

DEFICIÊNCIA E ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO: um estudo de percepções

DISABILITY AND TECHNOLOGICAL HIGHER EDUCATION: a study of perceptions

DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN TECNOLÓGICA SUPERIOR: un estudio de percepciones

Amabriane da Silva Oliveira Shimite

 [0000-0003-1523-7097](https://orcid.org/0000-0003-1523-7097)

Nilson Rogério da Silva

 [0000-0002-8866-0964](https://orcid.org/0000-0002-8866-0964)

Resumo

Objetivou-se descrever a formação profissional de uma estudante com deficiência visual, a partir da percepção da própria estudante, de seus 22 professores e dos 29 estudantes que constituíam sua sala de aula. Trata-se de um Estudo de Caso em uma Faculdade de Tecnologia. Foram utilizados três questionários compostos por perguntas abertas, dos quais os dados obtidos foram analisados por meio da Análise de Conteúdo e por eixos temáticos. Destaca-se a dificuldade de convivência com a estudante com deficiência visual quanto ao estigma da deficiência, de barreiras arquitetônicas, tecnológica, informacional, pedagógicas, atitudinais e de sua própria trajetória de vida. Na presença desses aspectos, o acesso ao Ensino Superior Tecnológico foi possível, mediante a busca pela estudante com deficiência visual em desenvolver-se, sendo um sujeito ativo na sociedade acadêmica e em seu processo de humanização.

Palavras-chave: Acesso ao ensino superior. Educação. Educação Especial. Educação das pessoas com deficiência.

Abstract

The objective was to describe the professional formation of a visually impaired student, from the perception of the student herself, her 22 teachers and the 29 students who constituted her classroom. It is a Case Study at a Faculty of Technology. Three questionnaires composed of open questions were used, from which the obtained data were analyzed through Content Analysis and thematic axes. We highlight the difficulty of living with students with visual impairment regarding the stigma of disability, architectural barriers, technological, informational, pedagogical, attitudinal and their own life trajectory. In the presence of these aspects, access to Technological Higher Education was possible through the search for the visually impaired student to develop, being an active subject in the academic society and its humanization process.

Keywords: Access to higher education. Education. Special education. Education of the students with disabilities.

Resumen

El objetivo era describir la formación profesional de una estudiante con discapacidad visual, desde la percepción de la propia estudiante, sus 22 maestros y los 29 estudiantes que constituían su salón de clases. Es un estudio de caso en una facultad de tecnología. Se utilizaron tres cuestionarios compuestos por preguntas abiertas, de los cuales se analizaron los datos obtenidos a través de Análisis de Contenido y ejes temáticos. Destacamos la dificultad de vivir con estudiantes con discapacidad visual en relación con el estigma de la discapacidad, las barreras arquitectónicas, tecnológicas, informativas, pedagógicas, actitudinales y su propia trayectoria de vida. En presencia de estos aspectos, el acceso a la Educación Superior Tecnológica fue posible a través de la búsqueda del estudiante con discapacidad visual para desarrollarse, siendo un sujeto activo en la sociedad académica y su proceso de humanización.

Palabras - clave: Acceso a la educación superior. Educación. Educación especial. Educación de los discapacitados.

1 INTRODUÇÃO

Com o advento e a ampliação das discussões a respeito dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil foi possível conquistar legislações e constituir políticas, buscando promover a inclusão dessa minoria. De acordo com Omote (2004) o conceito de inclusão tem sido debatido nas últimas duas décadas, projetando condições favoráveis às pessoas com deficiência na sociedade, contudo, criticado pela não concretização de seu objetivo. Ao passo que avanços legais e discussões foram constituídos, o descompasso com a efetivação desses ainda é foco gerador de muitos debates científicos e, por vezes, empecilho para que se conjecturem progressos sociais no processo inclusivo (MENDES, 2006).

Gooffman (1963) ao discutir sobre o estigma da deficiência aponta inferência na constituição da identidade social da pessoa com deficiência, quando o meio social não permite o seu desenvolvimento humano, produzindo restrições e estereótipos, fundados pela sociedade. De acordo com Skliar (2006), a necessidade em compreender como as diferenças constituem uma pessoa é fator primordial, pois aquilo que determina a diferença também promove a construção da sua identidade. Entretanto, Omote (2016) considera que a representação de crenças, sentimentos e atitudes em relação à pessoa com deficiência, por parte daqueles que compõe seu convívio, precisam ser transpostas para o estabelecimento da inclusão. Omote (2016) ainda acrescenta que a compreensão da deficiência pela sociedade ocorre no âmbito de uma tragédia – pessoal e de seus familiares – fato que necessita ser superado, devido ao impacto exercido em toda a coletividade, cujo desafio de busca da solução deve ser enfrentado por todos.

Nesse contexto, ao abordar o acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior, Cabral (2018) aponta que:

Remeter-se ao processo político e histórico de democratização do ingresso ao Ensino Superior brasileiro [...] é exercitar a compreensão de que a necessidade de acesso igualitário às diversas esferas da sociedade trouxe consigo o imperativo do reconhecimento da pessoa humana em suas diferenças específicas (CABRAL, 2018, p. 10).

O acesso ao ensino superior por estudantes com deficiência tem sido processual. Trata-se de uma conquista ocorrida pelo imperativo da legislação, a qual garante o ingresso desses estudantes para a obtenção de sua escolarização e profissionalização. O ingresso de estudantes com deficiência nos níveis de ensino é amparado no Brasil por legislações, como a Lei Brasileira de Inclusão – LBI nº 13.146/15 (BRASIL, 2015) e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação - LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Além dessas legislações, também contribuiu para o aporte legal às pessoas com deficiência, o Decreto 3.928/99 que trata da Política Nacional de Integração apresentando no seu capítulo primeiro, um conjunto de orientações normativas com o objetivo de esclarecer e assegurar os direitos individuais de pessoas com deficiência, bem como a definição das deficiências existentes (BRASIL, 1999).

O cenário vivenciado no processo inclusivo de pessoas com deficiência no ensino superior aponta a necessidade da permanente investigação quanto ao ingresso, permanência, conclusão e inserção no mercado de trabalho. Ainda nesse nível de ensino, têm-se os cursos superiores de Tecnologia, que também registram o ingresso de estudantes com deficiência. Esses cursos são definidos como de graduação com característica especial, em termos de carga horária – 2.400 horas – e estrutura curricular, dividida em horas aulas teórica e práticas, com ingresso por meio de processo seletivo. Obedecem às Diretrizes Nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e podem ser ministrados por Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades Isoladas, Institutos Superiores de Ensino e Centros de Educação Tecnológica (BRASIL, 2001).

Os últimos Censos da Educação Superior revelaram o total de matrículas no curso superior tecnológico variável, apresentando 1.010.142 matrículas no ano de 2015 (INEP, 2016), 946.229 matrículas no ano de 2016 (INEP, 2017) e 999.289 matrículas no ano de 2017 (INEP, 2018). Em relação ao número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior, o Censo da Educação Superior de 2017 (INEP, 2018) apresentou o total de 38.272 matrículas. Ao estabelecer uma comparação desse valor com o total de estudantes matriculados no ensino superior (8.286.663 matrículas), apenas 0,46% (38.272 matrículas) do total de matrículas, correspondem a estudantes com deficiência.

