

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília

AMABRIANE DA SILVA OLIVEIRA SHIMITE

**INCLUSÃO E EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA EM FOCO: PERCEPÇÕES DE UMA
ALUNA COM DEFICIÊNCIA VISUAL, DE SEUS PROFESSORES E DE SEUS
COLEGAS**

MARÍLIA
2017

AMABRIANE DA SILVA OLIVEIRA SHIMITE

**INCLUSÃO E EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA EM FOCO: PERCEPÇÕES DE UMA
ALUNA COM DEFICIÊNCIA VISUAL, DE SEUS PROFESSORES E DE SEUS
COLEGAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP - Campus de Marília, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira

Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil

Orientador: Prof. Dr. Nilson Rogério da Silva

MARÍLIA

2017

Shimite, Amabriane da Silva Oliveira.
S556i Inclusão e educação tecnológica em foco: percepções
de uma aluna com deficiência visual, de seus professores
e de seus colegas / Amabriane da Silva Oliveira Shimite. –
Marília, 2017.
107 f. ; 30 cm.

Orientador: Nilson Rogério da Silva.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e
Ciências, 2017.
Bibliografia: f. 91-97

1. Ensino superior. 2. Educação especial. 3. Educação
inclusiva. 4. Formação profissional. I. Título.

CDD 371.9

AMABRIANE DA SILVA OLIVEIRA SHIMITE

**INCLUSÃO E EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA EM FOCO: PERCEPÇÕES DE UMA
ALUNA COM DEFICIÊNCIA VISUAL, DE SEUS PROFESSORES E DE SEUS
COLEGAS**

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na área de concentração: Ensino na Educação Brasileira. Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____

Prof. Dr. Nilson Rogério da Silva

Docente do departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP - Campus Marília, SP.

2º Examinador: _____

Profa. Dra. Lucia Pereira Leite

Docente do departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus Bauru, SP

3º Examinador: _____

Profa. Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira

Docente do departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus Marília, SP.

Marília, 08 de março de 2017

À Deivisson Lima de Araújo, por sua obstinação, coragem e amor pela educação. Por não se deixar abater pelas adversidades da vida e limitações impostas pela condição de deficiência. Por propiciar a mim o privilégio de conduzir o seu acompanhamento no ensino superior.

AGRADECIMENTOS

Acredito que o início de todas as coisas no mundo são guiadas pelo anonimato da ação de Deus em nossas vidas, por isso agradeço a ele por conceder-me a existência e a coragem em seguir nos caminhos mais tortuosos da vida.

Agradeço a minha família por ser meu porto seguro e minha referência na sociedade.

Aos meus pais, Alfredo e Maria Lourdes pelo amor incondicional, por despertar em mim o interesse pela educação, a humildade e a perseverança na vida.

Ao meu esposo Deivid, por sempre me apoiar nas inúmeras circunstâncias pessoais e profissionais que compartilhamos. Por indagar-me cotidianamente, despertando em mim o contrário de todas as minhas posições ideológicas, contribuindo para o meu crescimento e fomentando, ainda mais, o nosso companheirismo.

A minha irmã Fabiana, amiga, companheira de todos os momentos e, por coincidência da vida, colega de profissão. Minha admiração por você cresce a cada dia e contar com suas contribuições, discussões teóricas, conselhos e orientações faz de mim uma pessoa privilegiada.

Ao professor Dr. Nilson Rogério da Silva pela oportunidade de desfrutar de sua sabedoria e de seu profissionalismo. Por sempre buscar fomentar e lapitar o meu conhecimento com objetividade, honestidade, exigência, compreensão e acima de tudo, generosidade.

Ao professor Dr. Sadao Omote pela oportunidade do meu primeiro contato com a Educação Especial e pela participação como ouvinte em suas disciplinas, durante o período de um ano, no programa de pós-graduação em Educação da UNESP campus Marília.

Ao meu querido amigo Marcio Barrio Nuevo Navas pelas contribuições nesse trabalho, pelo apoio em todo o processo de aquisição do conhecimento, pelas indagações a respeito do processo inclusivo no ensino superior e pelo suporte na formatação desse trabalho.

Ao professor Waldomiro Peixoto pelas contribuições, desde o ensino médio até aqui, por auxiliar-me na redação desse trabalho, pela atenção e generosidade de sempre, muito obrigada!

As professoras Dra. Lucia Pereira Leite e Dra. Ana Augusta Sampaio de Oliveira, meu agradecimento pela contribuição conferida a esse trabalho no período de qualificação.

As professoras Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira e Dra. Lucia Pereira Leite agradeço pela contribuição na finalização desse trabalho e pela disponibilidade em participar do momento da defesa final.

A professora Dra. Cristina Yoshie Toyoda agradeço pela contribuição em toda a constituição desse trabalho, pela generosidade em discutir aspectos do processo inclusivo e pelas preciosas sugestões conferidas.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social – GEPIS pelos momentos de estudo, discussões teóricas e apoio durante todo o período do mestrado.

Ao Centro Estadual de Educação Tecnológica do Estado de São Paulo por permitir a realização dessa pesquisa e a todos os participantes, muito obrigada!

Por fim, o meu agradecimento eterno e com muita gratidão a todos os alunos com deficiência, com os quais tive a oportunidade de acompanhar no ensino superior. Muito obrigada por proporcionar meu crescimento profissional, ampliar minha visão pessoal e tornar-me uma pessoa muito melhor.

“O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior”.

