenômenos que possam modificar a realidade.

Pode-se dizer, então, que há uma migração da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento. Nota-se essa tendência por meio de quatro aspectos: a- o surgimento de novas tecnologias, que ocasionam o aparecimento de novos tipos de empresas, que acabam por deixar as antigas obsoletas; b- as mudanças na economia mundial, o que faz com que não ocorram barreiras de mercado; c- a pluralidade da sociedade em aspectos políticos, econômicos e sociais; d- a mudança das forças produtivas, do processo de ensino e das responsabilidades, pelo fato de o conhecimento ser o recurso focal da economia (DRUCKER, 1999a, 1999b; PRADO, 2006).

Se a segunda revolução industrial consolidou a importância primeira da mão-de-obra especializada e das matérias-primas, a revolução técnico-científica, na esteira da informação eletrônica, por sua vez, tornou fundamental a mão-de obra qualificada, com elevada escolaridade, bem como a utilização tecnológica dos recursos de produção baseados em eficácia preservacionista (PASSADOR, 2002, p.15).

Essas mudanças na percepção da tecnologia no mundo globalizado ocasionam mudanças de paradigmas e estão relacionadas, sistemicamente, à pós-modernidade, em que se rompe com a racionalidade da modernidade e fragmentam-se os saberes tradicionais. Desta forma, todas as atividades humanas são afetadas, principalmente, a educação. Há uma movimentação em que a sociedade analógica migra para a sociedade digital, o que pode provocar a adaptação da escola por meio de novos métodos, didáticas e técnicas para proporcionar ao discente as novas habilidades cognitivas e sociais exigidas. Embora tendência, percebe-se que, no Brasil, o acolhimento de novas estratégias da sociedade digital nem sempre alcança todas as escolas.

Essa nova percepção do crescimento causada pela globalização provoca justamente, duas mudanças na economia – muda o capital e muda o trabalho. No mundo do conhecimento, eles estão ficando menos antagônicos e muito mais parecidos em seu funcionamento. Capital é cada vez mais, o capital intelectual, capital de relacionamentos, capital da marca, capital da informação. E trabalho é cada vez mais a capacidade de gerar e gerir ideias, de conectar-se a outros trabalhadores e clientes.

Isso altera, significativamente, os cenários. Não apenas no surgimento de novas empresas, mais cibernéticas, mas também no de novos trabalhadores, mais intelectualizados (PASSADOR, 2002, p.16).

A partir do final do século XX e início do século XXI, o entendimento e a interpretação da tecnologia são o desafio da educação, pois a complexidade desta exige a formação de um sujeito reflexivo, que compreenda seu meio e tenha a perspectiva dos avanços, cada vez mais, frenéticos (GRINSPUN, 1997; RAMOS, 2002; PRADO, 2006; MOREIRA, 2011; DELGADO; GOMES, 2015).

Neste contexto, percebe-se uma evolução no número de matrículas para a Educação Superior no Brasil. Pode-se afirmar que, no período de 2010 a 2015, ocorreu aumento de matrículas em cursos de bacharelado, licenciatura e tecnologia nas instituições de Educação Superior da rede pública. Nas instituições particulares, o crescimento de matrículas encontra-se, preferencialmente, presente nos cursos de bacharelado.

A título de explicitar essa tendência, na Tabela a seguir, estão dispostos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP).

Tabela 01 – Matrículas em cursos de graduação presenciais

IES	Grau Acadêmico	2010		2011		2012		2013		2014		2015		AH%
		Nº	Nº	AH%	Nº	AH%	Nº	AH%	Nº	AH%	Nº	AH%	2010-2015	
Públicas	Bacharelados	893.885	985.848	10,3%	1.076.143	9,2%	1.123.580	4,4%	1.159.772	3,2%	1.166.241	0,6%	30,5%	
	Licenciaturas	458.737	483.544	5,4%	495.663	2,5%	501.922	1,3%	504.347	0,5%	491.035	-2,6%	7,0%	
	Tecnólogos	93.145	109.085	17,1%	121.765	11,6%	129.321	6,2%	135.616	4,9%	137.557	1,4%	47,7%	
	Não Aplicável	15.929	16.914	6,2%	22.181	31,1%	23.151	4,4%	21.894	-5,4%	28.919	32,1%	81,5%	
	Total	1.461.696	1.595.391	9,1%	1.715.752	7,5%	1.777.974	3,6%	1.821.629	2,5%	1.823.752	0,1%	24,8%	
Privadas	Bacharelados	3.064.659	3.210.575	4,8%	3.267.887	1,8%	3.427.528	4,9%	3.733.135	8,9%	3.913.832	4,8%	27,7%	
	Licenciaturas	470.011	443.236	-5,7%	420.930	-5,0%	421.059	0,0%	421.595	0,1%	415.895	-1,4%	-11,5%	
	Tecnólogos	452.699	497.479	9,9%	518.918	4,3%	525.248	1,2%	509.509	-3,0%	479.911	-5,8%	6,0%	
	Não Aplicável	55	81	47,3%	351	333,3%	596	69,8%	303	-49,2%	155	-48,8%	181,8%	
	Total	3.987.424	4.151.371	4,1%	4.208.086	1,4%	4.374.431	4,0%	4.664.542	6,6%	4.809.793	3,1%	20,6%	
Todas	Bacharelados	3.958.544	4.196.423	6,0%	4.344.030	3,5%	4.551.108	4,8%	4.892.907	7,5%	5.080.073	3,8%	28,3%	
	Licenciaturas	928.748	926.780	-0,2%	916.593	-1,1%	922.981	0,7%	925.942	0,3%	906.930	-2,1%	-2,3%	
	Tecnólogos	545.844	606.564	11,1%	640.683	5,6%	654.569	2,2%	645.125	-1,4%	617.468	-4,3%	13,1%	
	Não Aplicável	15.984	16.995	6,3%	22.532	32,6%	23.747	5,4%	22.197	-6,5%	29.074	31,0%	81,9%	
	Total	5.449.120	5.746.762	5,5%	5.923.838	3,1%	6.152.405	3,9%	6.486.171	5,4%	6.633.545	2,3%	21,7%	

Fonte: INEP (2017)

Os dados apresentados mostram uma evolução de 47,7% de matrículas nos cursos superiores de tecnologia da rede pública, enquanto que, na educação particular, o crescimento apresenta 6%, que, quando observados os quantitativos totais de vagas neste grau acadêmico, houve um crescimento de 13,1% no somatório das IESs públicas e privadas.

Diante desse cenário, a Educação Superior Tecnológica apresenta papel importante e, por mais que tenha crescido no Brasil, ainda há pouca compreensão ou há um entendimento equivocado do que contempla sua abordagem em conhecimento e habilidades. Isso se dá pelo fato de parte da sociedade ainda não estabelecer distinção entre técnica e tecnologia. Há a percepção, no senso comum, de que a tecnologia é a técnica que utiliza o conhecimento científico.

Esta confusão entre técnica e tecnologia é histórica, ontológica, epistemológica e metodológica e, sobretudo, responsável, a nosso ver, por uma renitente discriminação que atinge a educação profissional, na qual se inclui a educação tecnológica, tidas pelo senso comum como simples fazeres, saberes menores, manuais. (PRADO, 2006, p.09)

Retroagindo historicamente, apesar da educação profissional ser datada do Brasil Império, com a chegada de Dom João VI, mais especificamente, em 1808, com a criação da Academia da Marinha, e, em seguida, em 1810, com o funcionamento da Academia Real Militar, sendo os hospitais militares as primeiras escolas profissionalizantes, ainda hoje, há uma dicotomia separando a estrutura que organiza o ensino brasileiro no que tange a esse aspecto. Essa cisão ocorre entre a educação reservada aos desfavorecidos e a educação reservada às elites (PRADO, 2006; MOREIRA, 2005a; FAVRETTO; MORETTO, 2013). Essa polarização histórica resvala na dificuldade de sincronizar a educação com o trabalho, pois ainda há a

separação entre o saber pensar (elite) e saber fazer (povo), esta segunda é considerada de valor secundário.

Percebe-se que os cursos de graduação, tidos como tradicionais, como exemplo: a Medicina, a Engenharia e o Direito são representados socialmente como importantes e preparadores para o trabalho valorizado. Estes, que são os mais frequentados pela classe econômica mais favorecida e seus egressos, muitas vezes, tornam-se representantes legais políticos da região a qual pertencem. Outros cursos superiores, como, por exemplo, as licenciaturas, muitas vezes com menor prestígio no imaginário social, acabam por ser ocupados pela classe média, cujos egressos, em sua maioria, tornam-se profissionais sem muito destaque social. Os cursos técnicos e tecnológicos encontram-se na mesma situação do último caso citado, com o agravante do desconhecimento de suas características em termos de formação e inserção no trabalho.

Estudos que tratam da formação da Educação Superior no país revelam que, por muito tempo, as universidades afirmaram-se como instituições educacionais por excelência na formação do pensamento das elites, bem como na produção do conhecimento científico e no desenvolvimento cultural em geral. Contudo, o aumento de exigência de titulação em nível superior para o ingresso no mercado de trabalho, a necessidade de dirigir-se a um público cada vez mais heterogêneo e a capacitação requerida pelo mercado de trabalho têm levado as instituições de ensino superior a ofertar cursos em novos campos profissionais, com enfoque nas transformações tecnológicas (FAVRETTO; MORETTO, 2013, p.409).

Para que se entenda a situação descrita, torna-se importante que se parta da conceituação de ciência, tecnologia e técnica, pois elas não são isoladas e, sim, “sistemas complexos formados por subsistemas, fortemente inter-relacionados e mutuamente dependentes” (PRADO, 2006, p.19).

Segundo Ferreira (2010, p.496) ciência é um

...conjunto de conhecimentos socialmente adquiridos ou produzidos, historicamente acumulados, dotados de universalidade e objetividade que permitem sua transmissão, e estruturados com métodos, teorias e linguagem próprias, que visam compreender e, orientar a natureza e as atividades humanas. Campo circunscrito, dentro da ciência, concernente à determinada parte ou aspecto da natureza ou das atividades humanas.

Nessa mesma obra Ferreira (2010, p. 2015), tecnologia significa “conjunto de conhecimentos, princípios científicos, que se aplicam a um determinado ramo de atividade”.

Já técnica é conceituada como “a parte material ou o conjunto de processos de uma arte; maneira, jeito ou habilidade especial de executar ou fazer algo; prática”. (FERREIRA, 2010, p.2015).

Assim sendo, os profissionais da ciência, da tecnologia e da técnica são distintos pelo fato de terem campos de ação e objetivos diferenciados. A ciência representada pelos cientistas busca, por meio do aprofundamento dos fenômenos da realidade, a verdade. A tecnologia, área de ação dos tecnólogos, procura o desenvolvimento da utilidade dos processos, produtos e serviços. E a técnica, que possui como profissionais os técnicos, está focada na execução das tarefas.

A partir dos séculos XIX e XX tem-se o imaginário de que o uso de artefatos e aparelhos tecnológicos possa ser considerado moderno, mas se esquece de que grande parte dos produtos que se usam há anos, séculos, são tecnológicos e que essa compreensão encontra-se, todo o tempo, presente na atividade humana.

Pode-se conceituar tecnologia como

O ramo do conhecimento interessado em projetar artefatos e processos, e em normatizar e planejar a ação humana. A tecnologia tradicional, ou técnicas, era, principalmente, empírica e, por isso, às vezes, não útil; outras vezes, ineficiente ou, pior ainda, e sempre perfectível, unicamente, por tentativa e erro. A moderna tecnologia baseia-se na ciência e, portanto, é capaz de ser aperfeiçoada por meio da pesquisa. (...) A tecnologia não deve ser confundida com a ciência aplicada, que é, na realidade, a ponte entre ciência básica e tecnologia, uma vez que ela busca novo conhecimento com potencial prático (BUNGE, 2002, p.375).

Nesse sentido, o papel do profissional tecnólogo é realizar um trabalho especializado na busca de soluções nas suas áreas de conhecimento, servindo seus clientes (internos e externos) ao proporcionar às empresas a possibilidade de geração de lucros ou diminuir custos.

Pode-se inferir que existe, em muitas situações, dificuldade na separação das atividades do cientista e do tecnólogo, e em alguns casos, do técnico (BUNGE, 2002). O tecnólogo “terá de entender os processos científicos que orientam as técnicas para, se preciso, neles interferir, reformular, melhorar, otimizar (PRADO, 2006, p.10).

A confusão maior, com relação à formação, diz respeito ao que se compreende como tecnólogo e técnico, já que a ciência consolidou-se no imaginário como vinculada a cursos de

bacharelado e licenciatura, mas, também, encontra-se atrelada à educação tecnológica. Percebe-se um pensamento inadequado quando se entende a mesma função para o técnico e o tecnólogo: a função de “saber-fazer”, ou seja, mero executor. Dessa forma, pode-se inferir que a ciência é compreendida como processo da Educação Superior e que, como parte das pessoas ainda não entende o curso tecnológico como superior, acredita que a ciência não o abrange.

Essa ideia enraizada tende a diminuir a importância dos cursos tecnológicos, pois estes podem ser entendidos como meros “treinamentos operacionais” para o mercado de trabalho. De fato, porém, há que se entender que a tecnologia vincula-se à ciência e ambas necessitam das técnicas para realizar mudanças concretas na realidade.

Em sua formação, o tecnólogo possui perfil, segundo o qual, precisa dominar ciências, técnicas e métodos para atingir metas específicas de aplicação real, seja de natureza conceitual ou virtual. Por tal motivo, os cursos tecnológicos têm menor duração, pois vão focar o aprendizado em uma área particularizada da ciência (PRADO, 2006; MOREIRA, 2011). Também não se pode ignorar o fato de que a industrialização acelerada dos anos 1960 e 1970, dentro deles, o “milagre econômico brasileiro”, necessita de mão de obra formada mais rapidamente, o que faz com que a menor duração dos cursos tecnológicos esteja vinculada a uma decisão política.

A Graduação Tecnológica proporciona o conhecimento das técnicas (como fazer) e a base teórica da ciência (porque fazer) mas, embora se note o crescimento dos cursos de tecnologia, ainda existe um desconhecimento sobre sua validade e natureza.

Os cursos superiores de tecnologia são, legalmente, cursos regulares de graduação, regulamentados pela Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação e focados no domínio e na aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos em áreas de conhecimentos relacionados a uma ou mais áreas profissionais. Tais cursos têm o objetivo de promover o desenvolvimento de competências profissionais que possibilitem a utilização da tecnologia (FAVRETTO; MORETTO, 2013, p.408).

Para um melhor entendimento da Graduação Tecnológica, torna-se mister a constatação das diferenças com as demais graduações (bacharelado, licenciatura e formação): a- os cursos tecnológicos focam uma especialidade e não a generalização; b- forma profissionais em áreas de vocação industrial específicas, por meio de pesquisas locais nas empresas que colocam a necessidade de trabalhadores com determinado perfil; c- agilidade na formação de profissionais

com novas habilidades e competências acionadas pela solicitação do mercado globalizado; d- a duração do curso é compatível com o foco solicitado; e- a maior rapidez de entrada no trabalho possibilita a criação da curta duração dos cursos (dois a três anos); f- a curta duração favorece a economia nos custos dos cursos e o aumento da oferta de vagas; g- a metodologia enfatiza conhecimentos focados no mercado e especificados na área de atuação profissional (PRADO, 2006).

Os cursos superiores tecnológicos, assim como as demais graduações, habilitam seus egressos a dar prosseguimento nos estudos, podendo aqueles cursar pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Pelo discorrido, pode-se afirmar que, no contexto da pós-modernidade, o aumento da oferta dos cursos superiores de tecnologia indica um momento de mudanças na educação profissional no Brasil (FAVRETTO; MORETTO, 2013), pois os.....

.....grandes mitos, ideologias e religiões universais diluíram-se diante da fragmentação 'pós-moderna'. A centralização, padronização, sociedade de massa, produção em massa do Fordismo e totalitarismo são características da fase moderna 'pré-global'. Já a descentralização, a segmentação do mercado, a produção 'flexível' e o pluralismo são características da fase atual. Mas a fragmentação e a descentralização coexistem com a concentração econômica dos capitais e com a formação dos grandes oligopólios, que dominam a economia mundial (PASSADOR, 2002, p.18).

Nesse sentido, a educação profissional tecnológica encontra-se em busca de atrelar conhecimentos às aplicações, as quais são teórico-práticas; orienta-se para o trabalho no saber, no fazer e na organização dos processos e dos produtos; identifica-se com a vocação regional e cultural do local em que é oferecido; conecta-se às organizações em aplicação e modernização de técnicas e processos de produção e de trabalho; realiza pesquisas científica e tecnológica; capacita, sistematicamente, o trabalhador e o discente nos processos de trabalho e produção; proporciona a formação de docentes especializados em disciplinas profissionalizantes; explora modelos técnicos pedagógicos inovadores e alternativos (BRASIL, 1994a).

A LDBEN (BRASIL, 1996), já comentada anteriormente, indo além, apresenta grande contribuição para as mudanças e fortalecimento dos cursos superiores de tecnologia, pois busca adaptar as leis brasileiras às recomendações de organismos internacionais e também atender às novas demandas do mercado de trabalho.

Procurou-se ofertar a Educação Superior com maior presença da iniciativa privada, com cursos de curta duração ligados às necessidades das empresas, no padrão da ideologia neoliberal da década de 1990, do século XX, detentoras de novas formas de produtividade e competitividade (SANTOS, 2005; PEREIRA, 2008).

Esse foi um período em que as influências da globalização da economia fizeram-se mais evidentes, com ações que têm como grande marca a flexibilização dos modelos de instituições de ensino e tipos de formação. Também as transformações tecnológicas, políticas e econômicas atingiram diretamente o mundo do trabalho e geraram mudanças, exigindo maior capacitação não apenas no que diz respeito aos conhecimentos formais, como também a um novo perfil do profissional que, para se inserir no mercado de trabalho, precisa estar consciente da necessidade constante de aperfeiçoamento (FAVRETTO; MORETTO, 2013, p.412).

Dessa maneira, a concepção atual da educação profissional encontra-se atrelada ao atendimento às demandas sociais para o trabalho e para a possibilidade da melhoria das condições econômicas, ancoradas no pensamento da educação continuada para o desenvolvimento do país (BRASIL, 2002c).

A LDBEN (BRASIL, 1996) define o perfil do tecnólogo, bem como recomenda a utilização da tecnologia por meio de referências nos artigos 35, 39 e 43. Neles, há o relato de que a ciência e a tecnologia juntas proporcionam o meio de produção e que, para a ocorrência do desenvolvimento científico e tecnológico, devem ser incentivadas as investigações e pesquisas, determinando, assim, a inter-relação de formas diversificadas de educação voltadas à ciência, ao trabalho e à tecnologia.

Em complemento à LDBEN, a resolução CNE/CP⁴ n°3, de 18/12/2002, (BRASIL, 2002c) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais, tem a organização para o funcionamento dos cursos de graduações tecnológicas.

A resolução CNE/CP n° 03/2002 (...) define, com clareza, que esses cursos superiores de Graduação Tecnológica, enquanto cursos de educação profissional, obedecem à orientação básica definida pelo artigo 39 da LDB, o qual, na sua redação atual, define que ‘a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia’, e, por outro lado, enquanto cursos superiores de graduação, previstos pelo inciso II do artigo 44, da LDB, tem por finalidade o prescrito no artigo 43 da LDB, de modo especial, o dispositivo do seu Inciso II: ‘formar

⁴ Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua (MOREIRA, 2011, p.8).

Os primeiros centros de educação tecnológica do Brasil surgiram com a Lei nº4024/61 (BRASIL, 1961), que permitia cursos e escolas com metodologias próprias; e com a Lei nº 5540/68 (BRASIL, 1968), que proporciona a abertura de cursos de curta duração ligados ao trabalho e à tecnologia em universidades e faculdades isoladas.

Já a Lei nº 547/69 (BRASIL, 1969a) autoriza o funcionamento dos cursos de Graduação Tecnológica. O Decreto nº2406, de 27 de novembro de 1997 (BRASIL, 1997b), regulamenta a Lei nº 8948/94 (BRASIL, 1994c) e afirma que as instituições especializadas em educação profissional são os centros de educação tecnológica.

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 10172/01 (BRASIL, 2001a), relata as metas, a médio e a longo prazo, que a educação tecnológica deverá cumprir. Já em 2002, a resolução CNE/CP nº3 (BRASIL, 2002c) estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível tecnológico.

Assim, pode-se entender que a “nova” educação deve apontar para a orientação de desenvolvimento cognitivo e para a capacidade de utilizar os conhecimentos nas práticas organizacionais.

Dessa forma, a síntese do que se procurou apresentar até aqui explica que os cursos profissionalizantes de educação tecnológica são cursos de Educação Superior que se moldam de acordo com as necessidades do mercado.

Nesse sentido, a seguir, será caracterizado o Centro Estadual de Tecnologia do Estado de São Paulo Paula Souza, que é uma autarquia do governo do Estado de São Paulo, vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI), e responsável pela educação profissional (Educação Superior Tecnológica e Ensino Técnico).

2.4 Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo “Paula Souza” e suas Faculdades de Tecnologia

No Estado de São Paulo, a condição criada pelo crescimento industrial proporciona a integração da educação com empresas para a formação de profissionais especialistas. Para tanto,

a Resolução CEE-SP⁵ nº2001, de 15 de janeiro de 1968 (SÃO PAULO, 1968), institui um grupo de estudos para a implantação de cursos tecnológicos superiores em São Paulo. A Resolução CEE-SP nº2227, de 09 de abril de 1969 (SÃO PAULO, 1969), institui uma comissão com o intuito de elaborar um projeto para a criação de um instituto tecnológico (MOREIRA, 2011).

Em 1969, pelo Decreto de 06 de outubro de 1969 (SÃO PAULO, 1969), é criado o Centro Estadual de Tecnologia “como resultado de um grupo de trabalho para avaliar a viabilidade de implantação gradativa de uma rede de cursos superiores de tecnologia com duração de dois a três anos” (CEETEPS, 2017c, n.p.).

Em 1969, o órgão nasceu com a missão de organizar os primeiros cursos superiores de tecnologia, mas, no decorrer das décadas, acabou englobando também a educação profissional do estado em nível médio, absorvendo unidades já existentes e construindo novas ETECs e FATECs para expandir o ensino profissional a todas as regiões do estado (CEETEPS, 2017c, n.p.).

Por meio do Parecer CEE/SP nº50/70 1969 (SÃO PAULO, 1969), o Conselho Estadual de Educação autoriza a instalação do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET), que começa a funcionar nos municípios de São Paulo e Sorocaba com cinco cursos, dois, na área de mecânica e, três, na área de construção civil. São eles: Movimento de terra e pavimentação, Construção de obras hidráulicas, Construção de edifícios, Desenhista projetista e Oficinas.

Em 1973, esse centro educacional passa a se chamar Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), constituindo-se, até hoje, como o mais importante polo de Graduação Tecnológica do estado e, provavelmente, do país (PRADO, 2006). O nome dado ao Centro Estadual de Educação Tecnológica: “Paula Souza” é uma homenagem a Antônio Francisco de Paula Souza (1843-1917), engenheiro, político de ideais liberais e professor. Foi fundador e diretor da Escola Politécnica de São Paulo (Poli – USP). Em seus discursos, apresentava preocupação com a educação gratuita e com a necessidade de uma formação ligada em colocar os conhecimentos teóricos em prática. Sua atuação profissional possui papel importante no progresso tecnológico e científico para o Estado de São Paulo e para o Brasil (CEETEPS, 2017c; INSTITUTO DE PESQUISAS TECNOLÓGICAS, 2017; POLIUSP, 2017).

⁵ Conselho Estadual de Educação de São Paulo

O CEETEPS, em sua trajetória, procura a consolidação de ser centro de referência em excelência, estimulando o desenvolvimento humano e tecnológico na adaptação às necessidades sociais. Para isso, possui como missão a promoção da educação de excelência no atendimento de demandas sociais e do trabalho (CEETEPS, 2017b).

Assim, diante da missão e visão do CEETEPS encontram-se os seguintes objetivos estratégicos:

- atender/antecipar-se às demandas sociais e do mercado de trabalho;
- obter a satisfação dos públicos que se relacionam com o Centro Paula Souza;
- aperfeiçoar, continuamente, os processos de planejamento, gestão e as atividades operacionais/administrativas;
- alcançar e manter o grau de excelência diante do mercado em seus processos de ensino e aprendizagem;
- estimular e consolidar parcerias (internas e externas), sinergias e a inovação tecnológica;
- reconfigurar a infraestrutura e intensificar a utilização de recursos tecnológicos;
- promover a adequação, o reconhecimento e o desenvolvimento permanente do capital humano;
- incentivar a transparência e o compartilhamento de informações e conhecimentos;
- assegurar a sustentabilidade financeira da instituição (CEETEPS, 2017c, n.p.).

Os cursos de Educação Superior de tecnologia do Centro Paula Souza, realizados por meio da Faculdade de Tecnologia de São Paulo (FATEC/SP), foram reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo por meio do Decreto nº 74708/74 de 1969 (SÃO PAULO, 1969). Com a criação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em 1976, o Governo do Estado vincula o CEETEPS a ela como autarquia de regime especial e também ligado a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI).

Art. 1º As Faculdades de Tecnologia – FATECs são unidades de Ensino Superior de Graduação e Pós-Graduação, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS, autarquia de regime especial associada à Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’ – UNESP, instituição de direito público da administração indireta do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação, e regidas por este Regimento para a consecução de seus objetivos, observando-se o estabelecido no Regimento do CEETEPS, aprovado pelo Decreto 58385, de 13-09-2012, e legislação vigente (DIÁRIO OFICIAL, 2017, p.41).

A Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo procura fomentar o desenvolvimento sustentável de São Paulo, por meio do uso das tecnologias, e provoca um estímulo às vantagens competitivas e empreendimentos das empresas. Dessa forma, procura-se o aumento de investimentos no Estado.

Segundo informações do sítio eletrônico oficial da instituição, em 2018, o Centro de Educação Tecnológica do Estado de São Paulo administra 220 Escolas Técnicas Estaduais (ETECs) e 71 Faculdades de Tecnologia (FATECs), que estão sediadas em 65 cidades. Juntas, as ETECS e FATECs possuem, aproximadamente, 290 mil alunos distribuídos em mais de 300 municípios.

De acordo com o Centro Paula Souza (2017c), as ETECs possuem cursos de Ensino Técnico presenciais, semipresenciais e à distância; Ensino Técnico integrado ao médio; especialização técnica e educação de jovens e adultos. São, ao todo, cento e trinta e nove cursos.

Em relação às Faculdades de Tecnologia, há setenta e dois cursos de graduação (setenta e um presenciais e um à distância) com três anos de duração e com carga horária de duas mil e quatrocentas horas, bem como cursos de especializações e mestrados.

Os tecnólogos formados nas FATECs são preparados para responder com agilidade às transformações do mercado de trabalho em função de um sólido conhecimento adquirido nas salas de aula e em modernos laboratórios, sob a orientação de professores que atuam diretamente no setor produtivo (CEETEPS, 2016, p.141)

Os cursos de graduação das FATECs são alicerçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. E, de acordo com o regulamento geral dos cursos de graduação das Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo do Centro Paula Souza, deliberado em 14-12-2009 (CEETEPS, 2009), as graduações tecnológicas utilizam a nomenclatura do Catálogo Nacional de cursos de Tecnologia, desde que ocorra essa possibilidade. Caso não exista curso similar no referido catálogo, será utilizada a autorização prevista em legislação vigente.

O Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia foi instituído por meio do Decreto nº 5773/06 (BRASIL, 2006b). Ele “representa um referencial para a implantação de cursos de tecnologia, apresentando denominações, perfil do egresso, carga horária mínima e infraestrutura recomendada” (MOREIRA, 2011, p.18).

A última atualização, em 2016, conta com treze eixos tecnológicos e cento e treze denominações de graduações tecnológicas.

Segundo o CEETEPS (2017a), os seus cursos de Graduação Tecnológica são distribuídos em dez dos treze eixos tecnológicos relacionados no Catálogo Nacional, a saber:

- 1- ambiente e saúde;
- 2- controle e processos industriais;
- 3- gestão e negócios;
- 4- hospitalidade e lazer;
- 5- informação e comunicação;
- 6- infraestrutura;
- 7- produção alimentícia;
- 8- produção industrial;
- 9- produção cultural e design
- 10- recursos naturais.

Com base nesses eixos, os cursos oferecidos pelas FATECS e suas respectivas localizações são dispostos no ANEXO A.

Além dos 73 cursos de Graduação Tecnológica, o CEETEPS oferece três cursos de pós-graduação *lato sensu* MBA (*Master Business Administration*), sendo que dois deles são presenciais e um à distância. São eles: MBA Excelência em Gestão de Projetos e Processos organizacionais (presencial e a distância) e MBA Executivo em Gestão Empresarial (presencial). Também possui pós-graduação *stricto sensu*, sendo dois cursos de mestrado profissional, um em Gestão e Tecnologia em Sistemas Produtivos; e o outro em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional.

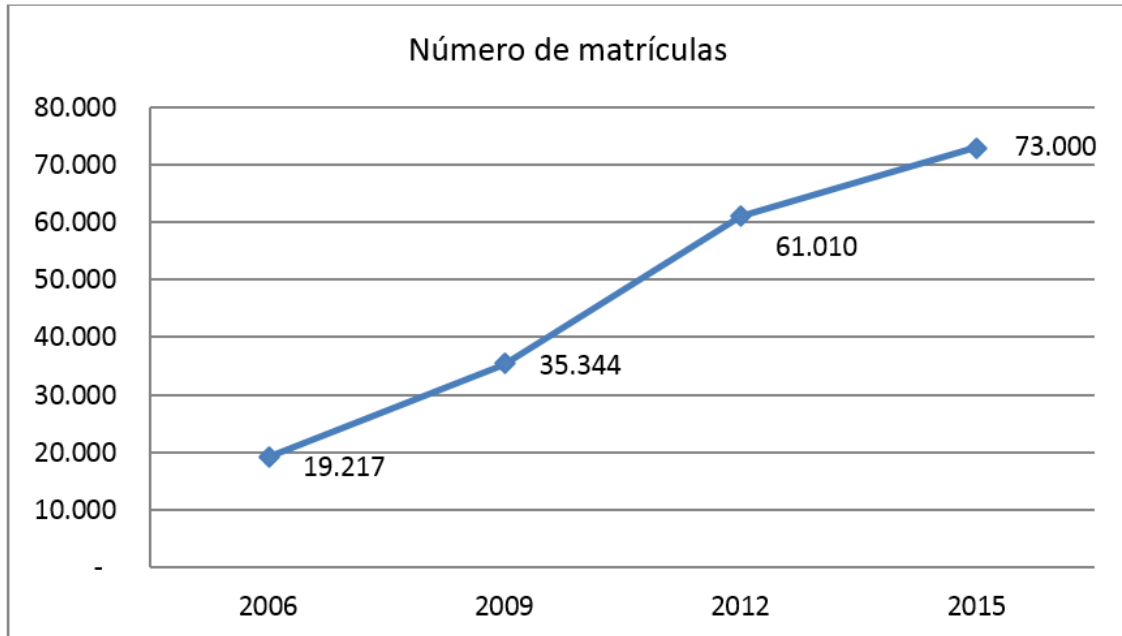
No Estado de São Paulo, em 2008, eram oferecidos 1601 cursos de tecnologia, com 175237 matrículas e 38855 concluintes, enquanto que em 1996, data de aprovação da LDB, eram 100 cursos, 28022 matrículas e 2951 concluintes. Em setembro de 2011, eram oferecidos 2172 cursos (MOREIRA, 2011, p.18)

Observa-se que há expansão no oferecimento de vagas em Cursos de Graduação Tecnológica em todo o Estado de São Paulo e parte expressiva destas são oferecidas pelo Centro Paula Souza.

O CEETEPS, por meio de seu sítio eletrônico institucional, informa que as FATECs encontram-se em crescimento em relação ao número de matrículas (os dados de 2006 à 2015, encontram-se na Figura 01). Em 2016 ocorreram 125.150, no ano de 2017 foram 137.344, e

neste ano de 2018, tem-se 138.260 matrículas, segundo informações enviadas por *e-mail* pelo CEETEPS.

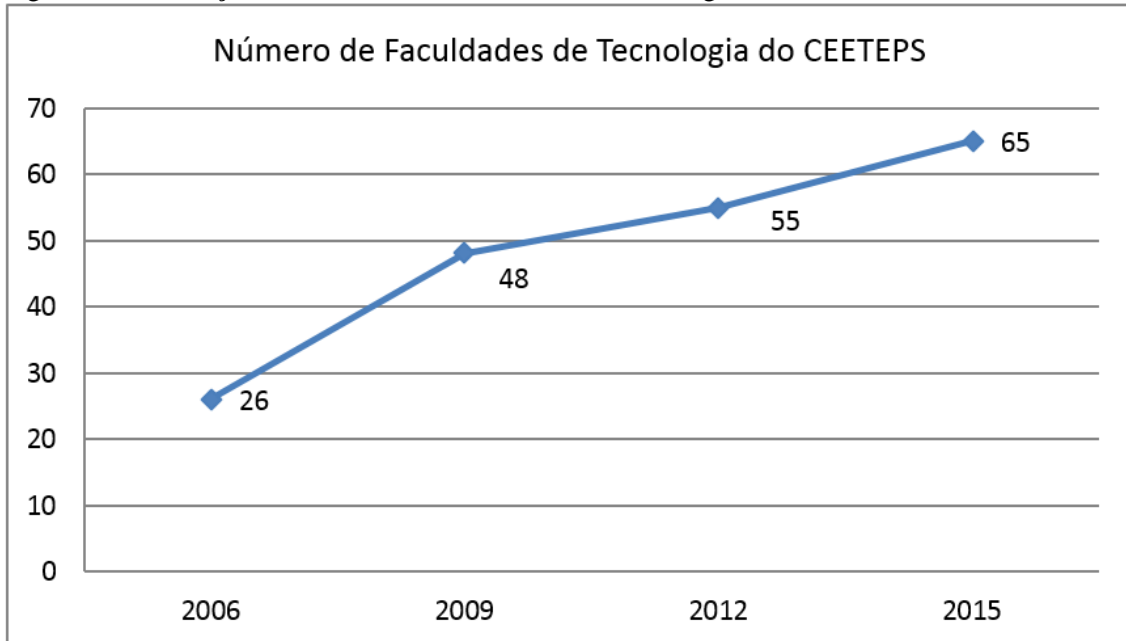
Figura 01 – Evolução do número de matrículas nas FATECs



Fonte: LIMA; NALLE JR; NALLE, 2015, p. 2001

Em mesmo sítio eletrônico, o CEETEPS apresenta expansão da rede, que passa de vinte e seis faculdades em 2006 para setenta e uma em 2018. Pode-se verificar essa evolução do número das FATECs até 2015 na Figura 02.

Figura 02 – Evolução do número de Faculdades de Tecnologia do CEETEPS



Fonte: : LIMA; NALLE JR; NALLE, 2015, p.2002

Em cerca de dez anos, o número de unidades das FATECs mais que dobrou, espalhando-se por todo o Estado de São Paulo, assim como o crescimento de matrículas, que mostra o interesse do estudante em procurar a Educação Superior Tecnológica.

Embora tenha ocorrido o aumento de unidades e, conseqüentemente, o aumento de matrículas, percebe-se que a evasão cresceu, o que diminui o número de concluintes.

A ampliação da oferta de vagas gerou maior procura pelos cursos tecnológicos, e, também, considerável aumento de evasão considerando-se os números anteriores nas FATECs, ou seja, esse crescente aumento de vagas disponíveis, não acompanhou, totalmente, a diplomação de seus ingressantes, fazendo com que a questão da evasão e não conclusão dos cursos seja mais evidenciada (CARBONARI, 2017, p.19-20).

Vale atentar ao fato de que não foram levantados dados sobre conclusão dos cursos, nem taxa de evasão.

Para Moreira (2011, p.69), dentre aqueles que concluem o curso, “a análise dos documentos oficiais e as pesquisas divulgadas mostram que os tecnólogos estão empregados com índice de empregabilidade acima de 90% e que são importantes para o setor produtivo”. Mas, paradoxalmente, como já apresentado, ainda há dificuldades no seu reconhecimento enquanto profissionais de Educação Superior profissional.

Em busca de melhor atender o aluno PAEE, “o Centro Paula Souza vem ampliando o investimento em metodologias de ensino diversificadas, como tecnologias assistivas específicas e acompanhamento periódico do ensino-aprendizagem” (CEETEPS, 2017b, p.81).

Nesse sentido, em 2016 foi formalizada a ação do núcleo de educação inclusiva que está alocado junto à sede do CEETEPS na cidade de São Paulo e atende as FATECs e ETECs de todo o Estado. Segundo o CEETEPS (2017b), a missão do núcleo consiste no planejamento e implementação de programas de capacitação de gestores, docentes e demais funcionários; acompanhar sistematicamente o PAEE; orientar docentes sobre metodologias de ensino para o atendimento das especificidades dos discentes.

A instituição investiu mais de R\$600 mil em móveis e equipamentos para auxiliar os estudantes na sala de aula e em atividades extraclasse. Foram adquiridos aparelhos como lupas eletrônicas, leitores de texto digitais, *scanners* especiais e máquinas de escrever em braille, além de carteiras adaptadas para cadeira de rodas (CEETEPS, 2017b, p. 82).

A IES continua a abordar seu investimento em acessibilidade, apontando para o vestibular realizado conforme a necessidade do candidato e apresenta que, enquanto aluno, é entrevistado para “que sejam definidas as tecnologias assistivas e metodologia de ensino adequada” (CEETEPS, 2017b, p.82) de acordo com suas necessidades.

Diante do ocorrido, percebe-se a educação tecnológica e o CEETEPS como importantes no cenário atual de Educação Superior, pois, semestralmente, há a inserção de seus egressos no mercado de trabalho, dentre eles o PAEE.

3 MÉTODO

A pesquisa de natureza social é cercada de controvérsias e tem sua cientificidade criticada quando comparada aos processos utilizados pelas ciências naturais, pelo fato de a elaboração de uma hipótese de trabalho nas ciências humanas e sociais ser difícil e representar um trabalho árduo, pois o objeto das ciências humanas e sociais é histórico. A sociedade vive em um determinado espaço, cuja estruturação e configuração sociais são específicas (MINAYO, 2012).

Independentemente da honestidade científica, o pesquisador das ciências humanas e sociais é, assim como seu objeto de estudo, fruto de um processo histórico e cresce à luz de determinados conceitos e ideologias. Conscientemente ou não, portanto, é também vítima de uma série de preconceitos e faz com que esta se distinga das ciências naturais pelo seu caráter interpretativo, por excelência.

Não há como fugir à ‘normatividade’, mas é tanto possível quanto necessário forjar o discernimento que permite ao cientista perceber o quanto sua investigação científica encontra-se, a cada passo, a serviço de critérios subjetivos (normas) de naturezas econômica, social, política, cultural, psicológica ou estética; ou seja, a serviço das dimensões ideológicas sempre referidas ao *status quo*, às estruturas de poder vigentes. Caso contrário, arrisca-se o sistema a corroborar para a legitimação das circunstâncias sociais moralmente condenáveis, sob o pretexto de serem elas ‘naturais’ (BAUER, 1999, p.28).

Ao rever a tradição racional da modernidade, pode-se dizer que sujeito e objeto, fatos e valores, forma e conteúdo, não podem mais ser tratados como entidades separadas ou isoladas, não sendo mais possível ao sujeito distanciar-se ou manter-se imune em relação ao objeto da pesquisa. Sua visão e interpretação do mundo ao seu redor só é possível por meio da base cultural e dos valores que o pesquisador traz.

Assim, o referencial teórico e a sistematização dos dados são determinados pelos contextos social e cultural do pesquisador. Todavia, tal fato, em si, não empobrece a pesquisa, ao contrário, à medida em que o pesquisador reconhece e evidencia os limites dos seus métodos, e, ao mesmo tempo, incorpora a intersubjetividade, o respeito pelo outro e por seus próprios valores supera o preconceito daquilo que a ciência costuma chamar de senso comum.

3.1 Características da pesquisa

A pesquisa tem natureza documental e exploratória e, nesse caso, tem, dentre os resultados esperados, a finalidade de conduzir o pesquisador a uma melhor compreensão do problema, e, ao proporcionar maior familiaridade, torna-o mais explícito e facilita a construção de novas hipóteses e proposições (RUIZ, 1996; RICHARDSON, 1999; GIL, 2007). Além disso, ainda favorece ao pesquisador maior inserção na realidade estudada, o que leva à aquisição de maior experiência e possibilita a postura crítica que leva a desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias pré-existentes (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004; GIL, 2007).

As pesquisas podem ser classificadas em quantitativas, qualitativas ou ambas. A pesquisa qualitativa tem como objeto situações complexas, ela pode compreender e classificar processos de determinados grupos e proporcionar o entendimento de alguns fatores do comportamento dos indivíduos. Já a pesquisa quantitativa é caracterizada pela utilização de métodos de mensuração e quantificação para a coleta e tratamento de dados, utilizando-se técnicas estatísticas com intuito de garantir precisão nas análises e permitir a realização de inferências (RICHARDSON, 1999).

Dessa forma, devido à complexidade e subjetividade dos conceitos e informações, a pesquisa é qualitativa e quantitativa como forma de ampliar o entendimento e a compreensão do fenômeno, conforme apresentada ao longo do referencial teórico. A partir de então, são definidas as variáveis utilizadas na aplicação das técnicas quantitativas na última etapa do estudo.

Nesta pesquisa, são utilizadas, concomitantemente, as abordagens quanti e qualitativa, que não são conflitantes, mas, sim, complementares, pois permitem o desenvolvimento do conhecimento.

As pesquisas qualitativa e quantitativa são relacionadas uma à outra, não possuindo contradição epistemológica (VILELAS, 2009). Já para Creswell (2010), a justificativa para combinar dados quantitativos e qualitativos está na busca pela melhor compreensão do problema de pesquisa, “convergindo os dados quantitativos (tendências numéricas amplas) e os dados qualitativos (concepções detalhadas)” (CRESWELL, 2010, p.155)

O interesse pela pesquisa de métodos mistos encontra-se atrelado à possibilidade de abrangência de compreensão das várias faces do fenômeno investigado e ao fato de que, para

se responder à problemática proposta, há a necessidade da análise de respostas descritivas e subjetivas, bem como, compreender a parte numérica de dados colhidos.

Desta forma, a pesquisa proposta envolve mais que uma simples coleta e análise dos dois tipos de dados. “Envolve o uso das duas abordagens em conjunto, de modo que a força geral de um estudo seja maior que o da pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada” (CRESWELL, 2010, p.27).

Como essa pesquisa contém mais que um único caso, será trabalhado o estudo de caso múltiplos como estratégia de investigação qualitativa e quantitativa.

O método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características significativas dos eventos da vida real – como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias (YIN, 2010, p.24).

Por meio do estudo de caso, o pesquisador explora profundamente as experiências descritas pelos pesquisados, sendo que, esses fenômenos englobam importantes condições contextuais.

O mais importante é explicar os presumidos vínculos causais nas investigações da vida real, que são demasiado complexos para as estratégias de levantamento ou experimentais. Uma segunda aplicação é descrever uma intervenção e o contexto da vida real no qual ela ocorreu. Em terceiro lugar, os estudos de caso podem ilustrar determinados tópicos em uma avaliação, novamente, em um modo descritivo. Em quarto lugar, a estratégia de estudo de caso pode ser usada para explorar as situações em que a intervenção avaliada não possui um único e claro conjunto de resultados (YIN, 2010, p.41).

O estudo de casos múltiplos é uma variação do método do estudo de casos. Ele contempla as replicações literais e teóricas, como a ocorrência de resultados exemplares em relação a algumas questões em um conjunto de casos (YIN, 2010).

Diante do discorrido, essa pesquisa caracteriza-se como sendo um estudo descritivo, pois procura a compreensão e relação das características e dimensões de um fenômeno (VILELAS, 2009).

Portanto, neste estudo de método misto, concomitante, são utilizados instrumentos quantitativos e qualitativos. Os resultados são analisados por censo, para avaliar a percepção

das políticas de inclusão pelos gestores nas unidades das FATECs do Estado de São Paulo. Ao mesmo tempo, os egressos com deficiências dessas faculdades, são convidados a narrar suas percepções sobre a mesma temática, por meio de entrevistas semiestruturadas. De acordo com o universo de 77 egressos no período de 2013 a 2017, a definição do número de participantes, por ser considerada superior ao escopo da investigação, é realizada por meio de amostragem, fixada, em 15 participantes.

Ainda, observa-se que, para o prosseguimento da pesquisa, o projeto foi submetido à apreciação do comitê de ética em pesquisa, lançando-se a campo somente após sua aprovação. Número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 62581816.4.0000.5400 que resultou em aprovação com o parecer número 1.856.368 (ANEXO B).

3.2 Contexto do estudo

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) é mantido pelo governo do Estado de São Paulo, com atuação em Ensino Técnico (ETECs) e Graduação Tecnológica (FATECs).

As Faculdades de Tecnologia (FATECs) atuam na Educação Superior com a oferta de cursos superiores de tecnologia com três anos de duração. A Graduação Tecnológica tem o propósito de formar profissionais capacitados e focados em áreas específicas do conhecimento científico que possam ingressar, rapidamente, no mercado de trabalho.

Esta pesquisa foi realizada nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo que, na época de coleta dos dados dos gestores (1º semestre de 2017), estavam distribuídas em 66 unidades, em 60 municípios paulistas e atendendo mais de 70 mil alunos em 71 cursos de Graduação Tecnológica.

- A partir da documentação fornecida pelo CEETEPS, são identificados os integrantes do outro grupo de participantes, que são os egressos com deficiências (física, sensorial, intelectual e múltipla) formados nos últimos cinco anos. Do universo encontrado, é selecionada uma amostra, fixada em 15 participantes, que são convidados a participar da pesquisa por meio da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C) e da realização de entrevistas (APÊNDICE D) com duração média de 45 minutos, cujos resultados, juntamente com os dos gestores são apresentados no desenvolvimento da tese.

Para efeito de caracterização inicial e geral do processo que conduz à identificação dos participantes, serão apresentadas, a seguir, tais informações em separado.

3.3.1 Gestores Participantes

O universo da pesquisa, no primeiro semestre de 2017, era de 66 diretores de unidade, ou seja, um gestor por FATEC. Foram realizados encontros com alguns dos possíveis participantes junto à direção regional, quando foi explicado o projeto, solicitada a autorização para participação na pesquisa, bem como orientados quanto ao recebimento da pesquisa por *e-mail*. Dos 66 questionários enviados, retornaram 43 que puderam ser aproveitados face às exigências da pesquisa. Também é importante relatar que um questionário corresponde a um diretor que gere duas FATECS. Portanto, o número total de FATECs é de 44, embora sejam 43 participantes.

No Quadro 01 apresentado em sequência estão identificadas cada uma das FATECs de origem dos gestores.

Quadro 01: FATECs cujos gestores participaram da pesquisa

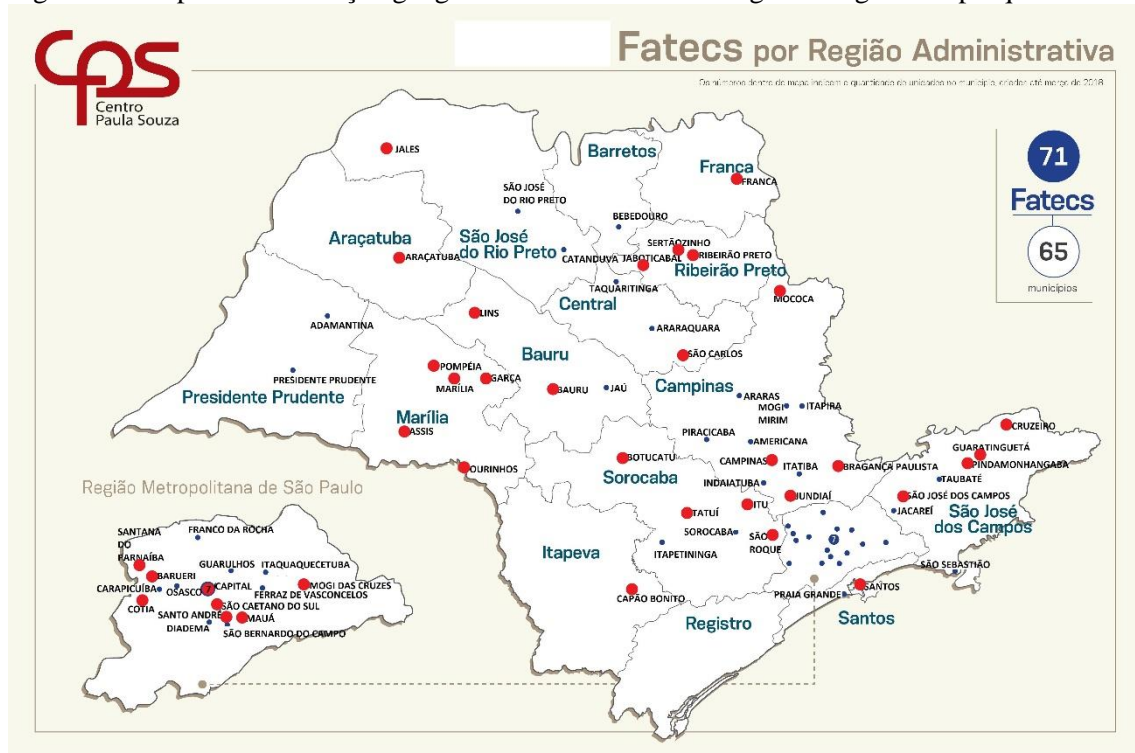
Nº	FATEC	Nº	FATEC	Nº	FATEC	Nº	FATEC
1	Araçatuba	12	Garça	23	Mococa	34	São José dos Campos
2	Assis	13	Guaratinguetá	24	Mogi das Cruzes	35	São Paulo – Bom Retiro
3	Barueri	14	Guarulhos	25	Ourinhos	36	São Paulo – Campos Elíseos
4	Bauru	15	Itaquaquecetuba	26	Pindamonhangaba	37	São Paulo – Ipiranga
5	Botucatu	16	Itu	27	Pompéia	38	São Paulo – Itaquera
6	Bragança Paulista	17	Jaboticabal	28	Ribeirão Preto	39	São Paulo – Tatuapé
7	Campinas	18	Jales	29	Santana de Parnaíba	40	São Paulo – Zona Leste
8	Capão Bonito	19	Jundiaí	30	Santo André	41	São Paulo – Zona Sul
9	Cotia	20	Lins	31	Santos	42	São Roque
10	Cruzeiro	21	Marília	32	São Caetano do Sul	43	Sertãozinho
11	Franca	22	Mauá	33	São Carlos	44	Tatuí

Fonte: Questionário respondido pelos diretores. Elaboração própria

Pelo apresentado, observa-se uma distribuição de respondentes de várias regiões do estado de São Paulo, o que pode vir a possibilitar um mapeamento geral das diferentes realidades das FATECs, dada sua abrangência.

Para efeito de melhor contextualização e visualização, na Figura 04 que se segue, é possível observar agora a distribuição, pelo Estado de São Paulo, das FATECs cujos gestores participaram da pesquisa.

Figura 04: Mapa da distribuição geográfica das FATECs de origem dos gestores pesquisados



Fonte: CEETEPS, 2018

Ao se ter a compreensão da distribuição geográfica dos gestores que participaram desta pesquisa, torna-se necessário caracterizá-los brevemente, conforme apresenta a Tabela 02.

Tabela 02: Caracterização dos Gestores participantes

NÚMERO DE DIRETORES PARTICIPANTES	DADOS PESSOAIS	FAIXA ETÁRIA (em anos)	GÊNERO		ESTADO CIVIL					FILHOS	
			Masculino	Feminino	Solteiro	Casado	Divorciado	Separado	Viúvo	Não	Sim
43	DADOS PESSOAIS	30 – 39	2	4	6	29	6	1	1	14	29
		40 – 49	8	5							
		50 – 59	10	6							
		60 – 69	4	2							
		70 – 79	1	0							
		Idade não informada	1	0							
	EXPERIÊNCIA EM GESTÃO	TEMPO EM GESTÃO (em anos)		TEMPO EM GESTÃO DE FATECs (em anos)		TEMPO EM GESTÃO NA UNIDADE ATUAL DE FATEC (em anos)		CARGA HORÁRIA SEMANAL DEDICADA À GESTÃO			
		3 a 4	5	< de 1	1	< de 1	2	40h 43 (100%)			
		5 a 9	14	1 a 2	6	1 a 2	7				
		10 a 19	18	3 a 4	7	3 a 4	8				
20 a 30		4	5 a 9	18	5 a 9	17					
+ 30	2	10 a 19	11	10 a 12	9						

Fonte: Questionário respondido pelos gestores. Elaboração própria

Os participantes das FATECs que responderam ao questionário, conforme apresentado na Tabela 02, são 26 do sexo masculino e, 17, do sexo feminino. Em relação ao estado civil, 65,1% declararam-se casados; 16,3%, divorciados; 14%, solteiros; 2,3%, separados e, 2,35%, viúvos. 32,6% dos participantes não possuem filhos, enquanto que 67,4% possuem de um a mais de quatro filhos.

Os dados apresentados mostram que, em termos de tempo de envolvimento com gestão, a maior parte dos participantes (74,42%) acumula de 05 a 19 anos de experiência, o que torna possível classificar como sendo o perfil de profissionais experientes. Os mais novos na gestão, que representam uma porcentagem de 11,63% do grupo, estão na faixa mais inicial de três a quatro anos que no entanto, embora não se possa denominar de uma experiência muito prolongada, no entanto há que se considerar, ainda assim, caracterizar como uma experiência já consolidada.

Dessa forma, os dados também mostram que alguns gestores possuem experiência de gestão antes de assumir a direção de uma unidade da Faculdade de Tecnologia, bem como não há ninguém que possua mais de doze anos de direção na mesma unidade, sendo que na faixa de dez a doze anos tem-se 20,93%.

Todos os pesquisados atuam com carga horária completa para a função, ou seja, quarenta horas semanais, o que pode indicar a colocação, por parte do CEETEPS, da necessidade de dedicação integral desses profissionais.

Diante do exposto, torna-se relevante abordar que são utilizadas siglas para identificação dos participantes, de forma a não evidenciar quem é o responsável pelas respostas incluídas na análise dos resultados. Portanto, os gestores pesquisados foram nomeados pela letra G e com numeração correspondente à ordem de chegada dos questionários.

3.3.2 Egressos Participantes

Por meio de documentos fornecidos pelo Centro Paula Souza há, no período de cinco anos, correspondente a 2013-2017, 77 egressos caracterizados como PAEE nas FATECs do estado de São Paulo. Estes concluíram seus cursos de graduação em 33 FATECs diferentes, conforme mostra a Figura 05 a seguir:

Tabela 03: FATECS e egressos PAEE 2013-2017

FATECS	EGRESSOS
Marília	7
Sorocaba	7
Itaquaquecetuba	6
Tatuí	6
Garça	5
Carapicuíba	4
Indaiatuba	4
Franca	3
Mococa	3
Praia Grande	3
Americana	2
Itapetininga	2
Lins	2
Mauá	2
São José do Rio Preto	2
Sertãozinho	2
Baixada Santista	1
Barueri	1
Bauru	1
Campinas	1
Cruzeiro	1
Guaratinguetá	1
Jaboticabal	1
Jacareí	1
Osasco	1
Piracicaba	1
Pompéia	1
São Bernardo do Campo	1
São Caetano do Sul	1
São José dos Campos	1
São Roque	1
Taquaritinga	1
Zona Leste	1
Total FATECS 33	Total Egressos PAEE 77

Fonte: Dados fornecidos pelo Centro Paula Souza. Elaboração própria

Os 77 egressos foram registrados pelo CEETEPS da seguinte maneira: 32 possuindo deficiência física, 25 com baixa visão, sete com deficiência auditiva, seis com cegueira, três com altas habilidades e superdotação, três com autismo, sendo um deles identificado com Síndrome de Asperger e um com deficiência intelectual⁶. Os cursos concluídos pelos mesmos encontram-se distribuídos na Tabela 04.

⁶ Nos registros fornecidos pelo CEETEPS constava a nomenclatura Deficiência Intelectual.