Como resultante das ações de fomento a escolarização de pessoas com deficiência pode ser observado, por meio dos números de matrículas nos três últimos Censos da Educação Superior (INEP, 2017; 2016; 2015), o ingresso de pessoas com deficiência nesse nível de ensino. Esse movimento ocorre devido às ações do processo inclusivo no ensino básico, que contribuem para o crescimento de demanda de matrícula dos estudantes com deficiência no ensino superior, ainda que esse fato se pautem em percentis de matrículas baixos, quando comparado ao total de matrículas (ANACHE; CAVALCANTE, 2018). Zampar (2015) considerou que esse nível de ensino vivencia um processo de enfrentamento de vários desafios, sendo esses: relações interpessoais com colegas e professores, bem-estar psicológico, escolha da carreira profissional e percepção das condições oferecidas pela instituição de ensino superior.

Pletsch e Leite (2017, p.103) enfatizaram que: “as práticas e concepções docentes apresentaram-se positivas com relação à inclusão no ensino superior”. Nesse sentido, o processo inclusivo proporcionou as pessoas com deficiência o ingresso nesse nível de ensino (ANACHE; CAVALCANTE, 2018; MENDES; BASTOS, 2016). Contudo, a garantia de ingresso no ensino superior por pessoas com deficiência foi legitimada por meio de legislações e políticas, bem como a sua permanência, que também é um aspecto desafiador pelas barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicativa, informacional e tecnológica que, repetidas vezes, inviabilizam a sua trajetória acadêmica e a fazem ser reflexo da incoerente defesa da educação na perspectiva inclusiva frente à reflexão sobre as diferenças humanas (ANACHE; CAVALCANTE, 2018; CABRAL, 2018; BRASIL, 2015; MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011; RAMBO, 2011; DUARTE; FERREIRA, 2010; MENDES, 2006).

O cenário do processo inclusivo no ensino superior, bem como as pesquisas científicas realizadas nessa temática trazem inquietações sobre como tem ocorrido o acesso ao ensino superior por estudantes com deficiência e sobre a constituição do processo inclusivo nesse nível de ensino. Sendo assim, o ingresso, a permanência e a conclusão do ensino superior por pessoas com deficiência, sem a oferta de condições necessárias ao estudante, resultam em um processo de resiliência e persistência da pessoa com deficiência, em busca do desenvolvimento humano e social?

Na tentativa de contribuir com reflexões sobre esse questionamento, considerando o contexto da inclusão no ensino superior brasileiro, objetivou-se descrever a formação profissional de uma estudante com deficiência visual em um curso de Tecnologia em

Alimentos, a partir da percepção da estudante com deficiência, de seus professores e de estudantes de sua sala de aula.

2 MÉTODO

O trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com parecer consubstanciado C.A.E.E. 46226615.1.0000.5406, de nº 1.165.908/2015. Trata-se de um Estudo de Caso, no qual a análise é síntese dos achados e busca demonstrar perspectivas ainda não abordadas, por estudos que tratam de um mesmo eixo temático. Também, pela oferta de descrições, interpretações e explicações, bem como pela realização de uma análise em profundidade (YIN, 2001; LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O local de coleta dos dados foi uma Faculdade de Tecnologia integrante de um Centro Estadual de Educação Tecnológica, no qual apresentava matrícula de 182 estudantes com deficiência no ano de 2011, 389 estudantes com deficiência no ano de 2014 e 375 estudantes com deficiência no ano de 2016 (CEET, 2016). A Faculdade de Tecnologia pesquisada é pertencente ao eixo tecnológico da produção alimentícia, ofertando nos períodos diurno e noturno o curso de Tecnologia em Alimentos, único curso superior tecnológico disponível nessa unidade.

Na faculdade a inserção de estudantes com deficiência iniciou-se com o ingresso de um estudante com deficiência visual, no ano de 2009. Até o primeiro semestre do ano de 2016, período em que ocorreu a coleta de dados, constava o ingresso de sete estudantes com deficiência, sendo: quatro estudantes com deficiência visual (um cego e três com baixa-visão), um estudante com deficiência auditiva, um estudante com deficiência física e um estudante com deficiências múltiplas.

Para a coleta de dados foi selecionada uma estudante com deficiência que estava no último semestre/termo do curso de Tecnologia em Alimentos e que havia recebido acompanhamento educacional especializado durante esse percurso. Sara¹ é uma pessoa com deficiência visual, gênero feminino, com 36 anos de idade, preta, divorciada e mãe de quatro filhos. Em seu laudo médico apresenta diagnóstico de degeneração de mácula e polo posterior em ambos os olhos, sendo representada pelo CID H 35.3. Essa doença conduz a perda da clareza da visão, provocando uma espécie de “nuvem escura”, que impacta a nitidez das imagens, a percepção de detalhes e a dificuldade em realizar tarefas, como ler.

¹ A estudante com deficiência visual será mencionada no texto, pelo nome fictício de Sara.

Nessa condição, para concorrer ao processo seletivo, Sara identificou-se como candidata com deficiência visual e solicitou a ampliação da prova em fonte de tamanho 48. Sara apresentava a deficiência em condições de baixa-visão no ingresso, mas com a ação degenerativa da mácula, o uso indiscriminado do resíduo de visão e o processo degenerativo promoveram o agravamento do seu quadro clínico, tendo em vista que ao final do curso a estudante apresentava-se cega.

Para o acompanhamento de estudantes com deficiência no curso de Tecnologia em Alimentos foi disponibilizado, pela Faculdade de Tecnologia, um professor assistente. Esse profissional foi contratado por meio de solicitação dessa unidade de ensino à superintendência do Centro Estadual de Educação Tecnológica. A contratação foi realizada em caráter emergencial e em regime de trabalho celetista, após a instituição receber o primeiro estudante com deficiência. Tal ação ocorreu devido à solicitação e argumentação desse primeiro estudante, à direção da faculdade. O professor assistente tinha por função adaptar os conteúdos teóricos e práticos, realizar áudio descrições, fazer ampliações de materiais, aplicar avaliações de conteúdo, acompanhar todas as atividades práticas e intermediar a organização dos materiais entre o estudante com deficiência e os professores das disciplinas.

Para a compreensão da formação profissional do sujeito da pesquisa, também foram investigados os atores envolvidos nesse processo, devido à necessidade de refletir sobre a inclusão no Ensino Superior, considerando a representação que esse cenário provocaria na percepção de Sara, podendo essa ser, predominantemente, positiva. Por esse motivo, foi obtida a percepção dos sujeitos que configuravam esse momento da vida acadêmica da estudante, com vista a descrever a formação profissional e contribuir com o estudo da percepção de Sara.

Foram pesquisadas as percepções dos 22 professores do curso de Tecnologia em Alimentos, com a finalidade de compreender e descrever como ocorreu o percurso da formação profissional da estudante no referido curso, em relação ao desenvolvimento das atividades referentes ao currículo acadêmico e o relacionamento professor-estudante e estudante-professor. Também, fizeram parte da composição da amostra os 29 estudantes da sala aula de Sara, devido à percepção do grupo oferecer aspectos da convivência, da rotina acadêmica e das relações interpessoais estabelecidas em relação ao processo inclusivo.