(João Guimarães Rosa, in Grande Sertão Veredas)

RESUMO

A formação profissional da pessoa com deficiência é uma temática ainda pouco abordada no contexto da Educação Especial, configurando um cenário de desafios a serem transpostos. Objetivou-se na presente pesquisa, descrever a formação profissional de uma aluna com deficiência visual em um curso de Tecnologia em Alimentos, a partir da percepção da própria aluna, dos 22 professores do curso e dos 29 alunos de sua sala de aula. Fez-se uso da modalidade de pesquisa Estudo de Caso, sendo a coleta dos dados realizada em uma Faculdade de Tecnologia do Centro Estadual de Educação Tecnológica do Estado de São Paulo. Como instrumentos de coleta foram utilizados três questionários compostos por perguntas abertas a cada grupo de participante da pesquisa. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, organizados em temas e tópicos temáticos. Os temas abordados com a aluna foram a Trajetória de vida, Descrição do percurso no ensino superior e Expectativas de acesso ao mercado de trabalho. Para os professores os temas abordados foram a Relação com o aluno com deficiência, a Avaliação do aprendizado, Ensino e Expectativas de acesso ao mercado de trabalho. Para os colegas de sala os temas abordados foram a Relação com o aluno com deficiência, a Avaliação do Aprendizado, as Atitudes em relação à inclusão e Expectativas de acesso ao mercado de trabalho. Os resultados revelaram que a aluna com deficiência descreveu dificuldades no ingresso e durante o curso, com destaque para o acesso ao conteúdo teórico, participação em aulas práticas, na avaliação das disciplinas e algumas relativas ao relacionamento interpessoal. Os professores referiram aspectos positivos da presença da aluna, disponibilidade em atuar com esse alunado, mas relataram dificuldades quanto à Educação inclusiva, estratégias pedagógicas e efetivação do processo educacional da aluna. Na percepção dos alunos da mesma sala de aula foi ressaltado o empenho da aluna no seu processo educacional. De maneira geral, foram apontadas dificuldades na convivência com a aluna com deficiência visual quanto ao estigma da deficiência, de barreiras estruturais, pedagógicas, atitudinais e de sua própria história de vida. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de pesquisas que abordem o processo inclusivo com vistas à elaboração de materiais adaptados, estabelecimento de um trabalho colaborativo entre os professores e o aluno com deficiência, que favoreçam a exploração das potencialidades do aluno com deficiência visual.

Palavras-chave: Ensino superior. Formação profissional. Educação Especial. Educação Inclusiva. Deficiência visual.

INCLUSION AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN FOCUS: PERCEPTIONS OF A VISUALLY IMPAIRED STUDENT, HER TEACHERS, AND HER COLLEAGUES

ABSTRACT

The professional formation of people with disabilities is a theme that is still not very approached in the area of Special Education, which is a challenging scenario to be overcome. In this study, we aimed at describing the professional formation of a visually impaired student who is taking a course in Food Technology, based on the student's own perception, as well as the perceptions of the 22 teachers and the 29 students in class. This is a case study, and the data collection was performed in a Technology College located in Centro Estadual de Educação Tecnológica do Estado de São Paulo, in Brazil, state of São Paulo. Three questionnaires with open-ended questions were applied to each group as a data collection instrument. The data were analyzed by means of the content analysis, organized in themes and topics. The themes regarding the visually impaired student were Life Trajectory, Route Description and Labor market access expectancy. For the teachers, the approached themes were The relation with students with disabilities, Learning Assessment, Teaching and labor Market access expectancy. For the other students, the approached themes were The relation with students with disabilities, Learning Assessment, Attitudes regarding inclusion and Labor market access expectancy. The results showed that the visually impaired student described difficulties entering and during the course, with focus on the access to the historical content, participation in practical classes, evaluating courses and interpersonal relationship. The teachers presented positive aspects about the student's presence, as well as availability in working with such students, but reported difficulties regarding Inclusive Education, pedagogical strategies and realization of the student's educational process. The perceptions of the students in the same class supported the emphasis on Sara's effort and her educational process. In general, conviviality difficulties with the visually impaired student, with respect to the stigma of the disability, structural, pedagogical and attitudinal barriers, as well as barriers regarding her own life trajectory, were reported. Therefore, we highlight the necessity for studies regarding the inclusive process, aiming at the development of adapted materials, establishment of a collaborative work involving teachers and students with disabilities, which allow the exploration of visually impaired students' potentialities.

Keywords: Higher Education. Professional Formation. Special Education. Inclusive Education. Visual Impairment.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Cursos superiores de Tecnologia oferecidos pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica do estado de São Paulo divididos por eixo tecnológico	27
Quadro 2 – Distribuição das questões sobre a percepção do aluno com deficiência por eixo-temático.....	49
Quadro 3 – Distribuição das questões sobre a percepção dos professores por eixo-temático.....	49
Quadro 4 – Distribuição das questões sobre a percepção dos colegas de sala de aula por eixo-temático	50
Quadro 5 – Composição dos temas e tópicos temáticos obtidos pela percepção de Sara.....	52
Quadro 6 – Composição dos temas e tópicos temáticos obtidos pela percepção dos professores	52
Quadro 7 – Composição dos temas e tópicos temáticos obtidos pela percepção dos colegas de sala	53

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 INTRODUÇÃO	15
2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	18
2.1 Os cursos de Tecnologia: história e caracterização	22
2.2 Centro Estadual de Educação Tecnológica do Estado de São Paulo: origem, corpo docente e relação com o processo inclusivo	25
2.3 O curso de Tecnologia em Alimentos	28
3 ENSINO SUPERIOR E O PROCESSO INCLUSIVO	31
3.1 Inserção de alunos com deficiência no ensino superior	34
3.2 Deficiência visual: relatos de ações inclusivas no ensino superior	38
4 OBJETIVO	41
5 MÉTODO	41
5.1 Aspectos éticos	42
5.2 Caracterização do local de estudo	42
5.3 Caracterização dos participantes	44
5.4 Procedimento de elaboração dos instrumentos de pesquisa	47
5.5 Procedimento de coleta dos dados	50
5.6 Procedimento de análise dos dados	51
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	54
6.1 Percepção de Sara sobre o ingresso no curso de Tecnologia em Alimentos	54
6.2 Percepção dos professores do curso de Tecnologia em Alimentos	65
6.3 Percepção dos alunos do curso de Tecnologia em Alimentos	77
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE A - Percepção dos alunos com deficiência sobre o curso de Tecnologia em Alimentos	98

APÊNDICE B - Percepção dos professores do curso de Tecnologia em Alimentos sobre os alunos com deficiência que frequentam esse curso	100
APÊNDICE C - Percepção dos alunos do curso de Tecnologia em Alimentos sobre os alunos com deficiência que frequentam esse curso.....	101
APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido: aluno com deficiência.....	102
APÊNDICE E - Termo de consentimento livre e esclarecido: professor	103
APÊNDICE F - Termo de consentimento livre e esclarecido: alunos da sala de aula	104
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO.....	105

APRESENTAÇÃO

Meu primeiro contato com uma pessoa com deficiência foi em minha família, tenho uma prima com deficiência física e desde a infância convivemos e crescemos juntas. Lembro-me de minha mãe dizendo que não era para perguntar o porquê que o braço dela era diferente do meu, pois ela se sentia triste, porém, ninguém explicava sobre essa condição. Percebia que ela tinha dificuldades de realizar algumas atividades, como segurar o prato de comida e amarrar os sapatos. Mas isso com o tempo foi melhorando de tal forma, que por vezes, ela segurava meu prato de comida e amarrava o meu tênis.