Tabela 04: Eixos e cursos concluídos em FATECs pelos alunos PAEE

EIXO TECNOLÓGICO	TOTAL POR EIXO	CURSOS	TOTAL POR CURSO	EGRESSOS PAEE							
				Altas Habilidades e Superdotação	Asperger	Autismo	Baixa Visão	Cegueira	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Deficiência Intelectual
Gestão e Negócios	26	Gestão Empresarial	10				4	1	1	4	
		Logística	9		1		4			4	
		Gestão Comercial	3					1		2	
		Secretariado	3				1			1	1
		Comércio Exterior	1				1				
Informação e Comunicação	20	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	9	1			2	1	1	4	
		Banco de Dados e Redes	4			1	2		1		
		Informática para Negócios	3				2			1	
		Tecnologia da Informação	3							3	
		Jogos Digitais	1				1				
Produção Alimentícia	9	Alimentos	8				2	1	2	3	
		Agroindústria	1							1	
Controle e Processos Industriais	9	Mecatrônica Industrial	3							3	
		Automação Industrial	2	1			1				
		Gestão da Produção Industrial	2						1	1	
		Mecanização em Agricultura de precisão	1							1	
		Processos Metalúrgicos	1			1					
Produção Industrial	4	Fabricação Mecânica	3				2			1	
		Biocombustíveis	1				1				
Produção Cultural e Design	3	Produção Fonográfica	3					2		1	
Recursos Naturais	3	Agronegócio	3	1					1	1	
Ambiente e Saúde	2	Meio Ambiente e recursos Hídricos	1				1				
		Sistemas Biomédicos	1							1	
Hospitalidade e Lazer	1	Gestão de Turismo	1				1				
TOTAIS POR NECESSIDADES ESPECÍFICAS		77		3	1	2	25	6	7	32	1

Fonte: Dados Fornecidos Pelo CEETEPS (2018). Elaboração Própria

Os dados apresentados mostram que os eixos que norteiam os cursos de Graduação Tecnológica com maior formação de profissionais com deficiência são Gestão e Negócios (26 egressos) e Informação e Comunicação (20 egressos).

Dos 77 iniciais, contudo, ficaram 74 egressos, pois os que possuem altas habilidade e superdotação não foram considerados para a pesquisa. Desses, a maioria, 77,05% correspondem a 43,25% com deficiência física, seguidos por 33,80% com baixa visão, o que mostra que além do número total de formados com deficiência pelas FATECS possa ser considerado pequeno, há maior acanhamento de participação de pessoas com deficiência auditiva (9,45%), cegueira (8,10%), autismo (2,70%), Asperger e deficiência intelectual (1,35% cada).

Dos 74 egressos iniciais, foram selecionados 15 como participantes. Esta escolha deu-se de maneira representativa em relação à deficiência, em relação ao curso e localidade da FATEC, bem como disponibilidade e interesse dos contatados.

No Quadro 02 tem-se a identificação das FATECs de origem de cada egresso.

Quadro 02: FATECs cujos egressos participaram da pesquisa

Nº	FATEC	Nº	FATEC	Nº	FATEC
1	Americana	6	Itapetininga	11	São José dos Campos
2	Bauru	7	Itaquaquecetuba	12	Taquaritinga
3	Campinas	8	Lins	13	Tatuí
4	Franca	9	Marília	14	Zona Leste
5	Garça	10	Santos		

Fonte: Entrevista realizada com egressos. Elaboração própria

Pelo exibido, constata-se que os pesquisados estão distribuídos em diferentes regiões do Estado de São Paulo, assim como os respondentes gestores, o que reforça a possibilidade de abrangência de diferentes realidades das FATECs.

No intuito do contexto de distribuição geográfica dos pesquisados pelo Estado de São Paulo ser melhor visualizado, segue a Figura 06.

Figura 06: Mapa da distribuição geográfica das FATECs de origem dos egressos pesquisados



Fonte: CEETEPS, 2018

Dessa forma, após se elucidar a localização geográfica dos egressos entrevistados, os mesmos serão caracterizados de acordo com a Tabela 05.

Tabela 05: Caracterização dos participantes egressos

NÚMERO DE PARTICIPANTES	15	DADOS PESSOAIS																														
		FAIXA ETÁRIA (em anos)	GÊNERO		ESTADO CIVIL					FILHOS		DEFICIÊNCIA					RECURSO UTILIZADO															
			Masculino	Feminino	Solteiro	Casado	Divorciado	Separado	Viúvo	Não	Sim																					
		20 – 29	5	0	8	5	1	1	0	9	6																					
		30 – 39	5	0																												
		40 – 49	1	1																												
		50 – 59	0	1																												
		60 – 69	0	1																												
		Idade não informada	0	1																												
												DEFICIÊNCIA					RECURSO UTILIZADO															
					Física			Visual		Auditiva																						
Osteogênese Imperfecta		Paraplegia		Tetraplegia	Paralisia Cerebral		Mobilidade Reduzida		Monoparesia do Membro Superior		Visão Subnormal		Cegueira		Moderada OD, Severa OE		Bilateral moderada para sons graves		Cadeira de rodas		Software específico		Bengala		Lente de Aumento		Aparelho Auditivo		Leitor de Texto		Nenhum	
1		3		2	1		2		1		2		1		1		7		5		3		1		1		2		3			

Fonte: Entrevistas realizadas com egressos. Elaboração própria

Assim, diante dos dados apresentados pela Tabela 05 pode-se entender que os entrevistados, na sua maioria, encontram-se na faixa etária de 20 a 39 anos, mais especificamente, cinco participantes (20-29 anos) e cinco participantes (30-39 anos). O restante se divide em dois egressos na faixa de 40-49 anos, um de 50-59 anos, um de 60-69 anos, e um com idade não informada. Há 73% de participantes do sexo masculino, enquanto que 27% do sexo feminino. 53% são solteiros, 33% casados, 14% divorciados ou separados. Em relação aos filhos, 40% os possuem.

Dos 15 participantes, 10 (66%) apresentam deficiência física, três (20%) deficiência visual e dois (14%) deficiência auditiva. Em sete entrevistas, têm-se que a deficiência foi ocasionada por acidente; sete entrevistados colocam a ocorrência da deficiência por causas genéticas, perinatais e de desenvolvimento; e um entrevistado relata deficiência adquirida após 50 anos de idade, sem apontar causa.

Os recursos básicos de acessibilidade apontados pelos mesmos são: cadeira de rodas (sete usuários), *softwares* específicos (cinco usuários), bengala (três usuários), lente de aumento (um usuário), aparelho auditivo (um usuário), leitor de texto (dois usuários). Há três entrevistados que colocam que atualmente não utilizam nenhum recurso seja pela não necessidade, seja pela não adaptação.

Dessa forma, por meio do conhecimento de características iniciais, têm-se os participantes da pesquisa e em busca de proporcionar anonimato aos discursos apresentados nas entrevistas, os egressos foram, assim como os gestores, denominados por siglas. A identificação dos pesquisados se dá pela letra E (egresso), seguida de um número sequencial conforme ordem de realização da entrevista.

3.4 Materiais, equipamentos e instrumentos

3.4.1 Para pesquisa com gestores (diretores)

Para a realização desta pesquisa, utilizaram-se:

- Um questionário (APÊNDICE B) elaborado e aplicado com os gestores das unidades;
- Um *software* “*Google Docs*” de pesquisa para a coleta de dados dos questionários.
- Um computador

O questionário elaborado com questões abertas e fechadas é dividido em duas partes, sendo que, na primeira, as questões voltam-se para a caracterização do participante, formação acadêmica e dados profissionais. A segunda parte, conforme apresentada no Quadro 03, é dividida em temas para buscar coletar informações sobre a percepção dos gestores de unidades das FATECs sobre inclusão e seu processo; a caracterização do PAEE nas FATECs e a percepção sobre o processo de ensino; o processo pedagógico e suas necessidades; as políticas educacionais; e a empregabilidade e trabalho para a Pessoa com Deficiência no contexto da formação das FATECs.

Quadro 03: Temas Contidos no questionário para gestores

TEMAS	NÚMERO DA QUESTÃO
Percepções sobre a inclusão e seu processo	1, 2, 3, 4
Caracterização do Público Alvo da Educação Especial nas FATECs e percepções sobre o processo de ensino	6, 7
Processo pedagógico e suas necessidades	8, 9, 10, 11, 15, 16
Políticas Institucionais	Duas da parte 1: 12, 13, 14
Empregabilidade e trabalho para pessoas com deficiência no contexto de formação das FATECs	17, 18, 19, 20, 21

Fonte: Elaboração própria

3.4.2 Para pesquisa com egressos

Para a realização desta etapa da pesquisa são utilizados:

- Um roteiro para entrevista semiestruturada (APÊNDICE D);
- Um gravador digital;
- Um computador;
- Um telefone celular.

3.5 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados dos gestores ocorreu por meio de contato presencial, telefone e ou *e-mail* com todos os diretores de unidades de FATECs, no qual foi explicada a pesquisa e a importância da participação, bem como, com o aceite foram explicados que haveria o:

- envio, pelo *google docs*, do termo de consentimento livre e esclarecido, juntamente com o envio de um questionário estruturado que foi respondido *on line* pelos gestores participantes.

Após o envio, a pesquisa ficou três meses à disposição, sendo que contatos sistemáticos ocorreram para lembrança de respondência e retirada de dúvidas.

Para o levantamento de dados dos egressos, foi utilizada uma planilha fornecida pelo CEETESP na qual constavam os dados de todos os concluintes PAEE de Graduação Tecnológica nas FATECS no período de 2013 a 2017. Desta, foram selecionados os egressos com deficiência.

O primeiro contato para apresentação da pesquisa, disponibilidade para participação da mesma e agendamento de dia e horário foi feito por meio de ligações telefônicas e *e-mails*. Os entrevistados preferiram participar por telefone, *Skype* e *whatsapp* (quando escrita).

Dessa forma, conforme combinado, ocorreram

- o envio do termo de consentimento livre e esclarecido por *e-mail*;
- e a realização de entrevistas com os egressos PAEE, que foram gravadas e transcritas.

Alguns contratemplos ocorreram como: mudança de telefone, agendamentos que foram cancelados e contatos desatualizados que impossibilitaram a localização de alguns egressos.

Mas, no geral, percebe-se que a pesquisa foi bem aceita e despertou o interesse de participação, visto que todos os entrevistados aceitaram colaborar de imediato e solicitaram retorno da mesma pronta, e, também, alguns contatos realizados, sem retorno no prazo estipulado, posteriormente procuram a pesquisadora para se colocarem à disposição.

3.6 Procedimentos de análise de dados

Os dados são trabalhados por meio de técnicas de análise qualitativa e quantitativa. Os dados obtidos pela aplicação dos questionários e das entrevistas, são analisados por técnicas

qualitativas, sendo que, no último caso, optou-se por utilizar a análise de conteúdo segundo a abordagem de Bardin (1977a). Segundo a autora (1977a, p.15), “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

A análise de conteúdo tem como suporte instrumental qualquer tipo de mensagem, formas de expressão dos sujeitos sociais, e, como produto, um conhecimento não-linear, por conseguinte, não espasmódico, já que sua derivação dá-se pela observação social do objeto de estudo, onde o tempo e a circularidade da comunicação são considerados significativos (MARTINELLI, 1999, p.61).

Para facilitar a compreensão veiculada nos discursos, é realizada a análise temática, que é uma modalidade da análise de conteúdo. Para Minayo (2000, p.208), “a noção de tema está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, uma frase, um resumo”.

Já os dados da caracterização dos egressos com deficiência das FATECs, no período pesquisado, bem como a tabulação dos questionários objetivos, são trabalhados por meio de técnicas quantitativas, predominando elementos de estatística descritiva.

4 RESULTADOS e DISCUSSÃO

4.1 Gestores

Esta seção apresenta a descrição, análise e discussão dos dados gerados a partir dos segmentos dos gestores. Para tal, torna-se relevante o aprofundamento do perfil dos participantes da pesquisa, já sucintamente apresentado. Dessa forma, vale ressaltar que os 43 gestores possuem dedicação exclusiva para as atividades de gestão de unidade de FATEC, e todos possuem mais de 10 anos de experiência docente.

Assim, para se entender a percepção desses participantes em relação à inclusão na Educação Superior, torna-se necessária melhor compreensão do trajeto de formação profissional desses gestores (diretores) participantes da pesquisa, conforme Tabela 06.

Tabela 06: Perfil acadêmico dos gestores

FORMAÇÃO ACADÊMICA		EDUCAÇÃO TÉCNICA 7		GRADUAÇÃO 43 (100%)																				
		+ de 1 Graduação		6									6											
		Escola Pública	Escola Particular	Escola Pública									Escola Particular											
		2	5	24									25											
E	Outras	1	1	Administração	Matemática	Agromonia	Física	Letras	Economia	Eng. Mecânica	Eng. De Produção	Eng. Elétrica	Processos de Produção	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Biologia	Componentes Eletrônicos	Construção Civil	Direito	Engenharia Civil	Geografia	Logística	Microeletrônica	Pedagogia	Processamento de Dados
7				6	5	4	4	3	3	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
ESPECIALIZAÇÃO 25 (58,1%)				MESTRADO 43 (100%)						DOUTORADO 42 (97,7%)														
+ de 1 Especialização		1																						
Escola Pública		Escola Particular		Escola Pública			Escola Particular			Escola Pública			Escola Particular											
9		17		33			10			31			11											
Áreas da Educação				Áreas da Educação						Área da Educação														
Sim		Não		Sim			Não			Sim			Não											
7		19		3			40			3			39											

Fonte: Questionário aplicado aos diretores. Elaboração própria

Percebe-se que, a formação na graduação é distribuída entre as IESs públicas e particulares. Já, para as especializações, há maior participação das instituições privadas, fato que se inverte na titulação *stricto sensu*, pois há, nesta formação, grande expressão das universidades públicas.

Pelos dados expostos, somente sete gestores (16,3%) possuem cursos técnicos profissionalizantes, que são nas áreas de Administração (dois), Contabilidade (dois), Eletrônica (um), Informática (um) e Mecânica Industrial (um). Destes, apenas um deles obteve sua formação na Educação Técnica do Centro Paula Souza. Os cursos de graduação dos gestores encontram-se em formações diversas (Administração, Agronomia, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Biologia, Componentes Eletrônicos, Construção Civil, Direito, Economia, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Física, Geografia, Letras, Logística, Matemática, Microeletrônica, Pedagogia, Processamento de Dados, Processos de Produção), sendo a grande maioria fora da área de educação. Seis pesquisados possuem mais de uma graduação.

Ainda em sua formação acadêmica, 25 participantes (58,1%) relatam que possuem especializações, (destes, um deles possui duas especializações), 17 (39,5%) afirmam não ter e um (2,3%) possui título de especialista e está com outra em andamento.

Os cursos de especializações são apresentados na Tabela 07. Pode-se constatar que continua a pouca procura por formação na área educacional, sendo que das 26 especializações realizadas, somente sete delas, o que corresponde a 26,9%, são relacionadas diretamente à educação.

Tabela 07: Títulos de Especialização dos Gestores das FATECs

Curso de Especialização	Quantidade de gestores com o Título
Administração	3
Gestão Estratégica da Educação	3
Gerenciamento de Projetos	2
Logística	2
Metodologia do Ensino Superior	2
Administração Financeira	1
Automação Industrial	1
Bioenergética Vegetal	1
Engenharia de Produção	1
Especialização de Licenciatura em Matemática	1
Fruticultura	1
Gestão da Educação à Distância	1
Gestão Pública	1
Literatura e linguística	1
Química Orgânica	1
Recursos Hídricos	1
Redes de Computadores	1
Telecomunicações	1
Teorias da Comunicação	1

Fonte: Questionário aplicado aos gestores. Elaboração própria

Quanto à pós-graduação *stricto sensu*, há 100% de participantes com os títulos de mestre, porém, os titulados na área de educação são em menor número que os especialistas na mesma área, correspondendo somente a três pesquisados (7%). A Tabela 08 retrata os mestrados de acordo com o relatado pelos pesquisados.

Tabela 08: Títulos de mestrados dos gestores pesquisados

Mestrado em	Quantidade de gestores com o título
Administração	4
Engenharia de Produção	4
Física	4
Engenharia Elétrica	3
Agronomia	2
Educação	2
Engenharia	2
Engenharia Mecânica	2
Biologia Vegetal	1
Ciência e Engenharia de Materiais	1
Ciências Humanas	1
Energia na Agricultura	1
Engenharia Metalúrgica	1
Estabilidade Quântica para Perturbações Periódicas do Oscilador Harmônico	1
Estudos Literários	1
Filosofia	1
Geografia	1
Gestão	1
Gestão de Negócios	1
Gestão e Desenvolvimento Regional	1
Hidráulica e Saneamento	1
Horticultura	1
Interdisciplinar: Educação, Administração e Comunicação	1
Irrigação e Drenagem	1
Linguística Aplicada	1
Matemática Aplicada	1
Proteção de Plantas	1
Teoria Literária	1

Fonte: Questionário aplicado aos gestores. Elaboração própria

Em relação ao título de doutor, 97,7%, ou seja, 42 gestores participantes o possuem, enquanto um participante não tem a titulação. Há três gestores (7,2%) doutores em educação, reafirmando a pouca formação pedagógica dos gestores em exercício no período em que a pesquisa foi realizada. A Tabela 09 apresenta a área de titulação de doutorado.

Tabela 09: Títulos de Doutorados dos Gestores Pesquisados

Doutorado em	Quantidade de gestores com o título
Administração	4
Engenharia Elétrica	4
Agronomia	3
Ciência e Engenharia de Materiais	3
Educação	3
Física	3
Ciências Sociais	2
Energia na Agricultura	2
Engenharia de Produção	2
Engenharia Mecânica	2
Agricultura	1
Biologia Vegetal	1
Ciências – Gerência na Produção	1
Ciências da Computação	1
Engenharia	1
Engenharia Agrícola	1
Estudos Literários	1
Geografia	1
Hidráulica e Saneamento	1
Irrigação e Drenagem	1
Linguística	1
Matemática Computacional	1
Teoria Literária	1
Tecnologia Nuclear	1
Sem especificação	1

Fonte: Questionários aplicados aos gestores. Elaboração própria

Apesar de constatar dedicação à gestão e titulação *stricto sensu* correspondente ao esperado em uma direção de IES, percebe-se escassa formação pedagógica por parte dos pesquisados. Diante disso, questionou-se se, em seu desenvolvimento profissional acadêmico, o gestor havia tido disciplinas que trabalhassem sobre a inclusão de pessoas com deficiência. Dos participantes, 39 não tiveram abordagem de disciplinas na temática e quatro relataram que sim, estudaram sobre inclusão. Esse dado está relacionado com a formação dos pesquisados, pois as áreas de exatas e biológicas são predominantes entre eles, o que pode não ter evidenciado a inclusão. Também pode-se inferir que os anos em que se graduaram possui relevância, pois estes ocorreram anteriormente à obrigatoriedade de disciplinas ligadas à inclusão nos cursos de licenciatura, como também no caso de disciplinas optativas sobre a temática em cursos de bacharelado e tecnologia. Percebe-se que grande parte dos gestores realizou pós-graduação em suas áreas de formação, o que ocasiona pouca formação sistematizada na área de educação, podendo reduzir o conhecimento mais profundo sobre a temática.

Vale ressaltar que a identificação mais geral e introdutória dos participantes por G, seguido de um número, foi explicada no Método.

Ao se abarcar a percepção do gestor em relação à gestão realizada em sua FATEC e proporcionada pelo CEETEPS, há o aporte para a elucidação da inclusão de alunos com deficiência nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo.

Sobre o instrumento utilizado, o questionário aplicado abordou questões ligadas ao conhecimento da temática, bem como da experiência com inclusão e impressão sobre o PAEE e trabalho. Com o intuito de beneficiar a apresentação dos resultados obtidos pela análise dos questionários, esta foi dividida pelas temáticas levantadas: percepção sobre inclusão e seu processo; caracterização do público alvo da Educação Especial nas FATECs e percepção sobre aspectos estruturais, funcionais e respectivas influências sobre o processo de ensino; processo pedagógico e suas necessidades; políticas educacionais; e empregabilidade e trabalho para a Pessoa com Deficiência no contexto da formação das FATECs. Estas temáticas, ou eixos, norteiam a análise dos resultados dos dados coletados.

4.1.1 Percepção sobre inclusão e seu processo

Para a compreensão da percepção dos gestores sobre inclusão e seu processo foram contempladas, no questionário respondido, questões que norteiam a temática. Estas são apresentadas no Quadro 04.

Quadro 04: Temática: Inclusão e seu processo

Nº Questões	Questões Base	Questões Complementares
1	Você tem conhecimento sobre pessoas com deficiência?	Como adquiriu esse conhecimento?
2	Você tem conhecimento sobre educação inclusiva?	Como adquiriu esse conhecimento?
3	Como você entende a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Comum (ensinos infantil, fundamental e médio)?	
4	Como você entende a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissionalizante?	
5	Como você entende a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior?	

Fonte: Elaboração própria

Ao serem questionados sobre conhecer pessoas com deficiência, 81,4% apresentam respostas afirmativas. Segundo os relatos, tal conhecimento é oriundo, principalmente, de “prática e experiência na docência” (aparece em 15 respostas), seguido por “leituras” (6) e “cursos extracurriculares” (5 mais 1 pelo Centro Paula Souza). Também são apontadas, como formas de aquisição de conhecimento, a “convivência” (2), “legislação” (2), “observações” (2), “formação” (2), “palestras” (2), “vestibular” (2), “diretrizes do Centro Paula Souza” (2), “professora do Centro Paula Souza” (1), “estudos” (1), “busca” (1), “noticiários” (1), “recepção de calouro” (1), “visita técnica no exterior” (1), “Avaliadora do INEP e do Conselho Estadual de Educação” (1). Pode-se afirmar que os conhecimentos sobre deficiência, em sua maioria, são adquiridos de maneira informal, principalmente, na prática, com a convivência no meio educacional e ou social.

O professor, por se defrontar com uma nova realidade, precisa saber criar meios para reformular sua prática e adaptá-la às novas situações de ensino, bem como atuar como sujeito da sua própria formação, ou seja, autoformando-se (ZANATA; CAPELLINI, 2012, p.74).

Pode-se observar que a autoformação depende da necessidade de adaptação do ensino diante da realidade da diversidade que possa surgir, mas torna-se importante que também ocorra a aquisição do conhecimento sistematizado e formalizado para o exercício profissional. Dessa maneira, percebe-se que há estudos, mas, quando se questiona sobre o conhecimento de educação inclusiva a porcentagem de 81,4%, que corresponde ao conhecimento sobre deficiência, cai para 62,8%, o que pode implicar a ausência de formação sistematizada sobre a temática.

Para estes 62,8%, a educação inclusiva foi compreendida por meio de “leitura” (10 incidências), “cursos” (5), “cursos dados pelo Centro Paula Souza” (3), “palestras” (4), “estudo” (3), “prática” (2), “diretrizes Centro Paula Souza” (2), “campanhas informativas” (1), “complementação pedagógica” (1), “aprofundamento teórico e prático” (1), “observações” (1), “auxílio Centro Paula Souza” (1), “treinamento” (1), “instruções” (1) e reuniões” (1).

Diante da não formação sistematizada, pode-se refletir que o compromisso com a inclusão escolar deve se pautar pelo compromisso da educação de todos e, para tal, torna-se fundamental o planejamento responsável, participativo e assumido para o atingimento de metas (HEREDERO, 2015).

Embora haja 37,2% de participantes da pesquisa que relatam não conhecer a educação inclusiva, a maioria deles (38 participantes) acaba por opinar nas questões que buscam o entendimento do que venha a ser a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Infantil, nos Ensinos Fundamental e Médio; na Educação Profissionalizante (técnico); e na Educação Superior.

A maioria dos pesquisados apresenta o mesmo padrão de resposta para as três questões, apontando que não faz diferença a inclusão, relacionando-a ao nível de educação. Percebe-se, nas respostas, palavras como “necessária” (incidência de 7 vezes), “importante” (3), “fundamental” (3) para a “cidadania”, para “um país justo”, “imprescindível”, “tranquila”, “respeito à diversidade”, “adequada”, “obrigação da sociedade”, que mostra o discurso do politicamente correto, da inclusão das minorias, no caso das pessoas com deficiência. Também há relatos que apontam para a importância da inclusão, mas colocando-a como “difícil de ser realizada” (2), que ainda há “muito a ser feito” (2).

Em algumas falas, são apontadas como inclusão escolar do PAEE a diversificação de técnicas e metodologias de ensino e aprendizagem ligadas ao tipo de deficiência apresentado. Assim, a efetivação da inclusão

[...] requer mudanças na estrutura escolar para atender especificidades até então desconhecidas pela comunidade escolar. Essas mudanças vão desde alteração na estrutura física, passando por alteração no mobiliário, nos processos de gestão, nos recursos pedagógicos, instrumentais e alteração no trabalho docente (CARNEIRO, 2012, p.11).

G7: “Os aspectos para aprendizagem de pessoas com deficiência são, inerentemente, ligados à característica dessa deficiência para se estabelecer uma relação de aprendizagem efetiva entre o mediador e o aluno. Além disso, é preciso que o professor tenha instrução/formação ou auxílio de equipe especializada para estabelecer a melhor estratégia de aprendizagem”.

G18: “Dar condições para que o aluno se desenvolva e se supere, respeitando os seus limites e, se possível, ultrapassá-los”.

G24: “Com metodologia própria e ferramental adaptado”.

G32: “A Pessoa com Deficiência deve ser encarada dentro de uma prática pedagógica adaptada”.

G39: “Desenvolvimento de ferramenta para a diversificação do aprendizado para melhor adaptação em qualquer nível de aprendizagem”.

Somente em quatro discursos há a busca de conceituação de inclusão escolar. Elas referem-se ao conceito da educação para todos. Para Denari (2014, p.98), uma escola inclusiva para todos deve contemplar “uma cultura que valorize a diversidade e a considere uma oportunidade para propor reformas e mudanças, a começar pelo projeto político pedagógico, das práticas adotadas para os processos de ensino e aprendizagem, valorizando as diferenças individuais”.

G10: “Para mim, distinguir inclusão já é uma forma de exclusão. Portanto, inclusão é inclusão, independentemente do nível de ensino a que ela se refere e consiste em possibilitar que todos os alunos, sem distinção, tenham direito ao mesmo tratamento e acesso a todos os tipos de recursos, respeitadas suas idiossincrasias etárias, já que a lei determina que a educação é DIREITO DE TODOS” (grifo do gestor).

G30: “Pessoas não portadoras de necessidades especiais assistindo aulas e realizando tarefas, atividades, partilhando conhecimentos com outras que possuam necessidade especial (auditiva, motora, visual, múltipla, etc)”.

G31: “É uma forma de enxergá-las como seres humanos com direito à educação como todo cidadão”.

G41: “Garantir o direito de toda criança à convivência, à educação e à participação ativa na sociedade”.

No relato do participante G17, há a busca da conceituação de inclusão, embora com uso impreciso do termo, substituído por integração, como argumentado por Caramori (2014, p.32): [...] “pesquisas na área atestam que o movimento de inclusão escolar é uma evolução do

movimento de integração. Se a visão for mais abrangente acerca da história do atendimento das pessoas com deficiência, realmente, é possível falar em evolução”.

Também, no relato de G17 há a negação da deficiência:

G17: “Que deve-se integrá-las como se não tivessem deficiência, se possível. E fazer-se os ajustes necessários, para que pessoas com deficiências trabalhem juntas com as sem deficiências”.

Para o pesquisado G35, a responsabilidade sobre a inclusão é depositada nos profissionais especialistas.

G35: “É necessária, mas deve ser bem planejada e acompanhada de perto por especialistas”.

Estes são agentes fundamentais no processo inclusivo, devem trabalhar na promoção de acessibilidade, mas não se encontram como centrais na inclusão, visto que a mobilização de todos os envolvidos é fundamental para que ela ocorra.

O professor pode ser considerado um elemento fundamental na organização de espaços educacionais mais apropriados, porém ele não é o único responsável por essa mudança e reorganização do ensino, é de extrema importância que haja uma participação em equipe, para que bons resultados sejam obtidos (CANDIDO; NASCIMENTO; MARTINS, 2016, p.461).

Percebe-se a presença de estereótipo na resposta do gestor G6, na qual relata que se pode mensurar a capacidade de limites.

G6: “Criar condições para que elas tenham como ter o seu desenvolvimento dentro de suas limitações, atingindo o máximo que possam”.

A falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que essas pessoas com necessidades especiais, por serem diferentes, fossem marginalizadas, ignoradas e segregadas. Tais atitudes continuam a existir aliadas à falta de conhecimentos sobre as reais potencialidades que cada pessoa apresenta, principalmente, aquela com algum tipo de deficiência (CHAHINI, 2010, p.17).

O cumprimento da legislação também aparece dentre as respostas, pois ela [...] “garante a educação inclusiva em todos os níveis, oferecendo condições plenas de desenvolvimento, visando o acesso, a permanência e condições adequadas de aprendizagem” (CANDIDO; NASCIMENTO; MARTINS, 2016, p.459).

G12: “Em que pese a questão envolvendo a maturidade de compreensão da própria deficiência, tanto o ensino na idade infantil, como na fundamental e no Ensino Médio, todos seguem a mesma legislação que cuida da inclusão, assim como a tutela existente no Plano Nacional da Educação”.

G41: “Embora a legislação assegure a educação como direito de todo cidadão, a universalização do acesso, especialmente na Educação Infantil, ainda é um grande desafio”.

Também, as respostas ligadas à Educação Técnica enfatizam a importância da aquisição de competências profissionais, pois com o desenvolvimento tecnológico e pela restrição de investimentos, os postos de trabalho diminuiriam, o que faz com que a educação média, técnica e superior representem as principais formas de acesso ao trabalho formal (CHAHINI, 2010). Nessa vertente, Candido Pereira (2016), aborda a necessidade do mercado de trabalho solicitar mão de obra mais qualificada, fazendo com que educação e trabalho se tornem complementares.

G12: “Na educação profissionalizante, a proteção dada pela legislação é similar, no entanto, dependendo da profissionalização almejada, há que se criar condições estruturais, adaptações específicas para cada tipo de deficiência, de maneira que a pessoa portadora de deficiência possa aprender, desenvolver as atividades pedagógicas e possa interagir naturalmente com os demais colegas de classe, de maneira a potencializar suas habilidades e desenvolver suas competências”.

G31: “(...) elas, se apropriando dessa educação, terão mais chance de ser incluídas na sociedade por meio do trabalho”.

Em relação à Educação Superior, há uma única resposta ligando inclusão com política pública, e também com a preparação laboral. Pode-se inferir que as políticas de inclusão na

Educação Superior devem possibilitar a viabilização de programas para o atendimento às necessidades de cada aluno...

[...] desde a organização dos exames vestibulares; a criação de comissões de acessibilidade para o necessário acolhimento dos alunos com deficiência matriculados na instituição, identificando-os, criando condições para sua acessibilidade física; e promoção de ações para a sua permanência na instituição, buscando meios para a remoção de barreiras no *Campus*, tanto físicas quanto atitudinais (SANTANA, 2013, p.25).

G11: “O Ensino Superior deve se preparar para preparar profissionais para atuar em diferentes oportunidades de trabalho. A inclusão, portanto, deve ser pensada como política pública”.

Para o pesquisado G12 a inserção do PAEE ocorre de maneira tranquila, pois é oriundo dos outros níveis educacionais.

G12: “A inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior ocorre de forma mais tranquila, pois o aluno já passou por instâncias da aprendizagem, tendo consciência tanto de seus direitos, como de seus deveres, e ainda, dos objetivos que pretende ver alcançados”.

De acordo com essa afirmação, Santana (2013, p.41) argumenta que

Não se pode deixar de considerar também a questão da Educação Básica, uma vez que o êxito para conquistar uma vaga em uma Universidade, com processos seletivos geralmente acirrados, perpassa pela oportunidade de uma formação básica de qualidade, para todos os alunos, o que, em relação às pessoas com deficiência, passou a ter relevância somente recentemente, principalmente nas duas últimas décadas.

Fatos que, nem sempre, correspondem à realidade. Muitas vezes, o discente é inserido no contexto educacional, sem realmente ser incluído, o que pode fazer com que ocupe um lugar físico, mas não tenha a possibilidade de evolução na aprendizagem. Continuando com G12:

G12: “Por outro lado, pelo mesmo fato relativo à experiência, no ensino superior, costumam-se colocar em prática os princípios pedagógicos da andragogia, que não despreza o conhecimento anterior adquirido pelo aluno, assim como suas vivências”.

Percebe-se que sua resposta, mostra-se nutrida pela certeza de que a Educação Superior irá fazer uso das experiências e do conhecimento do aluno com deficiência, deixando implícito que toda Educação Superior é de qualidade. No entanto, sabe-se que essa afirmativa pode não corresponder à realidade pois, embora toda educação devesse ser de qualidade e a educação inclusiva, nesse contexto, em qualquer nível de escolarização possa ser considerada revolucionária, tem-se que “se trata de ideais democráticos que precisam ser operacionalizados, mesmo sabendo-se que sempre haverá na sociedade a dialética inclusão-exclusão e vice-versa, visto que ambas as situações fazem parte do mesmo processo” (CHAHINI, 2010, p.19).

Já em relação ao gestor G41, observa-se uma resposta mais realística sobre a inclusão na Educação Superior.

G41: “Entendo que existem desafios a serem enfrentados, como a tomada de posição das instituições sobre os objetivos e a elegibilidade dos alunos para seus cursos, a necessidade de formação pedagógica dos professores do ensino superior para a educação inclusiva e a prática educativa que propicie a participação de alunos e professores no reconhecimento das diferenças e na criação de estratégias para a superação das dificuldades que surgirem”.

No relato do participante G21, percebe-se que este assume sua dificuldade na crença do paradigma da inclusão pois, conforme relatam Passos, Vilaronga e Orlando (2014, p.123) “a constituição de salas mais heterogêneas pode causar desconforto em alguns professores, que veem essa nova exigência de inclusão escolar, como algo novo a ser elaborado, muitas vezes, não sabendo como lidar com a situação de ensinar para todos”.

G21: “Ainda em processo de aceitação dessas pessoas na realidade de sala de aula”.

Diante do discorrido percebe-se que os gestores apresentam conhecimentos básicos sobre inclusão e seu processo, sendo estes adquiridos por convívio com o PAEE, por procura

própria ou por formação não sistematizada. Há a clareza de que entendem a importância da inclusão na Educação Superior, embora não haja argumentação aprofundada sobre a mesma.

Para que se compreenda melhor a concepção dos gestores sobre inclusão, serão trabalhados a seguir a caracterização do PAEE e o seu processo de ensino.

4.1.2 Caracterização do PAEE nas FATECs e percepção sobre aspectos estruturais, funcionais e respectivas influências sobre o processo de ensino

Para que se aprofunde o entendimento das percepções dos gestores sobre inclusão dentro das FATECS, torna-se necessário abarcar os conhecimentos e as impressões sobre o PAEE, bem como suas experiências para com ele, o que é apresentado, sucintamente, no Quadro 05 no qual há as questões que norteiam a temática.

Quadro 05: Temática: Caracterização do PAEE nas FATECs e percepção sobre aspectos estruturais, funcionais e respectivas influências sobre o processo de ensino

Nº Questões	Questões Base	Questões complementares
6	Enquanto professor, você já teve ou tem em sua turma aluno com deficiência?	Qual ou quais eram ou são as deficiências?
		Como foi(ram) essa(s) experiência(s)?
7	Enquanto gestor, você já teve ou tem em sua unidade alunos com deficiência?	Quantos?
		Qual ou quais eram ou são as deficiências?
		Quais as ações utilizadas para o ensino destes alunos?
		Quais as facilidades encontradas?
		Quais as dificuldades encontradas?

Fonte: Elaboração própria

Após identificar e procurar analisar a concepção dos gestores sobre inclusão, busca-se verificar se há experiência em sala de aula com alunos com deficiência e 58,1% respondem que sim, contra 41,9% que colocaram não. Essa porcentagem mostra que pouco mais da metade vivenciou a inclusão em seu cotidiano enquanto profissional docente.

A presença de discentes PAEE na sala de aula, pode provocar no professor a necessidade de sair de sua zona de conforto e procurar auxílio para bem atender as necessidades pedagógicas de seus alunos, o que pode implicar, para aqueles que não possuem formação pedagógica e mesmo formação para o trabalho inclusivo, uma formação em serviço.

[...] a formação em serviço para o professor que vive essa realidade deve, além de fornecer elementos do conhecimento historicamente construído, trabalhar com a dimensão pessoal de seu fazer, com a mudança do olhar e do foco na perspectiva de mudanças significativas na relação ensino-aprendizagem (CARNEIRO 2012, p.11).

Dessa forma, pode-se inferir que os gestores que tiveram a experiência enquanto docentes com o PAEE têm maiores possibilidades de terem obtido conhecimento na ação. Já aqueles sem essa vivência podem apresentar maior resistência em refletir a atuação docente, bem como as necessidades dos discentes.

Em relação à experiência de inclusão na sala de aula, 96% classificaram-na como satisfatória, sendo o somatório entre ótima, muito boa e boa. Apenas 4% consideraram-na como regular.

Não se questionou se a experiência com a inclusão ocorreu na FATEC ou em outra instituição de ensino. Os dados comprovam que, ainda, alunos com deficiência sensorial são aqueles que mais se encontram em situação de inclusão, seguidos por aqueles com deficiência física. Os gestores, enquanto diretores de unidades, não lecionam.

A quantidade total do PAEE que foram alunos dos participantes da pesquisa é de 49 pessoas. Elas estão distribuídas entre deficiências física (69,2%); auditiva (50%); visual (38,5%); e intelectual (19,2%).

Quando a questão se volta para a experiência de inclusão, enquanto gestor, há um aumento significativo de contato com o PAEE. De 58,1% (experiência de inclusão enquanto professor), para 79,1% (experiência de inclusão enquanto gestor), com cerca de 127 alunos PAEE (o que é um universo pequeno se comparado com o número de alunos com deficiência em idade escolar e também com o oferecimento de vagas pelas Instituições de Educação Superior), o que vem ao encontro do que afirma Morgado (2017), sendo que ainda há um número incipiente de alunos PAEE tendo, como algumas causas apontadas, a pouca informação e baixo empoderamento, pois poucas pessoas com deficiência que têm conhecimento ou mesmo utilizam de seus direitos.

[...] o impedimento de acesso dos estudantes com deficiência vem a ser associado à falta de condição de competir com os outros estudantes, tendo em vista as dificuldades de toda sua trajetória, principalmente a escolar. Entretanto, aqueles que conseguem vencer as barreiras escolares, têm acesso aos cursos universitários considerados de menor status entre os cursos oferecidos, aqueles menos disputados no processo seletivo ou com mensalidades mais acessíveis (MORGADO, 2017, p.36)

Nessa vertente, a Educação Superior tem a obrigatoriedade de ampliar e ressignificar sua função social no que se relaciona à seguridade do direito à educação e equidade em oportunidades para os discentes PAEE (MOREIRA, 2005b).

As deficiências continuam tendo, como maior incidência, as sensoriais (72,1%), seguidas das físicas (60,5%). Ocorre um aumento na deficiência intelectual de 19,2% para 23,4% e há o surgimento da deficiência múltipla (14%), que, enquanto docente, não foi uma deficiência colocada.

Para os gestores que apontaram para a experiência com inclusão na FATEC foi solicitado responder quais eram as ações utilizadas para o ensino desses alunos, pois o desconhecimento do potencial do aluno PAEE e a ausência de informação sobre como proporcionar as adequações para promoção de uma educação inclusiva, torna-se uma das problemáticas para a inclusão (CANDIDO PEREIRA, 2016).

Dessa forma, percebe-se que há FATEC que busca a adequação para a inclusão quando existe a solicitação do discente como, por exemplo, o que é colocado no relato de G7.

G7: “Nenhuma, pois os alunos não expuseram suas deficiências para que tomássemos providências”.

Nessa vertente, pode-se afirmar que há a responsabilização do discente em relatar sua problemática para que seja atendido, o que pressupõe negligência por parte da IES em não cumprir sua obrigação perante o estabelecido em documentos que permeiam a inclusão, bem como no que se entende de educação para todos, pois as IESs devem proporcionar uma política interna de acolhimento e permanência, em que ocorra a sensibilização da comunidade acadêmica, o acompanhamento dos alunos de forma global, visando êxito no aprendizado, independentemente de ser PAEE (CUNHA; CARRILHO, 2005; CHAHINI, 2010; MORGADO, 2017).

Quando solicitado o atendimento às necessidades especiais dos alunos com deficiência, nota-se que há ações do Centro Paula Souza, bem como da unidade em relação à acessibilidade arquitetônica (apontada por 12 respostas); acessibilidade instrumental e comunicacional (15); metodológica (12); programática (1) por meio das diretrizes do CEETEPS e pelo Núcleo de Educação Inclusiva; e acessibilidade atitudinal (7). As respostas apontam para “material específico para deficiência visual”, “professor de Libras”, “adaptação física”, “envolvimento

da comunidade”, “diretrizes do Centro Paula Souza”, “contrato de auxiliar”, “softwares específicos”, “contrato de professor de apoio”, “atendimento individualizado”, “conscientização do corpo docente”, “tratamento personalizado”, “atendimento de professores especializados”, “compartilhamento de metodologia”, “ferramental adaptado”; “comissão especial na unidade”, “adaptação por meio digital”, “parcerias com clínicas universitárias”, “atenção” .

Pelos equívocos que alguns gestores apresentam ao nomear suas necessidades para o atendimento do PAEE, como por exemplo “professor de Libras”, nota-se um desconhecimento, podendo-se inferir que não se sabe quem é esse profissional e qual seu papel.

Também, pelas respostas, tem-se que o CEETEPS, por meio do Núcleo de Educação Inclusiva, proporciona a acessibilidade arquitetônica, instrumental e comunicacional, sendo que cada unidade faz a gerência destes incluindo as metodológicas, programáticas e atitudinais. Vale ressaltar que o Núcleo de Educação Inclusiva é sediado em São Paulo e busca atender todas as ETECs e FATECs do Estado de São Paulo, o que pode limitar sua ação sistematizada. Diante disso, Santos (2005) enfatiza que as IESs devem assumir a responsabilidade social da universidade, sendo aberta às demandas sociais, principalmente àquelas que se encontram vulneráveis na imposição de seus direitos.

Diante das ações realizadas para a inclusão dos alunos com deficiência, os gestores abordam as facilidades e dificuldades encontradas. O CEETEPS, é o responsável pela administração geral das FATECs, o qual possibilita reformas prediais, compra de equipamentos e contratação de pessoal, e é apontado, direta ou indiretamente, como dificultador ou não do processo de inclusão.

Enquanto facilitadora, a Educação Superior deve fazer uso de ações de apoio em que ocorram mudanças culturais, proporcionando convivência entre diferentes grupos de pessoas, mas, principalmente, aquelas privadas ou diminuídas em seu exercício de cidadania. Nessa vertente, Chahini, (2010) aponta para a necessidade de garantia de condições para a superação de dificuldades, sejam de ordem materiais e ou simbólicas, o que ocasiona a equidade em oportunidade.

Assim, há participantes que consideram o CEETEPS como facilitador pelo fato de dar suporte legal, orientações pedagógica e instrumental, como ainda acessibilidade predial. Também relatam a presteza do atendimento à FATEC. Proporcionar acessibilidade implica em assegurar o acesso, mas, principalmente, em materializar condições de participação e

aprendizagem de todos, incluindo a proliferação das informações necessárias para a educação inclusiva e a sensibilização de toda a comunidade acadêmica (BRASIL, 2013a).

G12: “As facilidades são as mais variadas, dependendo do tipo de deficiência, mas a maior delas é ter o respaldo legal, assim como o institucional, para buscar os recursos necessários para minimizar alguma dificuldade encontrada”.

G15: “O setor do CPS⁷ nos ofereceu toda a orientação necessária para o aluno de baixa visão”.

G21: “(...) a assessoria da CESU⁸ para determinados equipamentos”.

G31: “(...) assim que comunicamos a CESU, tudo foi providenciado”.

G33: “Apoio do CEETEPS”.

G41: “Viabilidade de parceria e a disponibilidade do aparelho pelo CEETEPS”.

G1: “Rápida contratação de professor de Libras. Edifício com condições de acessibilidade”.

G3: “(...)Disponibilização de equipamentos”.

G5: O prédio era térreo, com rampas de acesso e boa sinalização.

G26: “Equipamentos específicos”.

G30: “Efetivação das obras de acessibilidade e permanência a pessoas portadoras de necessidades especiais (sanitários, rampas e acessos, recursos tecnológicos)”.

⁷ Centro Paula Souza

⁸ Unidade de Ensino Superior de Graduação

Nota-se também, nos excertos anteriores, que grande parte das ações vivenciadas encontram-se centradas na acessibilidade arquitetônica.

Em relação às dificuldades, alguns gestores pesquisados apontam para situações que podem ser retratadas como falhas de gestão do Centro de Educação Tecnológica dos Estado de São Paulo.

Algumas delas, centram-se também na acessibilidade arquitetônica.

G41: “Burocracia das parcerias e a acessibilidade ao aparelho

G6: “Problemas de acessibilidade da escola”.

G15: “Para o deficiente físico, o prédio não era adaptado na época e ele dependia da ajuda dos colegas para acessar alguns ambientes. Os prédios foram reformados em 2013 de acordo com a NBR 9050⁹, com rampas de acesso e banheiros para deficientes, porém, até hoje, o equipamento do elevador não foi adquirido pelo CPS”.

G17: “Prédio construído sem incluir rampas”.

G18: “Superar as barreiras físicas”.

G19: “Encontrar espaço”.

G36: “Havia dificuldade no acesso aos laboratórios, que ficavam no *campus* da FATEC, pois o *Campus* ainda estava em obras”.

G33: “Estrutura da construção civil”. “O prédio não tem acessibilidade”.

Também a referência à ausência, ou escassez, de equipamentos que atendam às necessidades dos discentes.

G43: “Aquisição dos equipamentos”.

⁹ Norma de Acessibilidade a Edificações, Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos

G8: “Preparação de material próprio para deficiência visual”.

G34: “Apenas alguns equipamentos”.

G17: “Equipamentos para deficientes visuais”.

G14: “Inúmeras, desde equipamentos próprios”.

Os recursos financeiros também são apontados, por alguns, como dificuldades.

G19: “Alternativas de baixo custo”.

G36: “Algumas restrições orçamentárias para inserirem e proverem a unidade ainda com mais recursos”.

Duas respostas apontam para a não existência de facilidades.

G1: “Jornada difícil”.

G17: “Não foram encontradas facilidades”.

Nas respostas, também há a descrença na capacidade e há a negação da deficiência por parte de familiares e alunos, o que são apresentadas como barreiras para ações inclusivas, como os relatos dos pesquisados G1 e G7.

G1: “Familiares, no início, não acreditarem que seus filhos podem estudar”.

G7: “Dificuldade dos alunos em buscar a administração da unidade e revelar seu caso por não querer compartilhar sua deficiência com colegas”.

Dessa forma, pode-se afirmar que o processo de inclusão do PAEE na Educação Superior ainda é um desafio a ser superado pelos gestores em sua organização e em estratégias de permanência.

Um dos desafios apontado encontra-se na contratação de profissionais especializados. Dois participantes da pesquisa mostram que existem facilidades relacionadas em contratar profissionais especializados, por outro lado, dois relatam a dificuldade de encontrar professores capacitados para contratação. No segundo caso, pode haver relação com a escassez desses, bem como com sua parca preparação.

[...] é possível perceber que há problemas na formação inicial de professores em nível superior que indicam, principalmente, o distanciamento entre a teoria e a prática desta formação e as lacunas quanto aos materiais didáticos. E isto pode ser observado tanto na formação mais geral do professor, como também naquela mais específica, de pós-graduação (OTALARA, 2014, p.23).

Há onze relatos que apontam para o envolvimento positivo da comunidade acadêmica, como alunos, professores e funcionários, o que é apontado como importante por Chahini (2010, p.38) “faz-se necessário esclarecer que um sistema educacional inclusivo é aquele que permite a convivência de todos no cotidiano, na diversidade que constitui os agrupamentos humanos”.

Em contrapartida, percebe-se que existem quatro FATECs que encontram resistência dos alunos sem deficiência e da adaptação docente na aceitação da inclusão.

Dois participantes colocam a socialização como facilitadora. Para Sasaki (2006), a sociedade é a responsável pelas barreiras do desempenho de papéis das pessoas com deficiência. Isto ocorre por meio de preconceitos, restrições ambientais, políticas discriminatórias, desinformação, dentre outros. A Educação Superior, como parte da sociedade, pode apresentar essas mesmas barreiras.

Em relação ao desempenho acadêmico, há gestores que fazem menção deste como sendo aspecto positivo (4 incidências). Já um participante relata a dificuldade de concentração do aluno.

Em termos de organização pedagógica, há um único registro da palavra “planejamento” e uma FATEC que coloca que instituiu uma comissão interdisciplinar para tratar sobre inclusão. Duas unidades colocam que as dificuldades que encontram estão ligadas ao desconhecimento, por parte de alguns, sobre educação inclusiva. Assim, conforme argumenta Santana (2013, p.25)

pensar em inclusão no Ensino Superior é admitir a necessidade da viabilização de programas específicos para o atendimento adequado às necessidades e às peculiaridades de cada aluno, desde a organização dos exames vestibulares; a criação de comissões de acessibilidade para o necessário acolhimento dos alunos com deficiência matriculados na instituição, identificando-os, criando condições para sua acessibilidade física; e promoção de ações para a sua permanência na instituição, buscando meios para a remoção de barreiras no campus, tanto física quanto atitudinais.

Neste sentido, percebe-se que a caracterização do PAEE na Educação Superior, bem como a sua inclusão nas FATECS ainda possui aspectos frágeis ocasionados pelo pouco conhecimento e pela precariedade nas ações tomadas pelo CEETEPS, o que se estende às unidades. Cabe, agora, o aprofundamento da investigação, no sentido de compreender a temática intitulada processo pedagógico e suas necessidades.

4.1.3 Processo pedagógico e suas necessidades

Diante do discorrido, é necessário aprofundar o entendimento da percepção dos gestores sobre a temática relacionada ao processo de inclusão nas FATECs, no qual se abordam o processo pedagógico e a satisfação das necessidades do PAEE. Para tal, questões mais pontuais ligadas à ação pedagógica são realizadas, conforme apresentação do Quadro 06.

Quadro 06: Temática: processo pedagógico e suas necessidades

Nº Questões	Questões base	Questões complementares
8	Quais requisitos você considera importantes para o gestor trabalhar com a inclusão de alunos com deficiência?	
9	Você percebeu ou percebe resistência por parte dos docentes e outros profissionais na aceitação de alunos com deficiência?	Justifique
10	Quais requisitos você considera importantes para os docentes trabalharem com alunos com deficiência?	
11	Em sua unidade, há apoio especializado para a orientação do trabalho com o aluno com deficiência?	Se sim, como funciona? Se não, o que acontece?
15	Em sua unidade, existe adaptação do ensino para o aluno com deficiência?	Justifique
16	Em sua unidade, como são realizadas as avaliações dos alunos com deficiência?	

Fonte: Elaboração Própria

Nesse sentido, busca-se o entendimento do gestor sobre quais as características necessárias para que sua atuação proporcione a inclusão do PAEE. Em questão semelhante, mas procurando o entendimento do gestor sobre os requisitos que o professor deve preencher para que se tenha inclusão, percebe-se que as respostas possuem alterações mínimas, o que é demonstrado na Tabela 10.

Tabela 10: Comparação entre respostas para gestor e professor de quais requisitos são importantes para a inclusão do PAEE

É IMPORTANTE PARA TRABALHAR A INCLUSÃO DO PAEE	PARA O GESTOR	PARA O DOCENTE
Ter atitudes favoráveis à aceitação das diferenças	81,4%	67,4%
Troca de informações e experiências com outros docentes	74,4%	69,8%
Participar de cursos, palestras e treinamentos	69,8%	69,8%
Conhecer conceitos básicos sobre deficiência e inclusão	62,8%	67,4%
Procurar ajuda	53,5%	48,8%
Acreditar no aluno	51,2%	53,5%
Desejo de mudança	37,2%	44,2%
Ter domínio de tecnologias usadas para pessoas com deficiência	30,2%	41,9%
Ter formação pedagógica	16,3%	16,3%
Conhecer Libras, Braille e outros	14%	23,3%
Formação superior específica na área	14%	9,3%
Todas as alternativas	14%	14%
Somente formação superior	3%	4,7%
Nenhuma das alternativas	2,3%	0%
Outros	2,3%	0%

Fonte: Questionário aplicado aos gestores. Elaboração própria

O comportamento perante a diversidade é apontado como sendo o principal requisito para o trabalho com o PAEE, seguido pela troca de informações e experiências com colegas de trabalho, e em terceiro grau de importância há a participação em formação sobre inclusão. Com base, apenas, nestes três aspectos apontados como importantes para a ocorrência da inclusão, pode-se afirmar que, pelo menos em nível de consciência, existe a compreensão das necessidades básicas para que se tenha um ambiente pautado na educação para todos. É interessante observar que a formação pedagógica é apontada como importante para somente 16,3% dos gestores participantes.

Nessa vertente, Moreira, Dall'Acqua e Miranda (2014, p.132) afirmam que

A efetividade do processo de inclusão depende da atitude dos professores frente à capacidade de ampliar as relações sociais com base nas singularidades de sua sala, de forma a atendê-las eficazmente, mas, para tanto, os professores necessitam, assim como os demais membros da unidade escolar, de um repertório de conhecimentos específicos, enfoques pedagógicos, métodos,

materiais didáticos adequados, assim como tempo suficiente para dispensar atenção a todos os alunos, sem distinção. Por isso, devem estar capacitados e compromissados com as práticas pedagógicas epistemologicamente fundamentadas na Educação Inclusiva.

O que implica não só em conscientização e conhecimento teórico, mas atuação prática.

Considerando que existe a conscientização sobre os requisitos profissionais necessários para o atendimento do discente PAEE e, nesse sentido, que as atitudes favoráveis à aceitação das diferenças são vistas como prioritárias, os gestores também apresentam sua percepção sobre o cotidiano pedagógico no que diz respeito ao docente e somente 9,3% deles perceberam resistência por parte dos professores na aceitação de alunos com deficiência, 23,3% preferem levantar dúvida, com “talvez”, enquanto que 60,5% afirmaram que não há resistência.

De acordo com a visão dos gestores que colocaram que existe resistência dos docentes para a inclusão, há a “falta de paciência”, “não aceitação de mudanças”, “preconceito”, “indiferença” e “resistência à capacitação”. As justificativas continuam relacionadas ao pessoal e ao profissional, sendo que a resistência à capacitação pode ser colocada como uma característica dos docentes da Educação Superior, principalmente dos que não possuem formação pedagógica.

As justificativas dos gestores dadas para o “talvez” em relação à resistência dos professores na aceitação do PAEE em sala de aula são relacionadas à “falta de treinamento”, “falta de conhecimento”, “resistência velada”, “compreensão das necessidades do próximo”, o que implicam questões ligadas ao exercício profissional e à construção pessoal do professor.

As resistências à inclusão apresentadas acabam por responsabilizar o docente em suas atitudes diante da diferença e, também, na pouca ou ausente formação pedagógica, embora, conforme argumenta Almeida (2012, p.29), não se possa negar que a formação para o exercício profissional do docente da Educação Superior e sua evolução na profissão [...] “resultam da combinação de seu interesse e engajamento pessoal com a responsabilidade institucional de assegurar e valorizar possibilidades formativas por meio de ações políticas de gestão”. O que implica não somente na responsabilidade do docente em buscar formação, mas, também, a da instituição fornecer os instrumentos necessários para tal.

Já os gestores que afirmaram a não ocorrência de resistência colocam o docente como cooperativo e comprometido, mesmo se não preparado, a visão é de que este aceita mudança.

G7: “Sempre que uma deficiência foi apresentada aos docentes, houve comprometimento de todos para atender à necessidade”.

G8: “Os docentes, embora nem sempre preparados, se mostraram abertos a mudanças”.

Outras palavras reportadas ao docente são: “consciência”, “aceitação”, “respeito às diferenças”, “disposição”, “desafio” e “colaboração”.

A não resistência ao novo é importante, mas ela só terá efeito satisfatório se for agregada à formação profissional dos professores, o que trará resultados assertivos na qualidade de ensino ministrado, pois a docência na Educação Superior caracteriza-se por ações de várias naturezas, podendo ser distribuídas em três dimensões,

A dimensão profissional, em que se aninham os elementos definidores da atuação, como a incessante construção da identidade profissional, as bases da formação (inicial ou contínua), as exigências profissionais a serem cumpridas; a dimensão pessoal, em que se devem desenvolver as relações de envolvimento e os compromissos com a docência, bem como a compreensão das circunstâncias de realização do trabalho e dos fenômenos que afetam os envolvidos com a profissão e os mecanismos para lidar com eles ao longo da carreira; a dimensão organizacional, em que são estabelecidas as condições de organização, viabilização e remuneração do trabalho e os padrões a serem atingidos na atuação profissional (ALMEIDA, 2012, p.69).

Ao se entender o gestor educacional enquanto um docente com função para gerenciamento da IES tanto em questões administrativas, quanto em questões acadêmicas, tem-se que também devem agir dentro das três dimensões, juntamente com a sensibilização e atitudes favoráveis à inclusão do PAEE.