Os 22 docentes do curso de Tecnologia em Alimentos apresentaram média de idade de 38,04 anos apresentado desvio-padrão igual a 17,08, no qual a menor idade obtida foi de 27 anos e a maior 68 anos. Quanto à formação acadêmica apresentaram-se três

especialistas na área de administração e nutrição. Também, nove mestres e dez doutores, sendo três formados na área de Ciências Biológicas, um em Farmácia, um em Matemática, três em Medicina Veterinária, quatro em Engenharia de Alimentos, quatro em Nutrição, três em Química, um em Agronomia, um em Tecnologia em Alimentos e um em Administração de empresas e Psicologia. Em relação aos 29 estudantes que compunham a turma de Sara, 20 eram mulheres e nove homens, com média de idade de 25,41 apresentando desvio-padrão de 12,69 anos, com idade mínima de 20 anos e máxima de 43 anos.

Os instrumentos de pesquisa foram elaborados por meio de eixos temáticos, baseados no procedimento de tratamento de dados apresentado por Moura (2016) e em conjunto com a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2009). Os critérios adotados para a constituição dos eixos temáticos/categorias foram o percurso do estudante com deficiência em um curso superior de tecnologia, as atitudes em relação ao processo de inclusão, os aspectos da formação profissional e os indicativos do exercício profissional no mercado de trabalho.

Os três questionários foram constituídos por perguntas abertas e foram submetidos à avaliação por juízes organizados em dois grupos. O primeiro grupo contou com dois professores atuantes em cursos superiores de tecnologia, sem vínculo com a faculdade onde ocorreu a pesquisa e que recebeu em sua sala de aula ao menos um estudante com deficiência. O segundo grupo contou com dois professores, que possuíam especialização em Educação Especial e experiência no acompanhamento de estudantes com deficiência na Educação Básica.

Os juízes receberam os três questionários elaborados e avaliaram a pertinência dos temas pré-estabelecidos e a convergência com as questões que continham. Após a avaliação dos juízes, os três questionários passaram por adequações e foi obtido um modelo para execução do teste piloto. Foram elaboradas três versões, de acordo com as especificidades dos participantes, que abordariam os eixos temáticos pré-definidos. O questionário sobre a percepção do estudante com deficiência, dos professores e dos estudantes foram aplicados em um teste piloto, com a finalidade de adequar as perguntas quanto ao vocabulário, objetividade e compreensão em outra faculdade pertencente ao mesmo Centro de Educação Tecnológica.

Após as etapas anteriormente descritas, os questionários foram finalizados. Para a estudante com deficiência o instrumento contemplou três eixos temáticos, sendo esses: Trajetória de vida, Descrição do percurso no ensino superior e Expectativas de acesso ao mercado de Trabalho. Os eixos temáticos abordados na percepção dos professores foram quatro, sendo: Relação com o estudante com deficiência, Condições de Aprendizado, Ensino e

Expectativas de acesso ao mercado de trabalho. Para os colegas de sala foram considerados quatro eixos temáticos: Relação com o estudante com deficiência, Condições de aprendizado, Atitudes em relação ao processo de inclusão e Expectativas de acesso ao mercado de trabalho.

A coleta de dados foi realizada no final do sexto semestre do curso de Tecnologia em Alimentos e os sujeitos receberam o convite para participarem da pesquisa em conjunto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A aplicação do questionário de pesquisa foi realizada individualmente para os professores e para Sara. Os estudantes que compunham a turma de Sara responderam ao questionário de forma individual, mas a coleta foi realizada com todos os estudantes em sua sala de aula. A aplicação durou em média cinquenta minutos para os estudantes da turma e para Sara e o grupo de professores, cerca de uma hora e vinte minutos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados serão apresentados seguindo a ordem dos sujeitos participantes da pesquisa. Primeiramente, serão abordados os aspectos da percepção de Sara, organizados de acordo com cada eixo temático contemplado. Em seguida, será apresentada a percepção do grupo de professores e após do grupo de estudantes da sala de Sara, elencando os eixos temáticos obtidos.

3.1 Percepção de Sara sobre o ingresso no curso de Tecnologia em Alimentos

A escolarização de Sara foi marcada pela ausência de suporte pedagógico. A estudante pontuou que desde o início de seus estudos, ainda na cidade de São Paulo, até a conclusão do nível básico de ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no interior do estado, nunca contou com ações referentes à Educação Especial. O trecho a seguir apresentou tal fato:

Eu tenho problema para enxergar desde pequena. Nunca tive ajuda na escola, apenas sentava na primeira carteira bem perto da lousa (Sara).

Sara demonstrou relativo desconforto para abordar essa condição, mesmo demonstrando entusiasmo e compreensão a respeito da importância desse momento para a descrição de sua formação profissional, como exposto a seguir:

Não me considero uma pessoa com limitações, mas já me considerei (Sara).

Goffman (1963) discutiu sobre o estigma e a característica histórica em que tal condição é designada pela sociedade, atribuindo à diferença humana uma marca promovida pelo desvio a normalidade e aos estereótipos estabelecidos pela meio social. A incompreensão das diferenças humanas impacta diretamente no desenvolvimento humano e, por conseguinte, na identidade social. Esses aspectos interferem no modo de compreensão e superação, tanto da pessoa com deficiência, quanto da sociedade na promoção da humanização.

Omote (1995) afirma que a deficiência é construída no âmbito social, enfatizando: “ninguém é deficiente por si só, mas perante uma audiência e em determinadas circunstâncias” (OMOTE, 1995, p.60). A compreensão da deficiência implica em avançar para além das condições orgânicas e/ou comportamentais diferenciadas, as quais são fortemente relacionadas com as normas e expectativas da sociedade em relação a esse indivíduo.

Nesse contexto, de incompreensão da condição da deficiência pela sociedade, Sara enfatizou a falta de autonomia e a insegurança que sentia, pois não tinha como obter seu sustento. A impossibilidade de ter sua autonomia financeira comprometia sua identidade e a deixava ainda mais vulnerável, perante a sociedade. Ao decidir inscrever-se no processo seletivo da instituição de Ensino Superior Tecnológico, houve a possibilidade da identificação como candidato com deficiência visual e o surgimento da necessidade de manifestar as suas condições acadêmicas para a execução da prova.

Ao reconhecer a condição social de estudante com deficiência visual, Sara demonstrou não se negar em relatar sobre a necessidade de identificar-se como alguém que precisava de adaptação da prova, mas foi perceptível o desconforto da estudante ao discorrer sobre esse ponto. Esse relato pode ser remetido ao que foi explanado por Goffman (1963), destacando o problema vivenciado por pessoas com deficiência em reconhecer-se como deficiente, sendo comum o ocultamento de sua condição social, conduzindo a manipulação do estigma. A necessidade de reconhecer-se como pessoa com deficiência foi relatada por Sara, para inclusive, permitir igualdade de oportunidade, como apresentado no trecho:

Quando percebi que já não enxergava bem fiquei muito deprimida, não conseguia fazer coisas que estava acostumada a fazer sozinha [...] mas depois fui sabendo de outras pessoas que eram cegas e que continuavam sua vida normal e foi aí que fui correr atrás (Sara).