O segundo contato com pessoas com deficiência foi pelo convívio com três vizinhas, senhoras já e com deficiência visual. Gostava muito de ir até a casa delas, porque ficava instigada como elas conseguiam viver tão bem sendo cegas. Com elas aprendi a rezar o terço, conhecer e cuidar de plantas, pois tinham um jardim imenso e muito bonito. Toda vez que chegava a casa delas, passavam a mão no meu rosto, nos meus braços e nos meus cabelos dizendo: como você está crescendo e seu rosto está cada dia mais bonito.

Esses contatos me fizeram conviver com a deficiência da infância a vida adulta como se essa condição fosse inerente ao desenvolvimento humano. Assim, no ano de 2009, ao concluir o ensino superior no curso de Tecnologia em Alimentos, passei a atuar profissionalmente, até que certo dia a direção da instituição de ensino em que fui formada me convidou a atuar como professora assistente no atendimento a um aluno cego. Nesse momento fiquei sem compreender o porquê desse convite feito a mim e o porquê um aluno cego precisava ser atendido, visto que nas minhas experiências pessoais com a deficiência não existia a dificuldade e sim o desenvolvimento das pessoas.

Contudo, logo me recobrei que estávamos falando de um curso com aulas práticas, em sua maioria visual, e que certamente, esse aluno necessitaria de auxílio para cursar as disciplinas. Assim, fui conhecer o aluno para saber se conseguiria realizar essa atividade, visto que não tinha noção didática alguma de como realizar esse trabalho, mas por algum motivo me senti instigada em ir à unidade e saber mais sobre essa situação. Chegando lá, me deparei com um aluno jovem, sentado na frente de um notebook, em uma sala de aula e com um roteiro de perguntas para mim.

Começamos a conversar e ele disse estar muito animado com o ingresso na faculdade, que gostava muito de química e que precisava apenas que eu gravasse os materiais para ele, porque as pessoas sempre se dispõem em ajudar, mas depois fica somente a palavra.

Conversamos por algumas horas, ele contou coisas sobre sua trajetória e me teceu todas as perguntas que já havia descrito com antecedência, abordando o meu contato com pessoas com deficiência, minha formação profissional, o porquê fiz o curso de Tecnologia em Alimentos e o porquê estava ali me propondo a acompanhá-lo. Respondi a todas as perguntas e no final recebi a assertiva: você é a pessoa certa para me acompanhar!

Percebi nele uma elevada expectativa, acompanhada de autoafirmação, autodefesa e muito medo de estar em uma instituição que não oferecia nenhum suporte ao aluno com deficiência e que desde o processo seletivo, ele teria lutado muito para conseguir as adaptações necessárias e inclusive o acesso a um profissional que o acompanhasse no curso.

Com esse aluno aprendi muito sobre a Educação Especial, pois sendo Tecnóloga em Alimentos não obtive dificuldades no acompanhamento dos conteúdos teóricos e práticos. Contudo, a identificação das necessidades do aluno e o estabelecimento de sua formação profissional foram extremamente desafiadores. Assim, tentando correr contra o tempo comecei a pesquisar a respeito do tema e entrei em contato com vários artigos de autoria de Sadao Omote. A cada artigo que lia e a cada aspecto abordado a respeito das deficiências, encontrava o caminho para estabelecer junto ao aluno um norte em sua formação profissional.

Com o intermédio de minha irmã Fabiana que, coincidentemente, havia ingressado no programa de pós-graduação em Educação da UNESP campus Marília, tive a oportunidade de conhecer pessoalmente o professor Sadao Omote e obtive sua autorização para participar de disciplinas ofertadas por ele na linha de pesquisa em Educação Especial como aluna ouvinte. Por meio de suas explanações e sugestões de leituras fui trilhando o caminho a ser desenvolvido junto ao aluno com deficiência visual e assim, foram ingressando mais alunos com deficiência no curso até a chegada da Sara.

Nesse momento ingressei no programa de pós-graduação em Educação, tendo a oportunidade de ser selecionada pelo professor Nilson Rogério da Silva, que me propiciou chegar até a defesa do Mestrado.

O contato com a Educação Especial não foi algo almejado profissionalmente por mim, mas certamente foi transformador tanto em âmbito profissional quanto pessoal. Aprendo muito com os alunos com deficiência e com a literatura a respeito da Educação Especial. A cada dia tenho a certeza de que atuar nessa área era algo inerente a mim e apenas não revelado.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão é pautada na discussão da equiparação de oportunidades e direitos apresentando como alguns exemplos de ações nesse âmbito a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia (UNICEF BRASIL, 1990), posteriormente na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), a Declaração de Madri (2002), a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (UNICEF BRASIL, 2006) e atualmente na Lei de Inclusão nº 13.146/15 (BRASIL, 2015), com o sentido de normatizar, proteger e garantir o direito destas pessoas à Educação.

Omote (2004) observa que há mais de duas décadas a sociedade passa pelo movimento de inclusão das minorias, principalmente, de pessoas com deficiências. Além disso, esse processo também foi positivo por despertar o tema da igualdade e da inclusão, sendo que, não apenas as pessoas com deficiência estiveram em destaque nas discussões, mas todos os indivíduos que, de alguma forma, eram discriminados e colocados à margem da escolarização.