Há situações em que no intuito de se colocar enquanto colaborativo e facilitador da inclusão, como na justificativa do pesquisado G34 pode-se inferir o assistencialismo, pois há a impressão do excesso de zelo.

G34: “Quando, necessário, carregamos ele nas costas”.

Um dos gestores faz referência à formação de seu quadro de profissionais, embora esta encontre-se atrelada à matrícula dos discente com deficiência. Diante do expressado há que se

considerar que a formação dos profissionais só ocorre diante da presença do PAEE, o que se torna emergencial e também contrária a legislação sobre inclusão escolar.

Também se percebe, no relato de G10, que a formação dos docentes e funcionários não podem ser consideradas sistemáticas e agregadoras de conhecimento, pois são realizadas por meio de palestras e estas são meramente informativas.

G10: “Como já temos um histórico de recebimento de alunos com deficiência e como já providenciamos capacitação por meio de palestras aos nossos docentes e funcionários sobre o tema, a comunidade acadêmica não apresenta resistência quanto a esses alunos. A relação é extremamente tranquila”.

Dessa forma, não basta estar aberto para o acolhimento comportamental ao PAEE, mas sim, deve-se proporcionar a existência da inclusão enquanto sua concepção, suas determinações pedagógicas e legais.

Pensar em inclusão no Ensino Superior é admitir a necessidade da viabilização de programas específicos para o atendimento adequado às necessidades e às peculiaridades de cada aluno, desde a organização dos exames vestibulares; a criação de comissões de acessibilidade para o necessário acolhimento dos alunos com deficiência matriculados na instituição, identificando-os, criando condições para sua acessibilidade física; e promoção de ações para a sua permanência na instituição, buscando meios para a remoção de barreiras no campus [...] (SANTANA, 2013, p.25).

Em relação às questões pedagógicas, as respostas apontam que para 60,5% dos participantes ocorre a existência de adequação metodológica na prática de ensino, enquanto que 39,5% dos gestores afirmam não ter adaptação no cotidiano educacional para o PAEE.

Os que relatam a existência de adaptação metodológica justificam-na por uso de equipamentos, adequação arquitetônica, a presença de intérprete de Libras e professores especialistas, o que não reporta ao conteúdo ministrado pelo docente em sala de aula. Quanto a este último, não são apresentadas ações específicas e, sim, a procura da “orientação” de regras básicas sobre a deficiência do discente, da “motivação” e “carinho”, que o professor deve possuir para incluir o aluno. Dessa forma, percebe-se que não há mudanças significativas da prática docente na mediação das aprendizagens dos alunos o que, em consonância com Almeida (2012, p.73) pode-se afirmar que [...] “mediar a relação dos alunos com o conhecimento, respondendo às necessidades específicas do variado perfil discente presente em todas as salas

de aula, constitui o núcleo de ação pedagógica dos professores universitários”. Ainda, de acordo com a mesma autora, a [...] “ação pedagógica precisa ser compreendida e desenvolvida como um trabalho intelectual, em que se articulam teoria e prática numa perspectiva transformadora tanto dos sujeitos envolvidos como da sociedade” (ALMEIDA, 2012, p.73).

As avaliações dos alunos com deficiência são elaboradas e aplicadas em igualdade aos demais alunos para treze respondentes, do qual se pode inferir a não necessidade de prova especial ou omissão diante da situação específica. Vinte e um respondentes colocaram que são realizadas adequações conforme a necessidade do discente, como, por exemplo: apoio de especialista, parcerias, ajustes de tempo e prazos. O restante dos respondentes não se manifestou.

Em diversos momentos das respostas ao longo da aplicação do questionário, existe a referência ao Núcleo de Educação Inclusiva do CEETEPS. Como este se situa na sede, na cidade de São Paulo, pode apresentar limitações no atendimento às ETECs e FATECs em todo o estado, o que torna viável que cada unidade possua sua equipe especializada.

Embora o CEETEPS mantenha o núcleo de apoio para atendimento às necessidades das unidades das FATECs, para 67,4% dos gestores não há a existência do apoio especializado no cotidiano da IES. Em 37,6% dos relatos apontam para o desconhecimento de ações da administração central para inclusão.

Mesmo aqueles que alegam que recebem o auxílio do CEETEPS, não há a percepção de ações sistematizadas, seja para a formação e orientação dos profissionais da unidade, seja para o atendimento das necessidades dos discentes.

G10: “Não há uma política do Centro Paula Souza destinando profissional com formação especializada sobre o caso para orientar as unidades”.

G19: “Desconheço iniciativas para agregar recursos regulares para atender a deficientes”.

Muitas iniciativas para apoio à inclusão são firmadas por parcerias com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Ambulatório Médico Especializado (AME), faculdade de psicologia; núcleo de apoio; contratação de profissionais especializados; aproveitamento de docentes que possuem conhecimento específico; reuniões e acompanhamento da legislação. Há um pequeno número de FATECs com apoio especializado

em suas unidades, sendo que, das quinze respostas, seis afirmaram que o apoio vem do Centro Paula Souza, o que reduz para nove FATECs que possuem ações internas e sistemáticas de apoio à inclusão.

Nota-se uma divisão de opiniões quanto a ações sistematizadas do CEETEPS para orientação dos gestores sobre inclusão, 48,9% respondem que não há, enquanto 51,2% relatam que há. Isto demonstra a ausência de clareza, divulgação e sistematização, por parte do Centro Paula Souza, do trabalho realizado para alunos com deficiência.

Nota-se, em doze relatos, que as unidades buscam auxílio de maneira aleatória, isolada e emergencial, o que ocasiona sensações de fracasso.

G15: “Prejudicada”.

G16: “Não vai dar certo”.

Nessa vertente, os esforços isolados podem não apresentar resultados satisfatórios a longo prazo, pois torna-se essencial que as IESs sejam sustentadas em políticas que proporcionem condições para que professores e gestores

[...]implementem as transformações necessárias no plano de ensino e da aprendizagem como meio para a mudança institucional. Em outras palavras, falar em reconfiguração das práticas educacionais remete quase imediatamente à ideia de mudança na formação docente, o que já não pode ser equacionado só no plano individual e pessoal, mas implica fundamentalmente o compromisso e a ação institucional (ALMEIDA, 2012, p.115-116).

Pelo recorrido percebe-se a existência da percepção do que vem a ser um gestor e professor voltado à inclusão escolar do PAEE na Educação Superior, pois nota-se que há modificações no cotidiano pedagógico para o atendimento às necessidades dos discentes, embora sejam ações não sistematizadas e pautadas pela escassa formação profissional para tal.

4.1.4 Políticas Institucionais

Diante da percepção sobre o cotidiano pedagógico e suas necessidades e, em busca de compreender as políticas de inclusão das Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo, os

participantes da pesquisa responderam questões ligadas à gestão (Quadro 07), algumas inter-relacionando a unidade com o Centro Paula Souza.

Quadro 07: Temática: políticas institucionais

Nº Questão	Questões base	Questões complementares
Parte 1 do questionário	Existe interdependência entre as FATECs na gestão das unidades?	Como funciona?
Parte 1 do questionário	Como funciona a gestão na sua unidade?	
Parte 1 do questionário	Há ações sistemáticas para formação de gestores no Centro Paula Souza?	
12	Há ações sistematizadas no Centro Paula Souza que orientam os gestores das FATECs quanto à inclusão de alunos com deficiência?	Dê sua opinião a respeito disso.
13	Você percebe planejamento do Centro Paula Souza em busca da inclusão de alunos com deficiência nas FATECs?	Como é esse planejamento?
14	Em sua unidade, há acessibilidade inclusiva para alunos com deficiência?	

Fonte: Elaboração própria

Dessa forma, ao serem questionados sobre a interdependência entre as FATECs em relação à gestão do CEETEPS, nota-se uma divisão de opiniões, sendo que 41,9% declaram que há interdependência e 58,1% apontam que não existe. Esse dado mostra-se conflitante com as respostas posteriores pois, em muitos relatos da pesquisa, há o apontamento para as diretrizes norteadoras do Centro Paula Souza para a gestão dos gestores de unidade.

G3: “Por diretrizes”.

G9: “Pelo Centro”.

G22: “Depende das diretrizes do CPS e das unidades envolvidas”.

G37: “Somos governados pela mesma mantenedora, leis e diretrizes comuns”.

Em alguns relatos há, além da administração central, a atuação de cada unidade em decisões para sua gestão.

G4: “Cada uma possui uma filosofia de gestão implantada pelo seu gestor, dentro das deliberações e legislação”.

G27: “As FATEC seguem o regimento unificado do Centro Paula Souza e cada FATEC possui congregação e órgãos internos que permitem ações de gestão, que levam em conta as características locais”.

G34: “Cada unidade responde à administração central do CEETEPS, contudo, em cada FATEC, tem a sua direção acadêmica e administrativa”.

A gestão educacional é primordial para que a prática escolar ocorra em atendimento às necessidades da comunidade acadêmica.

[...] a gestão educacional tem como objetivo promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas dos estabelecimentos de ensino. Assim sendo, este processo de trabalho de equipe gestora dos sistemas educacionais deve primar pela garantia de todos os alunos (CAPELLINI; TEZANI, 2014, p.11).

Quando não há a organização e sistematização por parte da gestão, os objetivos para uma determinada meta não são cumpridos, pois não há interação e participação dos envolvidos, o que ocasiona a desarticulação da resolução de problemáticas. Ainda de acordo com Capellini; Tezani, (2014, p.12)

A prática de gestores envolve capacidade de articular e resolver os problemas de ordem administrativa e pedagógica; lidar com os relacionamentos; comandar a escola a partir das normas estabelecidas pelo sistema; considerar os fatores e as pessoas e constituir identidade.

Dessa maneira, dos participantes que responderam que há interdependência entre as FATECs na gestão, há como argumentos o fato de que as Faculdades de Tecnologia são distribuídas por comitês regionais, que se reúnem para discussão e decisões.

G4: “As FATECs se organizam em regiões, sendo que algumas decisões dependem de deliberação prévia no comitê regional”.

G24: “Temos reuniões regionais”.

G32: “Via regional (decisões, compras, desenvolvimento de cursos, mudanças de turnos)”.

G36: “Mediante atuação de comitê regional de diretores”.

G42: “Através das regionais”.

Há o relato de que os comitês regionais são subordinados por diretrizes do Centro Paula Souza.

G30: “Regulamentos e procedimentos comuns a todas as FATECs. Subcomitês regionais onde são discutidas e votadas ações comuns às Faculdades de Tecnologia da região. FATECs subordinadas à administração central”.

Também é relatada a troca entre as unidades, sem especificação de nenhuma instância formalizada.

G29: “As diversas unidades das FATECs colaboram trocando experiências, materiais e equipamentos. Uma colaboração muito importante visa oferecer as melhores condições para os docentes poderem adequar os seus horários de aula nas diversas unidades”.

G26: “Acordos e aprovações”.

Um relato de G21 especifica a questão da inclusão do PAEE, o que se pode mais uma vez inferir que o atendimento é discutido particularmente, diante de cada caso, em cada unidade, e que não está evidenciado na pauta de discussões presentes na interrelação entre as FATECs.

G21: “De acordo com a necessidade da deficiência”.

Ao serem questionados sobre a gestão em sua FATEC, observa-se que, nos 43 relatos, a palavra “participativa” é a que mais aparece como maior atributo (17 vezes), sendo seguida

por qualificações sinônimas, como “democrática” (incidência de 11 vezes), “colaborativa” (3 vezes) e complementares como “trabalho em equipe” (6 vezes) e “transparente” (3 vezes). Outras palavras que aparecem são: “valorização dos indivíduos”, “delegações de funções”, “dinâmica”, “compartilhado”, “padrões éticos”, “aberta”, “flexível”, “conforto”. Percebe-se a necessidade de colocar a gestão com ênfase no papel esperado organizacionalmente da postura de liderança.

A relação da inclusão com a gestão educacional é fundamental, pois o gestor, por meio de seu exemplo e suporte, tende a diminuir a insegurança dos professores e, também, minimizar ou derrubar as barreiras existentes. Os gestores educacionais podem manter a estabilidade na instituição de ensino, fundamentando o alicerce para a ocorrência da inclusão. Para tal, é importante o desenvolvimento do trabalho em equipe para que se planejem e implementem programas voltados à educação de todos (SAGE, 1999; SANT’ANA, 2005; CAPELLINI; TEZANI, 2014).

Na mesma questão, há alguns gestores, embora minoria, que são mais descritivos em relação à estruturação e funcionamento da unidade como, por exemplo, os participantes G31 e G28.

G31: “A Unidade apresenta uma direção geral, que dá as diretrizes gerais da unidade. Uma Secretaria Acadêmica que cuida da parte dos discentes e da parte didático-pedagógica das atividades (atestados, matrículas, certificados, históricos, exercícios domiciliares, etc); uma Coordenadoria de Curso (uma para cada curso e que dá as diretrizes gerais nos respectivos cursos); uma Diretoria de Serviços que realiza a parte administrativa voltada ao pagamento de funcionários e professores, orçamentos, contratação de serviços, reparos de equipamentos, etc. Tem também um almoxarifado, onde se congregam os insumos necessários aos serviços de limpeza e conservação patrimonial, bem como de insumos para os demais setores administrativos e didático-pedagógicos da Unidade (papel, café, água, papel-toalha, produtos químicos, ferramentas, equipamentos para manutenção, etc). Finalmente, existe uma biblioteca responsável pela consulta e retirada/devolução de itens do acervo, bem como acesso gratuito à internet”.

G28: “Além da Congregação, que é o nosso Órgão máximo para tomadas de decisão, possuímos avaliações internas através da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e

avaliações externas institucional (websai). Além disso, esta Direção inseriu, desde 2012, as Assembleias de Classe, para que os representantes de sala levem problemas/soluções junto à turma e levem para as respectivas coordenadorias de curso, que analisam e buscam soluções junto aos setores da FATEC”.

Dessa maneira, observa-se que a gestão de cada unidade encontra-se pautada mais na percepção do que o diretor compreende por gestão, do que pela interrelação entre as unidades das FATECs e do CEETEPS.

Na busca do melhor entendimento de como esses gestores são capacitados para exercer o cargo de diretores, foi questionada a existência de formação por parte do CEETEPS. Observa-se que 74,4% respondem afirmativamente, embora não retratem como é essa formação.

Em relação às ações sistematizadas do CEETEPS para a implementação e orientação dos gestores sobre a inclusão do PAEE, há 20 respondentes argumentando que as ações são eficientes e eficazes, voltando a citar o Núcleo de Educação Inclusiva.

Os gestores e docentes devem recorrer, sempre que necessário, ao Núcleo de Educação Inclusiva para orientações e apoio pedagógico pois, conforme salientam Candido, Nascimento e Martins (2016, p.462) [...] “sem esse apoio, as ações voltadas para o sucesso da inclusão na Educação Superior tornam-se cada vez mais diminutas”.

G12: “As ações realizadas e o apoio recebido são, inquestionavelmente, proveitosos para o êxito do desenvolvimento do aluno portador de necessidades especiais”.

G29: “A Instituição atende, de forma adequada, no que se refere à orientação de Gestores das FATECs quanto à inclusão de alunos, já que possui um setor específico que se coloca à disposição sobre qualquer dificuldade/dúvida que tenhamos quando alunos ingressantes possuem qualquer tipo de deficiência”.

Em um relato, aponta-se para a minimização do assunto na Educação Superior.

G34: “Infelizmente, este assunto ainda não é tratado com a devida importância nas instituições de ensino superior do Brasil”.

O restante (22 gestores) coloca que não há sistematização no trabalho e que existe a necessidade de contratação de pessoal e capacitação para os profissionais das unidades, o que mais uma vez reforça a percepção de falta de formação pedagógica para os profissionais da Educação Superior.

G13: “A inclusão faz parte do dia a dia, é necessário aprofundar esse tema e agir no CPS. Deveríamos receber capacitações”.

Por outro lado, a ausência de formação dada pelo CEETEPS é argumentada por G5 como ligada ao baixo ingresso do PAEE.

G5: “(...) o baixo número de casos até o momento”.

Percebe-se novamente um descaso para com as diretrizes e leis relacionadas à inclusão, pois se espera o ingresso do aluno PAEE para depois pensar e planejar o que pode ser feito. Assim, pode-se inferir que há a busca do politicamente correto, porém os discursos apresentam vieses em que retratam possíveis descasos com a inclusão, pois não importa se ainda não chegaram alunos PAEE, ou se há somente um, ou duzentos, pois deve existir todo um planejamento e ações sistematizadas para a educação de qualidade para todos.

Em consonância com o descrito anteriormente, há relato que argumenta que o enfoque do CEETEPS encontra-se maior em tecnologias, mostrando a carência pedagógica.

G11: “Ações são focadas no uso das Tecnologias Assistivas e não no processo educativo”.

Também são apontadas sugestões como

G7: “necessidade de se criar uma política institucional para tratar a questão”

e

G16: “formar um núcleo de orientação e preparação para as FATECs atenderem alunos com deficiência”.

Essas manifestações tendem na direção de revelar um conhecimento impreciso e pouco claro acerca das políticas de inclusão e do Núcleo de Educação Inclusiva do CEETEPS, o que contradiz a implementação de garantia e permanência do PAEE na escola pois, conforme argumentam Oliveira e Del-Masso (2014, p.83-84) para se realizar ações voltadas à inclusão torna-se necessário um planejamento, disseminação do mesmo, bem como a discussão, reflexão e avaliação das ações realizadas.

O planejamento estratégico requer um estudo crítico e cuidadoso sobre a realidade para a identificação de procedimentos para solucionar os problemas e realizar um planejamento de ações a curto, médio e longo prazo, por meio da elaboração de um cronograma de implementação das ações planejadas, além do planejamento orçamentário e um cronograma de investimento financeiro. No entanto, isso ainda não é o suficiente, pois é preciso elaborar um sistema de avaliação do programa que possibilite o repensar constante e que mantenha a escola em movimento, num processo permanente de planejamento-ação-avaliação-revisão, numa verdadeira práxis educacional.

Nessa vertente, os gestores apresentam suas percepções sobre como é realizado o planejamento do CEETEPS na busca da inclusão, o que acaba por contradizer as respostas sobre a ausência de sistematização das ações, o que pode significar pouca atenção dada à implementação da inclusão no que se refere à sua importância dentro do cotidiano educacional.

G32: “Para nossa Unidade, foi tudo muito rápido, assim que precisamos do apoio para os alunos, imediatamente fomos atendidos. Acredito que essa eficiência é pelo fato de eles terem um plano para esse tipo de situação”.

Dessa forma, há menos de 50% de percepções sobre planejamento nas áreas de comunicação, atitudes e tecnologia (46,5%). A porcentagem diminui quando diz respeito à arquitetura (39,5%), instrumentos (37,2%) e metodologia (27,9%).

G15: “Como todo planejamento, são definidas estratégias, ações programáticas em reuniões nos grupos de diretores, sendo todas elas transmitidas aos docentes e discentes”.

Por fim, 11,6% dos gestores indicam a existência de planejamento e buscam, em seus relatos, informar o funcionamento do setor responsável, bem como desculpam e justificam o CEETEPS por falhas, pois se trata de algo novo.

G14: “O Centro Paula Souza está dando seus primeiros passos nessas ações”.

G22: “Ainda embrionário mas, nos novos prédios, já observam vários aspectos de acessibilidade”.

G9: “Os setores competentes começam a ser estruturados. Há um incentivo para trabalhos de alunos que busquem soluções, melhorias ou novas tecnologias para assistência a pessoas com deficiência”.

Diante do discorrido, compreende-se que há percepções difusas sobre a interrelação das FATECs com o CEETEPS, bem como, no que diz respeito à inclusão do PAEE. Assim, recorre-se à direção central para a tomada de providências, mas, embora recebam auxílio, estes são emergenciais e cada unidade procura agir conforme a necessidade e gestão atuante.

4.1.5 Trabalho para o PAEE no contexto da formação das FATECs.

Diante da compreensão do cotidiano inclusivo das FATECs, torna-se necessário entendimento da visão dos gestores sobre o encaminhamento dos egressos ao trabalho.

Quadro 08: Temática: Empregabilidade e trabalho para o PAEE no contexto de formação das FATECs

Nº Questão	Questões base	Questões complementares
17	Em sua opinião existe empregabilidade para os alunos egressos das FATECs (com ou sem deficiência)?	
18	Em sua visão, o aluno com deficiência da FATEC sai preparado para o trabalho, podendo competir igualmente com os egressos sem deficiência?	Por quê?
19	Você conhece a Lei de Cotas para pessoas com deficiência no trabalho?	Se sim, como você a percebe?
		Justifique a resposta anterior
20	Se você conhece a Lei de Cotas, na sua visão, existe empregabilidade para pessoas com deficiência sem essa lei?	Justifique a resposta anterior
21	Você acredita que os egressos com deficiência são empregados na sua área de formação?	Por quê?

Fonte: Elaboração própria

De acordo com as questões respondidas, percebe-se que 93% dos gestores acreditam que os profissionais oriundos dos cursos superiores de tecnologia do CEETEPS possuem empregabilidade, independentemente de apresentarem deficiência ou não. A justificativa apresentada para a empregabilidade aponta para a competência profissional adquirida nos cursos das FATECs. A relação entre empregabilidade e competência profissional adquirida na Educação Superior só tem efeito a partir do momento em que o egresso PAEE possua a mesma capacidade competitiva que os demais egressos.

[...] a escola deve proporcionar também ferramentas para a competição no mercado de trabalho, já que há uma crescente cobrança para que pessoas com deficiência sejam tão competitivas quanto aqueles que não têm deficiência. (CANDIDO PEREIRA; BIZELLI; DALL'ACQUA, 2014, p.111)

Com base nessas considerações, em relação aos egressos com deficiência, 81,4% dos gestores acreditam que eles saem para competir em condições de igualdade com os demais. A formação acadêmica de qualidade e proporcionada em situações de equidade é o argumento utilizado por 16 pesquisados; já outros três participantes colocam que as adequações realizadas para os alunos PAEE foram importantes para a qualificação do egresso. Também três gestores relatam que possuem opinião positiva sobre a empregabilidade do PAEE por meio de retorno dos mesmos.

Nessa linha de pensamento, para 18,6% dos gestores existem diferenças de empregabilidade entre um egresso com deficiência com o que não possui. Dentre as justificativas levantadas, há relatos ligados a adaptações que as empresas devem fazer para

receber um profissional com deficiência, o que pode ser positivo, ou não, dependendo da política adotada pela organização; há o apontamento para “as características do mercado de Trabalho”; bem como para a responsabilização social em que “a sociedade não os vê como iguais, infelizmente”. Para estes gestores há a conotação negativa dada ao meio organizacional e à sociedade, o que está em consonância com o argumento de Chahini (2010, p.37), pois os obstáculos apontados pelos gestores exigem que o egresso PAEE esteja muito preparado para ultrapassá-los.

O ingresso ao mercado de trabalho tem sido nos tempos atuais, uma tarefa exaustiva para todos, deficientes e não deficientes. Mas as exigências feitas à Pessoa com Deficiência são muito mais rigorosas, pois é necessário que elas possuam uma excelente preparação para o exercício da função a ser desempenhada, além de boa qualificação.

Nesse contexto, as respostas apresentadas colocam que há a necessidade da inclusão laboral, embora os gestores apresentem conhecimentos fragmentados e não sistematizados sobre a temática.

Pode-se afirmar que os discursos voltados à inclusão no trabalho são congruentes com a compreensão de que o trabalho é um direito de todo indivíduo em busca do seu exercício de cidadania, pelo qual lhe é possibilitado contribuir socialmente e conquistar sua autonomia financeira (DENARI, 2006; CHAHINI, 2010).

Com relação à “Lei de Cotas”, principal mecanismo legal de inclusão no trabalho, verifica-se que 23,4% dos participantes desconhecem-na (embora esta porcentagem seja menor do que a apresentada sobre o desconhecimento sobre inclusão escolar). Destes que a conhecem, 84,8% consideram-na satisfatória, contra 15,2% que a classificam como insatisfatória. As justificativas para o primeiro grupo estão ligadas ao seu conhecimento superficial, como relata G6.

G6: “Não conheço a fundo, mas pelo que sei, acho satisfatória”.

Junto a isso, há relatos que apontam para o fato de a lei proporcionar a acessibilidade a todas as pessoas com deficiência que se encontram em idade laboral.

G2: “O necessário para atender a demanda”.

G4: “Dentro do que se pode oferecer”.

G5: “Garante o espaço para que eles possam mostrar suas competências”.

G9: “Procura atender”.

G13: “O mercado e as leis contribuem com as cotas para o deficiente”.

G14: “Possibilita a empregabilidade”.

Alguns gestores encontram justificativas para a satisfação com a legislação ligada às cotas para pessoas com deficiência no trabalho argumentando que há adequação da mesma ao atender a demanda e sendo a resolução da problemática da empregabilidade para pessoas com deficiência.

G5: “Atende a demanda jurídica e social”.

G29: “A lei tem elementos adequados para garantir empregos para pessoas com deficiência”.

G30: “Eu acredito que a Lei de Cotas para pessoas portadoras de necessidades especiais foi elaborada mediante estudos, de forma a dar oportunidades a estas pessoas, estando, assim, adequadas à mesma”.

Ainda relatando a satisfação com a “Lei de Cotas”, percebe-se que há a incidência de onze vezes a utilização da palavra inclusão e de expressões ligadas a ela, o que se pode afirmar que há consideração da mesma como instrumento de efetivação da inserção de pessoas com deficiência no trabalho, o que anteriormente a ela não ocorria.

G12: “Pode ser o início para um futuro ideal”.

A necessidade da existência de uma legislação para inclusão de pessoas com deficiência no trabalho fortalece com algumas críticas que apontam para o número de pessoas empregadas ainda insuficiente (G11), para a ausência de divulgação (G22), e para a proposição de aumento do percentual obrigatório (G36, G42).

Daqueles pesquisados que relatam conhecer a Lei de Cotas e estão satisfeitos com ela, somente 15,2% acreditam que, mesmo sem a lei, existe empregabilidade para pessoas com deficiência (todos se dizem satisfeitos). As justificativas centram-se em experiência pessoal com empresa que cumpre a legislação e na busca de conscientização das pessoas com deficiência para qualificação e procura de trabalho.

G37 “Pelo que conheço e sei que acontece na empresa parceira”

G8 “Acho que o trabalho deve começar pela informatização e conscientização da pessoa portadora de deficiência”.

G26: “Alguns empregadores não contratariam sem a lei”.

G27: “De forma geral, a lei possibilitou que o convívio com pessoas com deficiência que ficavam em suas casas, sem contato, se tornasse cada vez mais comum. Assim, acredito que muitas empresas contratariam pessoas com deficiência, indiferente da Lei (inicialmente não, mas hoje creio que sim)”.

Contrariando o pensamento anterior, 21,2% (sete) afirmam que, sem a lei, não existe empregabilidade (seis deste são satisfeitos, enquanto somente um é insatisfeito). Mas mesmo aqueles que se mostram mais crédulos na empregabilidade de pessoas com deficiência, percebem um discurso voltado para a aprovação da Lei de Cotas, imprimindo a ela a responsabilidade pela inclusão no trabalho. Sabe-se que meramente um instrumento legal não garante a mudança de ideias enraizadas sobre deficiência, sendo que muitas empresas somente empregam por necessidade de seu cumprimento, embora não se possa negar que seja um avanço.

Assim como as obrigações legais referentes à saúde do trabalhador, à segurança no trabalho, ao transporte, à alimentação, ao trabalho infantil são revestidas de um caráter de ‘boa conduta’ por parte das empresas, também as obrigações decorrentes da Lei de Cotas são travestidas de conduta ética e

responsável, conferindo ao cumprimento da lei um caráter de ação solidária e moral, fazendo parecer iniciativa voluntária da empresa o que é lei e direito (LEME, 2015, p. 127).

Os gestores percebem esta visão das organizações, talvez por, também, dentro das IESs ocorrer o mesmo. Assim, relatam que a empregabilidade só ocorre por causa da obrigatoriedade da lei (G3, G9, G25, G42) e que ainda há o desconhecimento sobre deficiência.

G10: “Há muito preconceito e falta de informação em relação às pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, pode-se entender que há situações ligadas a questões atitudinais que propiciam a visão estereotipada, conseqüentemente preconceituosa em relação às pessoas com deficiência (DENARI, 2006). Há argumentos que enfocam que a contratação ocorrerá dependendo da deficiência e do ramo de atividade.

G11 “Depende do ramo de atividades”.

G12 “Depende do olhar de cada pessoa com relação à adversidade”.

G30 “Acredito que existam ocupações/empregos que sejam muito difíceis uma pessoa com necessidades especiais atuar. Outras, não vejo empecilho. Por exemplo: Um cadeirante pode ser difícil atuar como vendedor ambulante, pois este necessitaria de muitos deslocamentos, algo que para ele seria muito desgastante. Entretanto, para um programador de computador, não vejo problema em ele ser cadeirante”.

Outros relatos colocam dúvida sobre a capacidade laboral da Pessoa com Deficiência.

G32 “Estamos numa sociedade de competição em algumas situações se não amparados pela lei poderão sofrer maior discriminação”.

G36 “A contratação ocorreria em decorrência de qualidades individuais e formação específica, não atendendo, porém, à exigência de responsabilidade social das empresas”.

Para 63,6% (21) gestores existe dúvida em relação à empregabilidade de pessoas com deficiência sem o auxílio da legislação. Destes, dezessete encontram-se satisfeitos com a lei e quatro insatisfeitos.

G6 “Não sei se as empresas abririam vagas para deficientes sem a lei. Acho até que não”.

G16 “Precisaríamos revogar a lei e fazer a avaliação”.

G14, G18, G22 e G34 “Depende da conscientização do empregador”.

G31 “Ainda existe uma certa resistência em empregá-los”.

Percebe-se que há respondentes que expressam otimismo, como G5.

G5: “Acredito que hoje o mercado já sabe da capacidade das pessoas com deficiência”.

Diante desses dados, pode-se inferir que há credibilidade na legislação e é percebida sua importância, mas vale destacar e reconhecer que a Lei de Cotas “trouxerá significativas alterações no mundo do trabalho, quando exigiu que a mão de obra dos empregados contemplasse também pessoas com deficiência nos quadros de colaboradores das indústrias” (MANICA; CALIMAN, 2015, p.147). O que exige sensibilização e ações para que a inclusão ocorra.

Dos 43 participantes gestores da pesquisa, 20,9% não acreditam que os egressos com deficiência são empregados na sua área de formação. Os argumentos utilizados vão desde não saber opinar por falta de conhecimento até, mais uma vez, ressaltar a existência de preconceito e falta de preparo por parte das organizações, como relatam G11, G13, G17, G18 e G33.

Em contrapartida, para 79,1% dos pesquisados, os egressos PAEE são empregados na sua área de formação, pois há crescente credibilidade na sua capacidade produtiva.

G41: “As pessoas com deficiência podem ser excelentes profissionais”

G29: “A sociedade está melhor conscientizada que pessoas com deficiência podem ser bons profissionais”.

Já no relato de G3, percebe-se que há estereótipo quanto à capacidade de aprendizagem do aluno PAEE, pois quando é questionado sobre a empregabilidade na área de formação, ele acredita que sim, mas argumenta pejorativamente.

G3: “[...] porque reúne as mínimas condições para exercer o que aprende”.

Para G4, G15 e G32, eles possuem as mesmas dificuldades e oportunidades que outros alunos, o que é confirmado por G35, o que aparenta a negação das especificidades das deficiências.

G35: “[...] podem desempenhar as mesmas atividades de uma pessoa sem deficiência”.

Segundo cinco pesquisados, a empregabilidade na área de formação está ligada às características tidas como pessoais ligadas à consciência e esforço.

G28: “Com algum conhecimento sim”.

G31: “Tudo vai depender do potencial dele.”

G43: “Pela escolha, eles já têm ciência das dificuldades e possibilidades”.

G7 “Se a competência foi bem desenvolvida, acredito que seja possível a empregabilidade na área”.

G22 “Dedicação dos mesmos”.

Seis gestores, mais uma vez, enfatizam que a empregabilidade na área de formação dos egressos PAEE se dá pela qualidade do ensino que recebem nas FATECs, o que demonstra a confiança na instituição em que trabalham.

G6 “Porque possuem boa formação”.

G4 “É o que o aluno busca quando ingressa no curso e para o qual se prepara durante o programa de estágios. Claro que uma parte dos egressos, com deficiência ou não, acabam trabalhando em áreas distintas por necessidade”.

G16 “Bem preparados”.

G34 “Pela formação adquirida”.

G36 “Porque eles têm formação tecnológica especializada”.

G38 “Se forem formados na FATEC com certeza”.

Os diretores G10, G12, G14, G23 e G27 relatam que presenciaram casos de egressos com deficiência empregados, por isso, acreditam que ocorra.

A resposta de G25 torna-se interessante, por ser perspicaz e, ao mesmo tempo, por ser o único a abordar a questão da regulação da empregabilidade com as necessidades do mercado.

G25 “A formação de alunos (com deficiência ou não) não tem relação direta com emprego. É uma questão mercadológica”.

Ou seja, só serão empregados diante da necessidade das organizações contratarem profissionais com o perfil da qualificação realizada.

Frente ao leque de interpretações e opiniões, pode-se afirmar que os gestores apresentam discursos muitas vezes ingênuos e superficiais com relação à empregabilidade dos egressos PAEEs abordando o fato de que uma formação educacional na Educação Superior, tida como de qualidade, possui o poder de inserção no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, apresentam justificativas para a importância da Lei de Cotas para a empregabilidade, o que se pode afirmar que, nas entrelinhas dos discursos, a formação acadêmica relatada como assertiva, sozinha, não possui a capacidade de colocar e manter o egresso no trabalho. Portanto, existe a necessidade de atrelar a formação com a legislação, mas, enquanto não ocorrerem mudanças comportamentais dos envolvidos no processo, inclusive IESs e empresas, pouco da inclusão laboral se efetivará concretamente.

4.1.6 Relação entre as temáticas

Diante do exposto pelas cinco temáticas (percepção sobre inclusão e seu processo; caracterização do PAEE nas FATECs e percepção sobre aspectos estruturais, funcionais e respectivas influências sobre o processo de ensino; processo pedagógico e suas necessidades; políticas educacionais; empregabilidade e trabalho para egressos PAEE no contexto da formação das FATECs), pode-se inferir que os gestores de unidades não apresentam informações e conhecimentos sistematizados sobre inclusão de alunos com deficiência no ensino superior tecnológico. Isso se dá, talvez, pela pouca formação pedagógica observada na trajetória acadêmica destes profissionais, bem como por terem se formado anteriormente às leis que colocam como obrigatórias, nos cursos de licenciatura, disciplinas ligadas à inclusão e, nos cursos de bacharelado, disciplinas optativas ligadas ao mesmo tema.

Percebe-se que o conhecimento adquirido sobre inclusão de pessoas com deficiência na escola está atrelado a cursos de curta duração, bem como por meio de esforço próprio ligado a leituras e busca em diversos meios.

Observa-se, também, durante toda a pesquisa, que o discurso aponta para a necessidade da inclusão, sendo que a postura pessoal é colocada como um diferencial para que a referida inclusão realmente ocorra. Os relatos apresentados são na linha do que poderia ser considerado e denominado como “politicamente correto”, ou seja, dentro do aceito socialmente. Conforme as questões vão apresentando aspectos mais particularizados, no entanto, nota-se que, embora a inclusão seja colocada como necessária, pouco mais da metade dos pesquisados já teve experiências inclusivas enquanto docentes e enquanto gestores. Isto se dá pelo fato de que muitos alunos com deficiências que, gradativamente, encontram-se na Educação Básica, ainda não chegaram à Educação Superior e, dos que chegaram, a grande maioria possui deficiência sensorial seguida pela deficiência física, o que implica a preocupação apresentada, em grande parte dos discursos com a acessibilidade arquitetônica e material, com uma menor cobrança na adaptação metodológica pedagógica para esses alunos.

A legislação é citada como a grande propulsora da inclusão, seja na escola ou no trabalho, mostrando, no discurso comum, que sua existência é essencial para que a inclusão aconteça. Pode-se inferir que parte dos pesquisados acaba por aceitar a inclusão pelo fato de ter que cumprir a lei e, não necessariamente, por acreditar em na sua ocorrência, além de direito como uma busca de capacitação dentro de um contexto social ligado às aspirações de alunos PAEE.

Quanto à política de inclusão do Centro Paula Souza, percebe-se que todos os diretores sabem que existe um Núcleo de Educação Inclusiva e compreendem que este núcleo, embora esteja iniciando seus trabalhos, é o apoio existente para proporcionar acessibilidade nas unidades. Percebe-se que os gestores creem na importância deste núcleo, bem como reportam a ele suas necessidades.

Há uma divisão de pensamento dos gestores no que diz respeito à funcionalidade desse núcleo pois, para alguns, ele oferece o respaldo necessário, enquanto que, para outros, existe uma morosidade em suas ações, principalmente, no que diz respeito à acessibilidade arquitetônica a ser realizada nas unidades. Vale enfatizar que alguns prédios em que funcionam as FATECs, devido ao período em que foram construídos, ainda não têm a acessibilidade física necessária.

Grande parte dos discursos aponta para a não sistematização das ações inclusivas, seja do apoio recebido pelo Centro Paula Souza, seja na sua própria unidade. Relatam que é escasso o planejamento das ações estratégicas a serem utilizadas para com os alunos com deficiências. Alguns gestores mostram-se mais acomodados pelo fato de ainda não possuírem os alunos PAEE no seu cotidiano.

Com relação à unidade, a grande maioria dos gestores coloca que a direção é participativa e que os docentes atuam ativamente das decisões tomadas, o que implica dizer que a comunicação não apresenta barreiras e que há colaboração nas resoluções de problemas. Coloca-se que não há resistência por grande parte dos professores e, quando há, está ligada à formação de personalidade de cada um.

Também percebe-se que há uma visão otimista e confiante na formação que o Centro Paula Souza oferece aos seus alunos pois, em vários relatos, constata-se que os egressos das FATECs, com ou sem deficiências, recebem educação de qualidade, o que pode facilitar o seu ingresso no mercado de trabalho por meio de competência adquirida. Se este ingresso no trabalho não ocorre de maneira satisfatória, os relatos apontam para falhas ligadas ao indivíduo, ao sistema mercadológico, bem como para a dificuldade de aceitação da inclusão.

Portanto, pelas narrativas apresentadas, pode-se perceber que os discursos denominados politicamente corretos dos diretores não se encontram somente ligados à inclusão dos alunos com deficiências na Educação Superior, mas, também, em como visualizam a própria estrutura e a educação oferecida pelas FATECs.

4.2 Egressos

Dando continuidade à apresentação dos resultados, serão agora evidenciados os egressos. Dessa forma, em continuidade ao levantamento do perfil dos participantes, iniciado no Método, vale retomar que dos 15 egressos, dez possuem deficiência física, três têm deficiência visual e dois apresentam deficiência auditiva. Destes, somente três não utilizam recursos de apoio para acessibilidade, como; cadeira de rodas, bengala, lentes de aumento, aparelho auditivo e outras tecnologias.

Visto que, todos os participantes devem apresentar conclusão de curso superior pela FATEC, torna-se importante o conhecimento de dados sobre suas formações em Educação Técnica e superior.

A Tabela 11 apresenta as graduações tecnológicas concluídas nas FATECS. Cabe frisar que um dos participantes possui duas formações pelo CEETEPS, conforme já relatado na seleção dos pesquisados.

Tabela 11: Cursos concluídos pelos egressos em FATECs

Curso	Participantes
Agronegócio	2
Análise e Desenvolvimento de Sistemas	2
Gestão Comercial	2
Logística	2
Alimentos	1
Banco de Dados e Redes	1
Gestão Empresarial	1
Mecatrônica Industrial	1
Produção Fonográfica	1
Secretariado	1
Sistemas Biomédicos	1
Tecnologia da Informação	1

Fonte: Entrevistas realizadas com os egressos. Elaboração própria

Embora a Tabela 12 mostre os cursos concluídos em FATECs, os participantes também possuem vivência acadêmica em outras IESs, o que é apresentado na Tabela 9 e explicado após a mesma.

Tabela 12: Perfil acadêmico dos participantes

FORMAÇÃO ACADÊMICA	EDUCAÇÃO TÉCNICA 2		GRADUAÇÃO 15 (100%)																		
			3 egressos têm + de 1 Graduação concluída														Graduação em Andamento				
	Escola Pública	Escola Particular	Escola Pública											Escola Particular			Escola Particular				
	1		16											3			3				
	ETEC	Outras	1	Agronegócio	Análise e Desenv. de Sistemas	Gestão Comercial	Logística	Alimentos	Gestão Empresarial	Mecatrônica Ind.	Proces. de Dados e Redes	Prod. Fonográfica	Secretariado	Sist. Biomédicos	Tecnologia da Informação	Agronomia	Ciências Contábeis	Pedagogia	Administração	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Pedagogia
	1	0		2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
				ANOS DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO por curso											ESPECIALIZAÇÃO 2						
															+ de 1 Especialização		1 egresso				
			Ano	Nº	Ano				Nº	Escola Pública			Escola Particular								
			1978	1	2015				2	0			3								
		2008	1	2016				7	Cursos												
		2013	2	2017				5	Psicopedagogia	Educ Inclusive e Especial		Controladoria e Finanças									
		2014	1						1	1		1									

Fonte: Entrevistas realizadas com egressos. Elaboração própria

Portanto, com relação à formação acadêmica, somente dois entrevistados possuem Ensino Técnico, sendo um realizado em ETEC e outro na rede particular de ensino. Dos participantes da entrevista, três possuem mais de uma graduação (uma realizada em FATEC e outras em faculdades particulares), sendo que, destes, um egresso tem três graduações. Também, há três egressos entrevistados que estão com a segunda graduação em andamento (um em FATEC e dois em IESs particulares).

Em relação ao ano de conclusão do curso superior, seja na FATEC ou em outra IES, verificam-se os seguintes dados: 1978 (um) e 2008 (um), primeira graduação dos pesquisados e fora do período de análise; 2013 (dois); 2014 (um); 2015 (dois); 2016 (sete), sendo seis graduações em FATECs e uma em outra IES; 2017 (cinco); tendo que destes, um não é formação pelo CEETEPS.

Somente dois egressos têm especializações, sendo que um deles fez duas (Psicopedagogia; Educação Inclusiva e Especial) e o outro fez uma em Controladoria e Finanças. Os outros entrevistados relatam desejo de realização de pós-graduação, mas ainda não buscaram. Nota-se que há 12 participantes que se formaram anteriormente a 2017, o que

possibilitaria a frequência e até mesmo o término de especializações, mas há pouca incidência, como relatado anteriormente. Tal fato pode ocorrer por vários motivos, dentre eles a acomodação, a baixa estima, a percepção de satisfação com o alcançado pela escolarização e, ou, a priorização do trabalho. Este dado será analisado posteriormente, mas, neste momento, torna-se importante entender a vivência no trabalho, como apontada na Tabela 13.

Tabela 13: Trabalho dos participantes

Não Trabalham 8			Trabalham 7				
Desempregados	Benefício		Empregado		Autônomo		
Def. Física	Def. Física	Def. Visual	Def. Física	Def. Auditiva	Def. Física	Def. Auditiva	Def. Visual
5	2	1	3	1	1	1	1
5	3		4		3		

Fonte: Entrevistas realizadas com egressos. Elaboração própria

Dessa forma, percebe-se que oito (53%) participantes não trabalham (cinco por estarem desempregados e três por receberem benefício do INSS).

Assim, têm-se que dos 15 pesquisados, oito não estão atuantes no trabalho, embora possuam qualificações profissionais adquiridas por formação na Educação Superior. O fato de três deles receberem benefício do governo impossibilita a empregabilidade, visto que para serem empregados devem abdicar do mesmo, o que pode ser considerado desvantajoso por não haver seguridade no vínculo empregatício.

As áreas de atuação dos pesquisados empregados encontram-se na Tabela 14.

Tabela 14: Áreas de Trabalho

Áreas de Atuação				
Análise de Sistemas	Secretaria	Engenharia Agrônômica	Supervisão	Gerência Administrativa
2	2	1	1	1

Fonte: Entrevistas realizadas com egressos. Elaboração Própria

Dos sete (46%) que se encontram atuantes no trabalho, há quatro egressos que estão empregados (destes, dois são concursados), e três que atuam como autônomos. Estes, estão em áreas ligadas às suas formações acadêmicas de Educação Superior e possuem carga horária de trabalho, de cerca de 40 horas semanais.

Assim, diante do exposto, para que ocorra prosseguimento na apresentação dos dados levantados, bem como sua análise e discussão, torna-se importante reforçar que, conforme explicado no Método, os participantes e os exemplos de relato são identificados com a letra maiúscula E que significa “egresso”. Esta, vem seguida de um número que corresponde à ordem de realização da entrevista.

Também, para melhor compreensão dos discursos, estes são relacionados à deficiência que apresentam e graduação concluída em FATEC, conforme evidenciado no Quadro 09.

Quadro 09: Identificação dos entrevistados quanto à deficiência e curso concluído em FATEC

Entrevistado	Deficiência	Curso
E1	Física (Osteogênese Imperfecta – ossos de vidro)	Análise e Desenvolvimento de Sistemas
E2	Física (Paraplegia)	Gestão Comercial
E3	Visual (Visão Subnormal)	Logística
E4	Física (Paralisia Cerebral)	Secretariado
E5	Física (Mobilidade Reduzida)	Tecnologia da informação
E6	Auditiva (Moderada OD, Severa OE)	Banco de Dados e Redes; Alimentos
E7	Física (Paraplegia)	Agronegócio
E8	Física (Tetraplegia)	Mecatrônica Industrial
E9	Física (Monoparesia no membro inferior esquerdo)	Agronegócio
E10	Visual (Cegueira)	Gestão Comercial
E11	Auditiva (bilateral moderada para sons graves)	Gestão Empresarial
E12	Física (Paraplegia)	Sistemas Biomédicos
E13	Visual (Cegueira)	Produção Fonográfica
E14	Física (Perda de movimento braço esquerdo)	Logística
E15	Física (Tetraplegia)	Análise e Desenvolvimento de Sistemas

Fonte: Entrevistas realizadas com egressos. Elaboração Própria

Pelo Quadro 09, pode-se afirmar que os egressos entrevistados reafirmam o dado fornecido pelo CEETEPS no qual pessoas com deficiência possuem a tendência de se formarem em cursos voltados para o eixo tecnológico de Gestão e Negócios, sendo que seis pesquisados estão distribuídos entre os cursos de Gestão Comercial (dois), Logística (dois), Gestão Empresarial (um), Secretariado (um); e para o eixo de Informação e Comunicação, como cursos de Análise e Desenvolvimento de Sistemas (dois), Banco de Dados e Redes (um) e Tecnologia da informação (um). Os outros egressos dividem-se nos eixos de Recursos Naturais com o curso de Agronegócio (dois); Ambiente e Saúde com formação em Sistemas Biomédicos (um); Controle e Processos Industriais com a graduação em Mecatrônica Industrial (um); Produção

Alimentícia com o curso de Alimentos (um); e Produção Cultural e Design tendo como concluído o curso de Produção Fonográfica (um).

Assim, diante da caracterização dos participantes, para que se possa elucidar a percepção dos participantes, torna-se mister a compreensão dos mesmos sobre si, deficiência, processo de inclusão, FATEC e trabalho, o que possibilita a investigação da implementação de políticas de inclusão na Educação Superior para pessoas com deficiência. O que se torna o intuito das entrevistas realizadas.

De posse dos relatos, com a pretensão de proporcionar melhor visibilidade para a análise dos resultados adquiridos, assim como nos questionários respondidos pelos gestores, ocorreu o levantamento de categorias.

Tendo que há aspectos semelhantes investigados tanto no questionário com os gestores, tanto com a entrevista dos egressos, algumas temáticas se repetem e por estarem pautadas em relatos serão definidas como categorias e não como temáticas. O que se pode afirmar que categoria é uma reunião de temáticas similares nos discursos. São elas: percepção sobre inclusão e seu processo; caracterização do público alvo da Educação Especial das FATECs e sua percepção sobre o processo de ensino; processo pedagógico e suas necessidades; políticas institucionais.

O Quadro 10 apresenta as categorias levantadas, bem como, o número e as questões realizadas nas entrevistas que deram origem a elas.

Quadro 10: Relação entre questões e categorias levantadas

RELAÇÃO ENTRE QUESTÕES DA ENTREVISTA E CATEGORIAS LEVANTADAS		
Nº	Questões	Categorias
2	Gostaria de dizer algo sobre sua deficiência?	Caracterização do PAEE das FATECs e sua percepção sobre o processo de ensino
1	Relate como foi seu processo de escolarização	
3	O que você pensa sobre a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Comum?	Percepção dos egressos sobre inclusão e seu processo
4	Descreva como foi sua vida acadêmica na FATEC	Processo pedagógico, suas características e necessidades
9	Você sentiu facilidades enquanto estudante no cotidiano acadêmico da FATEC?	
10	Você sentiu dificuldades enquanto estudante no cotidiano acadêmico da FATEC?	
7	Relate como você percebe o professor da FATEC em relação ao aluno com deficiência	
8	Relate como você percebe as ações dos gestores da sua FATEC em relação a inclusão de alunos com deficiência	Políticas institucionais
6	Descreva as possíveis ações específicas utilizadas na FATEC para sua melhor aprendizagem	
5	Fale sobre acessibilidade na FATEC	
11	Conte como você percebe o aluno com deficiência formado pela FATEC em sua preparação para o trabalho	Trabalho para o PAEE no contexto da formação das FATECs
13	Fale sobre a empregabilidade na profissão que escolheu	
15	Conte como você acredita que está a vida profissional de seus colegas de FATEC	
14	Descreva sua vida profissional	
16	Fale sobre sua percepção sobre como as empresas entendem a contratação de profissionais com deficiência	Empregabilidade para pessoas com deficiência

Fonte: Entrevistas realizadas com egressos. Elaboração própria

Dessa forma, as categorias orientam a análise do conteúdo dos relatos coletados. Elas são trabalhadas separadamente e após, são analisadas em suas interrelações.

4.2.1 Caracterização do egresso PAEE das FATECs e sua percepção sobre o processo de escolarização

A categoria denominada “Caracterização do egresso PAEE das FATECs e sua percepção sobre o processo de escolarização” busca a compreensão de como o mesmo se entende no que tange à sua condição de deficiência, ao histórico da mesma, e do seu processo de escolarização que tem como início a Educação Infantil e culmina na Educação Superior.

Para tal, o Quadro 11 apresenta as questões realizadas nas entrevistas, sua categoria e subcategorias.

Quadro 11: Categoria: caracterização do egresso PAEE das FATECs e sua percepção sobre o processo de escolarização

Nº	Questões	Categoria	Subcategorias	Definição
2	Gostaria de dizer algo sobre sua deficiência?	Caracterização do egresso PAEE das FATECs e sua percepção sobre o processo de escolarização	Condição de deficiência	Percepção sobre a vivência da condição e histórico da deficiência e do processo de escolarização dos participantes
			Histórico da deficiência	
1	Relate como foi seu processo de escolarização		Processo de escolarização	

Fonte: Elaboração Própria

Para que se possa analisar a inclusão na Educação Superior ocorrida nas FATECs, há a necessidade de se abarcar quem são os egressos participantes dessa pesquisa e como eles se entendem enquanto indivíduos com deficiência e enquanto estudantes. Portanto, foi solicitado que contassem sobre suas deficiências. Dos relatos colhidos sobre essa questão foi levantada a categoria denominada: caracterização do egresso PAEE das FATECs e sua percepção sobre o processo de escolarização. A categoria é composta por três subcategorias, apresentadas no Quadro 11 e discutidas ao longo deste texto.

Dessa forma, vale enfatizar que os 15 entrevistados encontram-se como 10 sendo possuidores de deficiência física distribuídas entre Osteogênese Imperfecta (E1), Paraplegia (E2, E7, E12), Tetraplegia (E8, E15), Paralisia Cerebral (E4), Mobilidade Reduzida (E5, E9) e Monoparesia do Membro Superior Esquerdo (E14); Três sendo possuidores de deficiência visual (E3 com visão subnormal/baixa visão e E10, E13 são cegos); e dois com deficiência auditiva, sendo que E6 é moderado no ouvido direito e severa no esquerdo e o outro participante E11 tem perda auditiva bilateral moderada para sons graves.

Com base nessas considerações, em relação aos relatos sobre a condição física dos entrevistados, observa-se que há dificuldades cotidianas. Em qualquer etapa da vida, a

aquisição de uma deficiência acaba por ocasionar impacto no cotidiano do indivíduo como: estrutura e função corporal, realização de atividades e inserção social (OMS, 2003).

E5: “Não tenho qualidade de vida nenhuma, porque eu estou em processo ainda de reaprender as coisas. Não tenho como falar (...). Agora está sendo pior, pode ser que melhore, mas agora é pior. Tenho dores, encurtamento, inchaço”.

E7: “No caso, eu fiquei paraplégico e uma das consequências é você não conseguir usar seus membros inferiores, no caso as pernas. Hoje eu faço uso de cadeiras de rodas, minha única limitação é ir em algum ambiente que o piso seja irregular, que tenha degraus escadas, esse acaba sendo um dos vários problemas para as pessoas que tem paraplegia”.

E9: “Limita a parte de equilíbrio e de movimento. Eu tenho um pouco de dificuldade para andar. Antigamente, eu fazia natação (...) já tenho dificuldade, eu não consigo”.

E11: “Tenho perda auditiva moderada bilateral para sons graves, os agudos são preservados, portanto ouço bem sons agudos e não consigo ouvir sons graves, como a voz de homens ou pessoas que tenham voz grave. Para mim é difícil falar ao telefone, ouvir TV, participar de palestras, teatros etc.(...) quando a pessoa tem bigode ou não tem uma boa dicção não consigo entender nada”.

E15: devido à minha lesão de eu ficar muito sentado, eu tive uma ulcera por pressão de ficar muito sentado, e ano passado eu precisei operar então mudou um pouco a minha rotina. Antes eu levantava de manhã, tomava café, tudo, e passava o dia sentado na cadeira mexendo no computador, fazia minhas coisas. E agora devido à operação, como precisa mudar um pouco de posição pra deixar a região livre, na parte da manhã eu deito na cama só que de bruços, eu durmo de bruços agora por causa disso, minha rotina está um pouco alterada”.

Também, em relação às dificuldades, há aspectos psíquicos como o medo, que pode ocasionar a paralização da vivência do novo, se não for enfrentado.

E8: “Então, na época quando eu sofri o acidente eu estava perdido. Eu nem sabia como é que eu ia fazer pra continuar estudando, mas porque estava muito mal”.

E11: “No primeiro momento me veio um sentimento de alegria muito grande por ter conseguido passar e depois de medo por causa da deficiência auditiva. Com medo de não escutar as explicações do curso”.

Nessa vertente, pode-se entender o medo ligado à condição estigmatizante do egresso. Conceitua-se estigma por julgamento antecipado do indivíduo em detrimento de suas qualidades, o que ocasiona sua categorização baseada em valores vigentes na sociedade à qual pertence. Então, o autoconceito é construído por meio de relações subjetivas contextualizadas histórico/socialmente, o que faz do estigma uma marca. Estas marcas informam, interferem e, muitas vezes, deterioram a identidade do indivíduo quando é diferenciado depreciativamente, o que pode gerar isolamento e ou comportamentos sociais defensivos (GOFFMAN, 1988; CANESQUI, 2007; MARTINS, BARSAGLINI, 2011).

Dessa forma, para Martins e Barsaglini (2011, p. 111), a deficiência traz a

[...] visibilidade dessa condição, e suas consequências, podem ser exacerbadas, pois considerável parte dos sinais está corporificada na aparência, forma, tamanho e funcionalidade, denunciando a diferença. (...) considera-se que o sujeito em ação lida com as contingências da vida diária atribuindo sentido aos acontecimentos, a partir da diversidade de matrizes de significados e práticas potencialmente disponíveis, mas que tem também, como pano de fundo, elementos macrossociais que podem constringer ou viabilizar a conformação das interações e interpretações.

Mesmo com as dificuldades apresentadas, os relatos mostram que há uma necessidade de superá-las. A conscientização sobre a deficiência e sua condição são fundamentais para o autoconhecimento do indivíduo e o enfrentamento do estigma, pois ao romper com suas próprias limitações, resgata-se a dignidade, o que facilita a inclusão social, embora não se possa responsabilizar unicamente a Pessoa com Deficiência sobre esse processo, sendo que há também a ação de fatores externos.

Essa falta de algo se vincula à necessidade de compensação o que ocasiona a busca de superação. A compensação pode ser definida como uma rejeição e negação da deficiência. Para

tal, procuram-se caminhos diferenciados no intuito de atingir metas, realizando tarefas com êxito (AMARAL, 1992a; MARTINS, BARSAGLINI, 2011).

E1: “Não vejo como impeditivo. Eu vejo eu sou frágil até certo ponto, esse certo ponto eu posso melhorar para mim mesmo para aumentar até onde eu consigo. Então, eu estou sempre me desafiando”.