Ao ingressar no curso de Tecnologia em Alimentos teve contato com sua sala de aula e em princípio, relatou a percepção da diferença de tratamento de alguns colegas de sala, recebendo questionamentos, como constatado no trecho a seguir:

Sei que sendo mais velha, tendo deficiência visual e também ter vindo do supletivo é ruim, porque tenho dificuldades para estudar. Quando eu comecei o curso encontrei algumas dificuldades, com alguns colegas de classe que me tratavam com diferença e fizeram brincadeiras desagradáveis, mas passou” (Sara).

Fernandes e Costa (2015) enfatizam que o comprometimento promovido pela ausência do sentido da visão na aquisição de informações do ambiente, prejudica a interação com os conteúdos visuais e, por esse motivo, a importância da estimulação do entorno – colaboração dos professores e colegas de turma – torna-se indispensável para o desempenho acadêmico e social do estudante com deficiência visual. Outro aspecto, de acordo com Manfredi (2002), trata da ênfase concedida à educação profissional, que por seu histórico oferece acesso ao ensino superior às pessoas originárias de situações de escolarização interrompidas ou precárias. Essa modalidade de ensino foi baseada na dualidade estrutural, pautada pelo exercício do trabalho e pela formação de mão-de-obra qualificada para funções instrumentais (BATISTA, 2009).

Nesse contexto, Sara demonstrou ter foco em sua formação no Ensino Superior Tecnológico, não permitindo que o contexto histórico dos cursos superiores de Tecnologia e as percepções dos colegas interferissem na sua trajetória acadêmica. Ainda que, para uma pessoa com deficiência, a necessidade de provar suas potencialidades seja um aspecto recorrente e de muito desconforto, a convivência com estudantes com deficiência produz sentimentos favoráveis à inclusão na população estudantil em geral (ANACHE; CAVALCANTE, 2018).

Santana (2013) ao analisar as atitudes sociais de estudantes universitários em relação à inclusão, identificou a posição favorável dos estudantes com relação ao ingresso, a presença em sala de aula e a convivência acadêmica com estudantes com deficiência. Entretanto, enfatizou por meio dos dados obtidos em sua pesquisa, o quanto a questão da inclusão no ensino superior é restrita ao ingresso e a presença do estudante com deficiência na sala de aula.

Quanto ao desempenho em aulas teóricas e práticas, Sara afirmou que suas expectativas foram atendidas. Na percepção de Sara, não há riscos no laboratório, justificando que esse ambiente é planejado de acordo com as normas técnicas e que os estudantes são

orientados nas aulas práticas às Boas Práticas em Laboratório. Em relação às dificuldades de aprendizagem, inicialmente, julgou não ter condições de acompanhar o curso, como mencionado no trecho a seguir:

No começo achei que não fosse conseguir, porque estava muito tempo fora da escola e nunca tinha tido aula de química [...] depois, eu fui aprendendo a usar os materiais e a estudar e fui me esforçando e conseguindo fazer as disciplinas (Sara).

Destaca-se nas pessoas com deficiência o afincamento, o comprometimento com as tarefas propostas e coragem de se propor desafios. Essas características podem não ser estendidas a todas as pessoas com deficiência, mas é comum encontrar ao menos um desses aspectos, como nas pesquisas de Plestch e Leite (2017) e Anache e Cavalcanti (2018). O ambiente do ensino superior exige maior autonomia do estudante e, assim, atividades são direcionadas para que o estudante faça sozinho e dependendo do tipo de tarefa é difícil para o estudante com deficiência visual desenvolver, como mencionado no trecho a seguir:

Em disciplinas práticas, como a de Bioquímica e Análise de Alimentos os materiais adaptados são importantes para que eu consiga entender qual etapa do experimento está ocorrendo, qual a mudança química e qual modificação no processo tenho que avaliar ou controlar (Sara).

Sara afirmou que alguns conteúdos do curso são predominantemente visuais, sendo necessária a utilização de recursos de tecnologia assistiva e materiais que favoreçam o aprendizado. Valentini et al. (2019), Silva (2018) e Fernandes e Costa (2015) relatam que o estudante com deficiência visual necessita da estimulação do seu entorno para poder aprender, devido à perda do sentido da visão impactar sua interação concreta com o ambiente e meio social, dificultando as atividades que estão sendo desenvolvidas durante as aulas, em seu deslocamento pela instituição de ensino e da sua comunicação.

Em relação à percepção de Sara sobre a avaliação nas disciplinas foi relatado que os professores a avaliam de maneira igualitária, sendo as provas e atividades com o mesmo teor avaliativo. A avaliação em qualquer processo de aprendizagem é alvo de discussões e críticas de professores e estudantes, pois para os primeiros a quantificação de acertos e erros não avalia o aprendizado efetivamente e para os segundos a subjetividade do docente interfere em um resultado avaliativo real. Entretanto, quando essas questões são atreladas à presença de um estudante com deficiência, duas condições podem emergir: o paternalismo e a descrença do alcance de resultados efetivos (MINETTO, 2012).

Quanto à expectativa de acesso ao mercado de trabalho, Sara a considerou como positiva. O movimento ocorre pelo cumprimento da Lei de Cotas nº 8.213/91 (BRASIL, 1991), na qual as empresas possuem a obrigatoriedade de contratar um percentual de pessoas com deficiência proporcional ao total de seus colaboradores, inserindo essa minoria no mercado de trabalho. A ação de cumprimento da lei fez o mercado de trabalho buscar e propiciar funções destinadas a pessoas com deficiência, fato que possui muitas arestas a serem ajustadas e trabalhadas para a efetivação.

Como sugestão, Sara relatou que não obteve dos professores a atenção que julgava necessária, frente às suas demandas de aprendizado e, com isso, dificuldades surgiram e não foram sanadas em função da ausência de um processo colaborativo entre os professores regulares e o estudante com deficiência, como relatado no trecho a seguir:

Pediria mais atenção de alguns professores, porque todos tratam a gente muito bem, mas em algumas matérias temos mais dificuldades e às vezes não conseguimos mais atenção (Sara).

Zampar (2015) e Pletsch e Leite (2017) enfatizaram que das várias dificuldades encontradas por estudantes com deficiência no ensino superior, a falta de estratégias pedagógicas adequadas, o despreparo pedagógico dos professores e falta de conhecimento da população universitária a respeito do processo inclusivo são as mais recorrentes. O enfrentamento dos desafios da inserção de estudantes com deficiência no ensino superior supõe conhecer as relações interpessoais do estudante com deficiência com colegas e professores, aspectos que serão destacados a seguir.

3.2 Percepção dos professores do curso de Tecnologia em Alimentos

Sobre a relação professor e estudante com deficiência visual, os docentes, em sua maioria, revelaram uma visão positiva sobre a presença de estudantes com deficiência visual no ensino superior. O grupo de professores não foi contrário ao ingresso de estudantes com deficiência na instituição, ainda que, em alguns trechos tenha sido identificado o despreparo em lidar com a formação desse estudante e a dificuldade em compor estratégias e ações que viabilizassem o seu processo de ensino-aprendizado, conforme relatado no trecho a seguir:

[...] é sempre um desafio, buscando a melhor forma de atendê-la. Este trabalho fica muito mais fácil e com a garantia de sucesso, quando aquele sentimento que inicialmente era um desafio se transforma [...] (Participante P13).