O avanço das discussões a respeito da inclusão é inegável, porém ainda insuficiente para promover a modificação do cenário social, o qual demonstra as experiências das pessoas com deficiência ainda marcadas por práticas culturais e políticas discriminatórias, embora não seja possível afirmar que todos os cegos, surdos ou deficientes físicos experimentem de forma semelhante, as mesmas dificuldades (CARVALHO, 2012).

Contudo, para as pessoas com deficiência, muitos aspectos podem ganhar conotações diferentes, por vezes expressas por preconceitos, dúvidas e/ou banalização de suas potencialidades, centralização nas marcas da deficiência e na intensa necessidade de assistência em saúde, as quais afetam as oportunidades de desenvolvimento (CARVALHO, 2012).

Por meio dos aspectos mencionados, a sociedade foi impulsionada para uma nova visão a respeito das diferenças, onde os ambientes físicos, equipamentos sociais e procedimentos educativos passaram a ser elaborados para atender à diversidade (OLIVEIRA; NERES, 2013). Nesse contexto, não foi possível enfatizar que a inclusão, com vistas à equidade, esteja estabelecida.

A discussão sobre a inclusão possibilitou a evolução do desenvolvimento de uma pessoa com deficiência na sociedade, enfatizando a igualdade de oportunidades, sendo estabelecido o processo de inclusão no âmbito social e, principalmente, na Educação, com garantias ao atendimento aos alunos com deficiência.

Omote (2004) enfatiza que a mudança das atitudes sociais é imprescindível para o estabelecimento de uma sociedade inclusiva. Ao dissertar sobre o estigma da deficiência, o autor destaca a importância em se discutir às marcas da deficiência, principalmente, no meio social, como também analisar os julgamentos que a audiência faz sobre a deficiência, sendo que esses precisam ser abordados como integrantes do fenômeno social das deficiências.

Ao abordar as marcas da deficiência na escolarização é possível perceber que a temática encontra-se em expansão no contexto da Educação Especial, devido à necessidade contemporânea de estabelecer processos e metodologias para o ensino dessas pessoas. Entretanto, quando se converge esse caminho de desenvolvimento com o ensino superior, são inexistentes, ou pouco presentes, discussões que prezem pela inclusão, bem como estratégias de ensino para o aluno com deficiência, demonstrando a necessidade de indagação a respeito do atendimento a esse grupo de alunos e compreendendo o cenário de desafios a ser transposto.

As pessoas com deficiência conquistaram a inserção em diversos níveis de ensino, incluindo a Educação Profissional Tecnológica, objeto de estudo da presente pesquisa. Assim, pretendeu-se descrever um caso de inserção no ensino superior de uma aluna com deficiência visual, buscando apresentar aspectos desse processo e discuti-los com a literatura científica a respeito da inclusão nesse nível de ensino, vislumbrando pontuar os aspectos positivos, dificuldades e desafios.

O texto está organizado em seções distribuídos da seguinte maneira: seção dois – Educação Profissional apresenta o contexto histórico dessa modalidade de ensino, fazendo menção desde a sua criação até a contemporaneidade. Nessa seção, apresentaram-se duas subseções: a primeira com um breve histórico e caracterização dos cursos superiores de tecnologia; a segunda aborda o curso de Tecnologia em Alimentos oferecido pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica

de São Paulo, além de expor como foram composto o corpo docente e a relação da instituição com o processo inclusivo.

A seção três – Ensino Superior e Educação Inclusiva descreve a realidade vivenciada no ensino superior por meio de relatos de pesquisa, demonstrando em sua primeira subseção as barreiras encontradas nesse nível de ensino para efetivação do processo inclusivo. Já na segunda subseção, aborda a deficiência visual em termos das legislações vigentes e discute a situação das pessoas com deficiência frente à Educação Inclusiva, por meio da inserção de alunos com essa deficiência no ensino superior, baseado em pesquisas atuais.

Na seção cinco – Método foi apresentado o delineamento da pesquisa, a caracterização dos sujeitos pesquisados, a descrição da coleta dos dados e posterior análise. Na seção seis – Resultados e discussão foram apresentados trechos das falas dos participantes e assim, discutidas as ações do desenvolvimento inclusivo frente às pesquisas na área da Educação Especial e no ensino superior. Na seção sete – Considerações finais foi apresentada a síntese dos resultados obtida por meio da percepção da aluna com deficiência, dos professores e colegas de sala, bem como, foram destacados os principais problemas e desafios para futuras pesquisas.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A Educação Profissional surgiu no Brasil colônia no ano de 1809, sendo criada pelo príncipe regente, que viria a tornar-se Dom João VI. Nesse período foram iniciadas modificações no cenário da educação, pois não havia propostas sistemáticas de experiências de ensino, prevalecendo à educação propedêutica voltada para as elites e sua formação como dirigentes (ESCOTT; MORAES, 2012). Cabe ressaltar, que no império, ocorreu a fragmentação do desenvolvimento do homem para o trabalho, proporcionando conhecimentos meramente técnicos e desvinculados de pensamentos sociais e filosóficos, para que não houvesse reflexão e crítica frente à organização do Estado (MANFREDI, 2002).

Por meio de instituições privadas, que surgiram para atender às crianças pobres e órfãs na aquisição da escrita e de uma função laboral como a carpintaria, a sapataria entre outras, a Educação Profissional foi sendo instituída sob uma perspectiva assistencialista, com o objetivo de amparar essa população desprovida de condições sociais e econômicas satisfatórias. Além desses aspectos, a formação do trabalhador também foi marcada, desde o início, pelo estigma de servidão, por terem sido índios e escravos os primeiros aprendizes (ESCOTT; MORAES, 2012; BATISTA, 2009).

Já no século XX o Estado brasileiro assumiu a Educação Profissional temendo a falta de operários para o exercício profissional. Assim, foram criadas 19 escolas de artes e ofícios em diferentes unidades da federação, sendo essa a origem das escolas técnicas estaduais e federais. Contudo, esse período carecia do desenvolvimento industrial e assim, essas escolas tinham a função de educar pelo trabalho os órfãos, os pobres e aquelas pessoas que eram desvalidas ou moradores de rua (MANFREDI, 2002; BATISTA, 2009).