E2: “Eu acho que, nos dias atuais, o deficiente tem que correr atrás do que ele quer, do que, realmente, ele precisa. E, assim, pegar muita coisa que a gente deixa passar por falta de informação. Assim, quando estudando com os professores na área de direito, na área das coisas todas... que você acaba pensando: ‘nossa, como eu perdi por falta de informação’. Que o deficiente, hoje, ele não tá mais pra coitadinho. Ele, hoje, tá mais pra correr atrás mesmo, (...) dos seus direitos e até da inclusão mesmo. Eu me sinto parte disso”.

E15: “Eu penso que é uma maneira de estar seguindo em frente na vida. É que (...) no meu caso como foi um acidente que deu, de repente, uma mudada na vida, eu pensei tinha que ter procurado isto antes. E uma coisa muito boa, me fez muito bem estar aprendendo, fazendo muita coisa nova também, em outro ambiente com outras pessoas”.

Em busca dessa superação, tem-se relato (E1) em que a deficiência é encarada com bom humor. Nesse sentido, pode-se afirmar que há possibilidade de existência de comicidade em situações de deficiência. Rir de si mesmo provoca resiliência psíquica, bem como amplia possibilidades de interações diante de situações adversas. O humor abrange muito mais que uma simples graça pois, ao surgir em situações e condições complexas e em indivíduos fora dos padrões estabelecidos, acaba por possuir caráter psíquico que propicia o amenizar do sofrimento, o enfrentamento de dificuldades e auxilia a superação de desafios. É o que se pode chamar de humor resiliente (GOMES, 2008; LINS, GONÇALVES, 2017).

E1: “Eu penso que é um baita de um desafio para superar. Foi muito essa coisa de querer quebrar meus limites, então, aí, eu fui quebrando os ossos ao invés dos limites”.

Dessa forma, conforme Gomes (2008, p.23), “o humor exerce papel fundamental na resistência (e resiliência após) à adversidade, seja como uma maneira de suavizar e sublimar a dor existencial por meio da transmutação do doloroso em cômico, seja pela necessidade fundamental de sorrir”.

Em relação à ausência de dificuldades, o relato de E6 apresenta um dado relevante nessa discussão que é o fato dele justificar a não dificuldade em seu processo de socialização por ter uma deficiência não aparente, o que faz com que, no imaginário das pessoas, a deficiência não exista, pois as características físicas que fogem ao padrão estabelecido podem causar estranhamento e, conseqüentemente, afastamento. Sentir-se com deficiência encontra-se ligado à construção de experiências sociais e pessoais, nos quais alguns atributos possuem ou não significados negativos. Ou seja, a imagem de si e do outro estão vinculados à forma como os valores culturais se concretizam e se organizam e também em como são expressos por meio de adjetivos (AMARAL; COELHO, 2003).

E6: Minha deficiência não é tão aparente. Talvez por isso, não tive dificuldades em fazer amizades ou ter problemas de relacionamentos com os colegas.

Mas, com a mesma situação de a deficiência não ser aparente, E11 retrata a situação em que acaba por passar um conceito inadequado de si, no qual as pessoas fazem julgamentos em relação às suas atitudes. Vê-se, aí, um aspecto negativo da não percepção da diversidade do outro, o que ocasiona prejuízos nas relações interpessoais. Vale reforçar que o conceito de estigma mais uma vez se faz central, pois expõe a diferença relacionando-a com os padrões socialmente estabelecidos. Assim, não ‘vendo’ a deficiência, outro juízo de valor sobre o indivíduo surge, criando também, barreiras à aceitação. “O estar em público, faltando uma parte ou uma função, altera o ritmo de suas vidas pela iminência constante da exposição que evidencia a sua condição. O estigma está implícito no termo ‘preconceito’, e a sua consequência manifesta pela vergonha” (MARTINS; BARSAGLINI, 2011, p. 115).

E11: “Com este tipo de perda auditiva, as pessoas pensam que escuto normalmente e quando não escuto dou a impressão de uma pessoa (retardada). Tipo aquela pessoa que fica com cara de paisagem para perguntas fáceis”.

No que se refere à quebra de estigmas e inclusão social, há nos relatos dos egressos, sobre o apoio da família, especificamente, os pais. A família é a primeira instituição social da qual um indivíduo faz parte. Nela há o desenvolvimento físico, psicológico e social de seus membros, proporcionando identidade de si, do outro e do meio que os cerca. “É, também, na família que obtêm suporte material e psicológico em situações de maior *stresse*, pelo que, enquanto valor, a família ocupa um lugar primordial na vida das pessoas (RODRIGUES, 2015, p.13)”.

Continuando, segundo Omote (2003b), quando se descobre a presença da deficiência em um ou mais membros da família, há alterações na dinâmica familiar, pois a família idealizada desaparece e, em seu lugar, surge a real, na maioria dos casos, não desejada. A ocorrência da deficiência implica em alterações biopsicossociais para o indivíduo, o que acaba por exigir adaptação da sua família, pois a proteção de seus membros é uma de suas funções básicas (RODRIGUES, 2015).

Diante dessa realidade, há várias formas de reagir, sendo que algumas acabam por refrear o processo de adaptação. Como exemplo: a superproteção dos pais que pode prejudicar a socialização ao se criar, mesmo que inconscientemente, dificuldades no processo de autonomia da Pessoa com Deficiência.

E1: “Tem que mudar a mentalidade dos pais também. O que eu senti quando era criança é que meus pais me superprotegiam, meus tios e a relação inteirinha de pessoas mais velhas me superprotegiam. E isso acabou que me fez crescer desconfiado de tudo. Eu demorei muito para me arriscar, por exemplo, uma coisa bem imbecil como ir ao shopping sozinho, até as coisas mais complicadas, como por exemplo, fazer uma trilha, acampar”.

Quando a família consegue elaborar e ressignificar seus valores e estilo de vida diante da deficiência, tem-se a capacidade de colaboração nas necessidades específicas decorrentes desta (CHACON, 2011). Dessa forma, a família torna-se aliada no processo de inclusão.

E1: “Mesmo criança, minha mãe ficava me instigando pra ir para a escola. (...) então esses meus 20 anos nunca me impossibilitou de nada, mesmo com fratura, não me impediu em nada”.

E4: “Os meus pais sempre procuraram fazer com que eu brincasse como quaisquer outras crianças. (...) eles me levaram em aniversários e eu queria correr com as crianças, eles me seguravam e corriam junto comigo”.

E8: “(...) depois de ter passado, a gente meio que aprendeu, e minha mãe que sempre me ajuda”.

Nessa perspectiva, a família torna-se aliada no apoio aos seus membros com deficiência, inclusive na execução das atividades de vida diária, com a finalidade de possibilitar a redução das limitações. Percebe-se isso nos relatos de E4, E8, E11 e E15.

E4: “Eu tô trabalhando. Daí é meu pai que me leva, né! Me leva no horário, e lá na hora de subir tem um degrauzinho, mas meu pai coloca a perna. (...) Eu sempre saio acompanhada por alguém”.

E8: “É que eu sou totalmente dependente de uma pessoa. E quem me ajuda é minha mãe, é por isso que ela vai também lá na escola comigo”.

E11: “Para evitar situações constrangedoras, procuro não conversar muito ou levo alguém comigo para me ajudar”.

E15: “Como eu sou tetraplégico, eu não tenho o movimento dos braços. Movimento, mas apenas parcial. Então não tenho a força que eu precisaria para tá fazendo a transferência, tipo da cama pra cadeira. Então, preciso de ajuda de alguém pra levantar, para passar pra cadeira”.

Em consonância ao apoio humano recebido para as atividades cotidianas, observa-se pelos relatos, que também há a utilização de instrumentos que proporcionam a locomoção de alguns participantes, como a cadeira de rodas e a bengala. Detalhes quantitativos encontram-se explicitados na seção 3.8, denominada “caracterização dos egressos”.

E3: “Eu utilizo bengala pra me locomover, porque eu não enxergo na claridade. Tenho zero de visão na claridade e dentro de ambiente fechado tenho em torno de 10 %. Então eu utilizo bengala dentro da sala de aula”.

E8: “Cadeira de rodas”.

E10: “Sim, pra locomoção uso a bengala tradicional”.

E13: “A Bengala”.

Também outros recursos tecnológicos são utilizados pelos egressos, como: computadores, *softwares*, aparelho auditivo e adaptações.

O desenvolvimento tecnológico tem influenciado o campo da reabilitação e observa-se um crescente investimento na produção de recursos que passaram a compor o rol de ações terapêuticas destinadas a atender às necessidades das pessoas com deficiência (...) No Brasil, estes recursos têm sido denominados de ‘Tecnologia Assistiva’ (TA), tanto no meio acadêmico como nas organizações de pessoas com deficiência e no mercado de produtos. Esta terminologia foi oficializada pelo Comitê de Ajudas Técnicas da Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e é considerada como uma área interdisciplinar do conhecimento, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços para promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, para lhes proporcionar autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (VARELA; OLIVER, 2013, p.1774).

Os exemplos a seguir, apresentam essa realidade.

E3: “No espaço de trabalho utilizo *software* de voz, e utilizo lentes de aumento”.

E4: “Mexo mais no computador, porque meu movimento é muito parado né. Meu trabalho mesmo é só no computador, porque eu tenho dificuldade de movimentar a cabeça sozinha”.

E8: “Eu uso umas adaptações, por exemplo, pra eu comer... tem um *mouse* específico também que eu uso”.

E10: “A nível de tecnologia uso o NVDA¹⁰, o próprio DOSVOX¹¹, e para o telefone o TALKBACK¹² mesmo, que é o que está disponível no mercado”.

E13: “Agora mesmo eu tô falando com você usando no celular o leitor de tela, e utilizo também o computador com leitor de tela também instalado. Utilizo o tempo todo, diariamente”.

Em alguns relatos nota-se a adequação nas atividades cotidianas sem a utilização do recurso de acessibilidade, pelo fato de não adaptação com o mesmo.

E11: “Como não é comum este tipo de perda, não consegui me adaptar aos aparelhos auditivos. (...) Desenvolvi a leitura labial e assim consigo conversar normalmente”.

E13: “Não, eu não gosto de teclado braille. Eu acostumei com teclado normal e sei onde estão todas as teclas. Já gravei onde elas estão, não há necessidade do teclado braille não até porque ele é muito caro (...) e tem hora que até me atrapalha o teclado braille no computador”.

Dessa forma, ao se compreender a percepção dos egressos das FATECs sobre sua condição de deficiência, torna-se necessário também o entendimento do histórico da mesma, para que se possa construir a visão do indivíduo como resultado de multideterminações. “Ressalta-se que os indivíduos são sócio-historicamente determinados e que, portanto, as necessidades também são históricas e sociais, determinadas pela existência concreta dos mesmos (OTHERO; AYRES, 2012, p.220)”.

Nesse sentido, inicia-se pela descoberta da deficiência pelos entrevistados, que é relatada naturalmente pelos mesmos.

¹⁰ Leitor de Tela Livre para Windows (sigla em Inglês para "Acesso Não-Visual ao Ambiente de Trabalho).

¹¹ DOSVOX é um sistema computacional, de síntese de voz, desenvolvido pelo Instituto Tércio Paciti (antigo Núcleo de Computação Eletrônica (NCE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que se destina a facilitar o acesso de deficientes visuais a microcomputadores.

¹² TALKBACK é um *software* leitor de tela para celulares. Um recurso de acessibilidade que ajuda pessoas com deficiência visual a selecionarem as opções presentes em *menus* do smartphone. O suporte de voz, para quem tem baixa ou perda total de visão, fala em voz alta (como um assistente pessoal) quais são as alternativas na tela.

Nos casos em que a deficiência ocorre até os primeiros anos de vida dos egressos, o diagnóstico dado faz menção à raridade da problemática, ou a condições de hereditariedade, ou está relacionado a situações perinatais.

E1: “Já tinha uma fratura enquanto estava no útero da minha mãe, mas depois que eu nasci, ela estava me dando banho e eu tive outra. Aí foi no médico engessar. Tive outra e o médico disse isso não é normal. Aí foram descobrindo minha doença, não tinha muita gente que sabia da minha doença”.

E2: “Então, falam assim de condição familiar. Que tem um histórico familiar. Tenho sobrinhos que têm essa mesma deficiência é... Então, mais dois sobrinhos”.

E3: “É um problema genético que na família tem várias pessoas. Então diz que é uma falha genética, algum DNA que não formou direito, alguma célula que não se formou e deu esse problema na visão. Eu tenho um irmão e uma irmã com esse mesmo problema”.

E6: “Minha perda de audição se deu por eu nascer com o cordão enrolado no pescoço, causando uma falta de oxigenação na hora do nascimento. Isso também afetou minha coordenação motora”.

E9: “Na verdade foi no momento do nascimento, eu passei da hora de nascer. Essa deficiência foi ocasionada por falta de oxigenação no cérebro. Uma pequena falta de oxigênio no cérebro afetou o meu lado esquerdo, não totalmente, mas, parcialmente. Na época não tinha recurso suficiente, só foi descoberto depois com passar do tempo em que eu fui desenvolvendo”.

Também há egressos que adquiriram a deficiência na adolescência e vida adulta por meio de acidentes. Há acidentes ligados ao esporte e lazer, assim como, ocasionados pelo trânsito.

E8: “Eu cai na academia, quando eu tinha 15 anos. Eu fazia dança de rua, aí eu tava treinando. Eu já tinha caído outras vezes, mas a posição que eu cai... eu cai de cabeça, aí o peso do meu corpo deslocou a 4ª e a 5ª cervical”.

E10: “Na verdade eu tinha miopia e numa brincadeira de escola, acabou ocorrendo a fatalidade. Não teve jeito e eu operei, acabei perdendo a vista em 2002”.

E7: “Eu sofri acidente em 2008 quando iria começar meu 2º colegial. Como consequência tive que fazer ele a distância, porque em função do acidente que sofri fracturei a coluna e precisei passar por uma cirurgia. Após essa cirurgia, tive um processo de cicatrização e recuperação lento.

E12: “Foi em 1996. Foi um acidente de moto”.

E14: “Foi 23 de setembro de 2011 (...) perdi o movimento do braço esquerdo, devido a um acidente de moto. Eu perdi o controle e bati no poste. Fiquei em coma por 23 dias. Perfurei o pulmão, a clavícula e no momento, estou aguardando mais uma cirurgia para fazer no braço”.

E15: “Eu sofri um acidente de carro e tive uma lesão na medula cervical. Esse acidente foi em 2002. Eu tinha 17 anos”.

Os pesquisados apresentam a evolução da deficiência como aspecto para firmar o diagnóstico e tratamentos.

E1: “Eu tive muitas fraturas, muitas mesmas... cheguei, sem brincadeira, numa 260. (...) uma das características é a parte azulada em volta do olho. Aí, ao abrir o meu olho olharam e era azulado, disseram que é ossos de vidro mesmo, não é outra coisa”.

E2: “Eu sou do Nordeste, eu sou da Bahia, e assim quando eu tinha uns 5, 6 anos eu caía muito. Minha mãe não entendia porque eu caía tanto. Aí foi descobrindo que eu tinha alguma coisa. A perninha era mais fina, aquela coisa toda. E como o Nordeste era muito carente de informação, na verdade, eu comecei a me tratar aqui mesmo... em São Paulo já com 15 anos”.

E9: “Fui andar com 5 anos. Veio um fisioterapeuta especialista na parte de fisioterapia parte óssea e eu fui levado para ele para fazer uma avaliação e ele começou a fazer os tratamentos comigo. Começou a levantar dados e me encaminhou para a cidade vizinha para fazer fisioterapia e um acompanhamento com o médico especialista. Quando eu tinha 8 anos de idade fiz duas cirurgias uma no pé no solado do pé esquerdo e uma na parte interna da perna esquerda próximo ao tornozelo”.

A evolução da deficiência proporcionou aprendizado de novas estratégias em instituição especializada. Para Candido Pereira (2010, p.84), a percepção sobre a escola comum é significativa, mas “as especificidades da condição de deficiência, por vezes, exigem que a instituição especializada ofereça o que não lhes parece possível obter na escola comum”.

E3: “Na visão subnormal é recomendado que não saiba ainda ler o braille, pra aproveitar esse visual que tem. Eu entrei numa instituição de deficiente visual, comecei a fazer braille e soroban, a coordenadora de lá achou melhor me tirar do braille e do soroban para eu não perder esse restante que eu tenho, esses 10%, para não atrofiar mais a minha retina teria que forçar mesmo com adaptações”.

E13: “Eu já sabia da escrita braille porque quando eu enxergava, eu já tinha amizade com uns cegos, uns amigos meus, cegos totais. Eu ia na associação junto com eles, eu aprendi. Eu sempre gostei de aprender as coisas. Eu perguntava como é que funciona o braille, aí eles explicavam um pouquinho aqui, outro ali. E eu aprendi o braille, eu só vim aprender a música depois que eu perdi a visão, mas o braille mesmo, eu sabia ler, antes de perder ela”.

Em relação aos egressos que obtiveram suas deficiências por meio de acidentes, percebe-se número expressivo de intervenções cirúrgicas, tratamentos e adaptações.

E5: “Tive várias cirurgias. Fui politraumatizado. Então... Cirurgia na barriga, cirurgia na perna, no fêmur, joelho, quadril.... Tenho que fazer mais cirurgias ainda... que ainda não fiz... consegui enrolar um pouquinho...”

E8: “Aí, eu fui pra UTI¹³, fiz cirurgia pra colocar no lugar, colocar os pinos também. A gente teve *Home Care* durante um ano, um ano e pouco. Eu passei pela reabilitação...”

E7: “Quando minha coluna já estava boa, eu tive que passar por um processo de readaptação, aprendendo a utilizar cadeiras de rodas, a ganhar um pouco de rendimento, a utilizar ela, pra tocar ela de uma distância para outra, aprender fazer tudo novamente só que em uma cadeira de rodas”.

Diante da abrangência sobre o histórico da deficiência, constata-se que nem todos os entrevistados possuem deficiência desde a infância. Alguns as adquiriram na adolescência e outros na vida adulta. Isso modifica a percepção em relação à questão do “processo de escolarização”, pois há uma distribuição entre aqueles que passaram pela Educação Inclusiva anteriormente à Educação Superior como público da mesma, como expectadores, ou até mesmo sem notá-la.

Compreende-se o fato apresentado, por meio de relatos como de E11 e E15.

E11: “Como minha perda auditiva começou aos 50 anos o processo de escolarização foi normal”.

E15: “Antes eu estudei até o segundo colegial. Aí, depois eu sofri o acidente”.

Dentre aqueles que a deficiência foi evoluindo no decorrer dos anos, observa-se que há um antes e um depois relacionado ao processo de escolarização. Isto é apresentado em relatos, principalmente nos dos entrevistados com baixa visão.

E3: “Estudei normalmente com lentes normais, escrevendo... quando eu comecei a perder a visão aí ficou difícil...”

E10: “Então... foi tranquilo até a perda da visão, tinha aquela coisa de informação, de formação, não se sabe se continua se não continua...”

¹³ Unidade de Terapia Intensiva

E13: “Meu processo foi bem normal, porque como eu tinha uns 10% de visão, eu consegui estudar sempre em escola normal, não estudei em escola particular. Entrei na segunda série eu precisei de óculos e o médico receitou com o chamado telescópio¹⁴. Esses óculos me auxiliaram para que eu pudesse copiar a lição da lousa, eu sentava na primeira carteira e fazia o uso desses óculos. E foi assim, eu fiz até oitava série com o auxílio desses óculos”.

Percebe-se que a preparação da escola é importante para que a inclusão do aluno com deficiência seja realizada, pois a Educação Inclusiva necessita da ressignificação da escola, no intuito de oferecer ensino de qualidade a todos os seus alunos, sem distinção (CARNEIRO, 2012).

E1: “No Ensino Médio foi diferente, tinha mais eficiência, mais pessoas que usavam não só cadeiras de rodas, mas tinham muletas. Já tinha toda uma estrutura. Quando não tinha elevador, tinha rampa, quando não tinha rampa, tinha outro elevador, ou então tinha alguém da escola para ajudar”.

E10: “Em meados de 2009, 2010 abriu uma sala de recursos, mas eu já estava para sair e não aproveitei muito, mas o pouco que tive, eu consegui aproveitar.”

E12: “Eu posso dizer que eu fui bem aceito na escola, porque ela era bem adaptada, tinha alguns empecilhos, mas empecilhos fáceis de resolver. Nada que o diretor da escola não resolveu, era trivial, algumas coisinhas bobas”.

Em parte dos relatos nota-se a inadequação de algumas escolas para recebimento de alunos com deficiência, o que há poucos anos atrás podia estar ligado ao desconhecimento, a ausência de políticas públicas e de legislação.

Pode-se afirmar, conforme Lira e Schlindwein (2008, p.174) já apontavam, que as expectativas do discente muitas vezes são frustradas, “não por incompetência ou falta de capacidade intelectual, mas por negligência do sistema educacional ou da própria escola que

¹⁴ Embora o participante tenha se referido ao recurso com a terminologia telescópio, o usual é utilizar a denominação teléscopo.

não utiliza os recursos didáticos adequados para a facilitação do processo ensino-aprendizagem”.

E9: “Quando eu fui entrar no ensino fundamental eu tive um pouco de dificuldade em relação aos recursos que tinham. Há 30, 29 anos atrás eles eram escassos (...) na parte da escola, na época, o conhecimento, a direção, e professores não tinham tanto avanço que nem hoje. A escola não tinha estrutura suficiente para que eu pudesse desenvolver”.

Hodiernamente, sabe-se que progressos vem ocorrendo mas, essencialmente, o problema ainda perdura. Para Passos, Vilaronga e Orlando (2014, p.120), “seus direitos estão assegurados na teoria, porém, nem sempre é fácil estabelecer uma cultura inclusiva, visto que a mudança tem que ocorrer com todos os envolvidos na sociedade”.

Pelos relatos coletados percebe-se que a escola, muitas vezes, acaba por não incluir pelo desconhecimento, pois colocam a necessidade de se prepararem primeiro para poder receber o aluno, o que faz com que a inclusão não ocorra, pois sabe-se que parte das instituições de ensino busca recursos para a realização da inclusão diante de aluno com a necessidade específica.

E2: “É assim... era carência de um ensino público de qualidade em oferecer o que o cadeirante necessitava. Por conta dos conselhos dos próprios funcionários era para eu aguardar mais um pouco e para terem mais recursos e resolverem”.

E9: “Era um prédio onde tinha muita escada. Então eles achavam que eu não tinha acessibilidade. (...) Então eles achavam que eu não ia conseguir me locomover dentro do prédio e nem conseguir acompanhar as outras crianças. Então eu perdi, praticamente, um ano de ensino porque a escola, no começo, tinha divergência de aceitar alunos com essa situação. Mas no ano seguinte consegui entrar na escola e me desenvolver”.

Também percebe-se que a intervenção do aluno e/ou família pode facilitar a mobilização da escola em querer se tornar inclusiva.

E10: “(...) fui ter uma conversa com a direção da escola, e fiz requerimento. A princípio tive uma negação por falta de informação, mas o professor que lá estava tinha noção da situação e disse: ‘na minha sala ele vai ficar’”.

Nota-se o professor, mais uma vez, como agente da inclusão, sendo necessária a sua preparação para a promoção de um processo que leve todos os alunos à aprendizagem, independente da diferença.

E13: “Bom, para o ensino fundamental naquela época era uma novidade, vamos dizer assim. Os professores de hoje em dia... a gente encontra ainda há professores que não estão preparados para receber um aluno com deficiência. Imagina naquela época há 30/28 anos atrás quando eu entrei na escola. Foi uma surpresa por que na realidade os professores não sabiam muito o que fazer”.

E8: “Na escola eu não tive... assim... é que os professores não estavam preparados e eu também não estava preparado. Aí a gente ficou meio perdido”.

Mesmo com poucos conhecimentos, há aqueles que procuram proporcionar a mudança na escola, talvez pelo entendimento do que venha a ser educação de qualidade, talvez pela discussão atual sobre trabalho docente, formação e valorização profissional. O que implica afirmar que qualquer mudança educacional tem como base a reflexão docente.

(...) o professor como elemento fundamental nesse processo não pode abster-se de tal tarefa. As mudanças estruturais, embora decorrentes de ações políticas e econômicas, condicionadas a interesses externos à escola, uma vez alcançadas, tendem a permanecer como conquistas no processo de transformação social e educacional que vivemos. No entanto, as mudanças de concepções, capazes de transformar atitudes culturalmente arraigadas de desvalorização e preconceitos em relação ao diferente em atitudes de entendimento e valorização da diferença, são mudanças processuais que só serão alcançadas a partir da reflexão sobre a prática em uma escola aberta e acolhedora, em que a presença do diferente é elemento constituinte da mesma. (CARNEIRO, 2012, p.9)

Observa-se o exposto nos relatos de E1, E4, E10 e E13.

E1: “Não é que as pessoas estão despreparadas, que se negam a ajudar. As pessoas têm vontade de ajudar, elas estão sempre lá querendo... ver a pessoa crescendo. Por exemplo: do meu ensino fundamental, da primeira até a terceira, as minhas professoras

desciam comigo um baita de um degrau da sala para o pátio para eu brincar com outras crianças”.

E4: “Eu entrei na escola com seis anos de idade, eu fui para o pré e eu tive umas professoras bem atenciosas, me ajudaram bastante”.

E10: “Uma professora que entrou lá no meu curso que me ajudou pra caramba, até comprar uns Apps de informática e rede social. Foi aí que eu comecei, com ela, começou a dar entendimento”.

E13: “(...) os professores tiveram paciência. Eu tive a sorte de ter professores que sempre tiveram paciência. Eu sempre tive esse apoio dos professores, eu não tinha que reclamar, eles faziam o que podiam. Então dentro do que eles conheciam eles me ajudavam”.

Nessa linha de pensamento, percebe-se que há professores que buscam o aprendizado em como trabalhar as deficiências com o próprio aluno, sem capacitação formal. Por um lado, a emergência de sua prática proporciona transformação na atuação docente, mas esta deve estar atrelada ao conhecimento informativo, o que é ponderado por Carneiro (2012), pois a preparação do professor, somente com formação teórica sobre deficiências e prognósticos traz pouco resultado se não reorganizar sua prática. Também, se a formação em serviço for somente baseada na prática de sua realidade, será inadequada.

E10: “E aí o início com ele, ele aprendeu braille comigo. O que eu sabia passava pra ele”.

Não é relatada, em nenhum momento, a percepção de capacitação sistematizada sobre a temática de inclusão em docentes das salas de aula comuns.

O relato de E3 deixa clara a resistência explícita praticada por professor, no caso: docente da Educação Superior o que ocasionou a desistência do curso.

E3: “Eu fiz outra instituição de ensino (...) os professores não tinham visão de como me ajudar. Contabilidade mesmo, era muito difícil, porque o professor ia no quadro e ele falava: ‘é nesse aqui, sabe o que é aquilo?’ Só que eu que não estava vendo, eu precisava

que ele falasse pra mim. Aí eu perguntei pra ele: ‘professor não tem como o senhor me explicar de uma outra maneira?’ Aí ele falou que não podia dar atenção pra uma aluna, que ele tinha 35 alunos na sala. Daí, foi ficando mais complicado, mais difícil, acabei desistindo no primeiro semestre”.

Nesse contexto, Carneiro (2012, p.10) relata que

(...) o discurso da falta de preparo para atuar com essa realidade tem sido comum entre os professores que acreditam serem necessários métodos e técnicas de ensino diferenciados. Além disso, alunos necessitam de atendimento especializado, que deve ser oferecido em período inverso pelo especialista; no entanto, sua participação na escolarização comum requer do professor o entendimento de que as pessoas aprendem de forma diferente; coisas diferentes e em tempos diferentes. A preparação do professor se dará em serviço, mediante a modificação de suas práticas pedagógicas a fim de alcançar indistintamente seus alunos. Essa experiência além de enriquecedora para os alunos, proporcionará ao professor possibilidades de crescimento profissional e pessoal.

Dessa forma, compreende-se que os comportamentos dos docentes possibilitam ou não a inclusão, mas torna-se relevante entender que a comunidade acadêmica, também representada pelos alunos, é importante no processo. Há entrevistado que aponta para momentos de rejeição por parte dos colegas. Isso pode se dar pelo já discutido, que é o estranhamento do que é diferente.

E9: “No começo eu tive um pouco de rejeição por parte dos próprios colegas, não era muito bem visto o meu jeito de ser fisicamente”.

Com a convivência, no entanto, pode ocorrer o entendimento e a naturalização da diferença, contribuindo para sua aceitação.

E9: “(...)depois foi tudo se adaptando. (...) Deus coloca anjos na vida da gente, colegas que entendem o lado da gente, que te ajuda, auxilia”.

Em relação ao desempenho acadêmico, os entrevistados reproduzem o estereótipo do aluno idealizado, que coloca o aluno ideal como capaz de corresponder, dentro dos padrões estabelecidos pela instituição escolar, ao ideal pedagógico constituído por comportamentos

esperados, bem como de currículo, conteúdo, metodologia, avaliação dentro do estabelecido como adequado (OTALARA; DALL'ACQUA, 2016).

Assim, alguns entrevistados comentam que tiveram dificuldades acadêmicas ao longo do processo de escolarização.

E2: “Não. Sempre foi assim. Eu, sempre, todo lugar que eu vou, eu vou com um pouco de dificuldade. (...) Quando você é formada no EJA¹⁵, jovens e adultos, você realmente perde muito. Na qualidade do ensino mesmo”.

E3: “Então, é tudo uma questão de realmente estrutura, por exemplo, eu não sabia que poderia ter uma lente que me ajudasse a ler letras maiores. Nem sabia da existência, que a gente sabia era de óculos, mas óculos pra mim não resolvia. Então foi assim, fui me adaptando de acordo com o que foi aparecendo as dificuldades”.

E4: “No começo eu tive quando estava aprendendo a ler e escrever. Eu demorei um pouquinho, mas depois também foi rapidinho”.

E11: “No dia do teste não entendi direito as explicações e não sabia que tinha tempo, perdi muito tempo nas questões auditivas, pois tinha que retornar e ouvir novamente várias vezes”.

Ainda em relação ao desempenho acadêmico, um entrevistado coloca que ocorreu sem problemas.

E13: “Foi normal. Fui um aluno de nota sete e meio a 8. Sempre fui bem nas matérias. Não tive dificuldades na parte de aprendizado”.

É interessante constatar que sete dos entrevistados, antes de concluírem o Ensino Médio, interromperam seus estudos por um certo período. Essa descontinuidade, em cinco deles, ocorreu por situações ligadas à deficiência.

Um egresso relata que parou os estudos por questões comportamentais.

¹⁵ Educação de Jovens e Adultos

E5: “Sempre estudei em escola pública desde que me conheço por gente. Tive problema só na quinta e sexta série e daí é por causa da adolescência e tal. Aí dei uma parada na quinta e sexta ...e retornei também em escola pública... Terminei. E fiz tudo público. Saí por causa... um pouco de disciplina... Naquela época... A gente não era bem orientada. A gente fazia o que queria”.

Enquanto que, no caso de E13, a interrupção dos estudos foi para se dedicar a outra área de conhecimento, a música.

E13: “E quando eu terminei a oitava série ao invés de eu fazer o primeiro, segundo e terceiro, eu parei os estudos e fiquei só no conservatório. Comecei o conservatório e sai da escola. Fiquei muito tempo longe da escola”.

Enfatizando que a busca de lidar com a deficiência fez com que cinco dos entrevistados acabassem por interromper os estudos. Percebe-se que há descontinuidade nos estudos para reabilitação.

E8: “Eu sempre fiz escola particular, eu fiz até o Ensino Médio. Quando eu estava no primeiro ano do colegial, eu sofri o acidente. E como eu fiquei na UTI e passei por reabilitação, perdi boa parte da matéria do colegial”.

E15: “Antes eu estudei até o segundo colegial. Aí, depois, eu sofri o acidente. Na época eu estava... assim... chateado, me readaptando às coisas. Aí eu fiquei uns anos sem estudar.”

Há falas dos entrevistados em que aparece que o retorno aos estudos deu-se por meio de supletivo, para a conclusão do Ensino Médio.

E12: “Eu não tinha terminado o Ensino Médio ainda, trabalhava como digitador na época. Eu fiquei cadeirante, fiquei um tempo fora da escola. Eu fiz supletivo”.

E13: “Depois eu fiz o supletivo (...) e conclui o que faltava”.

Também, em virtude de mudança de localidade há egresso que, ao descontinuar os estudos, em função da idade, acaba por optar pela educação de jovens e adultos para concluir o ensino fundamental e após cursa o supletivo para completar o Ensino Médio.

E2: “Então, eu fui pra escola eu tinha oito anos. Fiquei no Nordeste, eu fiz até o quarto ano do fundamental, né? E vim pra São Paulo no quarto ano do primário. Aí, cheguei em São Paulo e fui fazer o EJA pra tentar passar pro quinto ano. Aí, no colegial, eu fiz o supletivo”.

O entrevistado E3, para seus estudos, já com Ensino Médio concluído, por recomendação médica, pois deveria sair da escola para não agravar sua condição. Isso mostra o desconhecimento, por parte de alguns profissionais, do que venha a ser Educação Inclusiva e o uso da tecnologia assistiva como aliada a ela. Também, a despeito da legislação, percebem-se resquícios da visão médica na determinação do “destino” das pessoas com deficiência.

E3: “Eu comecei a perder a visão tinha 10 anos (...) comecei a perder a visão de repente. (...) Aí, foi definido que eu ficaria cega com 25 anos. Só que eu ainda não fiquei totalmente. Eu ainda tenho 10% que enxergo dentro de ambientes fechado. Quando eu estava terminando o ginásio, minha mãe quis me tirar da escola porque o médico mandou. Ele falou que se eu forçasse mais a visão, eu ficaria cega. Aí, eu fiz até o ginásio”.

Dessa forma, em busca de proteção, já argumentado anteriormente, a família segue a orientação médica. As famílias possuem a tendência de apoiar-se na espiritualidade, profissional de saúde e outros para que ocorra a diminuição de sua insegurança, bem como de continuidade da procura de cura ou controle da deficiência.

Os egressos relatam o desejo de cursarem a Educação Superior como uma realização pessoal, uma busca de formação e por gostarem de estudar, o que não difere dos demais estudantes.

E2: “Mas, enquanto você vai amadurecendo, você vai falando assim: ‘eu tenho que ter um curso superior em alguma coisa, tem que ter uma graduação’. O meu ponto de vista (...) é que você tem que ter uma formação... É até mais, meio que sonho”.

E3: “Só que a minha vontade de estudar era muito grande, eu sempre quis fazer ensino superior”.

Para o ingresso na Educação Superior, mais uma vez percebe-se o apoio de familiares.

E11: “Depois de tantos anos formada, minha irmã e meus filhos me incentivaram a prestar o vestibular na FATEC de Gestão Empresarial. Como sou gerente de uma empresa, achei que o curso viria a calhar”.

Apoio dado, também por profissionais.

E10: “(...) um professor que dava aula na FATEC... e eu comentando com ele, que curso fazer, onde fazer, ele acabou me expondo o curso Gestão Comercial e o curso de RH (...). Ele comentou comigo da grade curricular (...). Eu falei ‘vou prestar prova’”.

E13: “(...) fiquei sabendo do curso que tinha aberto aqui de produção fonográfica por intermédio da minha professora (...) que dá aula de musicografia lá no conservatório. Ela fez o curso na época e comentou comigo, ela explicou como é tudo e eu me interessei bastante”.

E15: “(...) comecei a participar de um programa de reabilitação e o pessoal acabou me incentivando: que eu tinha que voltar aos estudos, voltar para escola”.

Percebe-se que ao ingressar na Educação Superior há, por parte dos entrevistados, insegurança quanto à adaptação e temor de fracasso. Isso ocorre pelo receio de serem “rechaçados ou mesmo por questões estruturais” (PEREIRA, 2010, p.86).

E1: “Eu tinha uma certa insegurança por eu não ter movimento nas mãos, por eu não poder escrever, por não ter a independência de ficar muito tempo sozinho. Eu preciso passar sonda, eu preciso ter alguém que ajude, então, eu tinha essa insegurança”.

E3: “Tive dificuldades, barreiras que me impediram de fazer. Aí consegui passar no vestibular da FATEC, aí fiquei pensando assim, será que agora vai dar certo?”

Alguns, antes de fazerem FATEC, optaram por cursos em faculdades particulares, mas não sentiram afinidade com a IES, não havia acessibilidade ou não se identificaram com os cursos.

E3: “Na realidade quando eu entrei na faculdade a primeira vez, eu tive muita dificuldade, vim de outras instituições. Não tinha recursos, não tinha quase tudo. Até em cursos a distância cheguei a me inscrever. Só que tinha dificuldade, eles não sabiam como adaptar as coisas pra mim. E aí acabei não fazendo”.

E5: “Eu fiz engenharia, pedagogia, sistema da informação, mas não terminei nenhum. O de engenharia foi porque eu sofri um acidente e perdi o caminho da graduação e não quis retornar. Os outros foram problema com a faculdade mesmo, porque eu descobri que não tinham feito minha matrícula... aí não gostei... falei deixa quieto então... parei”.

E15: “Começou a surgir as faculdades a distância, até prestei o vestibular na época, mas não tinha a área que eu queria na faculdade. Aí eu meio que acabei deixando de lado o curso”.

Como parte do público alvo dessa pesquisa é composta por egressos dos últimos cinco anos das FATECS, obviamente, todos os entrevistados graduaram-se nessas instituições de Educação Superior do Estado de São Paulo. O que será discutido adiante.

Ao relatar o processo de escolarização percebe-se que os entrevistados encontram-se atrelados às mudanças de paradigma em relação ao PAEE, passando do modelo de integração para o de inclusão. Percebe-se que a deficiência não é tida como limitadora, que os mesmos são

conscientes de suas condições e ativos em busca de seus direitos educacionais, embora não haja uma compreensão clara de quais são.

Têm a família como aliada, bem como esperam que a escola prepare-se para a inserção de alunos com deficiência, sendo que o professor é apontado como potencial agente de transformação. Não há relatos em que a exclusão dentro da escola foi sentida de forma intensa e ou permanente.

Quanto à Educação Superior nota-se, nos relatos, um sentimento de insegurança, por ser algo novo. Sabe-se que, ainda hoje, poucos são os alunos com deficiência que chegam a uma graduação. Há uma descrença em relação à Educação Superior ministrada por instituições particulares ou privadas e, por outro lado, um sentimento manifesto de orgulho pelo pertencimento ao quadro de egressos das FATECs, embora isso não tenha sido detectado de forma unânime em todos os depoimentos.

Diante do discorrido, torna-se importante a compreensão da percepção dos egressos sobre inclusão e seu processo, o que será discutido na próxima categoria.

4.2.2 A Percepção dos egressos sobre inclusão e seu processo

As entrevistas realizadas abordam o entendimento do como a inclusão escolar é concebida pelos pesquisados. As respostas são classificadas em categoria que representa incidência significativa nas falas dos entrevistados. Esta é apresentada no Quadro 12.

Quadro 12: Categoria: percepção sobre inclusão e seu processo

Nº	Questão	Categoria	Definição
3	O que você pensa sobre a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Comum?	Percepção sobre inclusão e seu processo	Compreensão sobre inclusão e seu processo sob a perspectiva dos participantes.

Fonte: Elaboração própria

Em parte dos discursos dos entrevistados, principalmente daqueles que nasceram com a deficiência ou a desenvolveram na infância, seus relatos são baseados em conhecimento de inclusão oriundos de suas experiências pessoais, também há aqueles que possuem relatos mais pautados em informações obtidas pela divulgação social e ou por familiares (E1, E2, E13). Estes, estão em consonância com a ideia de que todos têm direito de acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento em sua totalidade, com respeito às suas diferenças, bem como à igualdade de oportunidades em seu tempo e espaço (CARNEIRO; ZANIOLO, 2012).

E2: “Eu tenho uma sobrinha que também é deficiente e...”

E13: “Tenho o exemplo de um primo que mora aqui no bairro ao lado...”

E1: “(...)fui escutar uma palestra de inclusão. Era um gráfico de pessoas que estão formadas e são deficientes”.

Em relação à percepção sobre a inclusão os discursos são favoráveis. Os egressos colocam a necessidade desta e sua importância para melhoria social e econômica. Este pensamento não é algo novo, tendo que a assinatura da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) possui 25 anos. Assim, o paradigma da inclusão tende a influenciar o imaginário social, por meio de debates e discussões; também por meio de leis em defesa dos direitos de todos, a uma educação de qualidade (CARNEIRO; ZANIOLO, 2012). Embora, não se possa negar que há setores da sociedade alheios a toda essa mudança, bem como o conceito de inclusão ainda pode se apresentar de maneira sutil.

E2: “É prioridade. É prioridade, com certeza. É prioridade.”

E3: “Eu acho que todos os níveis têm que ter inclusão, acho que começando já a criança no prézinho, no fundamental (...)”

E4: “É eu acho que tem muita coisa pra mudar, mas já tá mudando. Eu fiquei muito feliz de participar da pesquisa né, e espero que as leis de inserção... que as escolas tenham mais acessibilidade pro aluno e que aprendam cada vez mais”.

E7: “Hoje o ensino... a educação é algo que proporciona às pessoas uma melhoria na sua qualidade de vida, melhoria na obtenção de um trabalho no desempenho do mesmo. A educação proporciona para a Pessoa com Deficiência um diferencial na hora dela estar se recolocando no mercado, igual uma pessoa que não tenha algum tipo de deficiência”.

E11: “Acho necessária e importante. São pessoas capazes que com ajuda da sociedade e do governo podem muito bem ter uma vida normal”.

E12: “A educação é o único método para salvar esse país, porque sem educação a Pessoa com Deficiência para de ser incluída, ela deve ser aceita principalmente na educação”.

Pelo discorrido anteriormente pelos participantes, têm-se que, em suas opiniões, há evidenciada a importância do processo que se convencionou denominar de inclusão. Dessa forma, percebe-se que os mesmos corroboram que é por meio dela (inclusão), seja na escola, seja no trabalho, que ocorre a possibilidade de participação ativa na sociedade.

Também se argumenta que há leis que garantem os direitos das pessoas com deficiência em vários segmentos sociais.

E7: “Esse é um direito que está previsto na Constituição. Todas as pessoas têm o direito à educação, têm o direito a trabalhar, têm o direito a ter suas condições sociais preservadas”.

E12: “Por conta da nova legislação da inclusão da Pessoa com Deficiência na escola pública, que tiraram muitas crianças que frequentavam a APAE, estas foram inseridas na escola pública. Esses alunos com certeza vão pra faculdade”.

Embora, a legislação e as políticas de inclusão garantam o acesso dos alunos PAEE nas escolas comuns, há o desafio da criação efetiva e positiva de um ambiente educativo que promova situações assertivas de aprendizagem e saia somente do registro da legalidade (DENARI, 2014).

Dessa maneira, sabe-se das conquistas das políticas de inclusão, mas alguns relatos colocam a percepção de que existe precariedade no atendimento à necessidade destes alunos.

E10: “(...) Da época que eu comecei pra cá, teve alguns progressos, mas ainda deixa a desejar por conta da vasta ausência de material que a gente tem. Muito vai das escolas, das instituições, né. O seguimento educacional não procura dar ao aluno o que necessita”.

Essa parece ser uma situação paradoxal vivenciada no Brasil, que possui uma legislação vasta e moderna acerca da inclusão social, mas que em termos práticos, as ações efetivadas, inclusive no campo da educação, ainda são incipientes. (SANTANA, 2013, p. 25)

Dessa forma, vale considerar que a inclusão social de uma Pessoa com Deficiência deve ir além da legislação e ser vivenciada em todos os ambientes desde o seu nascimento, sendo a escola apenas um local a mais para o exercício da cidadania.

A escola é parte inseparável da realidade social. Em seu interior, apresenta características de uma totalidade complexa, ocorrendo processos e fenômenos objetivos a que os educadores devem estar atentos e sensíveis para melhor desempenharem sua função de mediadores do conhecimento. Com a implementação das políticas de educação inclusiva nos sistemas de ensino e no interior das escolas e dos centros de Educação Infantil, disseminando novos princípios educativos, novos saberes e novas concepções e, com elas, novos desafios, conflitos e problemas devem ser estudados, analisados e acompanhados pelos pesquisadores e comunidade em geral a fim de que cada vez mais todas as crianças recebam educação de qualidade (MIRANDA, 2011, p.42).

Assim, observa-se que a escola além de proporcionar conhecimento, é colocada como importante para que a Pessoa com Deficiência tenha visibilidade em seu meio social.

E1: “Eu acho que essa parte (inclusão) da escola, da faculdade está além do conhecimento técnico ou do conhecimento básico. Ela está na parte da socialização que é o mais importante para uma pessoa que tem deficiência”.

E2: “Inclusão é tirar aquela criança que hoje tá em casa pra ficar na sociedade, pra estar inserido na sociedade”.

E8: “Eu penso tem que sair, é bom ter política de inclusão, porque é... Incentiva o pessoal a sair. (...) Tem que ser incentivado a sair, porque ficar só em casa, é confortável, mais é ruim”.

E14: “É bom, porque uma pessoa que vive isolada, ela tem a tendência de piorar cada vez mais”.

E15: “(...) acredito que o fato de estar convivendo com outras pessoas pode até trazer uma melhora, uma evolução”.

Assim, têm-se, para os entrevistados, que a inclusão é importante para a socialização, o que pode ser entendido que a escola, além do papel da educação formal, torna-se o espaço para que a Pessoa com Deficiência possa participar do meio social.

Considerando o educando em sua integridade, independentemente de suas condições físicas ou intelectuais, atribui-se a cada pessoa a possibilidade de desenvolver-se de acordo com suas atitudes e aptidões visando sua inserção na sociedade. Como parte do sistema educativo, sua existência está intimamente ligada a valores e virtudes, condições tais que fazem da educação uma forma enriquecida para melhorar a qualidade de vida das pessoas (DENARI, 2014, p.97).

Ainda em relação à socialização, E8 relata que parte do isolamento de uma Pessoa com Deficiência pode se dar por conta da sua não aceitação e pouca acessibilidade encontrada nas cidades para que ocorra a independência para a locomoção.

E8: “Pode ser por vergonha, porque os outros ficam olhando, ou também por dificuldade de locomoção. Não é todo lugar que é adaptado (...)”.

A locomoção, apontada como um fator de dificuldade para a Pessoa com Deficiência participar da sociedade, também é apontada como uma falha nas instituições de ensino para que ocorra a inclusão. A falta de acessibilidade em diversos ambientes ocasiona dificuldade de livre circulação dos alunos PAEE, o que limita o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas e diminui suas interações sociais (CASTRO, 2011; CANDIDO PEREIRA, 2016).

E1: “Eu estudei numa escola que não tinha rampa, então, com certeza, muitas mães não matricularam seus filhos deficientes por conta disso”.

E4: “Eu acho que sem acessibilidade, sem condições de receber o deficiente”.

E5: “A maioria das construções são prédios... Prédio não é legal para cadeirante, para quem usa muleta, para quem tem um problema, porque às vezes... você não tem problema permanente, mas durante um tempo. E aí você vai ver que não é fácil, entendeu. Não é fácil para você chegar num lugar, deslocar distância grande”.

Assim, as barreiras arquitetônicas impedem ou dificultam a autonomia de circulação de pessoas com mobilidade reduzida, bem como suas relações sociais, o que é uma forma de exclusão social (SANTANA, 2013). Completando, Rodrigues (2004), coloca que a acessibilidade arquitetônica é uma filosofia de acolhimento.

Nesse sentido, observa-se que as barreiras existentes para a vivência de papéis sociais estão atreladas a ambientes; atitudes preconceituosas, práticas discriminatórias e desconhecimento sobre deficiências e direitos, o que apontam para a necessidade de mudanças (SASSAKI, 2006; CHAHINI, 2010). Fato percebido pela percepção do estranhamento que esse público ainda causa nas escolas, bem como no país em geral, como é possível perceber nos excertos que se seguem.

E13: “O que eu penso é o seguinte: é muito falado, mas na prática quando a gente vai para o dia a dia... aqui no Brasil parece ainda que é um choque... para os professores, educadores ainda é. (...) O Brasil está bem atrasado em relação a muitos países ainda nessa questão”.

O mesmo entrevistado, relata que sua percepção sobre inclusão se modificou-se após adquirir a deficiência. Comenta que não há compromisso das instituições para que a Pessoa com Deficiência esteja realmente inserida no contexto escolar, como evidencia mais um trecho de sua entrevista.

E13: “Só depois de ter passado por isso... então... eu vejo assim... que o meu é um típico caso, como os demais em algumas escolas. Não estão preocupadas com a inclusão.

Porque a inclusão não é a pessoa estar ali no meio, isto não significa que ela está incluída. Você tem um aluno especial no meio de alunos que enxergam... não é inclusão. Inclusão é você fazer com que ela possa ter autonomia nas atividades dela como os demais”.

Dessa forma, embora a inclusão deva ocorrer e haja legislação e políticas para tal, ainda há a necessidade de mudanças atitudinais para alicerçar as demais mudanças. Uma das mudanças importantes que aparece nos discursos está relacionada ao pouco conhecimento dos próprios entrevistados em relação às demais deficiências, especialmente a intelectual, em que, sobre a mesma, há estigmas e estereótipos. Assim, ao serem indagados sobre quais tipos de deficiência que devem ser incluídos na escola comum, tem-se como relato constante a ênfase na deficiência intelectual. Alguns discursos são favoráveis, como de E10.

E10: “Qualquer uma pode ser incluída. A maior prova disso é que hoje muitos estão na área de trabalho, desenvolvem um bom trabalho. E deve ser dada uma chance... então cabe a inclusão em qualquer uma, independente da deficiência”.

Percebe-se, por parte de E1, uma busca de reflexão sobre a temática. Este relata sua convivência com uma pessoa com autismo e busca um paralelo com a deficiência intelectual para emitir sua opinião.

E1: “É muito difícil falar sobre isso. Eu sou uma pessoa que convive com isso. Eu não sei como seria... como é... uma Pessoa com Deficiência intelectual. Porque, assim, eu tenho um primo que é autista. Apesar de ele estar sempre no mundo da lua, ele tem uma memória incrível E pela idade dele, pode ser muito mais inteligente do que eu jamais vou ser. A capacidade dele de lembrar das coisas, aprender as coisas, é até melhor. A inclusão é boa para desenvolver o cérebro da pessoa que tem deficiência intelectual ou até para ajudar ela a conviver”.

Em somente um relato detectou-se o desconhecimento sobre a deficiência intelectual.

E8: “Eu acho que... Eu sou leigo né... Eu não sei como é que funciona a deficiência intelectual. Assim, o pessoal que não consegue, assim tem dificuldade pra comunicar ou pra apreender as coisas, eu não sei como é que funciona, sabe? Nessa parte eu sou

leigo, mais de resto eu sei é de deficiência física, igual a visual pra adaptação pra leitura a escrita”.

Percebe-se que há, em alguns discursos, certa resistência e ou dúvida em relação à inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação Comum. Isso pode se dar pela falta de informações ou estereótipos existentes sobre a mesma.

E2: “Nesse contexto da inclusão... assim... aquela inclusão que não seja tão severa, que tem aquele... que não seja aquela... as APAES... aquela coisa toda, incluída nesse processo de aprendizagem, aí eu não sei”.

E3: “Porque intelectual, ele tem várias fases, pode ter o entendimento até bem razoável das coisas, né. Então falando de acordo com o que ela entenda, é importante, acho que não deve se excluir ninguém”.

E5: “Ah... Se for em questão de mental é... um pouco mais complicado. Eu penso que é... difícil. Não tem como você incluir, junto, numa mesma turma capacidade mental diferente. Eu não vejo como, porque o desenvolvimento pessoal de cada um é diferente. Até a gente que é normal entre aspas, cada um tem a sua loucura, é... já dá problema... já dá diferença... tem gente que não acompanha. Aí você coloca uma pessoa que tem um problema dela e ela precisa de uma necessidade dela e ao mesmo tempo cada deficiência é diferente entre elas mesmo. Então não tem como criar uma classe para cada um, né. E não sei até que ponto vai chegar isso, entendeu”.

E14: “(...) aquelas pessoas que têm tipo autismo, que não é tão severo, elas devem estar na escola. Intelectual é mais difícil, né. Não o severo... o leve dá para frequentar a escola também”.

Percebe-se que nesse aspecto as opiniões dividem-se e que alguns consideram que, dependendo do grau da deficiência intelectual, deve haver uma escola específica para o aluno frequentar. Isso remete à ideia de que para que uma pessoa esteja inserida no contexto da Educação Comum, deve se adaptar a ela, o que implica em ser preparada em escola especial

para tal, de maneira que só irá para a comum se apresentar características educacionais padronizadas com o esperado culturalmente.

E9: “Depende o grau da deficiência. Então é o que tô falando, tem que passar por especialista, para que o especialista possa indicar se a escola normal é indicada a ele, ou ele já tem que frequentar uma escola com mais recurso, com mais acessibilidade, material didático específico, entendeu”?

E12: “Talvez a deficiência severa, denominada deficiência mental, porque segundo a lei agora ninguém mais, é incapaz, todo mundo é adaptado, mas acredito que as pessoas com deficiência deveriam ser atendidas em organizações direcionadas a isso que tenha condições capacitadas para atender à necessidade deste tipo de aluno com deficiência intelectual”.

Os excertos apresentados revelam uma percepção ainda presa ao modelo de atendimento segregado, no que diz respeito à deficiência intelectual.

No entanto, embora haja a defesa da escola especial, coloca-se também que se a escola comum possibilitar educação de qualidade, todos poderão ser incluídos.

E9: “Eu sou a favor de que a instituição de ensino, seja ela qualquer escola, ofereça a oportunidade pra qualquer tipo de aluno, só que cada uma na sua especialidade onde possa oferecer acessibilidade, possa oferecer um profissional capacitado, um material didático diferenciado pra que o aluno possa desenvolver. Assim, (...)conseguir encaixar junto com os normais”.

Alguns egressos expõem que existem mais facilidades de inclusão em deficiências físicas e sensoriais.

E5: “Aí não. Aí já é mais fácil. Você falou de deficiência física... Basta adaptar o ambiente. O ambiente geral, de uso geral”.

E12: “(...)as outras deficiências não, a paraplegia, monoplegia, a amputação, a paralisia cerebral, essas podem ser bem acessíveis para escola comum mesmo”.

E14: “Eu acho que sim, mas depende do caso, se for deficiente cadeirante, auditivo, eu acho que é mais fácil com ajuda de alguém. Visual também, se tiver o braille, essas coisas todas e alguém auxiliando... vai também”.

Dessa maneira, pode-se afirmar que

(...), a inclusão é um processo subjetivo e inter relacional, em que o contato entre as pessoas estigmatizadas, como as que possuem alguma deficiência, e as pessoas não estigmatizadas muitas vezes ocorre em situações que ressaltam o estigma, bem como em interações nas quais não há igualdade de status entre as partes, sendo a pessoa estigmatizada considerada inferior ao resto da sociedade. As relações entre as pessoas não estigmatizadas e estigmatizadas tornam-se angustiantes para ambas, em razão de produzir um contato com a diversidade e uma ambivalência de sentimentos. Consequentemente, passam a ser evitadas (VIEIRA, 2013, p.158).

No caso há o estigma com outro tipo de deficiência, ou seja, é a relação entre a subdivisão do mesmo grupo de estigmatizados.

Tanto para as pessoas com deficiência intelectual, quanto para as outras deficiências há discursos que apontam a tecnologia como aliada à inclusão escolar. Confere-se a ela papel de destaque para o atendimento às especificações de cada deficiência. Vale se atentar para o caráter mágico dado, como se fosse a chave para a resolução de todas as problemáticas.

E5: “Porque a tecnologia produziria tudo para ele. A tecnologia, no caso, seria a internet, cursos *on lines*, cursos a distância. Enfim, para cada um há um caminho diferenciado. Aí eu acho que a tecnologia é legal, funciona bem”.

E13: “Tá melhorando. Tem muita gente aí que está se beneficiando. Eu até fiquei sabendo que vão ter que desenvolver na plataforma Android aplicativos com acessibilidade e que sem essa acessibilidade, não vai ser possível acessar o *Play Store* mais. Então tá melhorando, mas muitas empresas precisam ter consciência de colocar a acessibilidade nos produtos”.

Pode-se afirmar que os recursos de tecnologia assistiva possibilitam além da realização de tarefas, a construção do processo de aprendizagem pelo próprio aluno, sendo este ativo na relação ensino - aprendizagem (ROCHA, 2013; CORRÊA, 2014).

A aprendizagem em seu processo é colocada como de responsabilidade da escola. Percebe-se que o professor é colocado como sendo o agente de inclusão mais significativo dentro da escola, tanto que não há relato especificado sobre nenhum outro profissional educacional.