Esse aspecto também foi citado por Núñez (2009), que identificou em seus estudos várias queixas de professores quanto a didática a ser utilizada com estudantes com deficiência. O autor considera importante realizar o processo inclusivo nos ambientes de educação, porém, com condições não só de acessibilidade estrutural, mas como oferta de uma didática que proporcione o desenvolvimento do estudante com deficiência. Pletsch (2009) enfatiza a importância de considerar a diversidade regional e socioeconômica do Brasil, ao tratar da formação de professores, no sentido de formar e promover reflexões aos professores, em todos os níveis de ensino, sobre os problemas e condições que impactam o processo de ensino-aprendizagem no país, principalmente, no atendimento a estudantes com deficiência.

Também foi mencionado pelos professores o termo ‘normal’, fato que pode ser correlacionado com a visão positiva sobre o desenvolvimento inclusivo e a ênfase concedida ao que entendem por normalidade. De acordo com Omote (2004) e Dainêz (2014), não se pode negar a deficiência, sendo fundamental conhecer suas reais necessidades, não como forma de estabelecer limites e sim como ponto de partida para oferecer oportunidades que explorem ao máximo as potencialidades de estudantes com deficiência. Contudo, o processo inclusivo não é um caminho simples de se constituir, pois perpassa desde as atitudes sociais, formação dos professores, o desenvolvimento do estudante com deficiência e a família da pessoa com deficiência.

Ao ser estabelecido um tempo maior de convivência, pôde-se perceber a mudança do olhar de um professor com Sara e o início do seu desenvolvimento profissional. Essa constatação pode ser observada no trecho a seguir:

Da mesma maneira como me sinto com os estudantes normais, uma vez que as dificuldades na maioria das vezes são "invisíveis", exigindo o olhar cuidadoso no início para ‘identificar’ e a adaptação do ‘diálogo’ durante cada uma das aulas (Participante P4).

A superação também foi destacada, demonstrando o reconhecimento dos professores quanto ao esforço de Sara na formação em nível superior. A esse fato atribui-se o ingresso de pessoas com deficiência ao ensino superior, como resultado de muita persistência. (DUARTE; FERREIRA, 2010).

Em relação ao ensino, os professores relataram que a estudante apresentou dificuldades de leitura, interpretação e escrita, fato corroborado no estudo de Turchiello e Machado (2015) e no relato do participante P17:

Inicialmente com muita dificuldade, por causa da deficiência do ensino médio e da falta de boas ferramentas para eu poder aproximar o conhecimento do seu dia a dia (Participante P17).

Os professores enfatizaram a criatividade e o interesse que Sara demonstrou durante o curso de Tecnologia em Alimentos, destacando o nível de expectativa e engajamento que a estudante apresentou pela educação e o significado que essa possui em sua vida. Tais aspectos motivaram e encorajam o seu desenvolvimento, aumentando as suas perspectivas acadêmicas e o seu empoderamento.

Esses aspectos também foram mencionados em trabalho de Reis, Eufrásio e Bazon (2010), enfatizando que a ânsia pelo desenvolvimento, tanto o pessoal quanto o educacional, revelado por meio da superação e empenho de estudantes com deficiência, mesmo diante das adversidades, é um aspecto relevante para sua permanência no Ensino Superior, conforme ilustrado também, na fala do professor a seguir:

A motivação, a alegria e a energia sempre presente na estudante. É incrível! Temos que nos policiar, pois facilmente esquecemos que essa estudante é deficiente, tamanha sua garra (Participante P13).

O comportamento de Sara em aulas teóricas, como também em aulas práticas, foi avaliado pelos professores como satisfatório, sendo descrito nos relatos que o seu desenvolvimento ocorreu devido ao comprometimento com as atividades designadas e o estudo constante. Por outro lado, há necessidade de se destacar que, geralmente, as aulas teóricas são, predominantemente, expositivas na realidade do ensino superior brasileiro. Com relação à atuação em aulas práticas foi relatada a importância dessa ação no desenvolvimento de Sara, promovendo sua maior participação, responsabilidade em cumprir com etapas de procedimentos e, sobretudo, a motivação demonstrada pela estudante nesse momento. Esses aspectos são relatados nos trechos a seguir:

Avalio seu interesse em se “colocar”, fazer-se útil no processo. O que importa é sua disposição em superar-se (Participante P4).

Em relação ao ensino foi mencionado o apontamento sobre qual a maneira de aproximar o conteúdo e as discussões teóricas a Sara. A procura por informações metodológicas de ensino foi abordada somente por um professor. Esse relatou buscar informações sobre o tipo de deficiência, bem como melhores recursos a utilizar e estratégias de ensino mais efetivas. Como mencionado no trecho a seguir:

Busco pesquisar quais os recursos e tipos de abordagens são melhores para serem utilizadas (Participante P13)

Turchello e Machado (2015), Zampar (2015), Silva et al. (2012), Rambo (2011), Reis, Eufrásio e Bazon (2010) e Brumer, Pavei e Mocelin (2004), demonstraram em seus trabalhos a dificuldade do professor em lidar com a Educação Inclusiva, Ensino Superior e atuação profissional, devido às inúmeras particularidades e a complexidade de ações, tanto didáticas quanto institucionais, para a efetivação do ingresso de estudantes com deficiência. No presente estudo, bem como em pesquisa realizada por Torres e Mendes (2018), tal fato se revela pela falta de interação dos professores que atuam no ensino superior com a estudante com deficiência visual e das lacunas na formação acadêmico/pedagógica para o atendimento a estudantes com deficiência em sala regular.

Nesse caso, a existência da presença de um programa de acompanhamento educacional especializado é uma ferramenta que favorece o atendimento às necessidades do estudante, fato que já ocorre no ensino básico e apresenta-se na Faculdade de Tecnologia pesquisada. Tal aspecto é positivo e necessário frente ao ingresso de estudantes com deficiência na instituição. Pletsch (2009) enfatiza que além do atendimento aos estudantes com deficiência em instituições de ensino, se faz necessário pensar sobre a importância da elaboração de um currículo comprometido com a diversidade. Por isso, é importante a compreensão sobre o que ocorre na sala de aula refletir as concepções e possibilidades de desenvolvimento do estudante com deficiência. Além disso, considerar que o estudante possui a sua trajetória de vida, sua percepção e cultura que influenciam na aquisição do conhecimento profissional.

Dois professores pontuaram o uso estratégias de ensino como: estudos dirigidos, promoção da habilidade de correlacionar informações e de debates temáticos em suas aulas. Essas atividades foram destacadas por Sara, devido o auxílio na elaboração de argumentação e efetivação de conceitos teóricos. Tal fato também foi enfatizado na fala do professor como maneira de contribuir para a autoestima e aquisição da postura profissional de Sara. Os demais professores relataram o tipo de deficiência como aspecto de influência em algumas atividades práticas, prejudicando a interação do estudante e o seu desenvolvimento. Destacaram ainda, a paciência e persistência da estudante frente às dificuldades relatadas. O aspecto anteriormente mencionado é apresentado na fala de P1:

Evidentemente tenho certos limites. Exemplo um cego como visualizar imagem no microscópio? Com paciência e muito diálogo se chega a um consenso, porém deixa alguma lacuna (Participante P1).