Também, nesse período, estabeleciam-se pensamentos a respeito da construção do conceito de trabalho e do posicionamento da população a esse respeito. A relação de trabalho estabeleceu-se em manual e intelectual, o primeiro era relacionado à classe dominada e operária e o segundo destinado à classe dominante, à elite social (MANFREDI, 2002; BATISTA, 2009; ESCOTT; MORAES, 2012).

Nas décadas de 1930 e 1940 foram desenvolvidas atividades para a formação de trabalhadores, sendo que até 1932 o curso primário era acompanhado

de alternativas de curso rural e curso profissional. Após a conclusão, o aluno poderia cursar alternativas de trajetórias voltadas à formação para o mundo do trabalho no nível ginásial, sendo esse dividido em normal, técnico agrícola ou técnico comercial (MANFREDI, 2002).

Segundo Batista (2009), essas possibilidades de carreiras profissionais eram disponíveis, devido a um período histórico de atividades secundárias e terciárias incipientes e que não possibilitavam o acesso ao ensino superior. Destaca-se que às elites era concedida a possibilidade, após o ensino primário e secundário propedêutico, de continuar seus estudos no ensino superior, esse organizado em carreiras profissionais.

A formação profissional de trabalhadores no Brasil constituiu-se historicamente por meio da categoria dualidade estrutural, entre formações intelectualizadas e instrumentais, sendo nítida a demarcação da trajetória educacional, em uma sociedade que desenvolve forças produtivas apoiadas na divisão entre o capital e o trabalho. As escolas eram diferenciadas entre aquela que possibilitava a formação intelectualizada, tomada por ações instrumentais e a outra concentrava esforços na formação profissional, em instituições especializadas ou no próprio contexto do trabalho e assim, ensinando as formas de fazer e desprezando o desenvolvimento do conhecimento científico e social (ESCOTT; MORAES, 2012; MANFREDI, 2002).

Em 1942 ocorreu a reforma de Capanema, evidenciando a importância da Educação para o país, principalmente, a Educação Profissional. Manfredi (2002) relata que nesse período uma nova estruturação do ensino surgiu, sendo criados os cursos médios de 2º ciclo, o científico e o clássico, com duração de três anos, objetivando preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior. A Educação Profissional passou a ter o mesmo nível e duração do colegial, mas sem habilitar para o ingresso no ensino superior e por esse motivo, foram criados exames de adaptação que permitiriam aos alunos de cursos profissionalizantes o direito de participar de exames para ingresso nesse nível de ensino, sendo necessária a avaliação do domínio de áreas de ciências, humanidades e letras. Nesse período da década de 40 foram criados, primeiramente, o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial).

No ano de 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira, Lei nº 4.024/61, que apresentou mudanças significativas na Educação Profissional, entretanto não superando a dualidade estrutural e a ênfase em duas modalidades distintas de ensino (BRASIL, 1961). Mesmo assim, essa ação foi a primeira que reconheceu a necessidade de legitimar outros saberes além do conhecimento científico, integrando o ensino profissional ao sistema regular de ensino, com a tentativa de estabelecer a equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos.

A Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) promoveu uma profunda reforma na educação básica, sendo referenciada como Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, que constituiu uma tentativa de instituir e estruturar a educação profissionalizante para todo o alunado. Esse movimento ocorreu pelo interesse do governo militar no desenvolvimento de uma nova fase de industrialização denominada de o *milagre brasileiro*.

Manfredi (2002) enfatiza que nesse cenário a demanda por técnico de nível médio qualificado aumentava e assim fazia-se necessário possibilitar a formação técnica profissional em nível de 2º grau, buscando garantir a inserção profissional desses alunos, pois os esforços do governo para internacionalizar o capital foram intensificados. Ênfase deve ser concedida à obrigatoriedade em se cumprir tal lei por meio dos equipamentos públicos, nos sistemas estaduais e federais, sendo que as escolas privadas continuaram a oferecer currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes com foco ao atendimento da elite brasileira.

Entretanto, no ano de 1982 a Lei nº 7.044/82 (BRASIL, 1982) reestabelece a modalidade de Educação geral, devido a dificuldade de implementar o modelo previsto na Lei de Reforma do Ensino e pela não concretização do milagre econômico desejado pelo governo. Assim, retornou-se ao antigo modelo de ensino formado por escolas propedêuticas destinadas às elites e as profissionalizantes dirigidas aos trabalhadores (MANFREDI, 2002).

Com o passar dos anos a profissionalização obrigatória perdeu a sustentação política e no final dos anos 1980 e na metade dos anos 1990, com o cenário da promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), começaram a vigorar modificações no cenário da Educação, que culminaram na elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a

qual apresentou a Educação Profissional no Brasil como nível de ensino para Escolas Técnicas Federais e disseminado em algumas Escolas Técnicas Estaduais.

A LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) reserva um capítulo específico que aborda diretrizes para a Educação Profissional e Tecnológica, tendo no artigo 39 estabelecido o cumprimento dos objetivos da Educação Nacional para integrar diferentes níveis e modalidades de educação, tratando das dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia na condução do permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. A educação escolar deve aguçar no indivíduo a iniciativa de ampliar seus conhecimentos, autonomia intelectual, liberdade de pensamento e de expressão.

Dados do Censo da Educação Superior apresentaram o número de matrículas em cursos de tecnologia, visto que no ano de 2013 foram 995.746 matrículas (INEP, 2014) e em 2014 apresentou 1.010.142 matrículas (INEP, 2015), portanto, com crescimento. Já no último Censo da Educação Superior revelou que o curso tecnológico apresentou 1.010.142 matrículas (INEP, 2016), indicando ligeira diminuição.

Destaca-se também, o número superior de ingressos nos cursos de tecnologia, com 480.226 alunos, quando comparado aos cursos de licenciaturas, com 472.869 alunos em nível superior. Em relação ao número de concluintes, os cursos de Tecnologia apresentaram crescimento, sendo que do total (1.150.062 concluintes) 20,13% eram concluintes do grau tecnológico (INEP, 2016), o que representa preocupação e necessidade de reflexão sobre os motivos para não conclusão da maioria dos alunos.