Sendo o professor o agente que proporciona condições para o aluno aprender, torna-se dele o foco para o processo de inclusão escolar. Para tal há o argumento de que a inclusão escolar deve se centrar no professor, na escola e no sistema escolar, pois esses conseguem buscar caminhos e mecanismos visando a garantia de acesso e permanência, bem como a qualidade de ensino para os alunos (ZANATA, 2004; PASSOS; VILARONGA; ORLANDO, 2014).

E3: “Eu acredito que esses que são profissionais, aqueles que são professores mesmo! Aqueles que gostam... que vão ensinar para alguém que é deficiente”.

Dessa forma, a escola é tida como o local para além da teoria e prática pedagógica, sendo espaço para convivência e relações entre os indivíduos, o que torna importante as orientações para mudanças de atitudes (SANTANA, 2013), no intuito de evitar situações como ausência de interesse e de compromisso por parte de alguns docentes, como relatado por E10 e E13.

E10: “Não sei se é falta de interesse, ou se ainda é falta de informação, porque, às vezes, pego pessoas perguntando algumas coisas: como funciona isso, como se lida com aquilo? Presumo eu que é falta de interesse, procurar mais, se informar mais. Assim que vê a situação de frente a você, você buscar uma solução. (...) De repente está próximo de você, mas a pessoa não se mexe não se move. É como se fosse daquele jeito. Não é comigo, então deixa como tá”.

E13: “Eles não têm preocupação de desenvolver. É muita promessa e nesse caso pouco retorno”.

Muitos profissionais podem perder o interesse por conta de despreparo em seu processo de formação. Alguns professores não possuem conhecimento metodológico e didático para o trabalho com alunos que apresentem deficiências evidentes e quanto mais as salas ficam

heterogêneas, maior o desconforto, pois não sabem lidar com o ensinar a todos (BUENO, 1999a; TOLEDO; VITALIANO, 2012; PASSOS; VILARONGA; ORLANDO, 2014).

Em algumas entrevistas há a colocação de que a inclusão na Educação Superior é falha também por conta da preparação dos professores.

E12: “(...) esses alunos com certeza vão pra faculdade, e os professores têm que estar preparados, não basta ser mestre ou doutor se você não tem capacidade laborativa pra lidar com este tipo de situação”.

E14: “A inclusão no ensino superior é a mesma coisa, se tiver um cara ali para auxiliar os professores, nada impede”.

Sabe-se que o acesso e a permanência de pessoas com deficiência na Educação Superior ainda apresentam dificuldades. Parte destas, podem ser combatidas por meio da preparação docente em sua formação técnico – pedagógica, bem como na sensibilização de suas percepções e ações na identificação das necessidades de cada aluno, proporcionando-lhe educação de qualidade (CANDIDO; NASCIMENTO; MARTINS, 2016).

Os pesquisados colocam que para a aquisição de conhecimentos e mudança comportamental o professor deve ser preparado para lidar com a diversidade, inclusive por meio de aprendizagem de conteúdos mais específicos a algumas deficiências, bem como compreender Libras e o código braille, seja dominando-os ou, basicamente, compreendendo sua estruturação.

E3: “Acho que é importante que os professores tivessem curso de Libras, até para o crescimento deles como profissionais, para receber, também, o deficiente auditivo na sala de aula. acho que pra todos os deficientes”.

Em busca de reflexão sobre essa colocação, Candido, Nascimento e Martins (2016) argumentam que não existe formação especializada que abarque toda diversidade humana, o que significa dizer, nesse caso, que não há como um professor ser especializado em todas as deficiências. Porém, há a necessidade de formação continuada de professores em busca de reorientação de posturas profissionais e reconstrução de práticas docentes, visto que devem

garantir o aprendizado de todos os alunos, como reafirmam essa compreensão os excertos a seguir.

E12: “Os professores têm que ser treinados. Eu acredito que eles tenham que passar por uma reciclagem boa, principalmente na base da educação para que eles possam aceitar as pessoas com deficiência com mais praticidade e habilidades para poder corresponder a necessidade dessas pessoas na educação”.

E14: “Ah, capacitar os profissionais, dar curso”.

Embora não seja viável a um professor deter conhecimento acerca do ensino para pessoas com todas as deficiências, este deve se apropriar dele o máximo possível, pois corre-se o risco de atribuir aos “especialistas” o domínio sobre o ensino de alunos com deficiência, o que retira a propriedade do docente em efetuar a inclusão (OTALARA; DALL’ACQUA, 2016).

Assim, observa-se o apontamento para o atendimento personalizado ao aluno com deficiência para que seja incluído.

E15: “Acaba precisando de uma atenção especial em alguns momentos. Se não tiver essa atenção especial ela vai se sentir mal de alguma forma, mas tendo todo um acompanhamento, ela não se sente diferente no meio de todo mundo”.

Em continuidade, os pesquisados apresentam a importância do especialista. Abordam que além do professor de sala de aula, a escola deve contar com profissional especializado para apoio tanto para o docente, quanto para o discente e família.

E4: “Ah, se tiver uma pessoa especializada para atender essa deficiência, pode sim, se puder fazer as coisas, claro”.

E9: “Então, eu acredito que devem oferecer um especialista que possa avaliar o grau de dificuldade do aluno, um psicólogo que possa entender o lado do aluno e do que a instituição oferece, e fazer o meio de campo”.

E13: “(...) a gente até que tenta, quem me ajudou muito foi a professora assistente”.

O papel do profissional especializado, que para alguns entrevistados pode ser professor ou psicólogo, é relatado, também, como importante para a ocorrência da inclusão no que se refere à orientação da família e da “quebra” de resistência da escola.

E9: “(...) é fazer um meio de campo entre a instituição e a família e o aluno. Um acompanhamento para que os pais quebrem esse bloqueio de achar que o filho não dá conta, como algumas instituições de ensino também pensam assim. Então eu acho que elas têm que ter um especialista, um especialista e psicólogo que possa analisar caso a caso, pra que possa direcionar”.

E13: “E aí (...) começou a conversar com a família, ensinou ele a ler o braille e instruiu a família para cobrar da escola que arrumasse uma pessoa para ficar com o menino. A escola, eu fiquei sabendo, contratou uma pessoa para ajudar ele só depois de ter passado por isso. Então eu vejo que isso é um típico caso em algumas escolas”.

O imaginário coletivo social e educacional sobre as pessoas com deficiência, ainda, muitas vezes, acaba por atribuir-lhes rótulos e não respeitá-los como cidadãos. Essas representações discriminatórias em que a diferença possui conotação negativa, está presente no imaginário de professores, alunos, famílias e na própria Pessoa com Deficiência (OLIVEIRA, 2004; CHAHINI, 2010).

Além da organização da escola e seus profissionais, salienta-se a família como base no processo de inclusão escolar. Percebe-se que, talvez pelo sentimento de fracasso, vergonha, culpa ou mesmo no intuito de proteger seu filho com deficiência, algumas famílias acabam por segregá-lo, crendo proporcionar o melhor com a educação informal ou especial. Com isso, deixam de possibilitar a vivência da inclusão. O que também ocasiona a diminuição do enraizamento desse paradigma, ao diminuir a presença das pessoas com deficiência no universo educacional.

E1: “Às vezes os próprios pais tiram ela da escola por causa da deficiência e ela não aprende a conviver com as pessoas e não aprende nada disso (...). Se nenhuma mãe matricular seu filho deficiente lá, como é que essa escola vai mudar a estrutura? Ela não vai preparar. Nunca vai receber”.

E9: “(...) muitos pais, nos dias de hoje, no século XXI, ainda acham que a criança, não tem um... não vai conseguir acompanhar”.

Também, a própria Pessoa com Deficiência poder ser tida como sendo possuidora de ideias preconcebidas, enraizando o preconceito.

Há opiniões de entrevistados que, complementando seus argumentos, colocam nos limites do indivíduo a responsabilidade de conseguir evoluir academicamente.

E3: “Eu acredito que sim. Dependendo do nível que a pessoa tiver, se ela conseguir chegar até um ensino superior ou até um Ensino Técnico, é porque ela tem capacidade de entendimento, então até mesmo para intelectual”.

E15: “Ah... não sei... porque aí depende do limite de cada um. Estar respeitando o limite de cada um, até onde ele pode estar evoluindo”.

Nesse sentido, as pessoas com deficiência são indivíduos como quaisquer outros, mas pelo tratamento dispensado pela sociedade em busca de um padrão há a internalização da ideia de incapacidade, de suas limitações como desvantagens, o que faz com que suas atitudes, muitas vezes, entrem em consonância com o rótulo social que recebem (BUSCAGLIA, 2006; CHAHINI, 2010).

O entrevistado E1, em seus argumentos, apresenta o que Buscaglia (2006) argumenta que a limitação da Pessoa com Deficiência ocorre mais pela atitude da sociedade do que pela condição da própria deficiência, ou seja, é a sociedade que cria os incapazes.

E1: “Tem gente que pensa: eu sou deficiente, eu sou limitado. Não é bem assim que funciona. Esse pensamento acaba ajudando a criar um preconceito. Acho que a própria comunidade de pessoas com deficiência que pensam assim ajudam a criar esse preconceito, eu acho muito importante a inclusão dessas pessoas nesse meio para que possa quebrar as barreiras e mostrar o que é deficiência física”.

Ou, continuando com o relato de E1, pode ser agente de inclusão, sendo a maior interessada em sua ocorrência.

E1: “Então, eu sou tão capaz ou até mais do que a pessoa que está me julgando. Tipo eu passei por várias situações onde as pessoas olhavam para mim e falavam: ‘_ Nossa ele fala!’ como se eu fosse a *Annabelle*¹⁶ sentada numa cadeira de roda com vida. É muito importante a gente quebrar esse pensamento”.

Portanto, a imagem assertiva sobre si mesmos, pode possibilitar a superação dos limites socialmente impostos.

E7: “A Pessoa com Deficiência, ao realizar os processos de educação, ela consegue adquirir competências e qualidades pra desempenho de qualquer função e poder atuar no mercado de maneira eficiente com qualidade”.

Em relação especificamente à Educação Superior, observa-se que há em alguns relatos o pensamento de que existem cursos adequados e inadequados para uma Pessoa com Deficiência frequentar, como exemplificado por E10, mas que grande parte do êxito também se encontra no esforço individual.

E10: “(...) eu tenho um entendimento: têm cursos que não dá fazer. Tem uma certa limitação, mas vai do esforço de cada um. Eu tenho um amigo meu, que está sentindo na matemática, tá se pegando lá com um gráfico, mas tá conseguindo. Ele tem inteligência para isso. Ele gosta disso. É seu foco principal. Isso não é empecilho, e ele tá indo”.

Este mesmo entrevistado, E10, coloca que há maior preparação para a inclusão nas instituições de Educação Superior privadas do que nas públicas. Em sua fala menciona que há investimentos que permitem que pessoas com deficiências tenham se formado em diferentes áreas. Já o participante E12, faz uma crítica na qual relata que as IESs privadas fazem investimentos para terem alunos com deficiência por questões ligadas a lucro.

¹⁶ *Annabelle* é um filme de terror norte-americano. Foi inspirado no famoso caso da boneca Annabelle, investigado pelos demonologistas Ed e Lorraine Warren. (ANNABELLE, 2014).

E12: “(...)monetário, as pessoas visam o dinheiro, visam investimento para atrair este tipo de gente. Eu conheço cego que é advogado, conheço surdo e mudo que é advogado, conheço cadeirante que é advogado, engenheiro, eles se formaram... eles se formaram onde? Formaram na ...”.

Nesse sentido, independente do motivo, há a percepção de que existe uma maior receptividade nas IESs privadas que públicas, embora tal fato não garanta a acessibilidade à Educação Superior, o que é argumentado por E1. Em seu relato há a percepção de que parte das pessoas com deficiência não dá continuidade aos estudos por ter se adaptado ao sistema assistencialista.

E1: “É muito preocupante, porque muitas pessoas não saem de casa para procurar uma formação. Não pelo fato de que não conseguem, mas pelo fato de que ela se põe numa situação de comodismo”.

Diante do exposto, pode-se sintetizar que os entrevistados, ao relatarem seu pensamento sobre inclusão, não abordam especificamente a Educação Infantil e o Ensino Técnico. As falas acabam por generalizar a temática ou priorizar a mesma na Educação Superior. Pode-se inferir isso com base no fato de ser o nível educacional mais próximo da sua realidade atual.

Em relação à educação fundamental, há apenas um relato e este coloca a escola como passiva diante da necessidade de incluir um aluno com deficiência.

E13: “... ele está agora com 10 e 11 anos. Ele estava na escola sem auxílio de nada. Os pais dele são bem pobres. (...) na escola não tinha nenhum recurso, (...) não tinha nenhuma reglete para ele escrever em braille (...), ele estava na escola. E a escola não correu atrás de nada”.

A mesma visão de passividade percebe-se no relato ligado ao Ensino Médio:

E2: “Eu tenho uma sobrinha que também é deficiente e ela terminou o colegial e assim... eu vejo que falta. Tem que haver esse processo de inclusão pra (...) vivência desse deficiente, e para o familiar desse deficiente”.

Em relação à Educação Superior, o discurso volta-se para a busca do cumprimento da lei. Percebe-se uma maior preocupação em enfatizar que o acesso e a permanência são assegurados pela legislação, talvez pelo fato de ser mais recente e até ocorrer com menor número de pessoas com deficiência inseridas nesse contexto.

E12: “Demanda e Lei. A lei obriga muita coisa (...) como lidar com este tipo de gente que vem agora, que vão ser inseridos agora na Educação Superior”.

Diante da percepção que os egressos entrevistados possuem sobre a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Comum, pode-se inferir que há conhecimentos preponderantes de suas vivências pessoais e atrelados ao senso-comum. Não há evidência de conhecimento mais sistematizado sobre a temática, embora relatem os aspectos básicos fundamentais para a resistência ou existência da inclusão nas escolas.

Ao se abordar a inclusão na Educação Superior há uma discussão ainda tímida, porém fundamental. Esta deve levar em conta as condições de acessibilidade, a identificação do público alvo da Educação Especial dentro da universidade e a promoção de recursos necessários para o acesso, a permanência e a conclusão do curso (CANDIDO; NASCIMENTO; MARTINS, 2016).

Dessa forma, torna-se importante a compreensão de como foi a vivência dos egressos em seus processos pedagógicos suas características e necessidades, o que serão trabalhados na continuidade do texto.

4.2.3 Processo pedagógico, suas características e necessidades

Ao se compreender o processo de escolarização, torna-se importante o aprofundamento de como ocorreram as ações pedagógicas durante a permanência dos egressos nas FATECs.

Para tal, é levantada a categoria denominada “processo pedagógico, suas características e necessidades” (apresentada no Quadro 13), na qual busca-se a compreensão da percepção do egresso em relação ao cotidiano acadêmico experienciado nas FATECS, suas facilidades e dificuldades, bem como o comportamento dos docentes e demais discentes sobre a vivência da inclusão escolar de alunos com deficiência.

Quadro 13: Categoria: Processo pedagógico, suas características e necessidades

Nº	Questões	Categoria	Subcategorias	Definição
4	Descreva como foi sua vida acadêmica na FATEC	Processo pedagógico e suas necessidades	Vida Acadêmica	Percepções acerca das condições pertinentes à vida acadêmica envolvendo facilidades e dificuldades no cotidiano acadêmico e conduta de professores e colegas em relação a alunos com deficiências.
9	Você sentiu facilidades enquanto estudante no cotidiano acadêmico da FATEC?			
10	Você sentiu dificuldades enquanto estudante no cotidiano acadêmico da FATEC?			
7	Relate como você percebe o professor da FATEC em relação ao aluno com deficiência		Professor	
			Colegas	

Fonte: Elaboração Própria

Para iniciar o entendimento de como o egresso com deficiência, oriundo da FATEC, percebe suas necessidades e seu processo pedagógico, foi empreendida uma análise da vivência acadêmica na Educação Superior.

Para tanto, entende-se que

Frequentar a Educação Superior significa uma grande oportunidade, oportunidade essa de participação, de luta pela igualdade, de difusão das oportunidades a fim de que a sociedade perceba que os estudantes PAEE são capazes e devem participar ativamente exercendo seus direitos de cidadãos (SANTOS, 2014, p.88).

Essa vivência acadêmica encontra-se atrelada ao acesso que os alunos com deficiência tiveram na Educação Superior. Pode-se entender acesso como sair de um determinado lugar ou situação para algo diferente (WATZLAWICK, 2011) ou, em uma perspectiva mais abrangente

e que é utilizada neste texto, como sendo “o conjunto de possibilidades específicas que permitem ao estudante com Necessidades Educativas frequentar e relacionar-se com a comunidade acadêmica” (SANTOS, 2014, p.21).

Portanto, o acesso procura garantir, por meio de eliminação de barreiras, o ingresso, a permanência e a conclusão do curso. Nessa perspectiva, a vivência acadêmica dos entrevistados inicia-se por meio da acessibilidade necessária no vestibular, garantida por lei, para a realização da prova. Não há, em nenhum relato dos egressos que solicitaram condições especiais, a ocorrência de situações problemáticas ou que pudessem gerar algum desconforto.

E4: “Eu indiquei a mesa que encaixasse a cadeira e ficou bom”.

E8: “Como eu já conhecia o pessoal da FATEC... como eu fiz mecatrônica lá e o pessoal já me conhece, no vestibular eles me ajudaram a escrever”.

E9: “Quando eu fui fazer a prova do vestibular, como lá é um prédio de dois andares... então, quando eu fui fazer a prova... fui fazer no térreo”.

E nessa linha de raciocínio, o acesso continua por meio de ações ligadas à permanência. Ao ingressarem na Educação Superior percebe-se, em parte dos discursos, mais uma vez, a incerteza diante do novo e a necessidade de enfrentamento, seja por si mesmo, seja por apoio de outros.

E3: “A gente pensa assim: ‘puxa vida! Eu já sou diferente, o que eu vou fazer lá, ou porque eu tô querendo ter um Educação Superior, ou ter um Ensino Técnico ou ser alguém na vida?’ Porque há chances iguais. Na verdade, a única diferença é que pra chegar num nível desse, precisa de adaptações”.

E11: “O começo da minha vida acadêmica na FATEC foi difícil, pois as pessoas não conseguiam me ver como uma pessoa deficiente, pois eu conseguia ler os lábios. (...) Com o passar do tempo, os professores e alunos passaram a me ajudar a entender melhor os recados e o que era pedido”.

E15: “No começo das aulas, como eu estava meio inseguro, uma irmã minha me acompanhava durante as aulas. No começo, ela ficava em todas as aulas, conforme fui ficando mais confiante e conhecendo, também, os colegas, ela me deixava sozinho em algumas aulas. E foi assim por uns 4 meses”.

Há relatos do início da graduação em que ocorre o estranhamento por parte de alguns colegas e professores. Dessa forma, pode-se reafirmar que o novo abarca não somente a Pessoa com Deficiência, mas, também, seus colegas. Esse novo encontra-se atrelado à pouca inserção do PAEE na Educação Superior, não só das FATECs, mas de todas as IESs do país, conforme dados já apresentados.

O preconceito pode ter um significado comiserativo podendo gerar reações de pena e piedade sobre aquela pessoa considerada inválida, pois ela normalmente é vista sob estereótipo de vítima, sofredora ou ainda prisioneira da própria deficiência. Por outro lado, o preconceito pode gerar reações de caráter aversivo, sendo o deficiente tratado de forma agressiva, pois é visto sob o estereótipo de uma pessoa má, um vilão, um ser asqueroso. (PIZA, 2011, p.41).

Assim, dependendo da ótica de quem relaciona-se com a deficiência, podem ocorrer sentimentos de negação, repúdio, aceitação, dentre outros.

E2: “: Tive dificuldade... o sistema... quando a gente começa... nesse processo é difícil, porque até as pessoas, os seus colegas nas salas de aula... sentem um... não é repulsa. É... ‘eu tô estudando com ela’, entendeu? É, isso... um estranhamento com o cadeirante: ‘eu não sou cadeirante e nossa, ela tá aqui’”.

E11: “Achavam estranho eu levar minha irmã junto nas primeiras reuniões presenciais”.

E15: “Eu não tinha uma convivência muito fora do ambiente de casa, da família. (...) aí eu tive essa adaptação... um monte de pessoas... e acabei tendo uma idade um pouco acima da maioria da classe. Mas não foi tanto uma dificuldade, foi até rápido essa adaptação. Sempre me trataram bem”.

E3: “No primeiro dia foi difícil porque eu cheguei com a bengala, e tem alunos que são mais jovens e gozam mesmo. E riam de mim. E disseram: ‘nossa tem isso na FATEC?’ Disseram que eu tinha entrado sem prestar vestibular, porque eu era deficiente. E eu fiquei pensando: ‘ou eu me importo com isso e volto pra casa e guardo meu sonho na gaveta mais um pouquinho, ou então eu esqueço e vou em frente’”.

Vale enfatizar que a não presença da diferença faz com que as pessoas entrem numa zona de conforto no que já lhe é naturalizado. Quando um indivíduo, que está fora dos padrões sociais adotados por aquela pessoa e seu grupo entra naquele meio, provoca essas reações de negação, indiferença ou desvalorização e há o sentimento de desconhecimento diante do lidar com a diferença, por ideias preconcebidas em relação a ele. Uma das maneiras de eliminar essas barreiras implica na convivência cotidiana, que acaba por desmistificar o diferente e naturalizando-o no meio. Não houve discrepância nessas ideias externadas, sendo que os excertos de E2, E3 e E11 são representativos de todos os demais.

E2: “Depois desse período, desse processo, você vai vendo que todo mundo é igual. Que a deficiência, que ela... não limita, ela acaba te fortalecendo. E assim, que é um lado mais humanizado do aluno, do professor. Na verdade, eles te acolhem pra você se sentir melhor... mais parte da aprendizagem, ele te trata como uma pessoa normal”.

E3: “Quando eu comecei lá, também foi importante para os outros alunos da FATEC pra perderem aquele medo, aquele receio de ter um deficiente por perto. Porque depois todos queriam me ajudar, todos queriam saber como eu conseguia estudar e me chamavam pra participar de um projeto que eles estavam desenvolvendo (...). Depois eu fui aceita de uma forma boa, me ajudaram subir escada, me ajudaram a ir na sala de aula. Na aula queriam me ajudar, ler o texto que o professor estava passando, pra que eu pudesse copiar. Então, pra mim foi um aprendizado”.

E11: “(...) mas durante o curso e com as provas presenciais, conheci os colegas de classe e fizemos muita amizade. Assim, eles eram os meus ouvidos e me ajudavam em tudo”.

Em continuidade aos relatos sobre os colegas de faculdade, tem-se clara a importância dos mesmos na permanência dos alunos com deficiência nas FATECs pois, ao oferecerem auxílio físico e acadêmico, fornecem suporte psíquico.

E1: “Foi bem difícil mesmo, mas quando não tinha acessibilidade, e, às vezes, os professores não davam jeito, os alunos davam. Então não tenho o que reclamar”.

E4: “Os alunos também me levavam quando eu precisava sair da sala, me levavam pra sala de informática... tudo. Todos foram muito atenciosos”.

E6: “Sempre tive um bom grupo de amigos que estudavam e ajudavam nas dúvidas e trabalhos em grupos”.

E8: “(...) auxiliam. A gente sempre manda um e-mail um pro outro, às vezes a gente usa Skype pra fazer os trabalhos com os colegas juntos”.

Um aspecto interessante que surgiu foi evidenciado no relato de E3 sobre o seu processo de inclusão que, segundo sua percepção, para os docentes, impulsiona o aprendizado do restante da sala. Para Caramori (2014), todo aluno que precisa de abordagem pedagógica diferenciada é estímulo para o desenvolvimento de situações mais ricas de aprendizagem, pois contribui para o aprimoramento de práticas educativas.

E3: “(...) os professores disseram que os alunos da sala ficaram mais empenhados, porque eu conseguia tirar notas boas nas provas. ‘Se eu conseguia, eles também conseguiam’. Eles achavam que eu era um bom investimento”.

Ainda sobre o relato anterior, não se pode furtar ao aspecto de que mesmo que os professores e demais alunos inspirem-se no colega com deficiência há, implícita, uma ideia de incapacidade na frase “se eu conseguia, eles também conseguiam”, pois dá-se a entender que tirar notas boas não faz parte do comum para esse público. Surge, mais uma vez, a ideia da deficiência vinculada à incapacidade.

Muitas das limitações atribuídas às pessoas com deficiência não são delas e, sim, das possibilidades de suas interações com o meio. Ou seja, “as pessoas deficientes não são vítimas

de seus infortúnios, mas suas incapacidades originam-se da troca que estabelecem com o meio, que se apresenta pouco acessível às suas reais capacidades” (MELLO, 2008, p.46).

Quanto ao cotidiano acadêmico, alguns dos pesquisados relatam a não necessidade de especificidades para a realização de seus estudos.

E5: “Não tive necessidade de apoio. Mas se eu precisasse se eles ajudariam sim, não tenho dúvida disso. Pedagógico não tive problema nenhum”.

E6: “Em ambas as FATECs sempre fui considerado um aluno normal. Como meu aparelho auditivo supre as necessidades da perda, não tive problemas em assistir as aulas. Não tive problemas relacionados a entendimento de disciplinas, muito diferente de outros alunos sem deficiência”.

Percebe-se na última frase do relato anterior, a necessidade de autoafirmação, que também é apresentada no relato de E7.

E7: “Eu tive aulas iguais às pessoas que não tinham deficiência, no caso, meus colegas de classe. Os conteúdos eram os mesmos, os materiais eram os mesmos, eu não vi algum tipo de diferença. No caso, minha vida acadêmica foi similar a um aluno que não tenha algum tipo deficiência”.

Em continuidade aos relatos sobre o cotidiano acadêmico, E9 retrata seu encontro inicial com a direção da unidade e com o coordenador de seu curso em que os mesmos colocam seus préstimos para as necessidades que o aluno possa vir a ter, mas não realizam ações sistematizadas, ao deixarem que os professores tomem as medidas necessárias, de acordo com a aula.

E9: “A minha vida acadêmica dentro da FATEC foi normal. Tive pouco contato com a direção e coordenação. Foi só no início, onde eles me passaram como era a FATEC, como funcionava, me apresentaram escola, viram as minhas dificuldades e se colocaram à disposição do que for preciso. Mas eu não tive, no decorrer do curso, mais contato com eles. Meu contato foi mais com professor. (...) Todos me trataram como um aluno normal, sabiam do meu grau de deficiência, mas me trataram com um aluno normal”.

Em contraposto ao que é apresentado pelo relato anterior, verifica-se que as ações para a inclusão de alunos com deficiência na escola devem ser planejadas, com o intuito de eliminar barreiras (MOREIRA, 2003; PIZA, 2011). Isto se dá por meio do “aprimoramento na formação de professores, a adaptação e adequação do ambiente escolar e dos valores e atitudes sociais, para que todos os direitos possam ser respeitados.” (PIZA, 2011, p.58).

Alguns relatam como acolhedor o clima acadêmico estabelecido pela escola, que se encontra em consonância com o argumento de Borges e Montoya (2015, p.33), em que a educação inclusiva, dentro de um processo gradual de implantação, promove o “respeito e atenção à diversidade dos Estudantes de acordo com as suas características estilos e ritmos de aprendizagem assim também por sua diversidade social e cultural”.

E3: “(...) fez com que a gente andasse por lá sem ser constrangida, sem ser chamado de cego, qualquer coisa assim você entendeu? Realmente, fui incluída totalmente 100%.

E4: “Eu escrevo com letra de forma. Eu escrevo mais lentamente. A professora foi atenciosa, entendeu e compreendeu... e a própria FATEC foi assim também. Eu deixava a cadeira na biblioteca, porque lá tem escada e ficava guardado lá. E tem uma vaga para deficiente no estacionamento que meu pai fica lá, porque ele me levava pra faculdade e me esperava até acabar”.

E15: “(...) a parte de atenção, verificando... sempre preocupados me atendendo, no que precisava pra me deixar mais confortável”.

Para Abreu (2012), existe um elevado número de alunos com deficiência que desistem da Educação Superior por encontrar ambientes acadêmicos pouco estimuladores e ou com exigências que não respeitam as diferenças. Isso se alia ao imaginário de que a Educação Superior está atrelada ao alto intelecto, não sendo para todos. Assim, nos relatos sobre o cotidiano acadêmico, exemplificados por E1, E12 e E13, percebe-se um orgulho em narrar a dedicação e o êxito na conclusão das disciplinas, que são vistas como complexas e ocasionam a desistência de muitos. Mais uma vez, atesta-se a necessidade de superação dos obstáculos.

E1: “É engraçado... a primeira aula que a gente tem com professor, ele fala: ‘eu vou ensinar vocês fazerem 1 mais 1 dar 10’ e ensina mesmo! Você fica... ‘Meu!... O que eu aprendi até hoje?’ É muito diferente... é um mundo muito diferente... É bem... é puxado... é muito puxado. Se bobear vai pegar muita DP¹⁷. Já vi gente ficando um ano... dois anos na mesma matéria. É uma coisa que... não dá para levar com a barriga. Em algumas provas eu tive mais facilidade, porque a minha área sempre foi matemática, mas outras... eu tive que ralar mais... eu tive que passar horas na biblioteca estudando para passar. Se não fica para trás, né?”

E12: “Um curso difícil... não é um curso fácil. Muitos desistem. Entraram 40 e formaram 5. É um curso difícil! Então... requer dedicação”.

E13: “A maior dificuldade que eu tive, foi de correr atrás, pesquisar na *internet*, ler tutoriais até mesmo em outros idiomas, pra ver o que outros produtores deficientes visuais estavam fazendo. Eu posso dizer que foi o *software*, foi a parte de adaptação do *software* mesmo. A gente teve que fazer pesquisa grande para conseguir escrever nosso trabalho. Acho que a maior dificuldade que a gente encontrou foi na finalização do nosso TCC¹⁸, mas descobrimos coisa que ninguém tinha descoberto, nós fomos pioneiros, pelo menos no ano acadêmico”.

Matérias da área de exatas são colocadas como as que menos apresentam afinidades entre os egressos com deficiência, tendo as dificuldades justificadas por ensino anterior de baixa qualidade e, portanto, ocasionam baixo rendimento.

E2: “(...) esse negócio de estatística, matemática... quando é uma matéria que eu não tive o acesso, pelo fato de ser um EJA (...) não dá pra você aprender. Não dá para o professor é aprofundar o conteúdo pra você aprender. Na verdade, ele dá uma mesclada, joga por cima e você passa. E na FATEC você tem que fazer e entender”.

¹⁷ Dependência (reprovação na disciplina)

¹⁸ Trabalho de Conclusão de Curso

E12: “Eu tive a dificuldade de qualquer aluno de escola com déficit educacional. Eu tive dificuldade em assimilação de matérias que nunca vi. Tinha física... no caso é você se deparar com uma situação que não conhece”.

Algumas situações retratam falta de atendimento às necessidades dos egressos.

E3: “Dificuldade todo mundo tem... de uma matemática que a gente não consegue ler, de uma estatística um pouco difícil, mas as mesmas dificuldades de todos os alunos. Eu na realidade, ali dentro era uma pessoa que às vezes até esqueciam que eu tinha deficiência visual”.

E8: “É que é na prática mesmo, manual, assim, tem os componentes eletrônicos que tem que encaixar. Tem que ligar os fiozinhos assim com o alicate, tem a parte de montagem... E como não dá pra eu manusear o equipamento, eu só ajudava falando: ‘põe isso aqui lá, liga esse aqui’”.

E10: “Na parte de matemática mesmo, que tinha financeira, Contábil... esse tipo de matéria. Você tinha que ter um curso de informática mesmo, tinha que ter ali ao seu lado Excel ou uma calculadora e o uso desse recurso era de certa forma limitado”.

Continuando com o relato de E10.

E10: Se era um professor que entendia melhor, passava a informação e eu conseguia desenvolver, porém se não tinha conhecimento e só trabalhava com sistema (e eu só trabalho com o teclado, não trabalho com *mouse*) e é basicamente isso que eles trabalhavam: com *mouse*. E comigo tinha que acessar todos os atalhos e a gente procurava junto. Nesse tempo perdia alguns minutos, não tinha tanto proveito. É um despreparo, que dificulta”.

Ao serem questionados sobre facilidades no ambiente acadêmico, o entendimento em relação à palavra facilidade dividiu-se entre: ter privilégios para um bom rendimento em disciplinas e ter um ambiente educacional acolhedor.

Muitas vezes o tratamento diferenciado proporciona a igualdade de oportunidades, entretanto, se utilizado sem critérios pode ocasionar privilégios em detrimento dos outros (RODRIGUES, 2004; PIZA, 2011). Dessa forma, Ferreira *apud* Santos (2014, p.19), afirma que

Por mais semelhantes que possam parecer, cada situação requer avaliação e intervenção única, bem como cautela para que as ações delineadas, em hipótese alguma, constituam privilégios, e possam manter a compatibilidade entre o real aprendizado do estudante e o diploma que a ele será concedido.

Nessa vertente, todos os 15 entrevistados colocaram que não há facilidades no que diz respeito ao ter privilégios. Fizeram questão de justificar suas respostas colocando-se como sendo tratados com o mesmo rigor que os alunos sem deficiência. Nessa reação pode estar subentendido, mais uma vez, o receio de que ocorra a dúvida quanto à sua capacidade cognitiva, pois a Educação Superior ainda está sustentada pela meritocracia, em que seus sujeitos são tidos como os mais inteligentes e com requisitos que os fazem merecedores de tal (VADILLO, 2015).

E1: “Eu senti dificuldade, mas facilidade, nenhuma. Não facilitou nada para o meu lado, fez eu ralar igualzinho os outros, até pior”.

E2: “Não que facilitaram por ela ter uma deficiência, porque ‘coitadinha’. Não foi isso que eu quis dizer, é que essa facilidade que eu tenha colocado não é aquela de facilitar pra favorecer. É facilitar pra poder incluir, não de favorecimento. (...) tanto é, que eu fiquei de DP”.

E4: “Em correção de provas eu não tive nenhum privilegio não. Ainda bem, né? Era igual pra todo mundo”.

E5: “Não tinha nada fácil não, tudo difícil. Não tem facilidade nenhuma, é tudo igual: a questão pedagógica, a questão de ensino, tudo a mesma coisa”.

E7: “Eu particularmente não senti dificuldade e nem facilidade, porque em questão de estudo eu desempenhei como se fosse um aluno que não tivesse nenhum tipo de necessidade especial. As disciplinas não demandavam ou precisavam de algo que

tivesse além da minha capacidade. Eu fiz o uso dos mesmos materiais, dos mesmos livros. Eu fiz prova similar aos alunos que não tinham deficiência... trabalhos, seminários. Então eu não vi dificuldade ou facilidade, pelo menos para mim, a deficiência foi algo similar aos alunos que não a tinham”.

E9: “Mas não tive facilidade, não tive proteção de ninguém não. E eles me tratavam como aluno normal”.

E12: “Não nem um tipo de privilégio. Não à toa que eu peguei DP”.

Os únicos comentários ligados ao ambiente facilitador da inclusão abordam a postura e o conhecimento dos docentes, (a percepção sobre os professores das FATECs será trabalhado adiante), a utilização de materiais específicos, bem como a educação a distância.

E3: “Pra mim, a facilidade foi um ensino bom... os professores explicavam direitinho. A FATEC tem muitos profissionais que sabem o que estão explicando”.

E4: “Eu acho que eles viam as minhas dificuldades, quando eles estavam falando alguma coisa, eles me esperavam escrever”.

E4: “Bom, a facilidade que eu senti foi o uso do *lap top*, porque não me faz perder tempo”.

E11: “O curso por ser EAD¹⁹ facilita bastante quem tem problemas auditivos, somente algumas adaptações são necessárias, como filmes que tenham legenda e provas diferenciadas, sem questões que necessitem serem ouvidas”.

Novamente, em vários trechos das entrevistas, surge o sentimento de orgulho, dessa vez por ser egresso de uma FATEC, como os exemplificados a seguir. Pode-se inferir, mais uma vez, no fato dos pesquisados terem superado as barreiras para a conclusão do curso como,

¹⁹ Educação à Distância

também, por esse curso ser de uma faculdade pública, possuindo, todas elas, no imaginário social, respeitabilidade e qualidade.

E1: “Acho que é isso... foi muito bom ter estudado lá”.

E2: “É um *up...* pra você falar: ‘realmente, eu estudei em uma faculdade, em uma instituição pública, com professores gabaritados, todos bem formados’. É... Vale muito a pena, com certeza”.

E3: “A maneira como eu fui tratada na FATEC, acho que em nenhum lugar eu fui. Realizei um sonho que era ter o Educação Superior e ainda quero estudar mais, quero fazer pós-graduação, fazer outras graduações. Quem sabe voltar na FATEC e fazer outro curso”.

Ao exporem sobre suas vidas acadêmicas, os egressos com deficiência das FATECs colocam-se em postura ativa diante da inclusão, enfrentando suas inseguranças e inserindo-se junto aos demais membros da comunidade acadêmica, o que é desejável.

No entanto, observa-se a necessidade psíquica de autoafirmação, mostrando-se como capaz em obter êxito cognitivo na vida acadêmica. Assim, há o risco de se responsabilizarem por fracassos, dificuldades e morosidades ocasionados por possíveis falhas metodológicas, práticas e didáticas dos agentes educacionais e, também, se satisfazerem com frágil acessibilidade existente e demonstração de empatia, sem ações sistematizadas proporcionadas pela instituição de Educação Superior, inconscientemente desobrigando-a de responsabilidade concreta sobre a inclusão escolar.

Para que se possa verificar a probabilidade de ocorrência do descrito anteriormente, segue-se a análise dos dados, ainda com a temática “processo pedagógico” no que se refere ao entendimento dos egressos sobre como os professores percebem os alunos com deficiência nas FATECs.

Em todos os relatos o professor aparece como sendo de importância para que a inclusão escolar ocorra, não importando o nível e o tipo de ensino. No caso do professor da FATEC, além da afirmação de sua importância, há discursos que englobam o acolhimento, a preparação, a qualidade, as dificuldades, dentre outras subcategorias.

Somente um discurso coloca-se como neutro, não havendo considerações sobre a atuação dos docentes das FATECs relacionada à questão da deficiência. Argumenta-se que o fato ocorreu por não necessitar de apoio pedagógico, mas pode surgir a hipótese da negação da deficiência por parte do docente, o que mantém o conforto psíquico deste de não ter que lidar com a diversidade.

E5: “Eu não percebi muito porque a minha deficiência não causava muito impacto. Então, não consigo perceber, não consigo avaliar se eles são sensíveis ou não, porque eu não precisava de nada diferenciado”.

Contudo, a indiferença dos professores aparece em dois relatos, sendo que em um deles, há a relativização de que muitos buscam o entendimento das necessidades do aluno, mas outros não se permitem à compreensão. Dessa forma, pode-se afirmar que existe autonomia na profissão de professor, em como vai lidar com as situações pedagógicas. Portanto existe “uma gama de opções significativas quando precisa tomar alguma decisão” (CARAMORI, 2014, p.40).

E10: “Teve um professor de espanhol que não foi muito diplomático comigo, ele disse que foi formado para dar aula. Eu disse: ‘tudo bem, você é formado pra dar aula e eu estou aqui. Sou deficiente visual e não consigo acompanhar o mesmo ritmo dos outros alunos’”. Mas não teve muito sucesso, muito diálogo. Eu busquei deixar passar, mas nunca fiquei à vontade com esse professor”.

E13: “Então foi uma novidade e muitos professores procuraram entender como que funcionava, conversavam bastante com a gente. Claro que tiveram professores que tipo: você estava ali, ele estava explicando a matéria dele, e não ligava muito em saber se realmente você estava entendendo ou não. Mas como eu e o outro aluno somos bem despachados...a gente perguntava quando tinha dúvida”.

No relato de E14 aparece a negação do docente em perceber a necessidade específica do aluno, o que se relaciona não só com questões psíquicas mas, também, com o processo social de enraizamento de ideias do senso-comum, em que surgem estereótipos, preconceitos e

dificuldade de mudança, bem como da formação do professor da Educação Superior que ainda é falha em formação pedagógica.

E14: “No meu caso nunca me perguntaram o que eu tinha, como o que aconteceu, nada não. Nunca ninguém me perguntou se eu precisava de algum apoio, de alguma ajuda para fazer alguma atividade”.

A negação é tida como um comportamento de fuga, juntamente com o abandono e a superproteção. Essas reações ocorrem pela falta de conhecimento sobre o assunto e podem acarretar em estigmas ou em tentativa de normalização (PIZA, 2011).

Nessa linha de pensamento percebe-se, pelos relatos dos egressos, que alguns docentes argumentam a falta de preparo e de conhecimento como motivo para não auxiliarem os alunos com deficiência.

E7: “Bom, pelo menos na parte do agronegócio, eu percebi que alguns professores não tinham contato com alunos com deficiência. E isso é um desafio, muitos professores não sabem como agir e como dar um tratamento diferenciado. Isso acaba fazendo que o aluno tenha mais dificuldade. Em alguns casos pode vir até a desistir de um curso superior que vai estar sendo algo fundamental pra sua vida”.

E10: “Eu tinha um professor que dizia: ‘eu entendo a sua dificuldade, mas eu não posso fazer muito, porque eu também não tenho muito recurso. Não fui especializado para isso’. Então, basicamente, até aquele momento em que eu estava, é o que se encontrava. Não sei hoje, talvez o Centro Paula Souza esteja mais informado, tenha essa mudança, mas o que ele falou era o que acontecia realmente. Os professores não eram preparados e às vezes não tinha uma informação que iriam receber um aluno deficiente, também não tinham tempo para se preparar”.

O relato de E12 aponta, no seu caso, para um único docente interessado em auxiliá-lo, sendo esse, apresentado pelo egresso, como exceção.

E12: “Ela me aceitou e foi uma das poucas pessoas que teve uma atenção em particular comigo. Se preocupava se eu tinha ido de carro, onde eu deixava meu carro, como que

eu tinha chegado até ali, se eu tinha alguma exigência, se eu precisava de alguma coisa. Ela foi a única a ter este tipo de preocupação”.

Embora certos entrevistados tenham a percepção negativa em relação a alguns docentes, a maioria os retrata como atenciosos, preocupados e apoiadores.

E1: “Um professor nosso me encontrou um dia no Festival de Rock: “Meu, você precisa de alguma coisa? De uma ajuda nisso? Tá bom aqui para você? Você quer que eu aumente o *slide*? Diminua o *slide*? Porque eu tenho miopia também”.

E3: “Eu tive essa grata surpresa na FATEC... onde todos professores... de matemática, de estatística, de comunicação... enfim todos... o de inglês, de espanhol... todos de uma maneira geral, perguntando pra mim: ‘olha, como seria melhor?’. Todos eles, de uma maneira especial, realmente arregaçaram as mangas e me ajudaram, se não eu ainda estaria lá. (...) Se não tiver um corpo docente aceitando a gente ali dentro, aí fica difícil”.

E4: “Bom, todos eles... quando eu me atrasava, como eu escrevo mais lento nas provas ou outras coisas, eles sempre me esperavam terminar a prova antes de pegar. Eram bem compreensivos”.

E9: “No início alguns professores que não me conheciam vinham me perguntar se eu precisava de alguma coisa mas, no decorrer do curso(...) porque estão diariamente ali na faculdade e mesmo alguns que não deram aula para mim ainda, mas eu vejo ele todo dia... não são estranhos. Não conheço do ambiente de aula, mas no decorrer do curso acabam conhecendo a gente e eles enxergam a necessidade da gente. E eles veem que a gente também não tem, no meu caso, não tinha tanta necessidade. Muitos já nem perguntam porque conhecem a gente já”.

E11: “Encontrei na FATEC professores gentis e preocupados com o bom aprendizado, seja com o aluno deficiente ou não”.

E15: “Sempre foram muito atenciosos, muito interessados em eu estar lá. A maioria estava sempre ajudando, sempre que pudesse facilitar, facilitavam, tanto na parte de provas, como na parte de trabalho também, foram excelentes comigo”.

Vale enfatizar que, em muitas falas, aparece que o professor da FATEC não tem capacitação pedagógica para trabalhar com a inclusão e sim, faz uso do senso-comum, por meio de tentativa e erro.

E3: “Os professores tendo se envolvido com a situação e adaptaram as provas de maneira que eles nunca tinham feito antes, e talvez nem soubessem se realmente podiam me ajudar, e me ajudaram”.

E10: “O cara estava se esforçando, mas tinha dificuldades. Esse professor chegou a pedir para um aluno aplicar a prova para mim. Ele se antecipou e foi uma das melhores provas que ele aplicou”.

Os discursos apresentam-se, segundo Caramori (2014, p.41) como uma realidade desafiadora pois, a maioria, nunca viu “esse processo funcionar de fato em sua experiência pessoal e escolar, mas ainda assim devem buscar sua implementação e seu sucesso”.

Ainda nessa perspectiva, também, nota-se que o professor, muitas vezes, acaba por buscar o conhecimento sobre a deficiência e inclusão escolar por iniciativa particular.

E10: “Eu sei que eles conversavam muito entre eles. Uma professora minha de *marketing*, me deu aula de *marketing*, liderança e empreendedorismo, veio bem antes. Quando ela soube que eu ia passar por ela, já veio se informando com outros professores, buscando informação de como lidar, como agir. Força de vontade né! Tanto que a prova dela foi a melhor, bem formulada porque tínhamos conversa. Ela ouvia as minhas dificuldades, e ela buscava sanar, tirar minhas dúvidas e as dificuldades”.

E13: “Nosso professor orientador, (...) ajudou bastante, pesquisou. Ele não sabia nada da área, mas ele junto com a gente, correu atrás mesmo, em entender como é nosso universo. Ajudou a gente, pra gente desenvolver um método, que antes não tinha”.

A atenção especial dada, também surge em um dos relatos. Mostra que o professor acaba por privilegiar o aluno com deficiência em relação aos outros, o que se pode inferir, na admiração pela superação, pela superproteção ou pela tentativa de fazê-lo exemplo a ser seguido pelo restante da turma.

E1: “Eles não estranham, mas tem uma coisa que sempre acontece, que não tem jeito quando a pessoa percebe que você é deficiente físico, mas não é não mental: tem a superestimação da pessoa. Nossa, ele é muito inteligente, ele é um absurdo é um Einstein, aí pronto! (...) . Meu nome corria na sala dos professores como se eu fosse a descoberta do século 21. Então tem muita superestimação da pessoa”.

E8: “Eles são bem receptivos. Às vezes eu acho que eles me dão mais atenção pra mim do que pra outros alunos. Às vezes eu tenho uma dúvida, eles respondem rapidinho, às vezes um aluno tem uma dúvida e eles demoram. (...) É que eu tenho que me esforçar ao máximo pra não faltar, não pegar DP, essas coisas. Aí tem os alunos que não estão nem aí, que pegam DP, entregam tudo atrasado. Tem uns professores que não ligam pra esses alunos”.

A supervalorização pode acarretar no sentimento de obrigatoriedade em ter sucesso acadêmico, gerando opressão e responsabilidade em não frustrar as expectativas dos outros, como observado em relato, mais uma vez, bem-humorado de E1.

E1: “Por um tempo eu me preocupava com a questão... assim meu... ‘eu posso decepcionar essa pessoa, essa pessoa parece que ela tá apostando o dinheiro da vida dela em mim, então, sei lá! Se eu não tirar nota boa ela vai perder a casa.’ Aí depois de um tempo eu parei. É muita pressão que você põe em si mesmo e nem tem como, nem tem sentido. A culpa não é sua porque as pessoas estão fazendo isso, então deixa falar. As pessoas falam: ‘Meu! Você é muito inteligente!’ ‘É, eu sou mesmo!’”

Nos discursos de E3 e E9, como em vários outros, apresentados anteriormente...

E3: “É gostoso quando você está num ambiente e você tem ali um profissional que está te orientando, ele está aberto a mudar o jeito de ensinar, mudar a maneira de fazer as atividades deles por conta de um aluno”.

E9: “Não, com nenhum professor lá, eu sempre dialoguei normalmente com eles me tratavam super bem. Eu me sinto grato a eles. Tive um bom convívio no tempo que eu estudei lá”.

...há o reconhecimento das ações positivas dos docentes em busca de incluí-los mas, implicitamente está impregnada a ideia de caridade, em que os comportamentos dos docentes, assim como as adaptações em aula, por menores que sejam, são tidas como dignas de agradecimento quando, aparentemente, tem-se cumprido o básico para a garantia de direitos. Os direitos ainda são transformados em favores e aceitos como tal. Esse fato repete-se em várias temáticas levantadas nos discursos dos entrevistados.

Dessa forma, observa-se que as mudanças estratégicas nas aulas são tidas como positivas e como sendo esforço pessoal do professor e não uma garantia de direitos. Talvez, isso seja consequência da carência de ações inclusivas na vivência desses alunos, e, também, pelo imaginário da Educação Superior como impessoal, celetista e improvável para esse público.

E3: “A FATEC foi uma grata surpresa, os professores eles adaptaram prova pra mim, de acordo com o que eu conseguisse fazer. A professora de espanhol fez a cópia das palavras e as provas, todas adaptadas em formato diferente, em formato de paisagem. O que facilitou, pois eram textos grandes, que facilitaram minha leitura e entendimento”.

E8: “Sempre o que peço de ajuda, eles sempre me ajudam. Quando tem apresentação de *slides*, eu peço pra eles, e eles me passam. Sempre estão dispostos a ajudar, mesmo fora de horário de aula eu vou lá tirar dúvidas”.

E10: “Em algumas questões muito específicas que tivessem algum gráfico, eu falava com o professor. E ele dizia você faz o gráfico se você conseguir, ou mudava a questão, mas não fugindo do foco da matéria”.

E13: “Os professores foram muito bacanas. Teve professor de acústica que é tudo muito visual, também muito desenho, que chegou a levar arame com desenho das ondas para nós... pra gente poder entender como é que funcionava as questões das ondas, da sobreposição de ondas. O professor de eletrônica teve aula que ele passou cola quente no papel com circuito pra gente entender como que funcionava. Dois exemplos eu estou dando em que a gente teve esse retorno por parte deles”.

O mesmo se dá com a disposição do professor para o apoio no uso do ambiente acadêmico.

E1: “Mas no geral eles eram bem tranquilos, inclusive quando quebrava o elevador ou alguma coisa do tipo, ou entrava em manutenção, eles desciam a turma inteira. E se não tinha sala, eles dispensavam”.

E13: “O professor dava liberdade pra gente tocar a mesa, tocar os equipamentos, pra gente conhecer como que é. Sempre teve essa liberdade dentro do *Studio*. Ninguém impediu a gente de ver alguma coisa, como funcionava. Isso nunca foi problema. Nunca teve uma limitação pra nós, tipo: ‘não pode toca isso aí que é caro’, ‘esse equipamento pode se quebrar, não põe a mão’. Isso aí nunca teve”.

Diante do exposto, reforça-se a ideia do “favor” e não do direito quando se duvida da obrigatoriedade do docente fazer adaptações no cotidiano pedagógico para o aluno com deficiência. O desconhecimento, por parte do egresso, quanto aos apoios que devam ser oferecidos para seu ingresso e permanência na Educação Superior, faz com que não reclamem e aceitem qualquer coisa, sendo esta, mais uma forma de opressão (JOHNSTONE, 2003; SANTOS, 2014). Essa ideia se confirma com os relatos de E3, E5 e E8.

E3: “Todo professor tem seu jeito de ensinar, e não iam mudar o jeito por causa de outras pessoas, mas todos eles adaptaram a minha situação. Se envolveram, eu acho que o principal”.

E5: “Professor... não sei se ele tem obrigação automática de baixar a aula se acontecer um problema. Acho que deveria ter, na minha opinião, acho que deveria ter. Não tem jeito de ter aula aqui vai descer as aulas ponto”.

E8: “Dever acho que não. Eu acho que os professores aprendem com a gente. A gente que tem que falar pra eles o que a gente precisa, e eles aprendem com a gente também. Por obrigação ele vai ter que saber todas as deficiências, aí... é praticamente impossível”.

Assim, a presença de alunos com deficiência na Educação Superior é tida como importante para que ocorra a transformação, pois instiga a busca de conhecimentos para a resolução de situações novas.

E12: “A questão é bem sucinta: você não sabe como agir, até que a situação aconteça”.

Dessa forma, a alternativa apontada pelos egressos para que os professores atendam melhor as necessidades dos alunos com deficiência e conseqüentemente a ocorrência da inclusão em sala de aula, é a capacitação.

Portanto, para que o docente da Educação Superior compreenda a inclusão, torna-se necessária uma formação pedagógica pautada na educação de qualidade. Muitas vezes, não há essa formação em sua graduação, nem pós-graduação, o que faz com que a IES em que atua assuma essa responsabilidade. De acordo com Massi e Bossola (2015, p.124), inexistem ou são raras as iniciativas de formação oferecidas pelas universidades aos seus docentes, “talvez em decorrência de uma desvalorização generalizada dos saberes do docente, (...), muitas vezes o próprio professor universitário não reconhece a complexidade do seu trabalho. Desconsidera a importância de uma formação específica para essa atuação”. Não há menção, em nenhum relato, se esta deva ser realizada pelo Centro Paula Souza, como iniciativa particular de cada unidade de FATEC ou por investimento pessoal de cada professor.

E3: “E que os professores continuem se adaptando, tenham que aprender Libras, aprender o braille. Acho que é importante (...)”.

E7: “Eu acredito que seria interessante proporcionar a esses professores, não só neste curso, mas em qualquer curso, um curso de capacitação pra mostrar quais os tipos de deficiência, o que cada tipo de deficiência demanda”.

E12: “Eu acredito que os professores da FATEC devam passar nesta primeira fase dos anos que seguem, passar por uma reciclagem, aprender um pouco sobre o estatuto da Pessoa com Deficiência, formas de inclusão, como lidar com este tipo de gente que vem agora, que vão ser inseridos agora na Educação Superior. Muitos, por conta da nova legislação da inclusão da Pessoa com Deficiência na escola pública, que tiraram muitas crianças que frequentava a APAE, foram inseridos na escola pública. Esses alunos, com certeza, vão pra faculdade e os professores tem que estar preparados. Não basta ser mestre ou doutor se você não tem capacidade laborativa pra lidar com este tipo de situação”.

Além da capacitação, o professor especializado é entendido como importante para a prática cotidiana de inclusão, sendo apoio no processo de aprendizagem, pois estes “vêm construindo sua competência com base no conhecimento das dificuldades específicas dos estudantes” (GLAT; PLETSCHE, 2004, p.3), o que ocasiona a diminuição dos efeitos das deficiências.

E8: “Mas tem muita parte escrita, por isso tem a moça que me ajuda e pra locomoção também, porque eu não consigo empurrar a cadeira, mas com a motorizada eu consigo”.

E13: “Então o professor passava em aula, eu vou precisar desse exercício, desse, e desse... passava pra ela e ela transcrevia o material pra gente. Ela, minha professora de apoio que estava contratada para me auxiliar”.

E13: “(...) ela mapeou a mesa fez um desenho no caderno e foi escrevendo. Fez uma Tabela no *Excel* de como se fosse a mesa, e cada botão. Ali ela escreveu o nome tudo, para que quando eu chegasse na mesa física eu pudesse saber esse botão, o primeiro da esquerda em cima é tal botão, serve pra isso. E eu gravei todos os passos pra se trabalhar na mesa pra eu fazer a prova”.

Por outro lado, o professor de apoio pode ser sobrecarregado pela falta de capacitação de alguns de seus colegas.

E13: “Só que a musicografia Braille só um dos professores sabia. Então, o que aconteceu é que essa professora acabou fazendo o trabalho da outra. Então ela trabalha pra duas”.

O que justifica, mais uma vez, a busca pela capacitação pedagógica para se trabalhar com o PAEE em sala de aula.

Apesar das críticas feitas em relação aos docentes percebe-se, na maioria das colocações, credibilidade dada a estes, complementando o orgulho que o egresso já demonstrou ter em relação à instituição.

E1: “Eles eram bem preparados mesmo. Eu dei sorte, nunca peguei nenhum professor despreparado”.

E2: “Tá todo inserido nesse processo de inclusão. O que eu percebi é que o professor quando foi escolhido, quando foi pra FATEC, ele já tinha esse processo de inclusão de que tem que trabalhar todo tipo de deficiente”.

E3: “No caso da FATEC todos os professores sabiam exatamente o que falavam, sabiam passar... explicar”.

E11: “Uma das coisas que mais me chamou a atenção neste curso foi a qualidade dos professores”.

Frente ao leque de opiniões e interpretações há a percepção dos egressos sobre seus docentes, o que completa a análise sobre o processo pedagógico e suas necessidades, e amplia-se a busca pela compreensão das políticas institucionais para inclusão, temática que será abordada a seguir.

4.2.4 Políticas Institucionais

Para que se compreenda como os egressos percebem as políticas institucionais das FATECs tem-se a categoria distribuída em três subcategorias: ações dos gestores da FATEC em relação à inclusão de alunos com deficiência, ações específicas utilizadas na FATEC para aprendizagem de qualidade e acessibilidade, que são apresentadas no Quadro 14.