Valentini et al. (2019) apresentam em seu estudo de levantamento, a respeito da Educação e da deficiência visual, a importância da língua e da linguagem para o ensino-aprendizado do estudante com esse tipo de deficiência. A condição da deficiência visual é um fato e não um impedimento para o desenvolvimento acadêmico de Sara, sendo perceptível a dificuldade dos professores em observarem quais são os potenciais ofertados pela estudante, que poderiam auxiliar no entendimento do conteúdo acadêmico e do desempenho das atividades práticas do curso, na busca em superar a ausência do sentido da visão e assim, adquirir a formação profissional necessária para suas tarefas no curso e na vida laboral.

Os professores descreveram a avaliação como igualitária, relatando que as estratégias utilizadas são as mesmas com os estudantes com e sem deficiência, enfatizando a atenção especial disponibilizada a Sara. Os professores atribuíram o bom desempenho da estudante ao seu esforço e dedicação para obter a aprovação nas disciplinas do curso, sendo demonstrado que não existe um movimento colaborativo em prol do desenvolvimento inclusivo. Ainda que existam algumas ações destinadas ao desenvolvimento profissional dessa estudante – como a presença de um professor assistente – o conhecimento e a compreensão dos professores que atuam no curso de Tecnologia em Alimentos, sobre as reais necessidades da estudante e posterior desenvolvimento acadêmico, ainda é insuficiente. Anche e Cavalcante (2018) também apresentaram em seu estudo ações promotoras do atendimento a estudantes com deficiência em uma instituição de Ensino Superior, contudo, consideradas insuficientes para a permanência desses estudantes por não considerarem as necessidades de ensino-aprendizado dessa minoria.

A inserção no mercado de trabalho foi relatada de maneira positiva pelos professores, conforme os trechos a seguir:

A entrada no mercado de trabalho é positiva, mesmo tateando na formação destes, pois é tudo muito recente. As empresas têm retornado positivamente seja chamando-os para a seleção, seja mantendo-os nas funções” (Participante P10).

O cumprimento da Lei de Cotas pelo empregador foi mencionado, destacando a necessidade de entendimento da oferta de vagas para pessoas com deficiência, ainda que seja ressaltada a falta de preparo das mesmas em receber tal público. Thomasi et al. (2018) destaca a qualificação e a baixa escolaridade de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, bem como a falta de preparo nos processos seletivos para identificar as necessidades dos candidatos e cumprir o direito de acesso ao trabalho. Também, Torres e Mendes (2018)

relatam que as universidades formam professores que desconhecem o fato de que poderão trabalhar com estudantes com deficiência em suas salas de aula, não favorecendo a construção de uma Educação na perspectiva inclusiva.

Nesse contexto, foi possível constatar que os professores são receptivos para com a formação profissional da estudante com deficiência visual. Entretanto, a carência na formação do professor a respeito da inclusão e formação crítica, quanto aos critérios de seleção desse público para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizado e da atuação no mercado de trabalho, são lacunas importantes e não preenchidas no processo de inclusão no Ensino Superior Tecnológico. Para complementar a compreensão do processo de formação profissional da estudante, a percepção dos colegas de sala também foi investigada.

3.3 Percepção dos estudantes do curso de Tecnologia em Alimentos

As respostas obtidas por meio dos estudantes da sala de aula de Sara ofereceram dados sobre a relação com a estudante com deficiência visual, as condições de aprendizado, as atitudes em relação ao processo de inclusão e as expectativas de acesso ao mercado de trabalho por um estudante com deficiência.

Ao abordar a relação dos colegas de sala com a estudante com deficiência, a maioria dos estudantes revelou ter uma convivência positiva com Sara. Como apresentados nos trechos de A10:

Sinto-me bem, porque ela é como todas as pessoas, a única diferença é na deficiência que têm e dependendo do estudante nem se percebe (Participante A10).

Rambo (2011) discute a importância do advento da inclusão para o desenvolvimento social, tanto da pessoa com deficiência quanto do coletivo em que está inserida. Ainda que tenham predominado relatos sobre uma convivência positiva com os estudantes com deficiência, também esteve presente na fala dos colegas de sala a discriminação, destacando as limitações da estudante com deficiência visual e a dependência no auxílio de seus pares, contraposta pelo esforço de Sara em adaptar-se ao ambiente. Como apresentado nos relatos a seguir:

Indiferente à presença da estudante, não sei se uma pessoa assim consegue aprender” (Participante A8).

Sinto-me bem, porque é possível perceber que ela também quer adquirir mais conhecimento, apesar de suas limitações (Participante A26).

Como evidenciado por Ciantelli (2015), o despreparo das instituições para lidar de forma efetiva com as demandas dos estudantes com deficiência pode ser a principal barreira a ser transposta, sendo o esforço próprio para adaptar o ambiente acadêmico ao atendimento de suas necessidades constante, como revelado nos trechos a seguir:

Dificuldade de entender ou ver com mais paciência o procedimento, ela acaba fazendo as atividades como os outros estudantes e não conseguindo fazer sozinha (Participante A16).

De acordo com Dainêz (2014), Rambo (2011) e Omote (2006), a deficiência é uma condição social e, por isso, deve-se atentar para as potencialidades e às capacidades de cada pessoa, atrelando o emprego de mecanismos de compensação como forma de permitir a superação mediante novas formas de inserção na realidade e apropriação da cultura, na qual o estudante com deficiência está imerso. O processo inclusivo não pode decorrer somente pelo movimento do estudante com deficiência, como uma solução em âmbito individual, sendo também do coletivo, representado pela faculdade, família, empresas, serviços de saúde e, principalmente, a sociedade.

Os estudantes destacaram o quanto o início da vida acadêmica de Sara foi marcado pelo desafio e por situações que poderiam ter conduzido à desistência de cursar o nível superior. Relataram dificuldades para compreensão do que seria o auxílio/ajuda e um acompanhamento pedagógico, bem como a necessidade de maior interação do professor com a estudante. Os trechos a seguir apresentam tais aspectos:

Em algumas aulas, pela deficiência visual, têm um pouco de dificuldade de ver figuras, tabelas e gráficos mesmo com a ajuda dos colegas (Participante A9).

Com um pouco de dificuldade pelo fato de sempre ter que se esforçar mais (Participante A16).

Foi observado nos relatos que a maioria dos estudantes identificou potencial nas atividades realizadas por Sara nas aulas práticas, porém também prejuízos no aproveitamento em função do tipo de deficiência e de técnicas utilizadas pelo curso. Enfatizaram que a estudante demonstra satisfação e sente-se valorizada ao participar dessas atividades, com muita vontade em aprender. Os aspectos mencionados pelos colegas de turma apresentaram-se semelhantes aos destacados pelos professores.