Os dados apresentados demonstram uma crescente procura pelos cursos de tecnologia, revelado pelo aumento de matrículas. Essa condição pode colaborar com o aumento da concorrência desse tipo de cursos com relação aos cursos de licenciatura e bacharelado, pois um dado destacado pelo referido censo, é quanto ao grau acadêmico da licenciatura, o mais frequente para matrículas e concluintes. Contudo, para o ingresso no ensino superior, o grau tecnológico apresentou proximidade aos valores obtidos pelos cursos de licenciatura (INEP, 2016).

Ainda que, por meio dos dados revelados no último Censo da Educação Superior (INEP, 2016), o acesso ao ensino superior seja um aspecto relevante, deve-se atentar para outro dado obtido pelo censo, que revela o aumento do número

de faculdades localizadas no interior dos estados, porém com a predominância de instituições de ensino com oferta de um único curso.

Esse fato demonstra o investimento pontual na Educação Profissional e Tecnológica, prejudicando o seu aprimoramento devido ao elevado custo de manter várias faculdades com um único curso. Assim, deixa-se fragmentado os recursos financeiros e inviabiliza-se a concentração desses cursos em Centros Universitários que poderiam ter maior representação social, econômica e inovadora.

Prado (2006) discute o contexto globalizado do mercado profissional, gerador de mudanças aceleradas e do aprimoramento das novas tecnologias, debatendo sobre a expressão Educação Tecnológica e seus significados. A LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 35, apresenta a Tecnologia como o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna.

Aponta também, a determinação de uma educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) descreve que a educação tecnológica é a vertente da Educação voltada para a formação de profissionais em todos os níveis de ensino e para todos os setores da economia, aptos ao ingresso imediato no mercado de trabalho (BRASIL, 1994).

Ainda, nesse documento são apresentados alguns fundamentos conceituais e suas definições, que caracterizam a educação tecnológica, entre eles, estão à formação teórico-prática, que busca agregar os conhecimentos aos limites e às direções das aplicações de concepção vinculada à execução. Existe um conjunto de cursos que pertencem a essa categoria denominada Tecnológica, dentre os quais encontra-se o curso de Tecnologia em Alimentos.

2.1 Os cursos de Tecnologia: história e caracterização

A partir da década de 50, com a industrialização e o crescimento econômico foram aguçadas discussões a respeito da situação do ensino superior, culminando na criação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa legislação teve ampla divulgação e importância no cenário político para a modernização do ensino no Brasil, pois por meio desse cenário, na década de 60, foi

elaborado um plano de reformulação estrutural denominado Diretrizes para a Reforma Universitária (MANFREDI, 2002).

Os cursos de Tecnologia surgiram no final de 1960, devido à necessidade de inserção do Brasil em mercados competitivos globais, sob a égide da modernização e da democratização do ensino universitário no país, sendo essa a modalidade de ensino firmada como modelo alternativo para o mercado de trabalho, buscando o desenvolvimento de competências demandadas pelo setor produtivo, que representassem o desejo do mercado pela transformação do conhecimento como insumo básico, ou seja, mobilizado para o desenvolvimento de produtos e processos. Além disso, ainda constam como objetivos dessa formação a pesquisa e o desenvolvimento de produtos visando à inovação, qualidade, produtividade, eficácia e eficiência (PETEROSI, 2014).

Essas constatações tomaram força, pois a LDB nº 9394/96 passou a tratar de maneira inovadora a Educação Profissional, com destaque para os artigos 39, 40 e 41 que apresentam especificações sobre o acesso e finalidade dessa modalidade de ensino, regulamentando a sua atuação, conforme a seguir:

A Educação Profissional é concebida como integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. (Art. 39). Ela é acessível ao aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto, desenvolvendo-se em articulação com o ensino regular ou por diferentes formas de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. (Art. 40). O conhecimento adquirido, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos (Art. 41) (BRASIL, 1996).

No Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997a) regulamentador dos artigos 36, 39 e 42 da Lei 9.394/96, foram estabelecidos quatro objetivos para a Educação Profissional, que compreenderam a função de promover a transição entre a escola e o trabalho por meio da qualificação de jovens e adultos para o mercado de trabalho; de proporcionar a formação de profissionais com formação específica para execução de funções no trabalho com escolaridade em nível médio, superior e pós-graduação; o aperfeiçoamento e atualização do trabalhador em vistas aos conhecimentos tecnológicos, assim como a requalificação e atualização de jovens e adultos visando à sua inserção no mercado de trabalho.

Deste modo, surgiram os cursos de Tecnologia, em nível superior, por meio do Decreto 2406/97 (1997b) regulamentador da Lei 8.948/94 (BRASIL, 1994) sobre os Centros de Educação Tecnológica; com a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), definidos como instituições especializadas na Educação Profissional, sendo enfatizado no referido decreto, artigo 4, inciso IV, a atribuição de ministrar o ensino superior na área tecnológica.

Os Cursos Superiores de Tecnologia são definidos como cursos de graduação com características especiais em termos de carga horária (2.400 horas) e estrutura curricular dividida em horas aulas teóricas e práticas, com acesso 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, 2001b).

De acordo com Peterossi (1994), a procura por novos conhecimentos, interesses e o incentivo pela pesquisa e a interdisciplinaridade estão originando profissionais com potencial para enfrentar problemas da sociedade com mais eficiência, por meio de embasamento metodológico, aperfeiçoamento das atividades mentais promissoras à criação, consciência do papel social do desenvolvimento científico-tecnológico e premissas de uma política educacional de formação de recursos humanos. Assim, no final do ano 2000 os cursos de Tecnologia tiveram aporte de investimentos do governo federal para retomarem o cenário da Educação Profissional, por meio da criação de novos cursos e atendimento as demandas da economia brasileira.

No parecer CNE/CES 436/2001 (BRASIL, 2001b) são mencionadas algumas características do cenário da Educação e do trabalho, sendo exposto que a sociedade brasileira não confere o caráter universal que lhe pertence e assim, inviabiliza o seu desenvolvimento. Também no referido documento faz-se menção ao surgimento dos cursos de formação profissional, que até a década de 80, não possuíam apoio para modificar as condições da educação e do trabalho, limitando-se apenas ao treinamento de pessoas para atuação fabril, na realização de trabalhos em série e padronizados.