Quadro 14: Categoria: políticas institucionais

Nº	Questões	Categoria	Subcategorias	Definição
8	Relate como você percebe as ações dos gestores da sua FATEC em relação à inclusão de alunos com deficiência	Políticas Institucionais	Ações dos gestores da FATEC em relação à inclusão de alunos com deficiência	Percepção acerca das políticas institucionais envolvendo ações que proporcionem inclusão do PAEE por meio dos gestores (diretor e coordenador), da unidade como um todo, do CEETEPS e de seu Núcleo de Educação Inclusiva, bem como da acessibilidade apresentada nas FATECs
6	Descreva as possíveis ações específicas utilizadas na FATEC para sua melhor aprendizagem		Ações específicas utilizadas na FATEC para aprendizagem de qualidade	
5	Fale sobre acessibilidade na FATEC		Acessibilidade	

Fonte: Elaboração Própria

Discorrer sobre as políticas de inclusão de uma IES, no caso FATECs, implica compreender o envolvimento da comunidade escolar no que se refere à proposta inclusiva e sua participação na realização da mesma. Assim, além do PAEE, professores, coordenadores e diretores possuem funções fundamentais na estruturação e no funcionamento da educação inclusiva. Ou seja,

Quando uma universidade declara a sua missão numa lógica inclusiva, ela declara um ideal político e de educação que se manifesta num currículo inclusivo. Uma universidade comprometida com uma educação inclusiva considera a diversidade existente na população estudantil. A par com a diversidade da população, está um valioso conjunto de diferentes experiências, conhecimentos e valores culturais que, ao serem elementos de relevo no processo educativo, possibilitam um enriquecimento das aprendizagens dos estudantes. (MARÇAL, 2013, p.29-30)

Nesse sentido, Pereira, Santos e Silva (2011) argumentam que a inclusão de alunos PAEE na Educação Superior necessita de ações que proporcionem a concretização desse processo, com formação continuada de docentes, recursos pedagógicos adequados às especificidades dos discentes, assessoria pedagógica, adaptação do currículo, e reflexão dos envolvidos com o processo educacional. Afirmam, ainda, a necessidade de criação de comissões e ou núcleos nas unidades institucionais para desenvolvimento sistemático de ações para a vivência da inclusão. “Para tal, são requeridas discussões acerca das estruturas físicas e curriculares, a programação dos cursos, das disciplinas que os compõem e dos princípios norteadores das Instituições de Educação Superior” (PEREIRA; SANTOS; SILVA, 2011, p.712).

Dessa forma, os relatos apresentados pelos egressos mostram suas percepções sobre as políticas e ações das FATECS sobre acesso e permanência do PAEE na Educação Superior.

Vale esclarecer que, não há relatos específicos que abordem diretamente a interdependência de gestão nas FATECs, o que se pode afirmar que o colocado acaba por se referir à unidade de origem do egresso.

Responsáveis pela implantação e gerência das políticas de inclusão nas unidades das Faculdades de Tecnologia do estado de São Paulo, os gestores, nos relatos dos egressos, referem-se tanto aos diretores com aos coordenadores de curso.

Os diretores são retratados, em poucos relatos, como atenciosos em verificar as necessidades dos alunos PAEE nas FATECs,

E8: “No começo, quando eu não sabia como ia ser, eles ligaram pra mim perguntando se eu ia precisar de alguma ajuda”.

E13: “Bom acolhimento... muito bom, por parte do diretor. e acolheu muito bem, desde o primeiro dia que eu cheguei lá. Na apresentação, ele já foi falar comigo, se apresentou. Eu fui bem acolhido lá”.

Estes relatos escassos ocorrem pelo pouco ou nenhum contato com o diretor.

E9: “O diretor eu até tinha menos contato do que com coordenador. O diretor era só em eventos, palestras, simpósio, mas sempre estava lá... a diretora à disposição. Mas eu tinha pouco contato com ela”.

E10: “Assim que eu entrei lá, minha primeira atitude foi falar com o diretor, coordenador ou algum responsável por ela. E consegui falar com o coordenador do curso”.

No que se refere ao papel do diretor em uma escola inclusiva, percebe-se que é dele a responsabilidade administrativa para a efetivação do projeto de inclusão. Este deve envolver-se em planejamento de reuniões pedagógicas; desenvolvimento de ações que proporcionem acessibilidade, adaptações curriculares; disponibilização de recursos; solicitação de apoio especializado externo à unidade; estimular a capacitação docente; bem como estabelecer a inter-relação entre escola e sociedade (ARANHA, 2000; SANT’ANA, 2005; ROSS, 2006a, 2006b).

O coordenador de curso, enquanto gestor do mesmo, possui o papel de compartilhar e apoiar o diretor em busca de uma instituição voltada a todos os alunos, dentre eles o PAEE. Isso justifica os relatos de que, embora os diretores sejam apontados como preocupados, existe o fato de que as solicitações são feitas diretamente com os coordenadores, pois são mais acessíveis e, possivelmente, tendo como função intermediar as relações entre o corpo discente e a direção.

E7: “Quando eu comecei o meu curso eu entrei em contato com o coordenador da época”.

E10: “Pra ser sincero, a diretora eu mal via, mas nem falei com ela, nunca. Falava mais com os coordenadores.”

E12: “Eu acredito que o diretor dava essa função, de ver o meu caso, ao seu primeiro imediato. Talvez, pode ser falta de imposição dele sobre a questão, não dá para eu responder isso”.

Cabe observar, a título de esclarecimento, que o entrevistado E12 utiliza-se de terminologia própria “primeiro imediato” para designar o coordenador do curso, faz isso em tom jocoso.

A maioria dos egressos tem a percepção de que o coordenador de curso é o responsável por proporcionar o atendimento do necessário ao acolhimento e permanência do aluno com deficiência.

E12: “O coordenador apresentava uma preocupação especial comigo. Ele queria que eu ficasse confortável na faculdade”.

E15: “A gente conversou com o coordenador e ele perguntou as necessidades. (...) Aí, eles conseguiram uma professora para me auxiliar e ela ficou me acompanhando durante o resto do curso”.

São apontados como atenciosos e preocupados.

E2: “O coordenador tinha a sala de gestão em cima. Ele fazia questão de descer, porque ia demorar pra eu subir. Então ele tinha essa preocupação de descer pra falar comigo”.

E4: “A coordenadora do curso é uma pessoa ótima. Ela é muito atenciosa”.

E5: “(...) eu já falava com ele, porque já resolvia”.

E9: “O coordenador de curso... eu sempre tinha contato com ele. Como ele foi meu professor a gente conversava na boa”.

Dessa forma, para garantir a permanência do aluno PAEE, torna-se importante a “adoção de políticas institucionais de acompanhamento que permitam identificar este aluno e compreender suas necessidades educativas” (REGIANI; MOL, 2013, p.125)

Nota-se que alguns coordenadores colocam-se presentes no cotidiano do aluno como no relato de E15, com a solicitação de *feedback* constante, pois para que a inclusão ocorra “um elemento importante passa por escutar os estudantes, procurando saber as suas opiniões, pontos de vista, de forma a melhor compreender as dificuldades/obstáculos que estes sentem” (MARÇAL, 2013, p.30).

E15: “O coordenador sempre vinha conversar comigo e perguntar como eu estava sendo tratado, se tinha passado no semestre, se eu quisesse trocar de horário, conhecer outras pessoas. Se eu estava incentivado pra estudar, pra eu contar minha experiência...”.

Em seu discurso, E3 coloca que o coordenador entende a experiência com a deficiência como positiva, pois proporciona abertura para o ingresso de mais alunos nesta condição.

E3: “Ele falou que eu fui a primeira Pessoa com Deficiência visual a formar lá e, de repente, outras pessoas poderiam se interessar e quando entrar lá, já estaria adaptado”.

Também se percebe a busca de um diretor pelo conhecimento para o atendimento do aluno.

E3: “Ele disse que nunca tinha lido tantas leis e normas sobre deficiência, que nunca tinha tido a oportunidade de ler”.

Pelo discorrido percebe-se a busca dos gestores no acolhimento desses alunos pois, segundo Sant’ana (2005), a atuação dos gestores escolares é importante para a construção de uma escola sem discriminação. Nesse sentido, somente E14 aponta para a indiferença dos gestores para conversar sobre suas necessidades enquanto aluna da FATEC.

E14: “Ninguém nunca perguntou nada, nem coordenador, nem diretor”.

E no relato de E7 constata-se morosidade, por parte do coordenador, no atendimento das necessidades do discente.

E7: “Quando eu comecei o meu curso eu entrei em contato com o coordenador da época e perguntei sobre a questão acessibilidade e tudo mais. Ele me mandou um *e-mail* solicitando que eu comunicasse com a direção através de um *e-mail* de maneira formal, explicando a minha deficiência e o que eu precisaria. Mas... ninguém me procurou para conversar, para perguntar qual era meu tipo de deficiência, se eu precisava de algum atendimento diferenciado. Somente no semestre seguinte entrou um coordenador que fez com que surgisse uma carteira para eu estar utilizando”.

Diante do discorrido, atina-se para o fato de que o egresso com deficiência procura apoio junto ao coordenador de curso, acreditando na influência deste sobre a direção da unidade. Omite-se o entendimento de que, provavelmente, todas as ações para com o aluno com deficiência na FATEC devam ser encaminhadas, reportadas e autorizadas pelo diretor.

Dessa forma, torna-se relevante a abrangência das ações específicas realizadas pela gestão das unidades das FATECs para melhor atendimento na permanência e aprendizagem dos alunos PAEE. Para Pereira, Santos e Silva (2011, p.713) “o gestor das IES precisa ter sensibilidade e preocupação em adaptar o acesso à estrutura curricular, assim como, preparar os professores e servidores/funcionários para o atendimento desses indivíduos em sala de aula e demais setores/serviços da instituição”.

As ações específicas, partem da ciência da instituição em relação às necessidades dos alunos, o que tem relação direta com a gestão da unidade.

E3: “O diretor me mandou *e-mail* pra pedir, no meu laudo médico, a inserção de um *software* para mexer nos computadores”.

E8: “A diretora pediu uma maca emprestada pra prefeitura, E na FATEC tinha uma sala reservada pra mim com a maca, quando eu precisava eu usava lá”.

E13: “O diretor se preocupou em arrumar *scanner* de livros, em correr atrás de *scanner*, a FATEC teve que conseguir um *scanner* de livro, conseguir outro aparelho que lê MP3, converter livros em áudio ver no caso, livros que a gente precisava da biblioteca, então, dentro do que tinha disponível no Centro Paula Souza, eles correram atrás”.

A gestão das unidades das FATECs continua a ser apontada como a responsável pela realização das mudanças para a inclusão dos alunos com deficiência. Seja na preparação dos profissionais que lá trabalham, ...

E11: “Pude ver na FATEC alunos com outras deficiências que estavam sendo muito bem assistidos por todos. Desde os guardas na entrada até a diretora”.

... seja na adaptação física,...

E2: “Como é um prédio, tinha uma rampa... Um espaço com portas mais amplas, tinha carteira pra cadeirantes, aquela carteira mais espaçosa, pra cadeira entrar embaixo. Teve melhorias, com certeza. Os bebedouros... tinha até aqueles telefones mais baixos para deficiente usar”.

E4: “Acho que a ação pra me acolher melhor foi a rampa que fizeram para o acesso à biblioteca... porque agora também tem lei... e já fizeram uma vaga pra deficiente para o meu pai ficar a noite inteira”.

E15: “(...) de estar atendendo essa minha necessidade de estar em um ambiente refrigerado”.

... e principalmente, na contratação de profissionais especializados para apoio dos alunos nas aulas.

E8: “Aí eu falei: ‘é que não escrevo e eu não sei como vai ser’. Aí eles falaram que iam contratar uma pessoa pra me ajudar. Deu certo”.

E13: “E o principal foi a professora de apoio. Sem ela a gente não teria conseguido, porque teve matéria que a gente usou o braille dois semestres. (...) se ela não tivesse dado aula de musicografia braille, não teria adiantado. Foi contratada a pessoa certa, na hora certa, no lugar certo”.

E15: “Me ajudaram na parte de estar disponibilizando uma auxiliar formada em pedagogia”.

Também, a gestão, no caso, especificamente o trabalho do coordenador é apontado como fundamental em ações emergenciais para melhor acomodação do aluno com deficiência.

E12: “Quando deu problema no elevador, eles transformaram a biblioteca em uma sala de aula, porque nós ficamos 15 ou 20 dias sem elevador, eles providenciaram a sala de aula para mim na biblioteca, então, foi uma preocupação com a minha acessibilidade”.

E15: “(...) essa facilidade de que eles deram de estar sempre alterando quando eu precisava usar o laboratório”.

Assim, torna-se importante frisar que, no âmbito da administração escolar

(...) se faz necessário aos sistemas de ensino que constituam e façam funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de pessoal, recursos materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. De igual modo, uma boa organização administrativa e didática que busque contemplar a inclusão desses estudantes deve e pode ser buscada por toda e qualquer IES. Contudo, o respeito às diferenças e à igualdade de oportunidades para todos os indivíduos requer investimentos e ações governamentais nas universidades públicas, pois caso não haja investimento na remoção de barreiras arquitetônicas e educacionais, a efetivação de sua inclusão no ensino superior tornar-se-á mais difícil (PEREIRA; SANTOS; SILVA, 2011, p.713).

Somente um relato aponta que a FATEC estava pronta para recebê-lo, mas entra em contradição quando coloca que as mesas de trabalho não eram adaptadas.

E1: “Quando eu cheguei lá estava tudo prontinho. Como a gente era muito de TI²⁰, era mais computador o tempo inteiro. Então, não tinha como fugir, os computadores são sempre da mesma altura. Eu não tinha muito como adaptar, mas quando tinha muito conteúdo em sala eu tinha mesa adaptada”.

²⁰ Tecnologia da Informação

Percebe-se que há FATECs que tiveram que iniciar toda uma reestruturação para a permanência do aluno com deficiência.

E7: “Como eu fui uma das primeiras pessoas com deficiência, eu não tive algo diferenciado na minha aprendizagem, por exemplo, algum material... algo de apoio. Eu utilizei os mesmos materiais que os colegas, apostilas, livros. Não tive algo diferenciado”.

E10 “Não tinha nada a me oferecer, somente o curso, nada de acessibilidade, nenhum recurso. (...)Ele disse: ‘você me diga o que precisa e vamos procurar trabalhar juntos’”.

Nem sempre, os gestores apresentam ações assertivas em quantidade e qualidade.

E7: “Eles providenciaram, bem dizer, a cobertura de alguns buracos, mesmo assim, ainda continuou péssima a infraestrutura de acessibilidade da instituição”.

E5: “Então meu coordenador na época, pediu para que montasse um laboratório no primeiro andar. Eu subo um lance de escada, só que tem gente que não sobe. Cadeirante não sobe e não é legal você ficar carregando cadeirante. Então o correto seria ser tudo no térreo, porque, daí, teria como você se deslocar para qualquer lugar que você fosse. (...) Mas é um sistema do Centro Paula Souza, então... Não vejo como arrumar isso tão fácil não. (...) eu não sei se eles tentaram. Não sei se alguém tentou com Centro Paula Souza”.

Pelos relatos de E5 e E10, quando as ações específicas para o aluno com deficiência têm uma maior dependência do Centro Paula Souza do que da própria unidade de FATEC, alguns egressos as caracterizam como demoradas e, às vezes, com incredulidade em sua realização, como descrita nos relatos posteriores.

E5: “(...) quando dava problema no elevador, o menino lá, o secretário acadêmico ia lá para arrumar. No outro dia já estava o técnico lá para arrumar. Mas quando dependia de verba, aí complicava, porque aí não depende só deles. (...) por causa de verba não dava

para arrumar esse elevador tão rápido. (...) não falavam de onde vinha a verba, mas eu sabia”.

E10: “Ele até foi atrás, mas tinha a questão da licitação (...) logo ao fim, (...) o Centro Paula Souza, mandou algumas ‘scaneadoras’, que ‘scaneava’ livros e colocava em arquivo, na *internet*, em DOC, assim por diante”.

Dessa forma, verifica-se que a prática dos gestores educacionais como, no caso, diretor de unidade, pode apresentar dificuldades por conta das exigências burocráticas e administrativas, sendo um impeditivo e ou atraso para a promoção de ações de execução, acompanhamento, discussão e avaliação junto à sua equipe sobre o cotidiano educacional, não exercendo dimensões educacionais, políticas e sociais fundamentais para sua função e para a escola inclusiva (REIS, 2000; SANT’ANA, 2005).

Embora os relatos anteriores apontem certa morosidade nas ações percebidas pelos participantes como sendo de responsabilidade do CEETEPS, este, para a busca da inclusão do PAEE possui um núcleo denominado “Núcleo de Educação Inclusiva”, que está centralizado na sede, em São Paulo, e atende as necessidades apresentadas pelo PAEE das FATECs e ETECs, mediante solicitação das unidades.

A existência de um Núcleo de Educação Inclusiva em uma instituição de Educação Superior é importante, pois possibilita o melhor acolhimento do aluno em seu cotidiano acadêmico. A partir de 2007, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Superior (SESU) e da extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP), instituiu o programa Incluir – Programa de Acessibilidade na Educação Superior, que propõe ações para as IESs federais, que objetiva cumprir os requisitos legais de acessibilidade, garantindo o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na Educação Superior (ANACHE; ROVETTO; OLIVEIRA, 2014).

Mesmo que o CEETEPS seja regido pelo Estado de São Paulo e regulamentado pelo Conselho Estadual de Educação, em busca de cumprir os requisitos de acessibilidade, implantou seu Núcleo de Educação Inclusiva, também respaldado pelo Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008b) que define o atendimento educacional especializado (AEE) como uma instância de apoio à escolarização de alunos PAEE, inclusive na Educação Superior com ações de planejamento, organização e serviços para a acessibilidade arquitetônica, comunicacional,

tecnológica, didática e pedagógica e devem ser disponibilizadas em todas as atividades acadêmicas.

O Núcleo de Educação Inclusiva, por estar sediado na cidade de São Paulo, mostra-se desconhecido pela maioria dos participantes. Dos 15 entrevistados, 12 afirmam desconhecer a existência de um trabalho sistematizado do Centro Paula Souza sobre inclusão e atendimento às deficiências.

Os três egressos restantes relatam o conhecimento de alguma ação do CEETEPS sobre inclusão nas FATECs, mas não têm clareza sobre o seu funcionamento.

E10: “Olha, tinha uma responsável sobre isso que, inclusive numa feira, eu a encontrei... que comunicou... trocou o telefone... Disse que qualquer coisa eu poderia ligar para ela. Mas isso não se fez necessário. (...) era do Centro Paula Souza, mas não me recordo se era coordenadora. Eu recebi informação dela, que através dela tinha chegado aquela *escaneadora*. E qualquer coisa que eu precisasse e tivesse ao alcance dela, eu poderia ligar diretamente para ela. Mas, como eu já estava em fim de carreira ali, já estava terminando, não achei necessário. Então, não tive contato, após esse dia, com ela”.

E13: “O que teve quando nós chegamos, foi em todas as FATEC, aquelas telas na entrada com todas as informações. Foi colocado um daquele com NVDA, pra gente usar e saber o que estava acontecendo na faculdade. Foi instalado ali por causa da gente. Mas acho que foi uma ideia que um professor de lá prá todas as FATECs, projeto isolado”.

E15: “Ah, não sei viu! Bom... não sei exatamente o que faz. Eu sei que teve que está escrevendo antes... que eu fiz a inscrição no vestibular e se eu precisava de alguém para transcrever a redação. Aí, eu mandei meu laudo médico, mas não sei se era algum departamento, alguma coisa que tratava disso especificamente”.

Assim, pode-se afirmar que o Núcleo de Educação Inclusiva do CEETEPS não possui visibilidade para os maiores interessados que são os alunos com deficiência, o que acaba por possibilitar a inferência de que não há expressividade em suas ações, talvez devido ao fato de ainda estar se estruturando, estar centralizado num único local e a equipe prestar atendimento tanto em FATECs quanto em ETECs.

Diante do ocorrido, entende-se a importância da maior sistematização do trabalho realizado pelo núcleo, sendo este, parte da política institucional. Em outro contexto, mas com uma situação similar, Anache, Rovetto e Oliveira, enfatizam:

visto que há necessidade de transformação do ambiente universitário, que vai além de adaptações arquitetônicas, embora essa seja uma das principais reivindicações dos participantes deste estudo, pois há necessidade de se quebrar a concepção historicamente constituída de que a universidade foi um espaço para poucos privilegiados (2014, p.308).

Por outro lado, é passível de reflexão o fato de que os egressos, antes alunos, não sentem a ausência de um trabalho especializado e centralizado no atendimento às suas necessidades pelo fato de possível acomodação diante da realidade, a maior parte ainda excludente, em que o pouco que é feito, acaba por ser supervalorizado, mais uma vez, transformando direitos em favores. “Ao longo da vida foram tão estigmatizados que um dos reflexos dessa realidade é a dificuldade em perceber que têm possibilidades, capacidades e direitos” (SANTOS, et al. 2015, p.262).

Assim, percebe-se que as ações específicas utilizadas nas FATECs para melhor aprendizagem dos alunos com deficiência estão ligadas aos gestores da unidade, sejam dependentes ou não do Centro Paula Souza, principalmente, no que diz respeito às questões de acessibilidade, o que será trabalhado a seguir. Para tal, torna-se importante ressaltar que acessibilidade

não significa apenas permitir que pessoas com deficiências participem de atividades que incluem o uso de produtos, serviços e informação. Acessibilidade é um processo de transformação do ambiente, da organização físico-espacial, da administração, do atendimento, das atitudes, do comportamento e de mudança da organização das atividades humanas que diminuem o efeito de uma deficiência (MOREJÓN, 2009, p.51).

Portanto, em relação à acessibilidade, a dimensão mais lembrada e comentada é a arquitetônica, talvez pelo fato de ser a mais divulgada pela *mídia* e ser a mais simples de ser realizada, ocasionando, assim, maior visibilidade.

O primeiro passo para a inclusão das pessoas portadoras de deficiência no ensino superior possa proceder a um ajustamento das acessibilidades físicas, de forma a tornar os edifícios acessíveis, procedendo às adaptações necessárias para corresponder às necessidades dos estudantes. Contudo, para

além das acessibilidades do ponto de vista físico, é fundamental levar em consideração outros tipos de barreiras à inclusão destas pessoas (MARÇAL, 2013, p.30).

Os egressos apresentam, em seus relatos como acessibilidade mais comum, a construção de rampas.

E2: “Eles fizeram uma rampa de acesso, que eu não sei se tinha antes, mas quando eu cheguei tinha uma rampa de acesso”.

E4: “A única parte que tinha escada, eles puseram rampa”.

E7: “Um dos benefícios na instituição foi criar rampas de acesso que interligasse os blocos. Quando eu entrei em 2013 não existia rampas de acesso, eram rampas muito íngremes feitas de paralelepípedos, o que fazia com que a minha locomoção fosse muito complicada”.

E8: “É... tem um nível assim: um bloco em cima e outro bloco embaixo. Tem escada lá, mas tem uma rampa do lado. Com a cadeira motorizada consigo me locomover, com a manual não”.

E9: “Depende do grau de necessidade, se for um grau de necessidade específica, aí tem que adequar, mas tem rampa pra cadeirante pra você entrar dentro da faculdade, tem acesso tudo certinho”.

E15: “O terreno era muito acidentado, tinha umas áreas que não dava para passar com a cadeira de rodas, mas nunca tive problemas porque tinham rampas”.

Ao mesmo tempo que a existência de rampas é percebida como um dos aspectos favoráveis da acessibilidade arquitetônica das FATECs, mas sua ausência, ou irregularidades nas mesmas, são sentidas para alguns entrevistados.

E5: “Não existe uma rampa de acesso. Erro de projeto. Tem lugar para fazer a rampa, mas a condição técnica não permite por causa da inclinação. Então, não vai ter como fazer, pelo menos a curto prazo”.

E11: “Senti falta de rampas (...)”

E14: “Tem lugares lá que não tem rampa”.

Em algumas FATECs a acessibilidade é pautada pela existência de elevadores, o que não garante o seu bom uso por parte dos alunos e ou a sua manutenção pela instituição.

E1: “Na FATEC tinha dois elevadores. (...) e outra coisa, foi que no andar era tudo plano, eu não tinha dificuldade de me locomover”.

E3: “Na própria FATEC onde eu estudei tem um elevador, que às vezes as pessoas utilizavam de forma errada e estragavam Entravam de bastante dentro do elevador e acabava quebrando. E uma menina cadeirante só podia descer pelo elevador, não tinha rampa, não tinha outra acessibilidade pra ela. Até que os alunos pudessem entender que não podiam estragar... foi meio complicado”.

E5: “Tem um elevador só. Então é... o elevador quebra. Algumas vezes, umas duas, três vezes, por uns cinco, dez dias, não teve elevador”.

E6: “A FATEC que posso falar com mais certeza, a que me formei recentemente, possui elevadores e é bem acessível a todos. A outra FATEC, quando me formei, estavam fazendo um prédio novo, com elevadores e banheiros de acesso fácil também”.

E9: “(...) e tem elevador”.

E12: “Faltava manutenção nos elevadores, depois que eu entrei, aí sim, criaram diagramas para manutenção dos elevadores”.

A locomoção é facilitada por meio das rampas e dos elevadores, mesmo com algumas falhas de uso e manutenção dos últimos. Também, a ausência de barreiras físicas e adaptações dentro e fora de alguns prédios, proporciona a maior autonomia dos alunos com deficiência.

E1: “As salas são em andares, mas a biblioteca e o resto das coisas os laboratórios são no próprio térreo. Então, sala não faltava e é plano, porque os andares não tinham degraus, nem nada, era tudo térreo”.

E2: “É tranquilo, os corredores... são todos amplos, o banheiro já adaptado para Pessoa com Deficiência”.

E2: “Eu tenho um carrinho adaptado que eu deixo... tem a vaguinha pra deficiente, num espaço que era pros professores”.

E7: “Dentro dos blocos tinha banheiro acessível, nas classes também. Era tudo proporcional, não tinham degraus, nem dificuldades. Os tamanhos das salas eram bons, os banheiros também, a parte de utilização era excelente”.

E8: “Mesmo tendo banheiro adaptado, eu preciso passar sonda pra tirar a urina, eu preciso de um lugar pra deitar tem uma sala reservada pra mim”.

E12: “Colocaram alguns acessos nas áreas, porque a FATEC tem um padrão de construção. Na frente dela tem aquelas canaletas de água, quem passava com cadeira de rodas caia naquele buraco”.

E14: “(...) mas têm banheiros acessíveis para cadeirantes no prédio novo. No prédio velho, parece que tem só um banheiro que é acessível”.

A acessibilidade arquitetônica também é percebida por meio de piso tátil, embora relatem que há uma limitação em sua locomoção, pois o mesmo não foi colocado em todo o espaço da escola.

E10: “Eu tomei a iniciativa de conversar com o coordenador. Aí fez o piso tátil, mas, na minha opinião, não tão completo assim. Eu vi que tinha outros caminhos que eu podia seguir dentro da faculdade que necessitaria de um piso, mas não foi colocado”.

E13: “Para mim eu não tive dificuldade, tem os pisos táteis desde lá da guarita até na beira da pista. Eu sempre utilizei a bengala e os pisos táteis facilitaram, pelo menos pra mim, andar no caminho certinho e não errar a porta. Mas é claro que não tem o piso tátil em todas as salas”.

As dificuldades encontradas em relação às limitações arquitetônicas, em alguns relatos, continuam relacionadas à locomoção diminuindo a autonomia da Pessoa com Deficiência nas FATECs e até mesmo, como no relato de E3, impedindo sua permanência.

E2: “Na verdade, o problema é o caminho que chega à FATEC, porque a FATEC ela fica afastada, longe da avenida, do ponto de ônibus, longe do metrô, do trem. Assim, o ideal seria uma FATEC mais próxima de alguma coisa... E o percurso em si é ruim mesmo”.

E3: “Eu soube de um caso numa das FATECs, não sei se isso é verdade (...), mas dizem que um aluno cadeirante, passou numa das FATECs e ele não pôde estudar, porque na FATEC que ele foi inserido não tinha elevador, não tinha nada, só tinha escada”.

E4: “O anfiteatro que tem um pouquinho de escada, então meu pai junto com o segurança, pegam meu andador... Dentro do anfiteatro o espaço é grande, mas espaço especial para cadeira de rodas não tinha não”.

E4: “Na biblioteca alguém tinha que me mover até lá”.

E5: “Outro problema também, as aulas de laboratório, informática, toda a parte mais pesada do curso fica sempre no último andar”.

E8: “Só uma coisa que é ruim pra todo mundo lá, podia ter um telhado, porque no dia que chove, a gente se molha todo na passagem de um bloco pra outro”.

Outras dimensões de acessibilidade, como: instrumental, comunicacional, tecnológica, programática apresentam-se em menor incidência nos relatos e são exemplificadas a seguir. Esta menor lembrança pode se dar pelo desconhecimento de que fazem parte das ações da escola em busca da inclusão.

Para Pieczkowski (2014, p.102),

[...] se temos assegurado pela legislação atual o enfrentamento de barreiras nas edificações, nos mobiliários e equipamentos, extensivas aos espaços urbanos em geral, provê-las, não significa a superação de todos os impasses relativos à acessibilidade. Existem barreiras noutras dimensões, implicadas diretamente no processo de ensino-aprendizagem, como constatado em investigações que tematizaram a inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior.

E3: “Tem um *software* que é instalado no computador, a gente baixa nesses *sites*. E o computador vai lendo tudo o que eu fizer, onde eu for com o *mouse* ou com o teclado ele lê pra mim”.

E13: “Hoje você tem método, (...) nós temos um manual com todos os passos, um por um, de como é feita adaptação do *software* que é usado pelas pessoas normais para que torne o *software* acessível. Então, já estamos passando, passo a passo, os atalhos que a pessoa vai usar. Cada processo que é feito com cliques e a gente faz esse desenvolvimento, foi bem bacana”.

Dessa forma, a tecnologia se torna uma ferramenta relevante e, em muitos casos, determinantes para a inclusão de pessoas com deficiência, como já apontava Morejón, na primeira década do século XXI e que, atualmente, continua em processo de desenvolvimento acelerado.

A vida se tornou bem mais fácil, por exemplo, para pessoas cegas, que atualmente tem os textos digitalizados por meio do leitor com sistema sonoro, sem necessitar da ajuda e da disponibilidade de outros. Ou para o estudante com dificuldade de locomoção, que faz uma pesquisa na internet, sem precisar buscar por várias bibliotecas. Ganhou-se em autonomia, em rapidez e na equiparação de oportunidades. Para isso, é necessário que a tecnologia esteja

adequada às necessidades técnicas para acessibilidade digital. (MOREJÓN, 2009, p.54)

Quando existem falhas, segundo os relatos, estas se apresentam na acessibilidade ligadas às dimensões instrumentais, comunicacionais e metodológicas, como exemplificado a seguir, ocasionando prejuízos no processo de aprendizagem.

E10: “Praticamente não tinha livro em braille, não tinha lupa digital, não tinha nada. Em nenhum momento chegou livros em braille”.

E11: “(...) material de sinalização, microfones, cartazes, material didático adaptado a cada deficiência. O material didático também não está adaptado para uma Pessoa com Deficiência, pois muita coisa precisa ser ouvida e as aulas ou explicações EAD não têm legenda. Outra dificuldade que tive foi (...) a maioria das palestras não são adaptadas para pessoas com deficiência auditiva”.

As críticas realizadas em relação à acessibilidade encontrada nas FATECs são amenizadas com relatos que apontam para as condições gerais do país, para as adaptações que são realizadas conforme ocorre a inserção o aluno com deficiência na escola, bem como, ao se colocar, mais uma vez, as instituições particulares de Educação Superior com maior recurso financeiro para tal.

E3: “Fica difícil né, a gente sabe que no país que a gente vive não tem adaptações praticamente em lugar nenhum”.

E12: “A adaptação da faculdade está caminhando de acordo com a entrada de pessoas com deficiência. (...). Não tem como a FATEC estar preparada... as faculdades estarem preparadas, a não ser os particulares”.

Também há a perspectiva de que processualmente as mudanças vêm ocorrendo.

E13: “Porque depois que a gente entrou lá na FATEC, pra você ter uma ideia, até os trabalhos acadêmicos tomaram nova forma. Teve muito trabalho de conclusão de curso,

depois que a gente entrou, que foi voltado pra acessibilidade. Com a nossa chegada lá, o pessoal mudou a visão”.

As dimensões de acessibilidade: atitudinal e metodológica foram discutidas na temática: processos pedagógicos e suas necessidades; e nesta temática de políticas institucionais, nas categorias vinculadas à gestão e ações específicas.

Diante do apresentado, pode-se concluir que, na percepção dos egressos, não há no Centro Paula Souza uma política institucional formalizada, sistematizada e abrangente a todas as unidades das FATECs, assim como cada uma age conforme a demanda de alunos com deficiência. Os gestores, em sua maioria, mostram-se cordiais e receptivos, mas com poucas ações de impacto para a ocorrência da inclusão. Estas ocorrem, em aspectos distintos de acessibilidade, conforme o surgimento de problemáticas, sendo a arquitetônica a mais observada.

4.2.5 Trabalho para o PAEE no contexto da formação das FATECs

Ao se compreender como ocorre a inserção e permanência do aluno PAEE nas FATECs, torna-se necessário, também, entender a percepção dos egressos sobre sua formação e a relação com o trabalho, o que é sintetizado no Quadro 15.

Quadro 15: Categoria: Trabalho para o PAEE no contexto da formação das FATECs

Nº	Questões	Categoria	Subcategorias	Definição
11	Conte como você percebe o aluno com deficiência formado pela FATEC em sua preparação para o trabalho	Trabalho para a Pessoa com Deficiência	Percepção do PAEE formado pelas FATECs sobre sua preparação para o trabalho	Percepções sobre a relação de sua formação acadêmica em curso superior de tecnologia com o exercício da profissão
13	Fale sobre a empregabilidade na profissão que escolheu		Empregabilidade na profissão que escolheu	
14	Descreva sua vida profissional			
15	Conte como você acredita que está a vida profissional de seus colegas de FATEC		Vida profissional	

Fonte: Elaboração própria

Sabe-se que a educação profissional encontra-se atrelada às necessidades do mercado, o que faz com que os egressos com deficiência da Educação Superior, além de deparar com as dificuldades de ordem estrutural do sistema e da própria educação, confrontam-se com dificuldades históricas inerentes à sua condição (DETRREGIACHI FILHO, 2012). De certa forma, essa situação proporciona a legitimidade da formação acadêmica percebida pelo aluno com deficiência formado pelas FATECS, pois os egressos, ao longo das entrevistas, reafirmam o orgulho sentido por terem concluído a Educação Superior em uma faculdade pública. Essa satisfação estende-se de forma unânime à percepção de terem recebido a mesma preparação para o trabalho, em sua formação, que os colegas sem deficiência.

E2: “A formação de um aluno que tem deficiência e sem deficiência da FATEC é igual”.

E4: “Sim, saí com o mesmo preparo que os meus colegas”.

E7: “Similar aos meus colegas que não tinham algum tipo de deficiência. Hoje a FATEC é algo muito bem vista no mercado de trabalho, logo o aluno seja um deficiente ou não tem condições de aprendizagem excelente, vão desde a teoria até a parte prática por meio de estudos de caso, coisas relacionadas com a área de atuação”.

E12: “Sai, porque não foge à regra do aluno com deficiência e o aluno sem deficiência. Porque os conteúdos são os mesmos, não existem privilégios que derivam da deficiência”.

Motoyama (1995), afirma a importância da qualidade da educação tecnológica, não apenas no repertório teórico, mas, principalmente, no primar por um ensino fortemente apoiado em atividades práticas, com laboratórios bem equipados, conseqüentemente, proporcionando formação adequada a todos.

Há relatos que apontam para a igualdade de preparo profissional nas FATECs, mas que o aproveitamento assertivo do mesmo não se relaciona com a deficiência, mas sim, com a dedicação e seriedade nos estudos.

E1: “No geral, o aluno formado pela FATEC é muito bem preparado desde que ele se empenhe pra aquilo, pois não adianta você chegar numa faculdade de TI, pensando que você vai ganhar rios de dinheiro quando terminar empurrando com a barriga o tempo inteiro, colando ou fazendo qualquer coisa do tipo. Você não vai conseguir fazer nada”.

E9: “Ele é bem preparado tanto quanto o normal. Ele tem que conhecer a área que vai começar estudar, tem que saber se é isso mesmo que ele quer. Tanto deficiente, quanto normal e ir à luta”.

E10: “Com ou sem deficiência, depende do empenho e se você tiver um apoio legal, você consegue brigar de igual pra igual com os outros. Agora se você não tiver, infelizmente, você vai ficar em desvantagem mesmo”.

Continuam, em alguns discursos, os argumentos focados no empenho pessoal, pois pode-se inferir que a graduação acarretará melhores condições de desenvolvimento de carreira

se o estudante identificar em si as possibilidades oferecidas pelo ambiente, apoiando-se no que gosta, o que causará estímulo para dedicar-se e superar obstáculos (ASSUNÇÃO; CARVALHO-FREITAS; OLIVEIRA, 2015).

E4: “A escola prepara sim, mas a pessoa tem que fazer seus esforços, conhecer”.

E6: “O aluno da FATEC consegue competir de igual, intelectualmente, com qualquer outra pessoa. Há as limitações físicas, mas se o profissional se adapta, realiza sua atividade com eficiência”.

E8: “Eu acho que se formar na FATEC é igual pra todo mundo, mais depende da própria pessoa, da personalidade. Às vezes um não dá certo, mas vai das características de cada um”.

E11: “(...) No trabalho vai conseguir enfrentar dificuldades, se convicto de seus ideais e com capacidade de superar todas as dificuldades, pois terá uma formação profissional que o ajudará a ampliar seus horizontes”.

Complementando a percepção sobre a preparação recebida pelas FATECs e o esforço pessoal, alguns egressos expressam-se como bem preparados para exercerem a profissão que escolheram.

Frente ao leque de opiniões apresentadas, pode-se afirmar que a formação acadêmica possibilita desenvolvimento ao trabalhador, sendo que o “trabalho que não só oferece condições econômicas, mas principalmente, fornece sentido à vida do indivíduo, permite o desenvolvimento de habilidades e capacidades e possibilita um sentimento de ser útil e pertencente à sociedade”. (ASSUNÇÃO; CARVALHO-FREITAS; OLIVEIRA, 2015, p.341).

E1: “Eu me sinto muito bem preparado, tanto que eu já peguei vários projetos, que uns não fazem nem ideia da linguagem. Com o conhecimento que eu tive na FATEC me facilitou aprender a linguagem e até dá ideia de melhorar, colocar, fazer desenvolvimentos novos, ideias novas”.

E3: “Olha quando eu fui fazer logística, eu nem sabia o que era. Depois quando eu sai de lá, sai me sentindo uma profissional, capaz de trabalhar na área. Sem dever nada pra ninguém realmente, bastante capacitada”.

E4: “Eu acho que prepara sim. Eu saí preparada!”

E10: “O ensino deles eu considero um dos melhores. (...) o ensino na FATEC, pelo menos a unidade que eu estava fazendo, é rigoroso. Não tem como a pessoa sair dali sem ser um profissional excepcional”.

E15: “Posso dizer do meu caso, eu sinto que eu saí preparado, com conhecimento para estar fazendo parte do mercado”.

Nota-se que a problemática para os egressos, além de esforço pessoal para concluir a faculdade, encontra-se na empregabilidade das pessoas com deficiência, e não na sua formação na Educação Superior. Segundo o censo do IBGE (2010), constata-se que o desemprego entre as pessoas com deficiência em idade laboral é de 80%. Parte se dá pela ausência de formação ou formação precária, e parte por desconhecimento ou resistência das empresas sobre esse público. Dos que estão empregados,

(...) apenas um seleto grupo de trabalhadores com deficiência, que atuam nas maiores empresas brasileiras, ocupam cargos hierarquicamente elevados (1,3% dos cargos executivos, 0,4% dos cargos de gerência, 0,6% dos cargos de supervisão e 1,5% dos cargos funcionais), o que comprova que, apesar das políticas conquistadas, esse segmento encontra-se distante de alcançar uma inclusão satisfatória no mercado de trabalho (ASSUNÇÃO; CARVALHO-FREITAS; OLIVEIRA, 2015, p.341).

E2: “Se ele achar uma empresa que tem o jovem com deficiência em seu foco, ele vai longe”.

E5: “Empregabilidade na área de TI é concorrida. Têm muitas pessoas, mas com poucas vagas. (...)Para mim como empresário e operacional, é difícil, é complicado. A maioria das empresas não tem acessibilidade. Tô tentando sair da parte operacional do trabalho e ir para o estratégico. Talvez para o tático, estratégico não seja tão difícil”.

E7: “O mercado de trabalho para pessoas com deficiência é um mercado relativamente complexo”.

E12: “Na área que me formei, o mercado é restrito”.

E15: “O problema não foi a formação, mas as oportunidades do mercado mesmo”.

Dessa forma, para se entender melhor sobre as oportunidades de emprego, questiona-se se há empregabilidade na profissão em que se graduou.

E1: “Bastante. Além dessa, eu recebi outra proposta que acabei não indo porque não compensava. Mas se eu sair hoje da minha empresa, eu sei que não vou passar muito tempo desempregado. E fora que essa é uma área que você se dá melhor trabalhando para si mesmo como pessoa jurídica. Então, mesmo que você não consiga nada, você pode ter uma ideia, desenvolver alguma coisa e se arriscar”.

E6: “Minhas formações, acredito, são um motor para o país, com alto número de profissionais com muito conhecimento técnico”.

E9: “Tem sim. A maioria do pessoal que estuda e já tem conhecimento na área, seja na revenda, insumos, na parte animal, na parte de máquinas, tecnologia, tem empregabilidade”.

E15: “É uma área que tem bastante emprego, bastante oportunidade. (...)mas na verdade, a nossa cidade não tem muita empresa, muito lugar, então, as oportunidades são poucas”.

Como E15, mais dois entrevistados, relatam que há empregabilidade, embora a região em que residem possa ser um empecilho para atuarem na área de formação. Complementando, não se pode furtar ao fato de que a possível dificuldade dos egressos (com ou sem deficiência) de encontrar emprego no interior, na área de formação, ocorre pelo fato do mercado de trabalho ainda apresentar um certo desconhecimento ou confusão sobre a função do tecnólogo

(MOTOYAMA, 1995; DETREGIACHI FILHO, 2012), ou até mesmo pelo fato do curso estar alocado em regiões em que não há procura pelo tipo da formação obtida.

E9: “(...) na nossa região aqui, é bem grande o desenvolvimento, mas o forte mesmo é do lado do centro oeste do Brasil”.

E14: “Aqui na minha cidade não, mas para fora sim. Aqui não tem indústria e as empresas que têm já estão todas acertadas”.

Dois egressos relatam que não sabem sobre empregabilidade na área por não terem procurado.

E2: “Eu nunca procurei. Como eu tenho outras coisas, eu faço outras coisas, eu nunca procurei”.

E10: “Eu basicamente ainda não procurei sobre isso. Mandeí alguns currículos, mas não obtive retorno, então sobre isso não saberia te responder”.

Indo além, foi também questionado se os entrevistados sabem informar como está a vida profissional dos colegas que se formaram com eles. O intuito é compreender se estes foram absorvidos pela área de graduação e se há vantagens ou desvantagens destes em relação aos egressos com deficiência.

Há a percepção, pelo relato de três egressos, de que há evasão nos cursos, pois poucos foram os que terminaram a graduação. “De cada dez alunos matriculados nas FATECs, apenas cinco conseguem concluir o curso superior de tecnologia, representando um índice de 50% de evasão escolar” (DETREGIACHI FILHO, 2012, p.84).

E9: “Se formaram cinco alunos (...)”

E7: “Os meus colegas que não tinha deficiência, no caso, os 15 que se formaram (...)”

E15: “Conforme foi passando o semestre foi reduzindo a turma (...)”

Em grande parte dos relatos, coloca-se a perda de contato com os colegas, o que faz com que as impressões sobre a empregabilidade dos mesmos sejam mais ligadas ao imaginário do que nos fatos em si.

E4: “Bom, algumas pessoas eu sei que trabalham, outros, como eu não tenho muito contato, eu não sei onde eles estão trabalhando”.

E9: “Os que se formaram comigo.... não tenho mais contato com eles, mas enquanto eu tinha, eles disseram que estavam tentando arrumar alguma coisa, mas não tinham conseguido ainda”.

E15: “Eu tive contato com poucos, depois de formado conversamos menos ainda”.

As respostas sobre os colegas são difusas e acabam se distribuindo entre estar empregado ou não...

E5: “Tem alguns que conseguiram... Uns oito já estavam trabalhando na área e dois conseguiram ficar na área e continuar na área. O restante eu não tenho consciência se conseguiram alguma coisa ainda”.

E7: “Os meus colegas que não tinha deficiência no caso os 15 que se formaram comigo no curso de Gestão em Agronegócios, 14 deles estão empregados, no caso eu e mais um estamos desempregados”.

E8: “Tem uns que estão desempregados, tem outros que estão trabalhando onde já trabalhavam, tem outros que conseguiram outros empregos, saíram do emprego que estavam e conseguiram outros”.

... em ter evoluído ou não...

E6: “Tenho conhecimento de vários já estão em cargos de chefia, e alguns estão trabalhando no exterior. Outros, ainda não se firmaram nas empresas e continuam no mesmo cargo em que estavam quando entraram na faculdade”.

...em passar por dificuldades ou não...

E3: “Eu imagino que alguns deles devem estar trabalhando na área, alguns já estavam trabalhando, mas acredito que deve tá tranquila! A maioria”.

E11: “Acredito que a vida profissional de meus colegas não deva estar nada fácil, primeiro pela conjuntura econômica que vem passando o país e segundo pela luta diária que têm para superar as dificuldades no seu cotidiano”.

Pelo descrito, pode-se inferir que todos os egressos com deficiência das FATECs sentem-se preparados em igualdade de conhecimentos com os demais colegas nos cursos que formaram; que o esforço pessoal faz a diferença para o trabalho; a maioria possui a impressão de que há empregabilidade na área, porém a localização da residência e a situação econômica do país possam impor restrições. Embora, não exista mais contato direto com os colegas, pode-se inferir que, no imaginário dos egressos com deficiência, a situação laboral de seus colegas de curso, é parecida com a sua.

Diante disto, torna-se relevante compreender se para os egressos existe impacto da sua deficiência na vivência do trabalho. Para tal, pesquisou-se sobre a vida profissional destes, pois com as leis que regularizam a participação dessas pessoas no trabalho e os direitos assegurados, ocorre a reorganização de muitas empresas para a inclusão destas nos seus quadros de profissionais (ASSUNÇÃO; CARVALHO-FREITAS; OLIVEIRA, 2015).

Apesar do discurso afirmativo sobre formação e empregabilidade, percebe-se que há limitações na contratação de pessoas com deficiência nas empresas. Estas limitações são apontadas pela pouca acessibilidade arquitetônica, instrumental, tecnológica e atitudinal, sendo que, esta última, pauta-se na crença da não capacidade laboral desse trabalhador.

A inclusão das pessoas com deficiência no trabalho é dificultada não só pelas barreiras arquitetônicas no âmbito da estrutura física predial. Os impedimentos estendem-se às tradicionais metodologias, aos exclusivistas programas e políticas ainda hoje adotados pelos setores de gestão das empresas. Além desses, há as dificuldades transcritas em atitudes como discriminação e o preconceito em relação àqueles que possuem necessidades diferentes do que é convencionalmente, padronizado (MONTEIRO, et al.; 2011, p.474).

Nessa linha de pensamento, Assunção, Carvalho-Freitas e Oliveira (2015, p.341) afirmam que

ainda existem inúmeras barreiras físicas, preconceitos e discriminações que impedem uma inclusão mais efetiva das pessoas com deficiência na sociedade, principalmente no mercado de trabalho, e que dificultam a valorização dessas pessoas em suas capacidades, desenvolvimento e qualidade de vida.

Nessa perspectiva, observa-se em relatos, representados por E3, E7 e E14, implicações sobre inclusão no trabalho.

E3: “Eu não consegui entrar na área, justamente por conta da dificuldade de que quando você entra dentro de um setor da sua empresa, você tem dificuldades de ser transferido pra outro, mesmo você tendo Educação Superior na área que tenha vaga. Se você entra pra ser telefonista, você vai ser telefonista”.

E7: “Eu encontro resistência nas principais empresas do meu segmento, pois elas acreditam que as pessoas com deficiência têm limitações. E elas não têm infraestrutura para acondicionar essas pessoas. (...) Infelizmente, hoje, com exceção da área de saúde e tecnologia, pessoas com deficiência têm forte dificuldade de adentrar no mercado de trabalho”.

E14: “O mercado de trabalho para quem é deficiente é meio difícil. A pessoa fala que tem vaga, mas é meio complicado. Acham que uma pessoa que tem problema não é conectada. Dá para ela só aquela função...”

As dificuldades colocadas como constantes no cotidiano de trabalho estão vinculadas à acessibilidade física e à falta de oportunidades ocasionadas pelo desconhecimento do potencial de um trabalhador com deficiência.

E3: “A empresa atual que eu trabalho, inclui por conta da lei. (...) A questão é que você não pode mudar de área, porque você está ali adaptada, e eles têm medo de ter que fazer outras adaptações. E, na realidade, pra mim, não precisa muita coisa, só o *software* que

eles já têm instalado no setor e as lentes que eu utilizo. (...) tive boas oportunidades, mas uma empresa que a gente imaginou que seria um lugar que a gente seria incluído, foi justamente ao contrário. Foi um lugar que a gente se decepcionou e por incrível que pareça foi feito até trabalho de sensibilização antes da gente ir pra essa empresa. Foi o lugar que a gente sofreu mais preconceito”.

E9: “(...) quando você vai trabalhar num lugar distante, nem todas as pessoas têm um olhar de incentivo”.

Estes aspectos serão abordados com maior profundidade na temática “empregabilidade para pessoas com deficiência”.

Quando os entrevistados atuam na sua área de formação percebe-se certa altivez no tom de voz apresentado em seus discursos. Esse fato encontra-se vinculado ao sentido atribuído ao trabalho, em que há a percepção da realização das mesmas atividades que outras pessoas fazem, “ainda que de seu jeito e ritmo próprios” (PAIVA; BENDOSSOLLI; TORRES, 2015, p.228).

E3: “Eu trabalho na área administrativa. O meu dia a dia, não é muito diferente não, eu faço ligações para pacientes. Eu trabalho na área hospitalar.”

E5: “Faço serviço de suporte na área de sistemas, suporte em redes, computadores, *notebook*. Geral para TI”.

E6: “Já trabalhei como assistente de TI, provendo treinamentos a colaboradores com o uso de novas tecnologias; trabalhei como terceirizado em uma empresa multinacional de sistemas, onde em um projeto, tive contato com o time de Manila, nas Filipinas; e, atualmente, trabalho com consultoria na área agrônômica, onde atuo fortemente na produção de alimentos”.

Ao descreverem seu cotidiano profissional, percebe-se que os entrevistados buscam adaptar a deficiência às tarefas. Nessa vertente, a carreira profissional de uma pessoa encontra-se no projeto de vida criado por ela e encontra-se em constante reavaliação e reorganização. Ao se identificar o alicerce do cotidiano profissional e carreira ocorre a compreensão do indivíduo

sobre sua relação com o trabalho, podendo se tornar autônomo ou quando empregado, proporcionando às empresas o desenvolvimento de políticas para ajustar as necessidades do trabalhador às suas (KILIMNIK, 2000; ASSUNÇÃO; CARVALHO-FREITAS; OLIVEIRA, 2015).

E1: “Atualmente eu trabalho de casa, trabalhei três anos numa empresa, só que financeiramente não compensava, tinha que ir de carro, é longe, fora o cansaço. Como para mim não fazia diferença se eu ia ou não, então fiquei em casa mesmo e eu acho que é bem tranquilo, porque na frente do computador eu posso fazer outras coisas, posso acordar mais cedo e fazer outras coisas e trabalhar, então não tenho nada para falar contra”.

E11: “Trabalho como gerente financeiro e isto é mais fácil, pois não tenho que lidar com o público diretamente, pude dentro de minha profissão escolher uma área em que minha deficiência não pudesse interferir no meu rendimento”.

E13: “Eu me realizo fazendo algumas coisas aqui em casa. Os projetos de estúdio, nada muito caro. Dá para fazer produções pequenas, algumas gravações, alguns tipos de trabalho nesse sentido”.

E15: “Depois que eu me formei, eu trabalho com alguns *sites*, umas coisas pra desenvolver aqui de casa mesmo. Têm alguns clientes que eu acompanho”.

Quando não há adaptação da deficiência em relação ao trabalho, cogita-se mudança de profissão, pois

quando há um reconhecimento da condição de bom trabalhador, quer seja pelos pares, ou pelos chefes, há também a colocação desse trabalhador numa posição satisfatória e prazerosa com o trabalho. E o contrário também é verdadeiro, de modo que o não reconhecimento do trabalho (independente do motivo) coloca o trabalhador em uma condição de desprazer. (PAIVA; BENDOSSOLLI; TORRES, 2015, p.228)

E8: “Então, pra área de ADS²¹, porque na mecatrônica, a única área que eu poderia trabalhar é em projetos... é tudo em computador, e manualmente eu não consigo trabalhar. Dificilmente querem um cara que só projeta, eles querem um cara que, além de projetar saiba montar, saiba fazer tudo. Por isso que eu acho que essa área não é muito viável e é por isso que estou indo mais pra essa área da computação que é uma coisa que eu me sinto igual a todo mundo, eu consigo realizar as tarefas”.

Essa busca de sentido para o trabalho, ocasionando prazer, é percebido no discurso de E2 e E4 que possuem empregos com estabilidade, por meio de concurso. O que ocasiona um sentido positivo ao trabalho, pois não há risco de demissão ou retaliação.

A sensação de estar excluído do mercado de trabalho formal, ou da possibilidade de vir a sê-lo, é psicologicamente desgastante para os trabalhadores, de modo que eles buscam alternativas que garantam a continuidade do trabalho, fazendo-os priorizar o trabalho no setor público, mesmo em detrimento de outras características, como o salário (PAIVA; BENDOSSOLLI; TORRES, 2015, p.229).

E2: “Hoje eu sou supervisora do censo do IBGE”.

E4: “Já comecei concursada, eu sou funcionária pública da escola do estado, eu lido com o corpo docente, e de organização escolar”.

As experiências dos egressos com deficiência das FATECs mostram que a deficiência é um fator significativo em seus exercícios profissionais. A presença dela encontra-se em todos os relatos, e no caso daqueles que a adquiriram na vida adulta, já inseridos no mercado de trabalho, observa-se mudança na vida laboral.

A deficiência na vida adulta interfere em situações de reabilitação, ocasionando a necessidade de afastamento do trabalho, sendo que em alguns casos apresentados, culmina com o afastamento permanente do emprego, tendo a necessidade de readaptação à prática de trabalho.

A exclusão do mercado de trabalho vai para além da preocupação com a renda ou subsistência, e refere-se ao próprio sentido de estar desempregado e de

²¹ Análise e Desenvolvimento de Sistemas

todos os estigmas referentes a essa situação. Embora não seja específico de pessoas com deficiências, a insegurança laboral pode ter um sentido diferente para pessoas que têm dificuldades em trabalhar devido à própria deficiência, aumentando sua vulnerabilidade. (PAIVA; BENDOSSOLLI; TORRES, 2015, p.229)

E5: “Aí não deu certo. Quando eu perdi o meu serviço em 2015, aí eu fiquei na minha empresa direto mesmo”.

E7: “Depois que eu sofri o acidente, eu fiz meu estágio obrigatório numa empresa. Infelizmente, eu não consegui atuar com as graduações que eu tenho, porque as empresas não detém a infraestrutura, e as exigências delas em experiência na área, me colocam fora do mercado”.

E12: “Já trabalhei em várias áreas, trabalhei na área de administração, na linha de produção, na área bancária, na área de licitação, aí depois eu me acidentei. Eu fiquei muitos anos parado”.

E14: “Estou encostado no INSS²². Quando eu sofri o acidente (...) eles me dispensaram. Aí eu fiquei um ano tentando entrar no INSS pra receber algum auxílio e consegui só depois de um ano e pouco”.

Há entrevistados que recebem auxílio do INSS, não especificaram se é pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC) ou pela Aposentadoria por Invalidez e, portanto, não podem trabalhar com registro em carteira.