Além dos aspectos mencionados foi relatada a presença de dificuldades na realização de atividades práticas. Nesse tema merece ser discutida a questão da escolha do curso superior e da deficiência apresentada, como também a necessidade de mediação em qualquer realidade de inclusão. Em relação ao primeiro, muitas técnicas de trabalho pertinentes à formação profissional em Tecnologia em Alimentos são visuais e isso para um estudante com deficiência visual seria limitador. O curso qualifica profissionais em sua maioria provindos de cursos tecnicistas ou que atuam em setores fabris, como em princípio sua própria história propõe (BRASIL, 2001). Com o advento das tecnologias atuais, um fato positivo nas organizações é a oferta de equipamentos automatizados, fazendo-se necessário o conhecimento dos funcionamentos e técnicas de execução.

Na instituição de ensino pesquisada, essa realidade não está presente, por motivos didáticos e financeiros, sendo realizada a opção por metodologias convencionais e instrumentais acessíveis a manutenção de insumos como vidrarias, reagentes e matérias-primas. Esse posicionamento pode prejudicar o entendimento do estudante com deficiência, que necessita de adaptações para compreensão dos métodos e procedimentos técnicos, sendo que o uso de tecnologia assistiva poderia criar condição favorável à formação da estudante. Entretanto, a faculdade não possui materiais para esse fim. Embora a instituição de ensino tenha feito investimentos para a aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva, esses recursos não são acessíveis aos estudantes com deficiência, pela dificuldade em determinar o procedimento patrimonial desses bens e a responsabilidade de manutenção.

Os resultados da presente pesquisa também apontaram que a maioria dos estudantes indicou a necessidade de avaliação de riscos em relação à segurança, tanto dos procedimentos que poderiam ser realizados nos laboratórios didáticos, quanto da necessidade de acompanhamento e adaptação das atividades. Nesse tema destaca-se a necessidade do desenvolvimento de pesquisas na área da formação profissional de pessoas com deficiência, quanto à proposição de estratégias de trabalho e desenvolvimento de adaptações, considerando os riscos em alguns cursos de nível superior.

Quanto à avaliação de Sara foi possível observar a descrença de que a estudante com deficiência contava com uma avaliação igualitária. Tal fato foi apresentado, mesmo com uma organização para que se fizessem as mesmas avaliações. A menção ao favorecimento existiu, considerando tal comportamento como uma conduta desviante, porém, não necessariamente errônea, conforme ilustrado no relato do participante A6.

Não, um estudante com deficiência é avaliado com uma atenção melhor diante dos professores. Tais professores têm o respeito de todos por essas atitudes (Participante A6).

Já para os demais estudantes foram apresentadas percepções diferentes. Alguns acreditam na avaliação igualitária. Outros são enfáticos na existência de favorecimento e uma avaliação diferenciada, demonstrando em suas falas discordar desse tipo de ação. As constatações realizadas podem ser reveladas pelos participantes A14 e A5.

Algumas vezes não, sendo sincera, percebo, por mínimas que sejam, existem algumas regalias a mais (Participante A14).

Na sala vejo os professores dar um pouco mais de atenção a ela nas avaliações (Participante A25).

A avaliação diferenciada não pode ser necessariamente configurada como privilégio e como concessão, trata-se de direito. Essa ocorre pela necessidade do estudante com deficiência ser avaliado com equidade, mas para que isso ocorra é preciso à oferta de condições adequadas para a avaliação de seu desempenho (ANACHE; CAVALCANTI, 2018). Foi possível constatar que os estudantes reconhecem o direito à educação que toda pessoa possui, mas vivem imersos no estigma da deficiência. Ainda que convivam com Sara, apresentaram dúvidas quanto à concretização de sua qualificação profissional. Esse é um posicionamento prejudicial para o desenvolvimento e bem-estar da pessoa com deficiência, como também a identificação de que a avaliação interfere na relação do estudante com deficiência e seus pares, por meio do surgimento da competitividade.

Quanto à inserção no mercado de trabalho, os estudantes da sala de Sara revelaram uma visão positiva, ainda com ênfase na oportunidade e valorização social da pessoa com deficiência. Entretanto, o participante A22 despertou atenção ao expressar conceitos da Educação Especial e um posicionamento centrado na perspectiva de trabalho, relatando:

Estamos em uma era em que os deficientes não são mais tratados de forma segregada e sim integrados à sociedade como membro comum, por este motivo acredito que é boa perspectiva no mercado de trabalho (Participante A22).

A maioria dos relatos referiu à qualificação da pessoa com deficiência a empresas que oferecem vagas para o mercado de trabalho, podendo ser constatado que os estudantes possuem conhecimento sobre a Lei de Cotas nº 8.213/91 (BRASIL, 1991) e da necessidade/obrigatoriedade de seu cumprimento. Por outro lado, em algumas falas, também,

foi possível identificar a discriminação e alegação do favorecimento na inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, por meio das cotas.

A inclusão é um processo dinâmico e, conseqüentemente, essas pessoas estão gradativamente alcançando melhores níveis de ensino. A obrigatoriedade da Lei Cotas nº 8213/91 (BRASIL, 1991) ampliou as possibilidades de inserção da pessoa com deficiência ao mercado de trabalho. Ainda que diversas críticas e discussões tenham sido mencionadas na presente pesquisa, de maneira geral, o estudante com deficiência é visto por seus pares como alguém que possui condições de acessar o Ensino Superior Tecnológico e concorrer a uma vaga no mercado de trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao descrever a formação profissional de uma estudante com deficiência visual em um curso de Tecnologia em Alimentos, a partir da percepção da própria estudante, dos seus professores e de estudantes de sua sala de aula foram apresentados desafios e incertezas. Os dados obtidos possibilitaram descrever o comportamento de Sara no findar de seu processo de formação profissional, sendo a sua persistência e dedicação enfatizadas até a conclusão do Ensino Superior Tecnológico.

Problemas na interação com professores surgiram pela ausência de capacidade desses em lidar com o público-alvo da Educação Especial, exigindo da estudante esforço adicional para compensar as lacunas existentes em seu ensino e, assim, alcançar seus objetivos acadêmicos. Na Faculdade de Tecnologia existiu uma organização para o seu acompanhamento, por meio da contratação de um professor assistente. Nesse sentido, tal aspecto foi positivo e promotor do enfrentamento da principal dificuldade encontrada por estudantes com deficiência ingressos no Ensino Superior Tecnológico, pois conforme discutido no decorrer do trabalho, inclusive com a citação de vários estudos, as condições de aprendizado do estudante com deficiência ficam significativamente prejudicadas, na ausência do suporte especializado na área da Educação Especial.

Na percepção dos professores foi reafirmado o empenho de Sara para superar suas limitações e conquistar um bom desempenho no curso, mas por outro lado, identificou-se por parte do grupo de professores a ausência de uma postura ativa, dialética e política em relação ao processo de inclusão, denotando a necessidade de maior engajamento para a garantia do ensino a estudantes público-alvo da Educação Especial. Para os colegas de sala, a presença de uma estudante com deficiência visual foi um fato positivo e admirado pela maioria dos

professores, em função dos inúmeros desafios a serem transpostos, como as dificuldades nas aulas práticas cujo conteúdo é centrado no aspecto visual. Também, foi presente o questionamento da capacidade da estudante em acompanhar o curso e o quanto à sua inserção profissional, demanda a necessidade de maior informação sobre a deficiência visual e suas possibilidades. Destaca-se ainda, a concepção de parte dos estudantes de que Sara recebia uma avaliação privilegiada.