Entretanto, após essa década, discussões foram estabelecidas para reestruturar esse cenário, devido à incompatibilidade com as necessidades do

mercado econômico, o qual apresentava o desenvolvimento do emprego, a necessidade do uso e domínio de tecnologias complexas, a prestação de serviços, principalmente, a internacionalização das relações econômicas (BRASIL, 2001b).

Nesse contexto, fez-se necessário a melhor qualificação para o trabalho e nova conduta ao profissional que se buscava, sendo solicitado às instituições de Educação Profissional o atendimento à nova demanda do mercado de trabalho. Assim, exigiu-se seu aprimoramento com a finalidade de modificar a visão assistencialista, inicialmente concebida para ser uma das principais instituições no atendimento à estratégia de acesso aos cidadãos, ao progresso científico e tecnológico, pois, além do domínio operacional das atividades do trabalho, nesse momento também se exigia a compreensão global de todo o processo produtivo (PETEROSI, 1994).

2.2 Centro Estadual de Educação Tecnológica do Estado de São Paulo: origem, corpo docente e relação com o processo inclusivo

Por meio do modelo de ensino europeu, que unia metodologias teóricas e práticas para a formação de profissionais para o trabalho, foi almejado para o Brasil um sistema de formação profissional multidisciplinar visando o crescimento econômico e social. Em 1960, com o crescimento do parque industrial no Estado de São Paulo, a integração da educação com a indústria tornou-se um aspecto essencial para a promoção dos setores produtivos e assim, por meio de um decreto-lei em 6 de outubro de 1969 foi criado o Centro Estadual de Educação Tecnológica do estado de São Paulo, instituição de ensino profissional público com a finalidade oferecer cursos que constituem a Educação Profissional (SÃO PAULO, 1969).

A primeira faculdade foi implantada na cidade de Sorocaba no ano de 1970 e atualmente o Centro de Educação Tecnológica do Estado de São Paulo possui 66 unidades de ensino superior tecnológico, distribuídas em 60 municípios. Essa instituição possui 77.000 alunos matriculados em 72 cursos, que possuem 2.400 horas, com três anos de duração divididos em seis semestres.

Os cursos superiores de Tecnologia são classificados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e divulgados por meio do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 2016). Nesse material consta que no ano de 2016 foram catalogadas 134 denominações dessa modalidade de curso, sendo

organizadas em 13 eixos tecnológicos, que estruturam áreas correlatas e integram a especificidade de cada curso em um campo de atuação no mercado profissional. Entretanto, 3 eixos não apresentam disponibilidade de cursos na referida instituição, sendo esses: Desenvolvimento Educacional e Social, Militar e Segurança. Assim, os cursos de Tecnologia oferecidos pelo Centro Estadual de Tecnologia do Estado de São Paulo, de acordo com seu respectivo eixo tecnológico, estão apresentados no Quadro1.

Quadro 1 – Cursos superiores de Tecnologia oferecidos pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica do estado de São Paulo divididos por eixo tecnológico

EIXO TECNOLÓGICO	CURSOS SUPERIOR DE TECNOLOGIA
Ambiente e Saúde	Tecnologia em Cosméticos; Tecnologia em Gestão Ambiental; Tecnologia em Hidráulica e Saneamento Ambiental; Tecnologia em Radiologia; Tecnologia em Sistemas Biomédicos; Tecnologia em Meio Ambiente e Recursos Hídricos;
	Tecnologia em Automação Industrial; Tecnologia em Automação e Manufatura Digital; Tecnologia em Eletrônica Industrial; Tecnologia em Eletrônica Automotiva; Tecnologia em Gestão da Produção Industrial; Tecnologia em Manutenção de Aeronaves; Tecnologia em Projetos de Estruturas Aeronáuticas; Tecnologia em Manutenção Industrial; Tecnologia em Mecânica de Precisão; Tecnologia em Mecatrônica Industrial; Tecnologia em Processos Metalúrgicos; Tecnologia em Mecânica Automobilística; Tecnologia em Mecânica – Modalidade Processos de Produção; Tecnologia em Mecânica – Modalidade Projetos; Tecnologia em Refrigeração; Tecnologia em Ventilação e ar condicionado; Tecnologia em Soldagem;
Controles e Processos Industriais	Tecnologia em Comércio Exterior; Tecnologia em Gestão Comercial; Tecnologia em Gestão Financeira; Tecnologia em Gestão Empresarial; Tecnologia em Gestão de Negócios e Inovação; Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos; Tecnologia em Gestão de Serviços; Tecnologia em Logística; Tecnologia em Logística Aeroportuária; Tecnologia em Marketing; Tecnologia em Secretariado; Tecnologia em Automação de Escritórios e Secretariado; Tecnologia em Informática para Negócios;
	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Tecnologia em Banco de Dados; Tecnologia em Gestão da Tecnologia da Informação; Tecnologia em Microeletrônica; Tecnologia em Jogos Digitais; Tecnologia em Redes de Computadores; Tecnologia em Sistemas para Internet; Tecnologia em Sistemas Navais; Tecnologia em Segurança da Informação;
Gestão e Negócios	Tecnologia em Construção Civil – Modalidade Edifícios; Tecnologia em Construção Civil – Movimento de terra e pavimentação; Tecnologia em Construção de Edifícios; Tecnologia em Controle de obras; Tecnologia em Geoprocessamento; Tecnologia em Gestão Portuária; Tecnologia em Transporte terrestre; Tecnologia em Instalações Elétricas; Tecnologia em Materiais;
Informação e comunicação	Tecnologia em Agronegócio; Tecnologia em Alimentos;
	Tecnologia em Produção Fonográfica;
Infraestrutura	Tecnologia em Biocombustíveis; Tecnologia em Construção Naval; Tecnologia em Fabricação Mecânica; Tecnologia em Polímeros; Tecnologia em Processos Químicos; Tecnologia em Produção Têxtil e Moda; Tecnologia em Manutenção de Aeronaves;
	Tecnologia em Silvicultura;
Produção Alimentícia	Tecnologia em Eventos;
Produção Cultural e Design	Tecnologia em Gestão de Turismo;
Produção Industrial	
Recursos Naturais	
Turismo, Hospitalidade e Lazer	

Fonte: CPS (2016) e Brasil (2016)

Pode-se perceber que a maior concentração de oferta de cursos na instituição está atrelada aos eixos Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócio, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Produção Industrial, demonstrando que as condições do desenvolvimento econômico e produtivo do país determinaram o investimento em áreas específicas de crescimento, respondendo diretamente à produtividade e às demandas imediatas. Contudo, deve-se enfatizar que a implantação dos cursos superiores de tecnologia é condicionada ao atendimento das necessidades estruturais de uma região com economia ativa em uma área específica.