As políticas sociais para as pessoas com deficiência reforçam a controvérsia existente na efetivação da política de seguridade social no Brasil. Promover justiça às pessoas deficientes significa fazer uso da política de previdência, promovendo a inserção da população com condições ao mercado de trabalho. Mas, sobretudo, é também necessário garantir a proteção dos direitos de cidadania, por meio da política da assistência social a todas aquelas que, por suas restrições de habilidades, não farão parte do mundo do trabalho. (SANTOS, 2008, p.515)

²² Instituto Nacional do Seguro Social

Assim, trabalham como autônomos. Refletem sobre a possibilidade de retirada do benefício, mas ponderam sobre a empregabilidade. Nessa vertente, Santos (2011, p.793-794), pondera que o BPC

não passa a incentivar a informalidade dos beneficiados, nem dos familiares, para manterem os critérios que configuram o direito ao benefício – tanto de renda quanto de incapacidade para o trabalho. Na verdade, o que pode ser verificado é que o BPC se configura em segurança social e econômica, uma vez que as pessoas beneficiadas, ou seus familiares, já estavam submetidos à situação de informalidade no mercado de trabalho antes do recebimento do benefício. Portanto, a persistência da informalidade se explica não pelo recebimento do BPC e pelas estratégias de inserção no mercado informal de trabalho para a manutenção do recebimento, mas pelas condições dos deficientes e suas famílias, tais como pobreza, baixa qualificação profissional e educacional ou desemprego.

E13: “Sabe, o mercado de trabalho está bem competitivo e infelizmente por conta da crise, tá bem difícil para a gente pegar emprego numa firma grande. Se eu fosse correr por esse lado teria que abrir mão da aposentadoria. Eu, analisando, vi que não iria valer a pena abrir mão do certo pelo duvidoso. Então eu optei por abrir um estúdio para mim. Eu posso fazer um extra nessa parte”.

A vida laboral dos entrevistados mostra-se dividida em sete empregados, cinco desempregados e três com recebimento de auxílio do INSS. Nota-se que, além dos desafios particularizados, ligados à deficiência de cada um, há aqueles a serem superados cotidianamente que dizem respeito a barreiras sobre empregabilidade, o que será trabalhado a seguir.

4.2.6 Empregabilidade para pessoas com deficiência

Pelo discorrido anteriormente, dentre os egressos há percepção de que recebem formação satisfatória no contexto da Educação Superior Tecnológica das FATECs para o exercício profissional de qualidade, bem como pode-se afirmar que, na visão destes, há empregabilidade na área de sua formação, embora apontem para certa complexidade na inserção e permanência laboral de pessoas com deficiência, o que é abordado neste texto, por

meio da categoria: empregabilidade para pessoas com deficiência e suas subcategorias, conforme aponta o Quadro 16.

Quadro 16: Categoria Empregabilidade para pessoas com deficiência

Nº	Questões	Categoria	Subcategorias	Definição
12	Relate sobre a empregabilidade de PCDs (com e sem Educação Superior)	Empregabilidade de PCDs	Formação	Percepções sobre a contratação de profissionais com deficiência relacionando aspectos sobre formação, cumprimento da Lei de Cotas, bem como comportamentos organizacionais.
			Lei de Cotas	
16	Fale a sua percepção sobre as empresas entendem a contratação de profissionais com deficiência		Empresas	

Fonte: Elaboração Própria

O sentido do trabalho para o profissional com deficiência encontra-se alicerçado nos efeitos que “o trabalho provoca na vida dessas pessoas, uma vez que elas saem da condição de isolamento social e da dependência de outros para criar seus próprios vínculos em outros espaços, com outras pessoas e desempenhando outras atividades” (LIMA, et al., 2013, p.44).

Dessa forma, ao se abordar a percepção sobre empregabilidade para PCDs identificam-se relatos voltados para a importância da inclusão no trabalho, independentemente do nível de escolarização, como exemplificado no relato de E11.

E11: “A integração no mercado de trabalho de pessoas com deficiência é necessária tanto para o indivíduo que tenha ou não uma formação superior”.

Observa-se que há dois discursos que complementam a importância da vida laboral e apontam para a pouca capacitação ainda apresentada pelas pessoas com deficiência, mas relatam a mudança comportamental em busca de formação. Conforme argumenta Candido Pereira (2010, p.54) a formação é importante, pois a ocupação e a criação de cargos encontram-se entrelaçadas

[...] entre escolaridade, qualificação e mercado de trabalho. Isto porque estes fatores estão interligados num processo dinâmico e contínuo, na medida em que as pessoas buscam elevação de escolaridade e qualificação profissional, para o mercado de trabalho que é herói e vilão ao criar, suprimir, recriar, abrir e ofertar novos postos de trabalho.

E4: “(...) não temos a mesma capacitação não, mas estamos começando a ter, mais ainda não temos não”.

E13: “Tem muito deficiente, a maioria é aposentada. “‘Não vou sair de casa’. Tem muito que não tem nem formação em nada. A gente é uma pequena parcela, se não me engano é 1% de deficiente que tem alguma formação, Educação Superior”.

A Educação Superior é apontada em alguns relatos como sendo a responsável pelas melhores oportunidades de emprego.

E10: “Não existe muito gasto, a pessoa já vem formada e coloca ela para trabalhar. Bastam as empresas quererem para ingressar o deficiente na área de trabalho”.

E15: “Quem tem formação acaba tendo oportunidades melhores”.

Assim, os participantes entendem que as leis que respaldam a inclusão escolar aumentam as chances de PCDs serem contratadas pelas empresas para trabalhar, pois a maior escolarização ocasiona possibilidades de capacitação.

E1: “(...) eu acho que, no geral, o mercado não é ruim para o deficiente, só tem que se especializar. Não adianta a pessoa contar com a deficiência, tem que contar com conhecimento”.

E2: “Pelo fato de hoje o jovem com deficiência ter uma formação acadêmica, ele vai procurar coisas do nível dele”.

E3: “Antes os deficientes não tinham muito estudo, nem muita oportunidade. Agora com essas leis de inclusão, eles têm tido a oportunidade de estudar, fazer o Educação Superior. Conheço bastante deficientes que estão fazendo curso técnico, superior, então, a gente tá se capacitando pra entrar no mercado de trabalho”.

Em complementação à ideia da importância da inclusão no trabalho, têm-se a percepção do aumento de oportunidades, embora não se saiba se há diferenciação de oportunidades em relação à escolaridade, como aponta E4.

E4: “Por enquanto tô vendo que os deficientes estão tendo mais oportunidade de trabalho, mas se a pessoa tem Educação Superior ou não, eu ainda não vi essa diferença”.

Para E5, não há diferença na contratação de uma Pessoa com Deficiência de acordo com sua escolarização, pois há a aceitação do subemprego, o que é argumentado por E1 como sendo umas das justificativas para tal.

E1: “Muitas pessoas com deficiência aceitam o subemprego, porque acham que não vão conseguir nada melhor. É meio que se colocar com incapacidade. É uma coisa que tem que ser mudada”.

Ainda em relação às oportunidades para quem é graduado, há uma divergência de opinião em que utilizam o mesmo exemplo. Enquanto para E3, a escolarização propicia ascensão profissional, para E5 e E7, há uma prática discriminatória em algumas empresas que acabam por fazer a contratação de uma PCD por obrigatoriedade, não observando a competência do empregado.

E3: “Antes, deficiente visual só podia ser atendente de telefone, atendente de *telemarketing*, de telefone e não é assim que as coisas são”.

E5: “Ela vai contratar ele porque é obrigada a contratar e vai colocar ele numa função que... eu tive casos de alguns lugares que eu vi... que... Vai colocar você para atender o telefone”.

E7: “(...) hoje as principais funções de umas pessoas com deficiências são *call center* ou atendimento de telefone. Noventa por cento, hoje, das pessoas com deficiência contratadas fazem parte do secretariado. E o potencial que elas têm é muito maior que isso, elas podiam estar desenvolvendo funções na parte financeira ou parte administrativa”.

Já E13 aponta para a atual crise política que desencadeou consequências econômicas no país.

E13: “Poderia te dizer que muda, mas diante da crise que a gente está enfrentando no Brasil, tanto eu, quanto meu amigo, a gente conversando... ele principalmente que viaja muito, eu não viajo muito por motivo de ser casado, eu fico mais aqui mas aqui na cidade, mas ele que é solteiro viaja muito pelo Brasil, tá bem difícil arrumar emprego. Hoje está bem complicado o mercado, até porque a produção é uma coisa que não é de primeira necessidade, pessoal não vai deixar de comer para fazer um CD. Então tá complicado”.

E8 relativiza a ação das empresas com a contratação de PCD...

E8: “Têm empresas que só querem os deficientes para fechar as cotas, por ter as cotas obrigatórias, mas tem empresa que não, busca realmente pessoa que saiba trabalhar, que é inteligente. Aí a gente sai por igual, depende de cada uma”.

No que se refere ao tipo de deficiência e sua relação com a empregabilidade, grande parte dos discursos apresentam aspectos de camuflagens utilizadas pelas empresas no intuito de cumprir a lei, mas não de contratar deficiências que possam demandar maior investimento em acessibilidade. Nesse sentido, muitas empresas apresentam resistência à contratação de PCDs por questões apresentadas como econômicas pois, conforme descrevem Ribeiro e Carneiro (2009, p.556) além de serem vistas negativamente pelos empregadores como trabalhadores com pouca qualidade, podem “exigir a realização de adequações na empresa – adaptação de espaços físicos, equipamentos, rotinas etc –, significando custos que não contribuem para ganhos de produtividade ou de produção”. Ainda, para os mesmos autores, (2009, p.556) “se a contratação de pessoas com deficiência se ancora estritamente no imperativo legal, é de se

esperar que as empresas, movidas pela racionalidade instrumental, busquem formas de contornar tal exigência ou de minimizar seus efeitos”.

E5: “Um pouco é preconceito, o outro é o próprio trabalho mesmo que não... que exige que você esteja ali... saudável. O deficiente... a não ser que ele seja um deficiente estável, vai precisar ir no médico, e as empresas já: ‘acompanhamento médico... então não vai’ Sei lá, se as empresas têm medo também, de acontecer algumas coisas, medo de ser processada. A lei não ajuda. Nada ajuda o deficiente, nada. Pelo contrário tudo é pior. Quando a empresa contrata um deficiente, ela contrata ele sem uma função”.

E10: “Vou dar exemplo: você pega um baixa visão e você pega um total... e você tem uma vaga de emprego. A chance do baixa visão pegar é maior do que o deficiente total”.

E12: “E o que eu vejo também, é a contratação de pessoas com deficiências leves, um amputado, amputado da perna, uma pessoa que tem prótese na perna, uma pessoa que tem pino, com baixa visão. As empresas não querem contratar pessoas que tenham que fazer mudanças estruturais. Na empresa esse fato de contratar pessoas com deficiências é uma coisa muito complexa: tem que ter alguém para esse tipo de coisa”.

E13: “A lei diz que o deficiente tem direito ao trabalho, tem direito de trabalhar, que ele tem direito, até porque nós lutamos por esses direitos. Só que na prática não é assim. Um cara, por exemplo, não tem dois dedos na mão... eles acabam contratando esses tipos de pessoas e o deficiente acaba ficando de lado, porque eles acham que vai ser difícil a adaptação”.

Para a diminuição das possíveis injustiças cometidas na contratação de PCDs, há a sugestão de E13. O que caracteriza a necessidade de especificação das vagas por possível sensação de prejuízo diante das escolhas de contratação realizadas pelas empresas. Pode-se entender que mesmo com a legislação, algumas pessoas sentem-se preteridas em relação às deficiências que apresentam. Há a crença de que existe uma preferência por determinada deficiência ou mesmo têm-se a impressão de que, no processo seletivo, os sujeitos são escolhidos mediante menor grau de prejuízos ocasionados pelas suas condições. Então, pode-

se inferir que entre um cego e uma pessoa com baixa visão, a Pessoa com Deficiência hierarquiza as limitações e acredita que o problema da baixa visão, diante da cegueira, é menor.

E13: “Eu acho que teria que ser mais especificado a porcentagem de cada deficiente, acho que daí o negócio seria melhor, colocasse um pouco a porcentagem mais alta sei lá, 10% que fosse, e especificasse: 5% de deficiente físico, 3% de deficiente visual, 2% mental, porque você não tem como brigar com uma empresa, é uma questão bem complicada”.

Assim, com base nas considerações anteriores, percebe-se que os discursos estão ligados na referência à legislação sobre trabalho para PCDs como, por exemplo, o argumento para a pouca inserção da PCD no trabalho, é apontado por E9 como sendo a necessidade das empresas do cumprimento legal.

E9: “Mesmo você sendo formado, conhecendo, tendo capacidade para trabalhar tanto quanto uma pessoa normal, muitas empresas preferem contratar uma pessoa que não tem necessidade do que uma que tem necessidade. Elas só contratam quando tem necessidade, quando é imposto por lei”.

Dessa forma, torna-se importante compreender o que os participantes conhecem sobre a Lei 8.213/91 (BRASIL,1991), apelidada de “Lei de Cotas” que, em seu artigo 93 regulariza a contratação de pessoas com deficiência.

Quatorze participantes relatam que, de uma forma ou outra, já ouviram falar sobre a Lei de Cotas, embora note-se que somente E7 soube explicar adequadamente seu conteúdo.

E7: “(...) a Lei de Cotas que eles tanto falam é que as empresas com mais de 100 funcionários têm que ter um percentual ao que vai de 2% a 5% do seu quadro de funcionários”.

Do restante, como exemplificado a seguir, parte dos egressos relata pouco conhecimento...

E1: “Eu não sou muito por dentro de Lei de Cotas, só sei o básico que é porque a empresa tem que preencher um número”.

E2: “Eu não consigo explicar pra você, mas sei que é uma obrigação da empresa. Que na empresa você tem que ter uma cota”.

E5: “Eu conheço assim: sei que existe. Mas nunca peguei a lei, nunca li”.

E10: “(...) as informações que eu tenho disso são muito raras”.

... parte apresenta dados incorretos ou imprecisos da referida lei...

E3: “A Lei de Cotas consiste que as empresas com 100 funcionários têm que ter 1% de pessoas com deficiência e até 5% com 200 funcionários ou mais”.

E8: “Conheço. Tem que ter uma porcentagem na empresa, acho que a cada 100”.

E9: “Tem benefício fiscal. Tem a diminuição de imposto em alguns casos tem a isenção e outras a diminuição do imposto. São cargas tributárias que o governo favorece as empresas. Se você tem um valor ‘x’ você tem isenção, se você passa daquele valor você tem uma redução que tem um portador de necessidade em seu quadro de funcionários E, normalmente, quando acontece isso que o Ministério do Trabalho passa nas empresas, eles ficam que nem loucos, correndo atrás para contratar”.

E11: “Há uma certa restrição na contratação de pessoas com deficiência, mas isto está mudando gradativamente a partir da legislação que estabelece que as empresas devam obedecer a um percentual mínimo de contratação em relação ao número de empregados efetivos”.

E12: “Eu tenho 100 funcionários, eu sou obrigado a contratar 3% e 5%”.

E13: “O que a lei diz o seguinte: que acima de 100 funcionários a empresa é obrigada, a contratar 5% que tem que ser deficiente”.

E15: “Não. Eu sei meio por cima, que depois de uma determinada quantidade de funcionários tem que contratar uma porcentagem de pessoas com deficiência, tem alguma multa, não sei o número exato”.

Em consonância com o pouco conhecimento sobre a Lei de Cotas, junta-se a ela o pouco conhecimento sobre a reserva de vagas para PCDs em concurso público.

A Lei nº 8.112 (BRASIL, 1990) cria uma reserva de mercado específica para órgãos civis da União, autarquias e fundações públicas federais, estabelecendo que às pessoas com deficiências é assegurado o direito de inscrição em concurso público para o provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas são reservados, então, até 20% das vagas oferecidas no concurso. (CANDIDO PEREIRA, 2010, p.56).

E4: “É... pra falar a verdade... muito pouco. Eu sei que tem concurso, mas...”

E10: “Eu sei que você tem uma porcentagem, uma quantidade de funcionário, que presta concurso, mas a lei a fundo eu não conheço”.

E14: “Sim, para concurso, eu conheço”.

Independente do conhecimento assertivo, a Lei de Cotas é vista como positiva, no intuito de assegurar maiores possibilidades de empregabilidade para as pessoas com deficiência, não importando sua formação acadêmica, embora proporcione estímulo para maior escolarização.

Para que uma sociedade seja mais justa e igual, é importante que as pessoas se percebam como agentes que reivindicam seus direitos, mas que também cumpram os seus deveres. O equilíbrio destes fatores certamente contribui para a consolidação da cidadania. Dessa maneira, embora existam diferenças entre os sujeitos, sobretudo enquanto constituição física e sensorial, tais características devem ser expostas e conhecidas de todos, para que, assim, sejam proporcionadas possibilidades de escolha àqueles que querem estudar, trabalhar e serem respeitados na sua diferença. (CANDIDO PEREIRA, 2010, p.131)

E3: “Então essa lei veio pra ajudar, porque a gente ficava pensando: ‘você vai estudar pra que, se você não vai conseguir emprego?’”

Sabe-se que o direito ao trabalho está em consonância com a vivência da cidadania, o que faz com que a inclusão laboral busque colocar as PCDs em condições de equidade com as pessoas sem deficiência em oportunidades e reconhecimento (LIMA, et al., 2013), embora ainda se perceba a descrença de empregabilidade, como se não existisse uma legislação para tal.

E2: “Olha, se não tivesse uma cota obrigatória, eu acho que não teria não. Porque como as empresas têm que ter essa cota pra deficiente, elas têm que fazer. É uma obrigação ter aquele percentual de deficiente”.

E3: “Hoje em dia nós temos, até por questões de uma lei que existe, essa oportunidade de trabalho. Não sei se não houvesse essa lei, se a gente poderia ter tanta facilidade de estar trabalhando, conseguindo se sustentar”.

E6: “As empresas contratam profissionais com deficiência, mais por causa da legislação e não por responsabilidade de inclusão ou qualquer outro motivo social”.

Alguns egressos complementam a necessidade da Lei apontando, mais uma vez, a existência da ideia enraizada da incapacidade da PCD.

Ao estabelecerem padrões de normatividade, previsibilidade, processos homogeneizados, as organizações exigem que seus funcionários se adaptem à estrutura predefinida, ficando segregados aqueles impossibilitados disso, o que contribui para gerar uma diferenciação social e a legitimação de estereótipos e estigmas, que se interpõem na relação de um sujeito com outro, alvo de segregação. (LIMA, et al., 2013, p.51)

E5: “Mesmo com Educação Superior. Se eles tiverem a vaga para colocar você... Eles não vão colocar você porque você é eficiente... Eles vão colocar você para fazer coisas ‘casquinha’... para cumprir a lei que é obrigada”.

E6: “Vejo que ainda há um preconceito com pessoas com deficiência muito aparente, dando atividades a essas pessoas que são básicas”.

E13: “Porque ela pensa que é um transtorno para ela. (...) pensa que o deficiente não vai conseguir fazer com tanta agilidade. (...) porque ela desconhece a capacidade do deficiente. Coloca dificuldade aonde não tem, e deixaria de contratar se não tivesse lei que obrigasse”.

E14: “É porque eles acham que uma Pessoa com Deficiência não tem capacidade para exercer aquela função, por causa da mobilidade às vezes, mesmo que é para exercer só a função intelectual. Eles têm preconceito mesmo. Hoje em dia mudou bastante, mas, mesmo assim, ainda tem”.

E15: “Sem a lei, não teria emprego. não seria exatamente um preconceito, mas a sociedade em geral, acha que eles não têm capacidade ou que não vão produzir exatamente igual à outra pessoa”.

Segundo Ribeiro e Carneiro (2009, p.558) “a estratégia mais recorrente, comum às empresas, consiste em atribuir, às pessoas com deficiência, incapacidade biológica e inabilitação para o desempenho das funções requeridas pelos cargos disponíveis”. Essa conduta não possui nenhum fundamento científico, sendo mera “justificativa cerimonial para uma conduta irregular”.

Mesmo quando se prova a capacidade laboral há resistência de alguns.

E3: “Quando uma pessoa vê você com uma bengala imagina que você não consegue fazer nada. E quando eles veem você fazendo, aí eles sentem acho que diminuídos, não sei porque razão, sentem um pouco diminuídos, e aí é essa a questão do preconceito. Dizem que a gente só tá ali por causa de leis, que se não fosse lei não teríamos um emprego”.

Reafirma-se a contratação pela existência de uma legislação própria, pelo fato de que quando as porcentagens estão preenchidas, tem-se o pensamento de que não são contratadas mais pessoas com deficiência.

E13: “Tá, aí eu vou na empresa, já tem cinco cargos ocupados por deficientes, preencheu a cota. Eu não tenho como brigar para que eles me contratem, para fazer valer meu

direito. Então, na realidade a empresa vai me colocar lá se ela quiser. Eu posso ter o preparo que for que não vai resolver”.

Nessa vertente, suspeita-se que o nível de exigência para a contratação, em algumas empresas, aumenta quando se tem candidatos com deficiência para ocupação de cargos. Com a elevação das exigências para preenchimento de vagas, as empresas sentem-se à vontade para argumentar que não encontram candidatos com deficiência dentro do perfil exigido (RIBEIRO; CARNEIRO, 2009)

E7: “(...) Eu encontro uma resistência nas principais empresas, pois elas acreditam que as pessoas com deficiência têm limitações e que elas não têm infraestrutura para acondicionar essas pessoas. Até em empresas de médio e grande porte, elas encontram maneiras de filtrar, por meio de cursos específicos, como pós-graduação em inglês e tempo de experiência”.

Assim, há discursos que colocam a percepção de que algumas empresas optam pela não contratação, preferindo, muitas vezes, o ônus do descumprimento da lei.

Quanto ao descumprimento da lei, os principais argumentos para justificá-lo concentram-se nas alegações de peculiaridades dos ramos de atividade das empresas, determinando ocupações produtivas tipificadas por requisitos de habilidade e de especialização técnica que não se coadunam, regra geral, com o perfil empregatício do portador de deficiência. No tocante à protelação da contratação de pessoas com deficiência, uma das práticas mais difundidas consiste na elevação das exigências de qualificação e experiência profissional para o preenchimento das vagas ofertadas, restringindo em muito as possibilidades de existência de potenciais candidatos com as credenciais para preenchê-las. (RIBEIRO; CARNEIRO, 2009, p.557)

E7: “Hoje as empresas veem os profissionais com deficiência como obrigação. Elas não contratam pelas suas habilidades ou para proporcionar uma ampliação dos conhecimentos, muitas empresas acabam até optando por pagar multa a ter que contratar uma Pessoa com Deficiência”.

E15: “Tem a questão de cota. Aí, tem um monte de campanhas que a gente vê, mas quem vê pensa que o deficiente não trabalha porque não quer. Então, eles oferecem a vaga, mas não dão a ninguém e se dão, acabam sendo vagas mais básicas”.

Para E9, algumas empresas empregam pessoas com deficiência como uma estratégia de manterem-se visíveis no mercado. Lima, et al. (2013, p.50) abordam esta questão, ao apontar para a “melhoria da imagem da empresa entre clientes e funcionários, o que tem a ver com a responsabilidade socioambiental dela”.

E9: “A empregabilidade funciona da seguinte maneira: as empresas acham que na maioria dos casos dos deficientes... elas vão mais pela parte social, porque estão cumprindo a lei. Estamos no século 21, mas muitas, ainda acham bonito falar do portador de necessidade, elas acham que estão fazendo *marketing*”.

A Lei de Cotas é apontada de forma positiva, não só pela obrigatoriedade de contratação, mas também pelo fato de ser a oportunidade de quebra de estereótipos e preconceitos.

E2: Ainda estamos naquele processo ainda de formação primeiro da cabeça do empregador: ‘é... mas se eu colocar essa Pessoa com Deficiência, ela vai ter o mesmo desempenho que a outra?’”

E11: “Há uma certa restrição na contratação de pessoas com deficiência, mas isto está mudando gradativamente a partir da legislação que estabelece que as empresas devam obedecer a um percentual mínimo de contratação em relação ao número de empregados efetivos”.

E12: “Se não for por medida de lei, ninguém contrata ninguém. É complicado, mas a lei ela abre portas e tira preconceitos, pois existe o preconceito corporativo de a pessoa achar que está ocupando lugar: ‘por que esse deficiente está aqui? Podia estar empregando outra pessoa.’”

Nesse sentido, entende-se a inclusão de PCDs no trabalho como essencial para a aceitação da diversidade, visto que se tem enraizado o imaginário de não produtividade.

E2: “Então, eu acho que a empresa ainda não se adequou. O empregador ele... ainda têm uns que têm esse paradigma de que você vai ser um peso pra empresa. Se não fosse essa de que você tem que empregar, realmente, deixariam todos fora do mercado de trabalho”.

E3: “Só que tem esse detalhe... as pessoas acham, como posso dizer... veem a gente como coitado... quando a gente começa a trabalhar e mostra que trabalha direitinho, há um preconceito. Deveria ser o contrário, deveriam aceitar por isso”.

A concepção negativa da deficiência é reafirmada no exemplo dado por E2, ocasionando sentimento de menor valia.

E2: “Eu... eu senti quando eu fui contratada (...) o cara falou assim ‘ó, você entrou numa vaga de deficiente, então não precisa pegar muito pesado, porque você não vai aguentar.’ Eu senti uma rejeição. Na verdade, eu fui rejeitada. Mesmo eu tendo formação, mesmo eu tendo passado no processo seletivo, houve, assim, uma: ‘tudo bem se você não aguentar’. Mas a vaga era minha”.

A ausência de preparo da equipe de gestão de pessoas, responsável pela contratação e consequentemente pela inclusão laboral apresentada por algumas empresas é retratada no relato de E13.

E13: “É bem nítido que falta propósito dentro das empresas. Para você ter ideia quando eu marcava entrevista por telefone, nunca falei que eu era deficiente visual. Eu chegava lá na hora. Teve um dia que eu fui com a minha esposa e ela ficou só observando para ver qual seria a reação. Quando a pessoa do RH falou meu nome e eu levantei, a pessoa viu que era um cego, a pessoa quase caiu de costa não estava preparada. (...) Aí eu que fui quebrando o gelo, fui conversando, expliquei as minhas qualificações, mostrei meu currículo, falei tudo que eu era capaz de fazer dentro da empresa, o que eu podia oferecer. A pessoa ficou até aqui atônica na hora, não soube nem o que falar direito”.

Esse despreparo pode se dar, também, pelo desconhecimento e ou pela desatenção às especificidades apresentadas pelos contratados.

E9: “Na realidade é assim, como eles contratam um portador de necessidade querem de imediato que o portador de necessidade tenha rendimento igual aos outros”.

E10: “A falta de informação de que o deficiente total não tem autonomia para trabalhar faz eles não quererem contratar. Eles alegam que o custo é alto, mas tem sistema gratuito pra baixar da *internet*. Não entendo que custo é esse que se refere”.

Nesse contexto, os relatos tecem sugestões para mudanças organizacionais no intuito da ocorrência da inclusão, por meio da preparação da empresa e da convivência.

E3: “Tem que ter a mente aberta pra receber também outras pessoas dentro do ambiente deles”.

E7: “Isso é um desafio. A maior parte das pessoas dos contratadores precisam repassar por um processo de reciclagem, onde eles entenderiam precisamente esses tipos de deficiência e poderiam proporcionar aos profissionais, condições dignas de serviço. A gente começa vendo isso pelas vagas que eles disponibilizam”.

E10: “Espero que pessoas se preocupem um pouco mais em apoiar quem está na área profissional, porque se ele está ali é porque quer trabalhar e porque está formado, quer executar aquilo que ele aprendeu ou quer aprender mais”.

E13: “Eles não sabem lidar com deficiente, teria que começar essa lei na educação dos empresários. Essas pessoas geralmente são meio afastadas, pessoas que nunca tiveram ninguém na família com deficiência. Nunca se aproximaram, às vezes nunca foram numa associação para ver como é que funciona. Então, eles têm uma imagem totalmente distorcida de um deficiente.

Mesmo com a percepção de que a maioria das empresas emprega pessoas com deficiência pela obrigatoriedade da lei, são apresentados relatos de otimismo e vivência assertiva no mundo do trabalho.

A atitude de contratação das PCDs pode gerar impacto nas organizações quanto ao nível de aceitação dessas pessoas, uma vez que diminui a distância social entre elas e os funcionários que não têm deficiência, possibilitando a quebra de julgamentos discriminatórios tradicionalmente atribuídos a esses indivíduos e fornecendo ferramentas necessárias para possibilitar o trabalho eficiente dessas pessoas, transformando deficiências em habilidades (LIMA, et al., 2013, p.50).

E1: “Acho que foi bem tranquilo, como eu passei nas duas empresas para mim foi bem suave, elas não me subjagam pela deficiência. A empresa que eu trabalho atualmente entende como oportunidade, porque é uma empresa que é muito focada na diversidade. Então ela entende como oportunidade de mostrar que as pessoas com deficiência têm mais capacidade até que as pessoas que não têm deficiência.

E3: “Pensei: você não vai ter trabalho, ninguém dá trabalho pra Pessoa com Deficiência’. Aí depois eu falei: ‘não é pra pensar assim, a gente tem que pensar que vai dar tudo certo’”.

E4: “Todo mundo está ganhando, começando a ter uma certa consciência da capacidade do deficiente”.

E10: “Minhas chances seriam maiores... mas não depende só de mim, depende dos cargos acima me apoiar, se vão aderir a minha contratação. Vai de você pegar um profissional que queira te apoiar, que te entenda, que te adote no âmbito profissional”.

Com base nessas considerações pode-se inferir que embora os egressos PAEE das FATECs percebem-se com a mesma formação que os demais, que possuem capacitação profissional de qualidade e que o mercado tem a tendência de absorver os formados, existe dificuldade de colocação no trabalho e quando esta acontece há dificuldade de exercer função condizente com a formação acadêmica. Isto ocorre em virtude da resistência de parte das

empresas por entender a deficiência em uma vertente negativa carregada de estereótipos e preconceitos.

A mudança para que a inclusão ocorra encontra-se, inicialmente, no cumprimento da legislação dando visibilidade e proporcionando convivência cotidiana com PCD. Dessa forma, com relata E11...

E11: “As deficiências não limitam à capacidade de realização dos sonhos, podemos ver e ser exemplos de superação em todas as áreas”.

...pode-se construir representações sociais positivas em relação à expressão laboral da diversidade.

4.2.7 Relação entre as categorias

Frente ao leque de dados e análises, levantaram-se seis categorias (caracterização do PAEE das FATECs e sua percepção sobre o processo de escolarização; percepção sobre inclusão e seu processo; processo pedagógico, suas características e necessidades; políticas institucionais; trabalho para PAEE no contexto das FATECs; e empregabilidade para pessoas com deficiência) que foram analisadas individualmente em seu conteúdo. Visto que, todas elas se interligam devido aos aspectos pesquisados, torna-se pertinente relacioná-las para maior aprofundamento.

Nessa perspectiva, vale enfatizar que dos 15 pesquisados, não há nenhum possuidor de deficiência intelectual e a maioria apresenta deficiência física, o que pode indicar ainda a existência de obstáculos à escolarização e qualificação das diferentes classificações das deficiências. O fato de se ter mais pessoas com deficiência física nas FATECs e, conseqüentemente, como participantes dessa pesquisa, mostra que a percepção desses volta-se com maior ênfase para a acessibilidade arquitetônica, sendo que alguns relatam a não necessidade de adaptações, também, a maioria dos pesquisados reporta à ausência de dificuldade de aprendizado. Fato que se repete com os egressos possuidores de deficiência sensorial.

Observa-se que todos os entrevistados possuem consciência de suas deficiências e de suas dificuldades diárias embora, mesmo que alguns apontem para a existência de frustrações, receio e insegurança em etapas anteriores da vida, apesentam-se como orgulhosos por se superarem na Educação Superior.

O orgulho de superação aparece praticamente em todas as seis categorias no que diz respeito aos desafios educacionais vivenciados desde a infância, como no enfrentar o surgimento ou evolução da deficiência; no aprendizado da utilização dos recursos de apoio; na formação acadêmica em uma faculdade pública e tida por eles como exigente; na preparação profissional enfatizada como igual aos demais alunos; no emprego, no concurso e na empresa em que são autônomos, conquistados pelos próprios méritos.

Ao mesmo tempo, ainda há resquícios do medo de não conseguirem mostrar a si mesmos e aos outros, suas capacidades e, também, de não serem aceitos. Nessa ânsia de serem incluídos e compreenderem que houve uma mudança em relação às etapas anteriores de sua escolarização, alguns acabam por serem agradecidos e aceitam o mínimo que é realizado por algumas FATECs, sendo que muitos não conhecem, conhecem superficialmente, ou não exigem seus direitos. Ainda há a ideia enraizada da transformação dos direitos em favores, o que dificulta a cobrança para suas necessidades. Alguns egressos que apresentam disposição para a realização de cobranças para atendimento de suas necessidades, no entanto mostram-se impotentes diante de uma possível demora e se consolam com o argumento de que o próximo aluno PAEE irá usufruir.

Para todos, os professores são considerados os agentes de inclusão, sendo que as adaptações realizadas por eles, algumas pertinentes, outras inferiores às necessidades, são tidas como de grande valia, principalmente se forem realizadas mediante comportamentos empáticos e simpáticos. Os professores que se envolvem com a causa do aluno são retratados com afeição e agradecimento. E todos são considerados detentores dos conhecimentos científicos necessários para a formação dos alunos.

O mesmo ocorre com os gestores. Aqueles que são solícitos, dialogam com os egressos e perguntam suas necessidades, independente de conseguir a acessibilidade necessária, são tidos em estima. É importante frisar que, para a maioria dos pesquisados, os gestores próximos a eles são os coordenadores de curso e não os diretores.

Nessa linha de pensamento, há a percepção da não existência de ações sistematizadas realizadas pelos gestores, bem como é percebida a ausência de planejamento e de formação sistematizada para os profissionais. Pode-se afirmar, também, que a maioria dos egressos não

possui clareza sobre o papel do CEETEPS na educação inclusiva nas FATECs, assim como o Núcleo de Educação Inclusiva é desconhecido pela maioria e os que conhecem não sabem como é seu funcionamento, quem são os responsáveis, nem como recorrer a ele.

Quanto ao cotidiano educacional, este é apresentado como tranquilo e satisfatório em suas relações interpessoais. Os colegas são relatados por alguns como resistentes no início, mas receptivos e agregadores com a convivência, o que reforça a importância da inclusão escolar. As famílias são tidas como apoiadoras, sendo que alguns pais permaneciam na IES no período de aula do filho para auxiliá-lo, o que deveria ser realizado por profissional especializado contratado pela FATEC. Para apoio pedagógico há a afirmação e percepção positiva da contratação de professor que atenda às necessidades de alguns PAEEs.

Diante do exposto, percebe-se que há falhas para a garantia de permanência dos alunos PAEEs na FATECs, mas os esforços realizados, embora poucos, são computados como positivos. Isto se alia ao orgulho de ter se graduado na instituição, já apresentado anteriormente.

Nesse contexto, a formação é apontada como de qualidade e sendo garantia que a preparação de qualquer aluno, seja ele PAEE ou não, é a mesma. Só difere quanto ao empenho dispensado por cada um, aos estudos. A facilidade, ou não, de empregabilidade, aparece relacionada à área e à localidade de residência do egresso.

Na perspectiva da empregabilidade da Pessoa com Deficiência há, mais uma vez, a menção sobre capacidade, pois alegam que muitas empresas desconhecem ou não acreditam na profissionalização destes, o que faz, na percepção dos egressos, com que muitas empreguem somente para cumprimento de legislação, muitas vezes, colocando esses indivíduos em cargos que subestimam a sua formação. Ao mesmo tempo, ponderam que ainda há muitas pessoas com deficiência (PCDs) sem qualificação necessária para o trabalho, bem como, também, percebem que há mudanças comportamentais em algumas empresas, sendo a legislação responsável por isso. Poucos foram os egressos que são otimistas em relação à empregabilidade sem o apoio legal.

Embora todos os discursos apresentem argumentos ligados à legislação, a mesma escassez de conhecimento legal verificada sobre inclusão escolar, ocorre sobre a inclusão no trabalho, o que dificulta o empoderamento das PCDs.

Dessa maneira, pode-se afirmar que os egressos PAEEs das FATECs buscam afirmação de sua identidade enquanto Pessoa com Deficiência por meio do sentimento de superação e orgulho de sua formação e da atividade profissional que exerce, acreditando na qualidade e

equidade de aprendizagem que recebeu junto aos demais, embora ainda mostrem-se um pouco inseguros em relação às suas conquistas.

O imaginário social negativo em relação à diferença faz com que apresentem fragilidade na construção do eu no aspecto ligado a ser um sujeito de direitos. Isso, muitas vezes, é percebido por não terem domínio da legislação específica e por ainda as cobranças serem efêmeras, pois está enraizada a ideia de favores.

Também têm a consciência de que há um longo caminho a ser percorrido para que as aptidões laborais adquiridas na Educação Superior sejam reconhecidas por grande parte das organizações.

Diante de todo o exposto, torna-se interessante relacionar as percepções de gestores e egressos, o que é discorrido a seguir.

5 CONCLUSÕES

Nesse momento, a pesquisa volta-se para suas conclusões, em que se realiza a compilação dos principais resultados sobre a percepção de gestores e egressos em relação à implementação das políticas de inclusão das FATECs, bem como apresentam-se reflexões suscitadas pelo estudo.

Para início, vale relatar que é observada a existência de pontos consonantes e dissonantes entre os discursos apresentados. Em todos os discursos, tanto dos gestores, quanto dos egressos, percebe-se o apontamento da inclusão como sendo importante e positiva. Porém, em ambos os grupos de pesquisados, observa-se o pouco conhecimento sobre a mesma. Durante toda a pesquisa percebe-se, nos gestores, a premência do discurso politicamente correto, em consonância ao “verniz” propagado pela ideologia vigente, mas este apresenta-se sem aprofundamento. Os egressos, ao compreenderem superficialmente o paradigma da inclusão e suas peculiaridades, acabam por diminuir seu empoderamento diante da busca de seus direitos.

Para que se possa compreender os maiores detalhes, é importante ressaltar o que já foi discutido anteriormente que, ainda hoje, existe uma pequena porcentagem de pessoas com deficiência que se encontram matriculadas ou mesmo já tenham concluído a graduação.

O número reduzido do PAEE na Educação Superior é confirmado pelos gestores pois, pouco mais da metade destes, tiveram ou têm contato no cotidiano pedagógico com estes alunos. Também, apontam para maior número de atuação junto à deficiência física e sensorial, o que apresenta coerência com as deficiências apresentadas pelos egressos participantes da pesquisa.

Muitos dos alunos PAEE que chegam a ingressar e permanecer nas FATECs, segundo a percepção dos gestores, acabam por pouco carecer de acessibilidade, o que dá a compreender que podem passar despercebidos pelo fato da deficiência não ser tão aparente, ou as deficiências podem apresentar menor necessidade de recursos, ou também, pode ser que sejam negligenciados ou atendidos parcialmente em suas reivindicações. Para os egressos, existe um bom acolhimento por parte dos profissionais da IES, bem como empatia por parte de alguns, mas, em muitos relatos, observa-se que há morosidade nas ações voltadas para a realização de adaptações necessárias para a inclusão. Isto mostra que os gestores não possuem ainda sensibilidade e compreensão assertiva do que venha a ser o processo de inclusão.

Pode-se, então, afirmar, que a pouca experiência dos gestores com o PAEE dificulta uma visão mais profunda de suas necessidades e, atrela-se a isso, o fato de que a grande maioria, seja gestor de unidade de FATEC ou coordenador de curso, também não possui formação pedagógica para o atendimento desses alunos.

Essa ausência de formação é percebida no discurso dos egressos quando colocam que a busca por conhecimento específico para o trabalho com o PAEE baseia-se, na maioria dos gestores e estendendo-se aos docentes, pela boa vontade e pelo interesse pessoal.

A carência de formação pode levar à resistência na aceitação do PAEE, mas os gestores também abordam que, esta mesma, pode fazer com que os profissionais da Educação Superior tenham dedicação e empenho para a expressão de sua humanidade em junção com o exercício profissional, sendo que, muitas vezes, o discurso volta-se para uma prática assistencialista. Por sua vez os egressos, por serem leigos, não percebem em profundidade a falta de capacitação dos gestores e dos docentes, o que faz com que aceitem qualquer comportamento voltado para a compreensão de suas necessidades, sendo que, muitas vezes, está aquém do que é realmente importante para que a acessibilidade, em qualquer dimensão, aconteça, e, conseqüentemente, para que a inclusão seja duradora.

Em congruência com esse aspecto, tem-se o professor e o gestor que buscam garantir a acessibilidade do PAEE nas suas aulas e nas FATECs, bem como, para tal, solicitam ao CEETEPS o que julgam necessário para a realização da inclusão desses alunos, mesmo com seu conhecimento não tão aprofundado. Essa busca os responsabiliza pelo sucesso e fracasso da inclusão em suas unidades. Só que para que essa responsabilidade não recaia sobre si mesmos, muitas vezes, inconscientemente, os gestores acabam por se reportar à ideia de que o êxito nos estudos depende, parcial ou totalmente, do esforço individual do aluno.

Essa ideia, amplamente divulgada na sociedade e incorporada pelos gestores e, também pelos egressos, faz com que os dois grupos pesquisados tenham a tendência de acreditar que se o PAEE fracassar academicamente, a responsabilidade é exclusivamente dele. Isto evoca, mais uma vez, a ideia de limitação e de capacitação ocasionada pela deficiência.

Também, tanto egressos, quanto gestores apresentam em vários momentos da pesquisa, o que se pode considerar enfático, o fato de que a formação pedagógica voltada para a inclusão escolar do PAEE ocorre de maneira não sistematizada. Nos relatos dos gestores, a precariedade (o que não é percebida por muitos) de formação implica em grande parte dos conhecimentos ser adquirida por meio de instrumentos pouco eficazes como palestras, cursos isolados e genéricos, leituras pessoais, bem como, no cotidiano, por meio de tentativa e erro. Essas

expressões em busca de entendimento das necessidades do PAEE são ínfimas, e não proporcionam a construção de conhecimento e mudanças comportamentais necessárias.

Também, é importante observar que, para os gestores, muitas ações ligadas ao atendimento das necessidades dos discentes, somente ocorrem quando solicitadas por estes últimos, o que é confirmado em parte dos discursos apresentados pelos egressos. Assim pode-se inferir que não há uma sensibilização, nem mesmo uma formação profissional voltada para uma política de inclusão alicerçada no direito de todos à escola.

Na visão dos dois grupos pesquisados, o professor é o grande agente de inclusão dentro da escola e sua insuficiência formativa pode ocasionar morosidade no processo de inclusão, embora nos discursos não exista um aprofundamento do que seria uma formação adequada para esses profissionais.

Observa-se que tanto gestores, quanto egressos, percebem que existe uma desvinculação entre a IES e a formação docente. Esta é reportada como sendo de responsabilidade do profissional, o que é inadequado em termos de concepção da Educação Superior, bem como pode ocasionar um certo relaxamento por parte desta no planejamento e promoção de ações sistematizados em prol de uma escola para todos.

A responsabilização dos profissionais em procurar sua própria capacitação também faz com que sejam vistos como resistentes, como desfavoráveis ou como favoráveis à inclusão, simplesmente pelo fato de buscarem, ou não, o conhecimento, sem que se importem se este vai se ajustar às necessidades dos alunos.

Nesse contexto, a simples procura de capacitação, mesmo sendo superficial, proporciona um efeito favorável dentre os egressos, pois acreditam que estão incluídos e, também nos gestores, pois creem que fazem inclusão.

Também nessa vertente pode-se dizer que, embora o CEETEPS seja percebido por alguns gestores como direcionador das políticas de inclusão nas unidades de FATECs, ainda há ações isoladas, o que é amplamente percebido pelos egressos. Nota-se que as práticas de cada FATEC possuem maior visibilidade do que as ligadas diretamente ao CEETEPS, porém os egressos não têm elementos para discriminar o que pertence exclusivamente à sua FATEC de origem ou não.

Nessa perspectiva, pode-se complementar a pouca visibilidade que o Núcleo de Educação Inclusiva do CEETEPS apresenta diante dos pesquisados. Mesmo que os gestores reconheçam a sua existência e recorram a ele algumas vezes, percebe-se, em seus relatos, que

não há um planejamento, nem dinâmica única e favorável viabilizada a todas as FATECs. Pode ser que haja, mas não é conhecido, nem reconhecido.

Com base nas considerações, pode-se inferir que o Núcleo de Educação Inclusiva prioriza as empáticas acessibilidades arquitetônica e instrumental, e não supre todas as dimensões necessárias de acessibilidade para o acontecimento da inclusão, que tem como uma das vertentes, por exemplo: a formação profissional. Já, a grande maioria dos egressos, diferentemente dos gestores, não tem conhecimento da existência de um Núcleo de Educação Inclusiva e, logicamente, não compreende sua proposta e nem como lhes pode ser útil.

Dessa forma, o papel do CEETEPS em proporcionar uma política de inclusão que abranja todas as FATECs do Estado de São Paulo, encontra-se ainda embrionária, o que faz com que as ações isoladas, que ocorrem nas unidades, muitas vezes sem planejamento, não possam ser nomeadas de inclusão mas, sim, um processo que pode levar a ela. Embora saibam da existência, os gestores não demonstram ter ciência do papel exato do núcleo.

Assim, nota-se no discurso de alguns egressos que o tipo de deficiência pode possibilitar, ou não, a inclusão escolar e mesmo a inclusão laboral, sendo que a mais citada foi a deficiência intelectual. Nesse sentido, pode-se afirmar que existem estereótipos ligados aos diferentes tipos de deficiências, em que muitos indivíduos que as possuem se categorizam como mais ou menos propícios, para participação da inclusão. Dessa forma, pode-se inferir que, na percepção dos egressos, ainda a cognição é tida como fundamental para que a pessoa seja incluída.

Com base nessas considerações, os egressos, na construção da sua identidade, apresentam medo do fracasso por conta dessa ideia enraizada de que o PAEE possui incapacidade, principalmente a intelectual. Por isso, tentam se firmar psiquicamente em sua autoestima buscando, na educação e na colocação do trabalho, a expressão de sua capacidade.

Essa questão da capacidade também é apresentada no discurso dos gestores, embora persiga-se o discurso do politicamente correto, em alguns momentos, percebe-se um certo questionamento quanto à capacidade cognitiva dos alunos PAEE.

Observa-se que tanto gestores, quanto egressos, sentem orgulho pelo fato de um aluno PAEE concluir o curso de Graduação Tecnológica, pois apontam para a qualidade de ensino ofertada pelas FATECs. No caso dos gestores, a justificativa para tal se dá pelo seu empenho enquanto dirigente e líder de equipe pedagógica, o que proporciona autoafirmação para o seu exercício profissional na Educação Superior, para sua competência e, também, pelo esforço em incluir os alunos. Do outro lado, os egressos possuem orgulho de sua formação por conseguir

ultrapassar as barreiras atitudinais, dentre outras e provar, para si mesmos e para a sociedade, sua capacidade cognitiva, física, sensorial, etc.

Existe consonância de percepção entre gestores e egressos em relação ao fato de que o PAEE recebe a mesma formação dada aos demais alunos. Nesse caso pode-se entender que, algumas situações, podem estar fundamentando o significado dessa “mesma formação”, como: a possibilidade dela encontrar-se atrelada a uma possível negligência (inconsciente) no acolhimento e atendimento às necessidades do aluno PAEE, sendo a deficiência negada; ou dela proporcionar ao PAEE ser trabalhado em suas especificidades para que tenha condições de equidade no aprendizado; ou, simplesmente, o fato das deficiências serem tidas como descomplicadas a ponto de não necessitarem intervenções específicas.

Em relação ao trabalho, já que possuem a mesma formação, obviamente, os egressos PAEE são considerados com a mesma capacidade laboral e mesma competência técnica que os demais. Os dois grupos de pesquisados acreditam que há empregabilidade na área de graduação e que, independentemente, da deficiência, mais uma vez é o esforço pessoal que conta.

Contraditoriamente ao explicitado no parágrafo anterior, os dois grupos percebem a necessidade da legislação para que ocorra a empregabilidade de pessoas com deficiência. Argumentam que a Lei, especificamente a Lei de Cotas, é importante para que as empresas façam as contratações, sendo que ainda existem estereótipos e preconceitos ligados à capacidade produtiva dos indivíduos com deficiência. O que não difere da percepção sobre inclusão escolar.

Com relação à Lei de Cotas ainda há pouco conhecimento sobre a mesma, sendo que tanto gestores, quanto egressos, em sua maioria, não sabem assertivamente seu teor. Mais uma vez vale enfatizar que a ausência de conhecimento dos envolvidos dificulta o estabelecimento do paradigma da inclusão.

Para os egressos, mesmo com o cumprimento da Lei de Cotas, ainda há uma série de situações que podem dificultar a inclusão no trabalho como, por exemplo: a busca das empresas por determinados tipos de deficiência, sendo as preferidas as que exigem menor adaptação; a aceitação de subemprego por parte dos profissionais com deficiência; e a ausência de preparação dos gestores e dos analistas de recursos humanos das empresas.

Essa ausência de preparação dos gestores das empresas, em consonância com a ausência de preparação dos professores e gestores da Educação Superior, podem se relacionar, pois a situação é a mesma, somente expressadas em locais diferentes. Essa relação estreita-se, ao se compreender que a Educação Superior é a responsável pela preparação profissional de muitos

gestores dentro das organizações. Assim, observa-se a fragilidade não só na inclusão do PAEE enquanto discente, mas, também, na preparação de qualquer profissional que exercerá cargos de gestão nas empresas no que se refere à gestão da inclusão da diversidade dentro das empresas.

No contexto das FATECs pode-se inferir a reprodução dessa realidade, pois estas possuem, em funcionamento, vários cursos na área de gestão, o que implica entender que existe a possibilidade de muitos empregadores serem seus egressos. Portanto, pode-se indagar se há disciplinas e conteúdos específicos para a formação de profissionais habilitados para a realização da inclusão no trabalho, sendo a graduação em gestão, mote para uma próxima pesquisa sobre inclusão.

Diante de todo o conteúdo exposto, pode-se concluir que na percepção de gestores e egressos existe inclusão do PAEE nas FATECs e, embora sua implementação possua fragilidades, há o sentimento de pertencimento à IES, o que apresenta um alicerce já consolidado e mostra que o CEETEPS percorre um caminho frutífero para a vivência deste paradigma.

Assim, ao se pensar o CEETEPS como gerenciador das Faculdades de Tecnologia, e de que estes possuem a responsabilidade pelo cumprimento da legislação e dos paradigmas voltados à inclusão escolar do PAEE, bem como, também, com a incumbência na formação de gestores, há que se empreender maior desvelo na sistematização de políticas que garantam uma educação de qualidade voltada a todos.

Ainda no que se refere aos resultados dessa pesquisa, o desafio está centrado na construção de um projeto e plano de inclusão centralizado pelo CEETEPS e que se molde às especificidades de cada FATEC. Para que isso ocorra é importante que cada unidade tenha seu Núcleo de Educação Inclusiva com uma equipe possuidora de formação pedagógica, especializada no atendimento à diversidade e que trabalhe, estrategicamente, com maior enfoque no acolhimento e na permanência do aluno PAEE, na formação permanente e sistematizada dos profissionais da IES, bem como auxilie nos cursos de graduação a construção de ações voltadas para a formação de futuros gestores competentes para serem agentes da inclusão laboral. O desafio maior consiste em ir além do cumprimento da legislação, e proporcionar mudanças de atitudes, pensamentos e, conseqüentemente, realizar a inclusão.

Em relação aos egressos PAEE das FATECS observa-se que os mesmos estão voltados para a construção positiva de sua autoestima e identidade enquanto sujeitos com deficiência, o que faz com que comecem a romper com essa cultura de favores. Quanto maior a consciência

de si e de aceitação, mais promissor é o despertar para assuntos inerentes à sua condição, o que implica dizer que, quanto mais perceber a diversidade como expressão positiva do ser humano, maior será sua participação social e seu exercício de cidadania será profícuo. Uma das formas para esse empoderamento encontra-se na educação e na formação profissional de qualidade.

Com relação às limitações do estudo, pode-se afirmar que a resistência para o compartilhamento de documentos pertinentes à temática, e sua entrega tardia acabaram por inibir o maior aprofundamento de aspectos ligados ao PAEE da IES em questão. Também, é importante salientar que o universo ainda escasso de egressos PAEE da Educação Tecnológica, bem como sua especificidade na formação, dificultam a comparação com pesquisas realizadas em outras IESs.

Mesmo diante desses percalços, a utilização dos instrumentos (questionário e entrevista) possibilitou a compreensão da percepção da realidade estudada.

O resultado assertivo desse estudo ocorre, principalmente, em virtude da solicitude de gestores e egressos ao aceitarem a participação e o comprometimento para com a pesquisa. Vale destacar que a investigação junto aos egressos foi particularmente instigante devido à motivação destes de relatarem suas vivências e opiniões, e de se sentirem motivados, atuantes, vozes, representantes da inclusão.

Esta pesquisa versou-se em responder a proposição da temática e seus objetivos porém, em seu desenvolvimento, percebem-se desdobramentos de novos temas que podem se tornar objetos de estudos futuros como, por exemplo, a título de sugestão, pesquisas na área de cultura escolar, em que abranja a Educação Inclusiva em contextos diversos na Educação Superior, sendo pertinente a compreensão da mesma em realidades e públicos distintos; a maior predominância do sexo masculino PAEE na Educação Superior, bem como a predominância da deficiência física em relação às outras; compreender as representações sociais que criam o imaginário de maior importância da acessibilidade arquitetônica para a inclusão.

Em consonância com as sugestões dadas, investigar a autopercepção, autoestima e a construção das mesmas no PAEE que frequenta a Educação Superior também, torna-se fundamental para a elaboração, evolução e avaliação do paradigma inclusivo.

Em relação às FATECs, seria interessante compreender a relação entre os cursos e a sua frequência pelo PAEE; bem como a significância dada à formação pedagógica pelos profissionais da Educação Superior Tecnológica. Outra vertente, seriam pesquisas junto ao núcleo de inclusão para conhecimento da qualidade de serviços prestados ao PAEE.

Não se pode furtar ao fato de que há escassez em pesquisas sobre inclusão no trabalho, o que proporciona aspectos interessantes e pertinentes a serem compreendidos como, por exemplo: a colocação no trabalho e sua relação com a empregabilidade; a percepção que os envolvidos possuem sobre competência; e a relação do mercado de trabalho com o sistema mercantilista.

Nessa vertente, tem-se que esta pesquisa, além do proposto, revela aspectos ainda pouco explorados nas investigações sobre inclusão, o que se desdobra para novas questões de estudo.

Para finalizar, tem-se a consciência de que a discussão sobre a temática da inclusão na Educação Superior não se esgotou, muito pelo contrário, começa-se a refletir cada vez mais sobre a mesma. Espera-se que os resultados aqui apresentados sejam divulgados e tornem-se base para novas indagações científicas.

E deseja-se, profundamente que, em breve, esta tese seja somente um relato histórico que cause espanto, por ser impensável a não naturalização da presença das pessoas com deficiência na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A.; MARQUEZINE, M. C. Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais. In: MANZINI, Eduardo José (Org.). **Educação Especial: temas atuais**. Marília: Unesp Marília Publicações, 2000.

ALMEIDA, M. I. **Formação de professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2004.

AMARAL, L. A. **Espelho convexo: o corpo desviante no Imaginário coletivo, pela voz da literatura infanto-juvenil**. 1992. Tese (Doutorado). Instituto de psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992a.

_____. Sociedade x deficiência. **Rev. Integração**, v. 4, n. 9, p.4-10, 1992b.

AMARAL, R.; COELHO A. C. Nem santos nem demônios: considerações sobre a imagem social e a auto-imagem dos deficientes físicos em São Paulo. **Rev. Dig. Antropol. Urbana**, v. 1, n. 10, 2003. Disponível em: <<http://www.aguaforte.com/antropologia/osurbanitas/revista/deficientes.html>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

ANACHE, A. A.; ROVETTO, S. S. M.; OLIVEIRA, R. A. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 299-312, jun. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9037>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2006.

ARANHA. M. S. F. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, n. 21, p.160-176, 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência a edificações espaços, mobiliários e equipamento urbano**. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

ASSUMPÇÃO JUNIOR, F. B.; SPROVIERI, M. H. **Introdução ao estudo da deficiência mental**. São Paulo: Memnon, 2000.

ASSUNÇÃO, R. V.; CARVALHO-FREITAS, M. N.; OLIVEIRA, M. S. Satisfação no trabalho e oportunidades de desenvolvimento da carreira entre profissionais com deficiência. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 15, n. 4, p. 340-351, out/dez, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

_____. **L'analyse de contenu**. Paris: P.U.F., 1986 (1977).

BAUER, R. **Gestão da mudança: caos e complexidade nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1999.

BIANCHETTI, L.; FREIRE, I.M. (orgs.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. São Paulo: Papirus, 2006.