Como tem sido frequente nos estudos na área de Educação Especial, ainda que os avanços sejam inegáveis, a prevalência de uma visão da deficiência centrada na condição social, na ausência de compreensão das diferenças humanas, nas suas marcas, sobretudo as mais visíveis, foi recorrente para os professores e colegas de sala. Nesse cenário, o acesso de Sara ao Ensino Superior Tecnológico dependeu, em grande parte, da disponibilidade dela em adaptar-se ao ambiente acadêmico, ao invés de favorecer, visto que as ações de suporte, mesmo quando existentes, não têm sido suficiente para ofertar condições de reconhecimento das diferenças humanas.

Embora para Sara o fato de ter acessado o Ensino Superior Tecnológico fosse reconhecido como uma oportunidade positiva e de progresso em sua trajetória de vida, também demonstrou, do ponto de vista da evolução do conceito de inclusão, o retrocesso, na medida em que o problema se situa no sujeito e o seu sucesso, na ação individual. Tal postura limitou as chances de êxito da estudante com deficiência visual, na medida em que por ausência ou insuficiência dos suportes, a compensação das suas dificuldades e elaboração de estratégias fosse desenvolvida por ela, mesmo contando com a colaboração do professor assistente e de alguns colegas de sala, aspecto que é positivo, mas revelador de situações de exceção e de sua resiliência.

O desafio de constituir instituições de ensino, profissionais da educação e saúde, colegas de sala e sociedade em geral como inclusiva, ainda persiste. Para que se possibilite o ingresso no ensino superior, posterior permanência e conclusão faz-se necessário prover aos estudantes com deficiência, recursos e estratégias didático-pedagógicas que permitam a aquisição do conteúdo e avaliações que possibilitem condições demonstrar suas potencialidades. Além disso, há a necessidade de investimento em formação e maior engajamento dos professores, seja o regente ou o assistente, bem como de políticas sociais que garantam o direito à empregabilidade. Com todas as dificuldades encontradas por Sara durante o acesso ao Ensino Superior Tecnológico, a busca em desenvolver-se foi o aspecto preponderante para garantir sua aprendizagem no curso superior de Tecnologia em Alimentos, sendo ela, um sujeito ativo na sociedade acadêmica e em seu processo de humanização.

Referências

ANACHE, A. A.; CAVALCANTI, L. D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. Número Especial, p. 115-125, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BATISTA, U. A. D. Considerações históricas sobre a formação profissional no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE) e ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Paraná. **Anais eletrônicos...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica – PUCPR, 2009. p. 1874 -1886.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional – LDB. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL.. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 jun. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL.. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Lei de Cotas para pessoas com deficiência. . **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 jul. 1991. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%208.213-1991?OpenDocument> Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL.. Decreto nº 3.928, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1974, sobre a Política Nacional de integração da pessoa portadora de deficiência. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm> Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL.. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. **Cursos superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>> Acesso: 10 set. 2018.

BRUMER, A.; PAVEI, K.; MOCELIN, D. G. Saindo da escuridão: perspectivas da inclusão social, econômica, cultural e política dos portadores de deficiência em Porto Alegre. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 11, n. 6, p. 300-327, 2004.

CABRAL, L. S. A. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n.57, p. 1-33, abr. 2018.

CEET – Centro Estadual de Educação Tecnológica. **Cursos superiores de tecnologia**. Disponível em: <http://www.cps.sp.gov.br/cursos/fatec>>. Acesso em: 12 out. 2016.

CIANTELLI, A. P. C. **Estudantes com deficiência na universidade: contribuições da Psicologia para as ações do núcleo de acessibilidade**. 2015. 189 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2015.

DAINÊZ, D. **Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural**. 2014. 137 f. Tese (Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

DECLARAÇÃO de Madri. 2002.

DUARTE, E. R.; FERREIRA, M. E. C. Panorama da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior em Juiz de Fora, MG. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 57-72, jan./abr. 2010.

FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. Possibilidade da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no Ensino Técnico e Superior. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 39-56, Jan.-Mar., 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000100004>.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

INEP. Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. **Censo da Educação Básica 2015: resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

INEP. Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. **Censo da Educação Básica 2016: resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

INEP. Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. **Censo da Educação Básica 2017: resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANFREDI, S. M. **História da educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

MENDES, H. S. F.; BASTOS, C.C.B.C. Um estudo sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no Paraná. **Revista de Educação Especial**, v.29, n.54, p.189-202, jan./abr. 2016.

MINETTO, M. F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo este desafio**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: estudantes com deficiência em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, jul./set. 2011.

MOURA, A. F. **Acesso ao ensino superior: a expectativa do estudante surdo do ensino médio**. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2016.

NÚÑEZ, I. B. **Vigotski, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Liber Livro, 2009.

OMOTE, S. Atitudes em relação à inclusão no ensino superior. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Nasen, v.16, n.1, p. 211- 215, 2016.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.

OMOTE, S. **A Integração do Deficiente: Um Pseudo-Problema Científico**. Temas em Psicologia, Ribeirão Preto, v. 2, p. 55-62, 1995.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes, políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33. P.143-156, 2009.

PLETSCH, M. D; LEITE, L. P. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. **Educar em Revista**, v.33 n. especial 3, p. 87-106, dez. 2017.

RAMBO, C. P. **A inclusão escolar na perspectiva de estudantes com deficiência no Ensino Superior: contribuições da psicologia histórico-cultural**. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

REIS, M. X.; EUFRÁSIO, D. A.; BAZON, F. V. M. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com estudantes com deficiência visual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 111-130, abr. 2010.

SANTANA, E. S. **Atitudes de estudantes universitários frente aos estudantes com deficiência na UNESP de Presidente Prudente**. 2013. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2013.

SILVA, D. S. **Suportes para o estudante com deficiência visual no Ensino Superior**. 2018. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2018.

SILVA, H. M.; SOUZA, S. M. C.; PRADO, F.; RIBEIRO, A. L.; LIA, C.; CARVALHO, R. L. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: Revisão de literatura. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 10, n. 2, p. 332-342, ago./dez. 2012.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

THOMASI, K.; TEIXEIRA, G. S.; RIBEIRO, F. G.; BARBOSA, M. N. Empregabilidade das pessoas com deficiência: uma análise para o mercado brasileiro a partir dos Censos 2000 e 2010. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 823-852, mar. 2018.

TORRES, J. P.; MENDES, E. G. Formação de professores de ciências exatas numa perspectiva inclusiva. **Revista Insignare Scientia**, v. 1, n. 3, p. 1-21, set./dez., 2018.

TURCHIELLO, P.; MACHADO, F. C. Inclusão de deficientes no mundo do trabalho: uma escolha a monitorar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 53, p. 583-594, set./dez. 2015.

VALENTINI, C. B.; BISOL, C. A.; PAIM, L. S.; EHLERS, A. P. F. Educação e deficiência visual: uma revisão de literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33154/33154>> Acesso em: 10/07/2019.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e método**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAMPAR, J.A.S. **Integração à universidade na percepção de estudantes com deficiência**. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.