BICUDO M.A.; SIVA Junior, C.A. (orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

BIZELLI, J.L.; HEREDERO, E.S.; RIBEIRO, P.R.M. (orgs.). **Inclusão e aprendizagem: desafios para a escola em Ibero-América**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

BIZELLI, J.L.; SOUZA, C.B.G. (orgs.). **Caminhos para a escola inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

BORGES, A.M.F.; et al. Percepção das pessoas com lesão medular sobre a sua condição. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v.33, n.3 , p.119-125, 2012.

BORGES, G. B.; MONTOYA, G. S. Cultura , políticas y prácticas inclusivas en la formación universitaria desde um programa de responsabilidad social. In: BIZELLI, J.L.; HEREDERO, E.S.; RIBEIRO, P.R.M. (orgs.). **Inclusão e aprendizagem: desafios para a escola em Ibero-América**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p.31-40.

BRASIL. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2004b. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/CORDE/dpdh/corde/ABNT/NBR9050-31052004.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2018.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

_____. **Decreto nº 57.075** de 15 de outubro de 1965. Brasília, 1965. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-57075-15-outubro-1965-397364-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 jan 2015.

_____. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa **normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Brasília, 1968. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

_____. **Decreto-Lei nº 547**, de 18 de abril de 1969. Brasília, 1969a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-547-18-abril-1969-374120-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. CNE. Parecer nº384/69, de 8 de setembro de 1969. **Criação do Instituto de Ensino Técnico Paula Souza**. Brasília, 1969b.

_____. Comissão internacional das pessoas deficientes. **Relatório de atividades da comissão nacional para o ano internacional das pessoas deficientes**. Brasília: Imprensa Oficial, 1981.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 08. Out.2014.

_____. **Declaração mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem.. Brasília: UNESCO, 1990a.

_____. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais**. DOU. 19/04/1991. Brasília, 1990b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112cons.htm>. Acesso em: 21 jul. 2018.

_____. **Lei nº 8.213**, de 24 de julho de 1991. **Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências**. DOU 25/07/1991, Brasília, 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213cons.htm>. Acesso em: 21 jul. 2018.

_____. **Educação tecnológica**: legislação básica. Brasília: SEMTEC, 1994a.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. . Brasília: UNESCO, 1994b.

_____. **Lei nº 8.948**, de 08 de dezembro de 1994. Brasília, 1994c. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-normaatualizada-pl.html>> Acesso em: 02 fev. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. DO 23/12/1996, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. **Decreto nº 2208** de 17 de abril de 1997. Brasília, 1997a.

_____. **Decreto nº 2.406**, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. DO 27/11/1997. Brasília, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec2406.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. **Educação profissional**: legislação básica. Brasília: PROEP, 1998a.

_____. Parecer nº **CES 968/98** de 17 de dezembro de 1998. Brasília, 1998b.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, 1999a.

_____. CNE/CEB. Resolução nº4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, 1999b.

_____. Lei n.º 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação, e dá outras providências**. DOU. 09/01/2001. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. CNE/CES. Parecer CNE/CES 436, de 2 de abril de 2001. **Cursos superiores de tecnologia: formação de tecnólogos**. Brasília: 2001b.

_____. CNE/CEB. Resolução CNE/CEB nº 1/2002. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena**. Brasília, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 01 out.2014.

_____. **Diretrizes nacionais para a formação de docentes da educação básica em nível superior**. Brasília, 2002b.

_____. Resolução nº 3 de 18 de dezembro de 2002 que institui as **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia**. Brasília, 2002c.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria Nº 1.199. Brasília. 28 de outubro de 2003. Aprova as **Normas para a imposição da multa administrativa às empresas o preenchimento de cargos com pessoas portadoras de deficiência ou beneficiários reabilitados**. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/legislacao/portarian-1-199-de-28-10-2003.htm>> Acesso em: 01 abr. 2016.

_____. Proposta em discussão: **políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília, SEMTEC/MEC, 2004a.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que **estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências**. DOU 26/07/2004. Brasília, 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em: 12 jan 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais**. Brasília: MEC, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº10, de 28 de julho de 2006. **Catálogo nacional dos cursos superiores de tecnologia**. Brasília, 2006b.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: Secretaria especial dos direitos humanos, Ministério da educação, Ministério da justiça: UNESCO. Brasília, 2006.

_____. CNE/CES. Parecer CNE/CES nº 8, de 31 de janeiro de 2007. **Carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial**. Brasília: 2007a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2007b.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. **Altera dispositivos da Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2008a. Disponível em <<http://www.senado.gov.br>> Acesso em: 12 de dez. 2014.

_____. Decreto nº 6571 de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o **atendimento educacional especializado**, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008b.

_____. Decreto Nº 7.611, 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a **educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, 2011.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 07 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2012). **Censo Escolar da Educação 2010**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>> Acesso em: 10 mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Brasília, 2013a.

_____. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que **estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. DOU 05/04/2013. Brasília, 2013b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm> Acesso em: 23 nov. 2015.

_____. Lei nº 13.146, de 02 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. DOU 26/06/2014. Brasília, 2015a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 25 set. .2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2015). **Censo Escolar da Educação 2015**. Brasília, 2015b.

Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>> Acesso em: 10 mai. 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria dos métodos. Porto: Porto Ed., 1999.

BONETI, L.W. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2006. p. 213-241.

BUENO, J.G.S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO M.A.; SIVA Junior, C.A. (orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**: formação inicial e contínua. São Paulo: Editora UNESP, 1999a.

_____. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.3, n.5, p. 07-25, 1999b.

BUNGE, M. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BUSCAGLIA, L. F. **Os deficientes e seus pais**: um desafio ao aconselhamento. Rio de Janeiro: Record, 2006.

CANDIDO, E.A.P.; NASCIMENTO, C.R.S.; MARTINS, M.F.A. Acessibilidade na educação superior também envolve o trabalho pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.11, n.2, p.455-470, 2016.

CANDIDO PEREIRA, C.E.; BIZELLI, J.L.; DALL'ACQUA, M.J.C.; In: BIZELLI, J.L.; SOUZA, C.B.G. (orgs.). **Caminhos para a escola inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 101-114.

CANDIDO PEREIRA, C.E. **Inclusão no mercado de trabalho**: analisando a relação escola e empregabilidade de pessoas com deficiências. 2010. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

_____. **Inclusão no ensino superior**: percepções de servidores públicos docentes e não docentes no Brasil e em Portugal. 2016. 283f. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

CANGHILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2002.

CANESQUI, A. M. **Estudos socio-antropológicos sobre os adoecidos crônicos**. São Paulo: Hucitec, 2007.

CAPELLINI, V. L. M. F.; TEZANI, T. C. R. Colaboração entre gestão educacional e universidades para a formação continuada de professores na perspectiva da educação

inclusiva. Inclusão. **Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 6, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2011.

_____. Colaboração entre gestão educacional e universidades para formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva. In: RIBEIRO, R. (org.). **Educação Especial: olhar sobre o presente para pensar o futuro**. Botucatu: QuintAventura Livros/UNESP, 2014. p. 07-24.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M. Instrumentalização do professor e colaboração: uma parceria inclusiva. In: Dall'Acqua, M. J. C. ZANIOLO, L. O. **Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012, p. 69-86.

CARAMORI, C. P. M. **Estratégias Pedagógicas e Inclusão Escolar**: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo. 2014. 310 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2014.

CARBONARI, H. O. **Análise da evasão nos cursos superiores de tecnologia de Faculdades de Tecnologia do Centro Estadual de Educação Tecnológica do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza**: um estudo baseado na medida de efetividade. 2017. 144f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional), Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2017.

CARNEIRO, R. U. C. Formação de professores: da educação especial à inclusiva – alguns apontamentos. In: ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. C. (orgs.). **Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 07-24.

CARNEIRO, K. C. O.; ZANIOLO, L. O. In: ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. C. (orgs.). **Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 121-140.

CASTRO, S. F. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CATANI, A. M. **Processo de Bolonha e impactos na américa latina**: incursão preliminar em produções bibliográficas recentes. 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/4.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

CEETESP, CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA. Sistema de Avaliação Institucional – SAI/FATEC 2009: **10º relatório de avaliação**. São Paulo: CEETESP, 2009.

_____. **Perfil dos cursos 2016**: ETEC, FATEC mercado de trabalho. São Paulo: CEETESP, 2016.

_____. **Perfil dos cursos 2017:** ETEC, FATEC mercado de trabalho. São Paulo: CEETESP, 2017a.

_____. **Relatório de Gestão 2012-2016.** São Paulo: CEETESP, 2017b.

_____. **Centro Paula Souza.** 2017c. Sítio eletrônico. Disponível em: <<http://www.cps.sp.gov.br>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

_____. **Perfil dos cursos 2018:** ETEC, FATEC mercado de trabalho. São Paulo: CEETESP, 2018.

_____. **Centro Paula Souza 45 anos, 45 motivos de sucesso.** São Paulo: CEETESP, s.d.

CHACON, M. C. M. Aspectos relacionais, familiares e sociais da relação pai-filho com deficiência física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 3, p. 441-458, 2011.

CHAHINI, T. H. C. Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior. 2010. 132f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a Universidade.** São Paulo, SP: Editora Unesp, 2009.

CHRISTOPHE, M. **A legislação sobre a educação tecnológica, no quadro da educação profissional brasileira.** 2005. Disponível em: <http://www.iets.org.br/biblioteca/A_legislacao_sobre_a_educacao_tecnologica.pdf> Acesso em: 10 mar. 2017.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho.** Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2006.

CORRÊA, P. M. **Acessibilidade no ensino superior:** instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de cursos. 2014. 281f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico adaptação e rendimento acadêmico. *Rev. Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 2, p. 215-219, 2005.

DALL'ACQUA, M. J. C. **Intervenção no ambiente escolar: estimulação visual de uma criança com visão subnormal ou baixa visão.** São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

DALL'ACQUA, M. J. C.; CARNEIRO, R. U.; ZANIOLO, L. O. Salas de recursos multifuncionais: analisando a implantação e organização no município de Araraquara/SP. In:

Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial, n. 3, 2013, São Paulo. **Anais do III encontro do observatório nacional de educação especial**, 2013. p. 1-13.

DALL'ACQUA, M. J. C. (org.). **Tópicos em educação especial e inclusiva**: formação, pesquisa, escolarização e famílias. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

DELGADO, D. M.; GOMES; L. R. **Inovação em política e gestão da educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2015.

DENARI, F. E. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de Educação Especial: da segregação a inclusão. In: Rodrigues, D. **Inclusão e educação**: doze Olhares Sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

_____. Autonomia escolar e diversidade das pessoas em condição de (d)eficiências. In: BIZELLI, J.L.; SOUZA, C.B.G. (orgs.). **Caminhos para a escola inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 91-100.

DETRIGIACHI FILHO, E. **A evasão escolar na educação tecnológica**: estudo de uma unidade do Centro Estadual De Educação Tecnológica Paula Souza. 2012. 127f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

DIÁRIO OFICIAL. D.O.E. **Deliberação CEETESP 31**, DE 27-09-2016. Aprova o Regimento das Faculdades de Tecnologia Fatecs - do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – Ceeteps. D.O.E.; Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 127 (11) - 41, terça-feira, 17 de janeiro de 2017.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 31, n.113, p.1223-1245, out/dez. 2010.

DRUCKER, P. **A sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1999a.

_____. **Administrando em tempos de mudanças**. São Paulo: Pioneira, 1999b.

FÁVERO, E.A.G. **Direitos das pessoas com deficiência**: garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FAVRETTO, J.; MORETTO, C.F. Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da educação superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional. **Educação & Sociedade**, Campinas: v. 34, n. 123, p.407-424, abr./jun, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FONSECA, V. **Educação especial**: programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

- FRONCILLO, R. (org). SAIE – Sistema de acompanhamento institucional de egressos, 2000 a 2008. **Relatório de egressos de cursos superiores de tecnologia**. São Paulo: CEETESPS, 2008.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007.
- GILES, T. R. **História da educação**. São Paulo: EPU, 1987.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para a educação Inclusiva. **Revista Benjamim Constant**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 29, p.3-8, 2004.
- GRINSPUN, M.P.S.Z. **Educação Tecnológica**. Rio de Janeiro: CEFET, 1997.
- GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- GOMES, V. O bom-humor de professores de uma escola especial e a comicidade que a corrompe: uma “leitura-sentida a partir de Bergson. 2008. 240f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2008.
- GONZAGUINHA. Guerreiro Menino. In: **Alô, alô Brasil** (álbum de música) LP/CD. EMI-ODEON, 1983.
- GONZÁLEZ, J.A.T. **Educação e Diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.
- HEREDERO, E.S. Reconstruyendo el currículo del siglo XXI: escuela inclusiva o escuela para todos. In: BIZELLI, J.L.; HEREDERO, E.S.; RIBEIRO, P.R.M. (orgs.). **Inclusão e apredizagem**: desafios para a escola em Ibero-América. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p.15-22.
- IANNI, O. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- _____. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 10 abr. 2015.
- IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para mudança e incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.
- INEP, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (Brasil). **Sinopse estatística da educação superior – 2015**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2017. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

INSTITUTO DE PESQUISAS TECNOLÓGICAS. **Personalidades IPT**. Disponível em: <http://www.ipt.br/institucional/campanhas/12_personalidades_ipt___antonio_francisco_de_paula_souza.htm>. Acesso em: 11 jun. 2017.

JOHNSTONE, D. Explorando os limites da Inclusão. In: RODRIGUES, D. (org). **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003.

KILIMNIK, Z. M. **Trajetórias e transições de carreiras profissionais em recursos humanos** (Tese de doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

LEME, M. E. S. **Deficiência e o mundo do trabalho: discursos e contradições**. Campinas: Autores Associados, 2015.

LIMA, F. J.; NALLE Jr., C.; NALLE, J. G. S. Cursos superiores de tecnologia – percurso, proposta e (des)entendimentos. **X EIDE - Encontro Ibero-americano de Educação**. UNESP – Araraquara, 2015. p.1998-2003.

LIMA, L. Apertem os cintos, a direção (as) sumiu! Os desafios da gestão nas escolas inclusivas. In: RODRIGUES, D., KREBS, R. e FREITAS, S. N. (orgs). **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

LIMA, M. P.; et al. O sentido do trabalho para pessoas com deficiência. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 42-68, mar./abr., 2013.

LINS, M. P. P.; GONÇALVES, D. W. Humor e resiliência: as implicaturas nas tiras “supernormais”. **Percursos Linguísticos**, Vitória, v. 7, n. 15, p.157-173, 2017.

LIRA, M. C. F.; SCHILINDWEIN, L. M. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 75, p. 171-190, 2008.

MANICA, L. E. **A inclusão na educação profissional: o perfil docente, os limites e as possibilidades**. 2013. 415f. Tese (Doutorado em Educação). Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília, 2013.

MANICA, L. E.; CALIMAN, G. **Inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional e no trabalho: limites e possibilidades**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MANTOAN, M. T. E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência. Contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 1997.

_____. O direito à diferença nas escolas: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Revista Educação Especial**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, n. 23, p.17-23, 2004a.

_____. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. Porto Alegre: Ciências e Letras, n. 36, p.47-62, 2004b.

- MARÇAL, T. L. **Inclusão no ensino superior: retratos de estudantes com deficiência**. 2013. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação), Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2013.
- MARTINELLI, M. L. (org). **Pesquisa qualitativa – um instigante desafio**. São Paulo: Veras Editora, 1999.
- MARTINS, J. A.; BARSAGLINI, R. A. Aspectos da identidade na experiência da deficiência física: um olhar socio antropológico. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 15, n. 36, p.109-121, jan./ mar., 2011.
- MARTINS, L. A. R.; et al. **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- MASSI, L.; BOSSOLAN, N. R. S. A formação inicial do professor universitário: análise de uma disciplina de pós-graduação voltada para a preparação pedagógica. In: BIZELLI, J. L.; HEREDERO, E. S.; RIBEIRO, P. R. M. (orgs.). **Inclusão e aprendizagem: desafios para a escola em Ibero-América**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 123-145.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**.4.ed., São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão sócio-educacional**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.
- MELLO, M. T. L. Gestão educacional – os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 243-280.
- MELLO, A. R. L. **Investigação sobre representações de professores na perspectiva do ensino e da aprendizagem inclusivos**. 2008. 266f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2008.
- MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina S.; MARTINS, Simone C. F. (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.
- _____. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006a, p. 29-41.
- _____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set.- dez, 2006b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 27 jun. 2018.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco, 2000.

_____. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MIRANDA, M. J. C. **Educação Infantil: Percepção de profissionais e familiares sobre inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiências em Maringá/Br e em Guadalajara/Es**. 2010. 478 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2011.

MONTEIRO, L. G.; et al. Responsabilidade social empresarial: inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 17, n. 3, p.459-480, set./dez., 2011.

MOREIRA, D. **Ser ou não ser tecnólogo eis a questão: o que você precisa saber sobre os tecnólogos**. São Paulo: LCTE Editora, 2011.

MOREIRA, L. C. A universidade e o aluno com necessidades educativas especiais: reflexões e proposições. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. C. (Org.). **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 81-93.

_____. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. *Rev. Educação Especial*, Santa Maria, n. 25, 2005a.

_____. Retratos da prática avaliativa no contexto da sala de aula universitária com alunos com necessidades educacionais especiais. In: **Reunião anual da ANPED**, 2005b, Caxambu, MG. Anais... Caxambu, MG: ANPEd, 2005b. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt15/gt151025int.rtf>> Acesso em: 14 mai. 2016.

MOREIRA, M. H. B.; DALL'ACQUA, M. J. C.; MIRANDA, G. M. L. F. Especialização docente em educação especial e EAD: qual a relação estabelecida? In: DALL'ACQUA, M. J. C. (org.). **Tópicos em educação especial e inclusiva: formação, pesquisa, escolarização e famílias**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 129-156.

MOREJON, K. O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público no estado do Rio Grande do Sul. 2009. 252p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

MORGADO, L. A. S. **Trajetórias acadêmicas de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro**. 2017. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1978.

MOTOYAMA, S. (org.). **Educação técnica e tecnológica em questão: 25 anos do CEETEPS – uma história vivida**. São Paulo: UNESP e CEETESP, 1995.

NERI, M. et. Al. **Retratos da deficiência no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV-Ibre; CPS, 2003.

OLIVEIRA, A. A. S.; DEL-MASSO, M. C. S. Política inclusiva e gestão escolar: pontos e contrapontos. RIBEIRO, R. (org.). **Educação Especial: olhar sobre o presente para pensar o futuro**. Botucatu: QuintAventura Livros/UNESP, 2014. p. 78-93.

OLIVEIRA, A. S. S. **Alunos com deficiência no ensino superior: subsídios para a política de inclusão da Unimontes**. 174f. Tese (Doutorado em Educação Especial). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2011.

OLIVEIRA, I. A. S. Imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, L. C. P. **Trajetórias Escolares de Pessoas com Deficiência Visual: da educação básica ao Ensino Superior**. 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.

OMOTE, S. A deficiência e a Família. In: MARQUEZINE, M. C., et. al. (Org.). **O papel da família junto ao portador de necessidades especiais**. Londrina: Eduel, 2003a. p.15-18.

_____. A formação do professor de Educação Especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003b. p. 153-169.

_____, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S. et al. **Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 15-32.

OMS. CIF: **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde** [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais, org.; coordenação da tradução Cassia Maria Buchalla]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP; 2003.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A(III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em 19 dez. 2014.

OTALARA, A. P. **Formação inicial e continuada de professores para atuação com alunos com deficiência visual: desenvolvendo materiais didáticos em colaboração**. 2014. 176 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014.

OTALARA, A.P.; DALL’ACQUA, M.J.C. Formação de professores para alunos público-alvo da educação especial: algumas considerações sobre limites e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.11, n.2, p.485-495, 2016.

OTHERO, M. B.; AYRES, J. R. C. Necessidades de saúde da pessoa com deficiência: a perspectiva dos sujeitos por meio de histórias de vida. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v.16, n.40, p.219-233, jan/mar., 2012.

PAIVA, J. C. M.; BENDOSSOLLI, P. F.; TORRES, C. C. Sentidos e significados do trabalho: dos impedimentos às possibilidades do trabalho de pessoas com deficiências. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 218-239, 2015.

PASSADOR, C. S. As múltiplas faces do gestor do século XXI: a formação do administrador de debate. **Caderno de Administração**. Maringá: v. 10, n. 2, p.15-20, jul/dez., 2002.

PASSOS, T. C.; VILARONGA, C. A. R.; ORLANDO, R. M. Formação de professores na perspectiva inclusiva: reflexões sobre o coensino. In: BIZELLI, J.L.; SOUZA, C.B.G. (orgs.). **Caminhos para a escola inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p.117-135.

PELLEGRINI, C. M. **Ingresso, acesso e permanência de alunos com necessidades especiais na Universidade Federal de Santa Maria**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

PEREIRA, F. **(Im)possibilidades da construção de uma educação emancipadora em cursos tecnológicos: uma abordagem a partir de dois cursos localizados em Goiânia e Anápolis/ Francisco Pereira**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2008.

PEREIRA, F. R.; SANTOS, J. R.; SILVA; S. C. Política de formação inclusiva: percepção de gestores sobre o processo de mudanças em instituições de ensino superior. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 64, n. 4, p.712-713, jul./ago., 2011.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz – EDUSP, 1984.

PETEROSSO, H. G. **O tecnólogo e o mercado de trabalho: acompanhamento do aluno egresso da FATEC-SP**. São Paulo: FATEC, 1999.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária**. 2014. 208f. Tese (Doutorado em Educação), Santa Maria: Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

PIERUCCI, A.F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PIZA, M. H. M. **O processo inclusivo em uma instituição particular de ensino superior do Estado de São Paulo**. 2011. 110f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de mesquita Filho”, Marília, 2011.

POLIUSP. Escola Politécnica, Universidade de São Paulo. **Galeria de diretores**. 2017. Disponível em: <<http://www.poli.usp.br/pt/a-poli/historia/galeria-de-diretores/196-prof-dr-antonio-francisco-de-paula-souza.html>>. Acesso em 11 jun. 2017.

PRADO, F.L. **Os novos cursos de graduação tecnológica: histórico, legislação, currículo, organização curricular e didática**. Curitiba: Ed. OPET, 2006.

- RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, n. 80, v. 23, p. 405-27, 2002.
- REGIANI, A. M.; MOL, G. S. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em química. **Ciência & Educação**, v. 19, n. 1, p.123-134, 2013.
- REIS, M. G. **O compromisso político-social do diretor como educador**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.
- RIBEIRO, M. A.; CARNEIRO, R. A inclusão indesejada: as empresas brasileiras face à lei de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho. **Organização e Sociedade**, Salvador, v. 16, n. 50, p.545-564, set., 2009.
- RIBEIRO, R. (org.). **Educação Especial: olhar sobre o presente para pensar o futuro**. Botucatu: QuintAventura Livros/UNESP, 2014.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROCHA, A. N. D. C. A implementação dos recursos de tecnologia assistiva no contexto escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Educação especial e inclusão: temas atuais**. São Carlos: ABPEE; 2013. p.133-148.
- RODRIGUES, D. A. Inclusão na Universidade: Limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. **Revista de Educação Especial da UFSM**, n. 23, 2004. Disponível em: < <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/a1.htm>>. Acesso em: 25 jul. 2017.
- RODRIGUES, S. R. **A família como suporte à reabilitação da pessoa com deficiência: paraplégicos e tetraplégicos**. 2015. 249f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem de Reabilitação), Escola superior de Enfermagem do Porto, Porto,Pt, 2015.
- ROSS, P. R. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (orgs.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. São Paulo: Papirus, 2006a. p.53-110.
- _____. Trabalho das pessoas com deficiência: transformando barreiras em oportunidades. In: MANZINI, E. J. **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006b.
- RUIZ, J. A. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- SAGE, D. D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SANTANA, E. S. **Atitudes de estudantes universitários frente aos alunos com deficiência na UNESP de Presidente Prudente**. 2013. 188f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade

de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2013.

SANT’ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, n.2, p.227-234, maio/ago., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>>. Acesso em 15 jul.2018.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, C.S. **Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas**. 2013. 389f. Tese (Doutorado em Educação). Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

SANTOS, E. M. F. 2014. **Ingresso e permanência de estudantes com NEE no ensino superior**: um estudo qualitativo. 2014. 142f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Universidade de Aveiro, 2014.

SANTOS, J.B. dos. Inclusão no ensino superior: (re)tratando preconceitos contra estudantes com deficiência. In: **Congresso brasileiro de educação especial**. VI encontro nacional dos pesquisadores da educação especial.2010. São Carlos, SP. Anais... São Carlos: UFSCar,2010. P.7778-7791. 1CD-ROM.

SANTOS, J. V. P. S. et al. 2015. Políticas de inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: uma análise sobre o caso de Lavras (MG). **Revista FOCO**, v. 8, n. 2, p.4-15, ago./dez. 2015.

SANTOS, M. **Por outra globalização**. São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M.L. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, W. R. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. **Physis Revista de Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p.501-519, 2008.

SÃO PAULO. Decreto nº 49327, de 21 de fevereiro de 1968. Cria na CASES, da Secretaria da Educação, **grupo de trabalho para a promoção do ensino tecnológico superior**. São Paulo, 1968.

_____. Resolução **CEE/SP nº 2001**, de 15 de janeiro de 1968. São Paulo, 1968. Disponível em: <<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/02/anexoiileg.pdf>> Acesso em: 17 dez. 2016.

_____. Resolução **CEE/SP nº 2227**, de 09 de abril de 1969. São Paulo, 1969. Disponível em: <<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/02/anexoiileg.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2016.

SASSAKI, R.K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SIGOLO, S.R.R.L.; MANZOLI, L.P. Educação infantil: desafios para uma proposta inclusiva. In: BIZELLI, J.L.; SOUZA, C.B.G. (orgs.). **Caminhos para a escola inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 15-27.

SILVA, M. A. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, v. 11, n. 21, p. 255-264, jul/dez. 2005.

SILVA, M. O. E. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. **Revista lusófona de educação**, Lisboa, n.13, p. 135-153, 2009.

SILVA, R. D.; DIAS, A. A.; PIMENTA, S. A. Profissionalidade e formação docente: representações sociais de professores, **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 549-568, maio/ago. 2014.

SOUZA, V. C. T. **Um estudo sobre o enfrentamento de pessoas com deficiências físicas e mentais no mundo do trabalho**. 2002. 148f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2002.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TAIRA, L. **Relações históricas no universo da FATEC SP: técnica-tecnologia-educação**. 2005. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

TAVARES, M. G. **Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil**. IX ANPED Sul, Seminário de Pesquisa de Educação da Região Sul. 2012.

TOLEDO, E. H.; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n.2, p.319-336, abr./jun. 2012.

TOMASINI, M. E. A. Expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexões. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (orgs.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. São Paulo: Papyrus, 2006. p.111-133.

VADILLO, R. C. Experiencias de discriminación de estudiantes con discapacidad em la universidad veracruzana. In: BIZELLI, J. L.; HEREDERO, E. S.; RIBEIRO, P. R. M. (orgs.). **Inclusão e apredizagem: desafios para a escola em Ibero-América**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p.41-51.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola**. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda., 2014.

VARELA, R. C. B.; OLIVER, F. C. A utilização de Tecnologia Assistiva na vida cotidiana de crianças com deficiência. **Ciência & Saúde Coletiva**, São Paulo, v. 18, n. 6, p. 1773-1784, 2013.

VIEIRA, C. M. Estratégias em sala de aula para mudança de concepções e atitudes sociais de alunos em relação à inclusão. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Educação especial e inclusão: temas atuais**. São Carlos: Marquezine e Manzini, ABPEE; 2013. p. 169 – 188

VIEIRA PINTO, A. **O Conceito de Tecnologia**. Volume I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

VILELAS, J. **O Processo de construção do conhecimento**. 1. ed., Lisboa: Edições Sílabo Ltda., 2009.

WATZLAWICK, J. A. A. **As (im) possibilidades da inclusão na educação superior**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 198p. Tese (Doutorado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZANATA, E. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. Instrumentalização do professor e colaboração: uma parceria inclusiva. In: ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. C. (orgs.). **Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 69-85.

ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. C. (orgs.). **Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Gestores)

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa “**Inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior: um estudo nas Faculdades de Tecnologia do estado de São Paulo**”.
2. Descrição da justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa.
 - a. Você foi selecionado por ser gestor de unidade da Faculdade de Tecnologia (FATEC) do estado de São Paulo. Sua participação não é obrigatória.
 - b. O objetivo geral deste estudo é investigar a implementação de políticas de inclusão na Educação Superior para os alunos com deficiência, público alvo da Educação Especial, abrangendo o acesso, a permanência e a colocação destes no mercado de trabalho.
 - c. Sua participação nesta pesquisa será por meio de um questionário e consistirá em responder questões abertas e fechadas pela internet para a pesquisadora sobre seu perfil e sua percepção sobre a inclusão de discentes com deficiência na Educação Superior Tecnológica, em relação ao acesso, permanência e colocação no trabalho. O tempo previsto para responder o questionário é de aproximadamente 30 minutos.
3. Descrição dos desconfortos e riscos possíveis e os benefícios esperados.
 - a. É necessário afirmar que há riscos nas pesquisas que envolvem pessoas, mas eles podem ser minimizados por meio dos procedimentos éticos, tomando todos os cuidados necessários para a manutenção de sigilo total sobre sua identidade, além de outros cuidados que possam vir a surgir durante a pesquisa, destacando que toda a atenção será dada a isso. Diante de eventuais danos comprovadamente decorrentes da pesquisa, será garantida indenização, mas no caso desta pesquisa, sua participação lhe apresenta riscos mínimos, talvez eventual desgaste físico e cansaço ao responder as questões.
 - b. O benefício de sua participação é a possibilidade de contribuir para as reflexões que visam à melhoria das políticas educacionais para pessoas com deficiência.
4. Descrição da forma de acompanhamento da pesquisa, incluindo dos responsáveis por executá-la.

Serão coletados os dados para pesquisa no primeiro semestre de 2017 pela pesquisadora principal Juliana Gisele da Silva Nalle (abaixo assinado). Nesse período, será apresentado este termo que deverá ser assinado, sendo que uma cópia ficará com o pesquisador e outra com o pesquisado. Após, será enviado eletronicamente, um questionário, cujo preenchimento tem duração prevista de 30 minutos. O preenchimento do mesmo será realizado por meio de um *software* de pesquisa (Enquete Fácil) e estará à sua disposição por 15 dias para finalizá-lo e enviá-lo.

A análise dos dados se configura seguindo as características de uma pesquisa quantit./qualitativa que fará uso da análise do questionário e dos materiais desenvolvidos durante a pesquisa.
5. Há garantia de esclarecimentos, antes e durante a execução da pesquisa, a respeito dos procedimentos utilizados, os quais serão dados pelo pesquisador responsável, a qualquer momento.
6. Explicitação da liberdade do sujeito em recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.
 - a. “A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.”
 - b. “Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.”

7. Explicitação da garantia do sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.
 - a. “As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação”.
8. “Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação”. (Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão divulgados somente para fins acadêmicos. De forma alguma sua identidade será revelada, assim como não haverá identificação da escola onde você trabalha.).
9. Não haverá, de forma alguma, despesas decorrentes da sua participação na pesquisa. Mas caso haja, o pesquisador irá ressarcir todos os gastos. Assim como, não haverá pagamentos.
10. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone, o e-mail e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Juliana Gisele da Silva Nalle (Pesquisadora)

XXXXXXXXXXXXXXXXXX
 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
 XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3301-6224 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do sujeito da pesquisa (*)

APÊNDICE B - Questionário de pesquisa para gestores das fatecs sobre inclusão na Educação Superior

Prezado Gestor(a),

Venho convidá-lo(a) a participar da pesquisa que desenvolvo sobre a “Inclusão na educação superior: estudo nas Faculdades de Tecnologia (FATECs) do estado de São Paulo”, que se encontra vinculada ao programa de pós-graduação (doutorado) em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Araraquara, e que também possui o apoio do Centro Paula Souza, por meio do Inova Paula Souza.

A pesquisa é composta de duas partes:

- A primeira possui perguntas sobre o perfil dos respondentes;
- Já a segunda é composta por questões sobre a temática proposta.

Mesmo tendo sido elucidado anteriormente pelo “termo de consentimento livre e esclarecido”, é importante ressaltar que sua identidade será preservada.

Agradeço sua contribuição antecipadamente e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Juliana Gisele da Silva Nalle
Doutoranda em Educação FCL / UNESP – Araraquara
XXXXXXXXXXXX

1ª Parte – Perfil do gestor pesquisado**A- Caracterização**

Nome:

Idade:

Sexo:

Estado civil:

Número de filhos:

e-mail:

Telefones:

Cidade:

B- Formação Acadêmica:

() Curso técnico. Qual (is):

Instituição(ões) de ensino:

() Educação Superior. Qual (is):

Instituição(ões) de ensino:

() Completo. Ano de conclusão:

() Em andamento. Probabilidade de conclusão em:

() Especialização. Qual (is):

Instituição(ões) de ensino:

() Completo. Ano de conclusão:

() Em andamento. Probabilidade de conclusão em:

() Mestrado. Qual:

Instituição de ensino:

() Completo. Ano de conclusão:

() Em andamento. Probabilidade de conclusão em:

() Doutorado. Qual:

Instituição de ensino:

() Completo. Ano de conclusão:

() Em andamento. Probabilidade de conclusão em:

Em sua formação acadêmica, você teve disciplinas que abordaram a temática da inclusão de pessoas com deficiência?

C- Dados Profissionais:

Tempo em cargos de gestão:

Tempo de direção de FATEC:

Tempo de direção nesta FATEC:

Carga horária semanal:

Tempo de experiência em docência:

Tempo de experiência em Educação Superior:

Existe interdependência entre as Fatecs na gestão das unidades? () sim () não

Se sim, como funcionam?

Se não, como funciona a gestão na sua unidade?

Há ações sistemáticas de formação de gestores no Centro Paula Souza?

() sim () não

Justifique:

2ª Parte – Questionário

- 1- Você tem conhecimento sobre pessoas com deficiência? () sim () não
Se sim, como adquiriu esse conhecimento?
- 2- Você tem conhecimento sobre Educação Inclusiva? () sim () não
Se sim, como adquiriu esse conhecimento?
- 3- Como você entende a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Comum (ensino infantil, fundamental e médio)?
- 4- Como você entende a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissionalizante?
- 5- Como você entende a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior.
-
- 6- Enquanto professor você já teve em sua turma aluno com deficiência?
() sim () não
Se sim, qual ou quais deficiências?
() Deficiência mental/intelectual
() Deficiência auditiva
() Deficiência visual
() Deficiência física
() Deficiências múltipla
Como foi (ram) essa(s) experiência(s):
() ótima () muito boa () boa () regular () ruim () péssima
- 7- Enquanto gestor, você já teve em sua unidade alunos com deficiências?
() sim () não
Se sim, quantos alunos?
() 1 () 2 () 3 () 4 () de 5 a 10 () acima de 10
Qual(is) deficiência(s)? (Obs: Pode ser assinalada mais de uma alternativa.)
() Deficiência mental/intelectual

Deficiência auditiva

Deficiência visual

Deficiência física

Deficiências múltipla

Quais as ações utilizadas para o ensino destes alunos?

Quais as facilidades encontradas?

Quais as dificuldades encontradas?

8- Quais requisitos você considera importantes para o gestor trabalhar com a inclusão de alunos com deficiência?

(Obs: Pode ser assinalada mais de uma alternativa.)

Somente formação superior

Formação superior específica na área

Participar de cursos, palestras, treinamentos

Conhecer a legislação

Conhecer conceitos básicos sobre deficiência e inclusão

Ter formação pedagógica

Conhecer Libras, braille e outros

Ter domínio de tecnologias usadas para pessoas com deficiência

Trocar informações e experiências com outros docentes

Procurar ajuda

Acreditar no aluno

Ter atitudes favoráveis à aceitação das diferenças

Desejo e mudança

Todas as alternativas acima

Nenhuma das alternativas acima

Outros. Quais?

9- Você percebeu ou percebe resistência por parte dos docentes e outros profissionais na aceitação de alunos com deficiência?

sim não Talvez

Justifique:

10- Quais requisitos você considera importantes para os docentes trabalharem com pessoas com deficiência?

(Obs: Pode ser assinalada mais de uma alternativa.)

- Somente formação superior
- Formação superior específica na área
- Participar de cursos, palestras, treinamentos
- Conhecer a legislação
- Conhecer conceitos básicos sobre deficiência e inclusão
- Ter formação pedagógica
- Conhecer Libras, braille e outros
- Ter domínio de tecnologias usadas para pessoas com deficiência
- Trocar informações e experiências com outros docentes
- Procurar ajuda
- Acreditar no aluno
- Ter atitudes favoráveis à aceitação das diferenças
- Desejo e mudança
- Todas as alternativas acima
- Nenhuma das alternativas acima
- Outros. Quais?

11- Em sua unidade, há apoio especializado para a orientação do trabalho com o aluno com deficiência? sim não

Se sim, como funciona?

Se não, o que acontece?

12- Há ações sistematizadas no Centro Paula Souza que orientam os gestores das FATECS quanto à inclusão de alunos com deficiência?

sim não

Dê sua opinião a respeito disso:

13- Você percebe planejamento do Centro Paula Souza em busca da inclusão de alunos com deficiência das FATECs:

(Obs: Pode ser assinalada mais de uma alternativa.)

- na comunicação
 - nas atitudes
 - na tecnologia
 - na metodologia
 - nos instrumentos
 - na arquitetura
 - Não há planejamento
- Como é feito?

14- Em sua unidade, há acessibilidade inclusiva para alunos com deficiência:

(Obs: Pode ser assinalada mais de uma alternativa.)

- na comunicação
 - nas atitudes
 - na tecnologia
 - na metodologia
 - nos instrumentos
 - na arquitetura
 - Não há acessibilidade inclusiva
- Como é feito?

15- Existe alguma adaptação do ensino para o aluno com deficiência?

- sim não
- Qual(is)?

16- Como são realizadas suas avaliações?

17- Existe empregabilidade para os alunos egressos das FATECs?

- sim não

18- Em sua visão, o aluno com deficiência da FATEC sai preparado para o trabalho, podendo competir de igual com os egressos sem deficiência?

- sim não
- Por quê?

19- Você conhece a Lei de Cotas para pessoas com deficiência no trabalho?

sim não

Se sim, como você a percebe?

satisfatória insatisfatória

Justifique:

20- Se você conhece a Lei de Cotas, na sua visão existe empregabilidade para pessoas com deficiência sem a Lei de Cotas? sim não talvez

Justifique:

21- Você acredita que os egressos com deficiência de sua unidade estão empregados na área de formação? sim não

Por quê?

22- Há algum comentário que você gostaria de fazer para finalizar?

sim não

Comentário:

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre esclarecido (egressos)

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa “**Inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior: um estudo nas Faculdades de Tecnologia do estado de São Paulo**”.
2. Descrição da justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa.
 - a. Você foi selecionado por ser egresso da Faculdade de Tecnologia (FATEC) do estado de São Paulo e ser público alvo da Educação Especial. Sua participação não é obrigatória.
 - b. O objetivo geral deste estudo é investigar a implementação de políticas de inclusão na Educação Superior para os alunos com deficiência, público alvo da Educação Especial, abrangendo o acesso, a permanência e a colocação destes no mercado de trabalho.
 - c. Sua participação nesta pesquisa será por meio de uma entrevista semi-estruturada e consistirá em conversar com a pesquisadora sobre seu perfil e sua percepção sobre a inclusão de discentes com deficiência na Educação Superior tecnológica, em relação ao acesso, permanência e colocação no trabalho. Durante a entrevista será usado um gravador que registrará a conversa. O tempo previsto para a duração do encontro é de aproximadamente 01 hora.
3. Descrição dos desconfortos e riscos possíveis e os benefícios esperados.
 - a. É necessário afirmar que há riscos nas pesquisas que envolvem pessoas, mas eles podem ser minimizados por meio dos procedimentos éticos, tomando todos os cuidados necessários para a manutenção de sigilo total sobre sua identidade, além de outros cuidados que possam vir a surgir durante a pesquisa, destacando que toda a atenção será dada a isso. Diante de eventuais danos comprovadamente decorrentes da pesquisa, será garantida indenização, mas no caso desta pesquisa, sua participação lhe apresenta riscos mínimos, talvez eventual desgaste físico e cansaço ao falar na entrevista, porém lhe é facultado o direito de interromper a atividade quando quiser.
 - b. O benefício de sua participação é a possibilidade de contribuir para as reflexões que visam à melhoria das políticas educacionais para pessoas com deficiência.
4. Descrição da forma de acompanhamento da pesquisa, incluindo dos responsáveis por executá-la.

Serão coletados os dados para pesquisa no primeiro semestre de 2018 pela pesquisadora principal Juliana Gisele da Silva Nalle (abaixo assinado). Nesse período, para realização da entrevista será agendado previamente uma data, local (podendo, também, ser realizada por telefone, *Skype* ou outro meio eletrônico) e horário a combinar, respeitando sua disponibilidade. A análise dos dados se configura seguindo as características de uma pesquisa quanti/qualitativa que fará uso da análise da entrevista e dos materiais desenvolvidos durante a pesquisa.
5. Há garantia de esclarecimentos, antes e durante a execução da pesquisa, a respeito dos procedimentos utilizados, os quais serão dados pelo pesquisador responsável, a qualquer momento.
6. Explicitação da liberdade do sujeito em recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.
 - a. “A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.”
 - b. “Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.”

7. Explicitação da garantia do sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.
 - a. “As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação”.
8. “Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação”. (Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão divulgados somente para fins acadêmicos. De forma alguma sua identidade será revelada, assim como não haverá identificação da escola onde você trabalha.).
9. Não haverá, de forma alguma, despesas decorrentes da sua participação na pesquisa. Mas caso haja, o pesquisador irá ressarcir todos os gastos. Assim como, não haverá pagamentos.
10. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone, o e-mail e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Juliana Gisele da Silva Nalle (Pesquisadora)
 XXXXXXXXXXXXXXXX
 XXXXXXXXXXXXXXXX
 XXXXXXXXXXXXXXXX

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3301-6224 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

_____, _____ de _____ de _____

Assinatura do sujeito da pesquisa (*)

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista para egressos das FATECs sobre inclusão na Educação Superior

Prezado Egresso(a),

Venho convidá-lo(a) a participar da pesquisa que desenvolvo sobre a “Inclusão na Educação Superior: estudo nas Faculdades de Tecnologia (FATECs) do estado de São Paulo”, que se encontra vinculada ao programa de pós-graduação (doutorado) em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Araraquara e que também possui o apoio do Centro Paula Souza, por meio do Inova Paula Souza.

A pesquisa é realizada por meio de uma entrevista e é composta de duas partes:

- A primeira possui perguntas sobre o perfil dos respondentes;
- Já a segunda é composta por questões sobre a temática proposta.

Mesmo tendo sido elucidado anteriormente pelo “termo de consentimento livre e esclarecido”, é importante ressaltar que sua identidade será preservada.

Agradeço sua contribuição antecipadamente e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Juliana Gisele da Silva Nalle

Doutoranda em Educação FCL / UNESP – Araraquara

XXXXXXXXXXXX

Entrevistado em: ___/___/___ Duração: _____

1ª Parte – Perfil do egresso pesquisado**D- Caracterização**

Nome:

Idade:

Sexo:

Estado civil:

Número de Filhos:

Email:

Tefelones:

Cidade:

Tipo de deficiência:

Recursos de acessibilidade utilizados:

E- Formação Acadêmica:

() Curso técnico. Qual (is):

Instituição(ões) de ensino:

() Educação Superior. Qual (is):

Instituição(ões) de ensino:

() Completo. Ano de conclusão:

() Em andamento. Probabilidade de conclusão em:

() Especialização. Qual (is):

Instituição(ões) de ensino:

() Completo. Ano de conclusão:

() Em andamento. Probabilidade de conclusão em:

() Mestrado. Qual:

Instituição de ensino:

() Completo. Ano de conclusão:

Em andamento. Probabilidade de conclusão em:

Doutorado. Qual:

Instituição de ensino:

Completo. Ano de conclusão:

Em andamento. Probabilidade de conclusão em:

F- Dados Profissionais:

Desempregado

Empregado. Área de atuação:

Cargo ocupado:

Carga horária semanal:

2ª Parte – Roteiro da entrevista com o egresso

1. Relate como foi seu processo de escolarização.
2. Gostaria de dizer algo sobre sua condição de deficiência?
3. O que você pensa sobre a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Comum (ensino infantil, fundamental, médio, profissionalizante e superior).
4. Descreva como foi sua vida acadêmica na FATEC (da entrada à saída).
5. Fale sobre acessibilidade na FATEC. (dimensões).
6. Descreva possíveis ações específicas utilizadas na FATEC para a sua melhor aprendizagem.
7. Relate como você percebe o professor da FATEC em relação ao aluno com deficiência.
8. Relate como você percebe as ações dos gestores da sua FATEC em relação a inclusão de alunos com deficiência.
9. Você sentiu facilidades enquanto estudante no cotidiano acadêmico da FATEC? Fale sobre elas.
10. Você sentiu dificuldades enquanto estudante no cotidiano acadêmico da FATEC? Fale sobre elas.
11. Conte como você percebe o aluno com deficiência formado pela FATEC em sua preparação para o trabalho.
12. Relate sobre a empregabilidade de pessoas com deficiência. (com e sem Educação Superior).
13. Fale sua percepção sobre a empregabilidade na profissão que escolheu.
14. Descreva sua vida profissional.
15. Conte como você acredita que está a vida profissional de seus colegas de FATEC.
16. Fale a sua percepção sobre como as empresas entendem a contratação de profissionais com deficiência.
17. Há algo que gostaria de comentar que não foi contemplado na entrevista ou que queira complementar?

ANEXOS

ANEXO A – Cursos oferecidos pelas FATECs e suas localidades

Curso	Eixo tecnológico	Cidade
Agroindústria	Produção Alimentícia	Capão Bonito Piracicaba
Agronegócio	Recursos Naturais	Botucatu Itapetininga Jales Mococa Mogi das Cruzes Ourinhos Presidente Prudente São José do Rio Preto Taquaritinga
Alimentos	Produção Alimentícia	Marília Piracicaba
Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Informação e Comunicação	Americana Araçatuba Carapicuíba Cruzeiro Franca Garça Guaratinguetá Indaiatuba Itapetininga Itu Jundiaí Lins Mococa Mogi das Cruzes Mogi Mirim Ourinhos Praia Grande Presidente Prudente Ribeirão Preto Santos São Caetano do Sul São José do Rio Preto São José dos Campos São Paulo Sorocaba Taquaritinga Taubaté
Automação de Escritórios e Secretariado	Gestão e Negócios	São Paulo
Automação Industrial	Controle e Processos Industriais	Bauru Catanduva Osasco São Bernardo do Campo São Paulo Tatuí
Automação e Manufatura Digital	Controle e Processos Industriais	São José dos Campos

Banco de Dados	Informação e Comunicação	Bauru
Biocombustíveis	Produção Industrial	Araçatuba Jaboticabal Piracicaba
Comércio Exterior	Gestão e Negócios	Barueri Indaiatuba Itapetininga Praia Grande São Paulo
Construção Civil – Modalidade Edifícios	Infraestrutura	São Paulo
Construção Civil – Movimento de Terra e Pavimentação	Infraestrutura	São Paulo
Construção de Edifícios	Infraestrutura	São Paulo
Construção Naval	Produção Industrial	Jaú
Controle de Obras	Infraestrutura	São Paulo
Cosméticos	Produção Industrial	Diadema
Eletrônica Automotiva	Controle e Processos Industriais	Santo André Sorocaba Taubaté
Eletrônica Industrial	Controle e Processos Industriais	São Paulo
Eventos	Hospitalidade e Lazer	Barueri Cruzeiro Itu Jundiaí Presidente Prudente São Paulo
Fabricação Mecânica	Produção Industrial	Mauá São Paulo Sorocaba
Geoprocessamento	Informação e Comunicação	Jacareí
Gestão ambiental	Ambiente e Saúde	Jundiaí
Gestão Comercial	Gestão e Negócios	Assis Guaratinguetá Itaquaquecetuba São Paulo São Roque Santana de Parnaíba
Gestão Empresarial	Gestão e Negócios	Americana Catanduva Cotia Cruzeiro Garça Guaratinguetá Jales Indaiatuba Mococa Piracicaba Praia Grande Presidente Prudente Santos

		São Carlos São Paulo São Sebastião Sertãozinho Tatuí
Gestão Empresarial	Gestão e Negócios	Educação à distância
Gestão Financeira	Gestão e Negócios	Bragança Paulista Guaratinguetá Osasco
Gestão de Negócios e Inovação	Gestão e Negócios	São Paulo
Gestão Portuária	Infraestrutura	Santos São Sebastião
Gestão da Produção Industrial	Controle e Processos Industriais	Cotia Cruzeiro Franca Itapetininga Itapira Itatiba Jaú Lins São José dos Campos
Gestão de Recursos Humanos	Gestão e Negócios	Mogi das Cruzes São Paulo
Gestão de Serviços	Gestão e Negócios	Indaiatuba
Gestão da Tecnologia da Informação	Informação e Comunicação	Barueri Bragança Paulista Campinas Catanduva Guaratinguetá Itapira Itaquaquetuba Itu Jaú Jundiaí Mococa Tatuí
Gestão de Turismo	Hospitalidade e Lazer	São Paulo São Roque
Hidráulica e Saneamento Ambiental	Ambiente e Saúde	São Paulo
Informática para Negócios	Informação e Comunicação	Botucatu Itapetininga Jundiaí Mauá Mococa Praia Grande Santos São Bernardo do Campo São José do Rio Preto
Instalações Elétricas	Controle e Processos Industriais	São Paulo

Jogos Digitais	Informação e Comunicação	Americana Carapicuíba Lins Ourinhos São Caetano do Sul
Logística	Gestão e Negócios	Americana Bebedouro Botucatu Carapicuíba Guaratinguetá Guarulhos Jauú Jundiaí Lins Mauá Mogi das Cruzes Santos São José dos Campos São Paulo Sorocaba
Logística Aeroportuária	Gestão e Negócios	Guarulhos Indaiatuba
Manutenção de Aeronaves	Controle e Processos Industriais	São José dos Campos
Manutenção Industrial	Controle e Processos Industriais	Osasco Pindamonhangaba Sertãozinho Tatuí
Marketing	Gestão e Negócios	São Paulo
Materiais	Produção Industrial	São Paulo
Mecânica Automobilística	Controle e Processos Industriais	Santo André
Mecânica de Precisão	Mogi Mirim	São Paulo
Mecânica – Modalidade Processos de Produção	Controle e Processos Industriais	São Paulo
Mecânica – Modalidade Projetos	Controle e Processos Industriais	São Paulo
Mecânica – Processos de Soldagem	Controle e Processos Industriais	Pindamonhangaba São Paulo Sertãozinho
Mecanização em Agricultura de Precisão	Controle e Processos Industriais	Pompéia
Mecânica industrial	Controle e Processos Industriais	Garça Itu Mogi Mirim Santo André
Meio Ambiente e Recursos Hídricos	Ambiente e Saúde	Jacaré Jauú
Microeletrônica	Controle e Processos Industriais	São Paulo
Polímeros	Produção Industrial	Mauá Sorocaba
Processos Metalúrgicos	Controle e Processos Industriais	Pindamonhangaba Sorocaba
Processos Químicos	Controle e Processos Industriais	Campinas

		Praia Grande
Produção Fonográfica	Produção Cultural e Design	Tatuí
Produção Industrial	Controle e Processos Industriais	Botucatu Taquaritinga
Produção Têxtil	Produção Industrial	Americana
Projetos de Estruturas Aeronáuticas	Controle e Processos Industriais	São José dos Campos
Projetos Mecânicos	Produção Industrial	Mogi Mirim Pindamonhangaba Sorocaba
Radiologia	Ambiente e Saúde	Botucatu
Redes de Computadores	Informação e comunicação	Bauru Cruzeiro Indaiatuba Lins Mococa Osasco São José dos Campos
Refrigeração, Ventilação e Ar condicionado	Controle e Processos Industriais	São Paulo
Secretariado	Gestão e Negócios	Carapicuíba Itaquaquecetuba São Caetano do Sul
Segurança no Trabalho	Informação e Comunicação	Americana Ourinhos São Caetano do Sul
Silvicultura	Recursos Naturais	Capão Bonito
Sistemas Biomédicos	Ambiente e Saúde	Bauru Sorocaba
Sistemas para Internet	Informação e Comunicação	Carapicuíba Jales Jaú Santos São Roque Taquaritinga
Sistemas Navais	Infraestrutura	Soldagem
Têxtil e Moda	Produção Industrial	Americana
Transporte Terrestre	Infraestrutura	Barueri São Paulo

Fonte: CEETEPS, 2017 Elaboração Própria

ANEXO B – Parecer 1.856.368 Aprovação da Pesquisa Pelo Comitê de Ética**PARECER CONSUBSTANCIADO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ESTUDO NAS FACULDADES DE TECNOLOGIA(FATECs) DO ESTADO DE SÃO PAULO

Pesquisador: JULIANA GISELE DA SILVA NALLE

Versão: 1

CAAE: 62581816.4.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PAREC PARECER

Número do Parecer: 1.856.368

Apresentação do Projeto:

A pesquisadora delimita claramente no projeto os objetivos, as hipóteses e a metodologia de Análise de Dados.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisadora indica dois objetivos, a saber:

Objetivo primário:

"[...] investigar a implementação de políticas de inclusão na educação superior para os alunos com deficiência, público alvo da educação especial, abrangendo o acesso, a permanência, até a inserção destes no trabalho tendo, como meio, um estudo realizado nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo".

Objetivos Secundários:

São três os objetivos secundários: "[...] a. Identificar as políticas públicas e as questões legais sobre inclusão de pessoas com deficiência na educação superior; b. Descrever os principais aspectos educacionais das Faculdades de Tecnologia que influenciam a normatização e práticas das políticas aplicadas à inserção e permanência de estudantes com deficiência;c. Verificar a visão dos gestores escolares quanto às políticas de inclusão adotadas na educação superior.d. Analisar a compreensão dos egressos com deficiência sobre a influência da educação obtida por

meio da educação superior e sua preparação para o trabalho.e. Compreender os motivos do não ingresso em atividades laborais dos egressos com deficiência".

Concluo que os objetivos estão bem demarcados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora aponta os Riscos e Benefícios da pesquisa na Apresentação do Projeto e nos Termos de Consentimento Livre nos seguintes termos:

Riscos:

A pesquisadora alerta que toda pesquisa acarreta riscos para as pessoas, mas que no caso da sua pesquisa os riscos são mínimos. Garante o sigilo total da identidade dos entrevistados; sublinha que qualquer risco que possa ocorrer durante a pesquisa será minimizado (como por exemplo, cansaço dos entrevistados em responder questões orais ou por escrito). Por fim, alerta que o participante pode se retirar da pesquisa quando bem lhe aprouver.

Benefícios:

"O benefício da participação é a possibilidade de contribuir para as reflexões que visam à melhoria das políticas educacionais para pessoas com deficiência".

Concluo que os riscos e benefícios estão abalizados satisfatoriamente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está delimitada com clareza e, na minha opinião, atende a todos as solicitações do Comitê de Ética em Pesquisa. O Cronograma da Pesquisa está adequado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora entrevistará gestores das FATECS e alunos egressos; apresenta, portanto, dois Termos De Consentimento Livre e Esclarecido e dois questionários distintos.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 08/12/2016, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto.

O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_803953.pdf	01/12/2016 23:24:43	JULIANA GISELE DA SILVA NALLE	Aceito
Outros	Analise_e_aprovacao_do_projeto_pelo_Centro_Paula_Souza.pdf	01/12/2016 23:22:35	JULIANA GISELE DA SILVA NALLE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_gestor.doc	01/12/2016 23:18:39	JULIANA GISELE DA SILVA NALLE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_egresso.doc	01/12/2016 23:18:23	JULIANA GISELE DA SILVA NALLE	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista_egresso.docx	27/10/2016 15:04:44	JULIANA GISELE DA SILVA NALLE	Aceito
Outros	Questionario_de_pesquisa_gestor.docx	27/10/2016 15:04:08	JULIANA GISELE DA SILVA NALLE	Aceito
Projeto Detalhado	Projeto_doutorado_Juliana_G_Silva_N	27/10/2016	JULIANA GISELE DA	Aceito
/ Brochura Investigador	alle.doc	15:03:05	SILVA NALLE	Aceito
Outros	Autorizacao_para_realizacao_da_pesquisa.pdf	27/10/2016 15:00:10	JULIANA GISELE DA SILVA NALLE	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	27/10/2016 14:58:56	JULIANA GISELE DA SILVA NALLE	Aceito

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

ARARAQUARA, 08 de Dezembro de 2016

Sebastião de Souza Lemes

Coordenador