2.3 O curso de Tecnologia em Alimentos

Dentre os cursos mencionados, a presente pesquisa focalizará ao de Tecnologia em Alimentos. Essa profissão teve o nome derivado dos termos em inglês *Food Technology*, surgido da necessidade de obtenção de fartas e constantes fontes alimentares, pois a população do mundo cresce em maior velocidade do que o fornecimento de seus alimentos (EVANGELISTA, 2008).

A definição mais disseminada foi apresentada pelo *Institute of Food Technologists* (1992), sendo a Tecnologia em Alimentos a aplicação da Ciência de Alimentos para a seleção, conservação, transformação, acondicionamento, distribuição e uso de alimentos nutritivos e seguros. Dessa forma, o Tecnólogo em Alimentos requer conhecimento específico da composição química dos alimentos, propriedades físicas e funcionais das substâncias que os compõem.

Além disso, a implantação desse curso ocorre em função das características de desenvolvimento da economia, na qual a faculdade está inserida. Como exemplo, a unidade cuja pesquisa ocorreu está em uma região economicamente ativa na produção de biscoitos e na agroindústria. Assim, recebeu esse curso e todo o investimento em equipamentos e linhas de processamento no atendimento as necessidades de qualificação de mão-de-obra da área de sua abrangência.

O curso de Tecnologia em Alimentos é encontrado em duas unidades do Centro Estadual de Educação Tecnológica, organizadas administrativamente segundo dois regimentos internos, sendo esses o Regimento Unificado das Faculdades de Tecnologia do Centro Estadual de Educação, por meio da deliberação CEETEPS – 7 de 15 de dezembro de 2006 (SÃO PAULO, 2006) e pelo

Regulamento Geral dos Cursos de Graduação das Faculdades de Tecnologia do Centro Estadual de Educação Tecnológica, por meio da deliberação CEETEPS - 12 de 14 de dezembro de 2009 (SÃO PAULO, 2009). Nos referidos documentos são descritas as atribuições, obrigações, organização administrativa e funcional das Faculdades de Tecnologia.

O regimento unificado é o documento que especifica as características para o exercício da docência, sendo a preferência por profissionais atuantes no mercado de trabalho com possibilidade de ocupação das funções de professor e professor convidado. A função de professor auxiliar também é abordada no documento, sendo atribuída ao profissional que atua na execução de aulas práticas, podendo ministrar aulas teóricas, desde que supervisionado por um professor de categoria superior.

Assim, o exercício da docência é especificado em categorizadas, sendo esse pleno, associado ou assistente. Para a categoria pleno, o professor deverá possuir a graduação e titulação em programas de mestrado ou doutorado reconhecidos ou recomendados na forma da lei, sendo a titulação ou a graduação na área da disciplina. Para professor associado, graduação e especialização, cumulativamente na área da disciplina e possuir experiência profissional relevante de pelo menos três anos de atuação na área. Já para assistente, graduação na área da disciplina e possuir experiência profissional relevante na área da disciplina de pelo menos cinco anos.

Destaca-se que no regulamento interno a inexistência de menção a presença de um Núcleo de Atendimento a Inclusão (NAI) ou de um setor responsável por coordenar as ações inclusivas na instituição de ensino. Essa condição é divulgada por Universidades Federais e Estaduais, publicando que desde o ano de 2009 se organizam para o atendimento aos alunos com deficiência, apresentado atendimento desde o processo seletivo, ingresso e permanência desse alunado (UFC, 2016; UFSM, 2016; UFPB, 2016; UEL, 2016).

Por meio de informações divulgadas pelo Centro Estadual de Tecnologia do Estado de São Paulo, em outubro de 2016, em publicação no Diário Oficial da União, foi divulgada a designação de um coordenador de projetos de inclusão, entretanto, não foram obtidas demais informações sobre esse projeto.

Também, no site institucional, foi mencionado que do total de 290.000 alunos matriculados existe à presença de 375 alunos com deficiências, somada as

matrículas das escolas técnicas e faculdades de tecnologias. As deficiências apresentadas foram física, intelectual, visual, auditiva e múltiplas, porém sem a divulgação de quais cursos recebem esses alunos e a distribuição desse total organizada por tipo de deficiência (CPS, 2016).

A faculdade em que foi desenvolvida a presente pesquisa iniciou seus trabalhos no ano de 2006, porém recebeu seu primeiro aluno com deficiência no ano 2009 e até o primeiro semestre de 2016 constava o ingresso de oito alunos com deficiência, dentre eles quatro com deficiência visual, sendo um cego e três com baixa visão, dois com deficiência auditiva, um deficiência física e um deficiência múltipla. Contudo, será foco desse trabalho uma aluna com deficiência visual – baixa visão, a qual se fará referência pelo nome de Sara.

3 ENSINO SUPERIOR E O PROCESSO INCLUSIVO

O Censo da Educação Superior do ano de 2015 (INEP, 2016) apresentou o número total de alunos com deficiência igual a 37.927 matrículas. Com relação às deficiências declaradas, a deficiência física foi predominante com 12.975 matrículas, seguida da baixa-visão com 9.224 matrículas, deficiência auditiva com 5.354 matrículas, cegueira com 1.922 matrículas e deficiência intelectual com 1.683 matrículas.

Também, pôde-se perceber o crescimento do número de matrículas de alunos com deficiência, bem como o predomínio do ingresso de alunos com deficiência física, baixa-visão e deficiência auditiva (INEP, 2014, 2015, 2016). Esses dados levam à constatação da crescente procura desse alunado ao ensino superior e, nesse contexto, a necessidade de discussões frente à formação profissional e outras demandas desse público.

O acesso ao ensino superior de alunos com deficiência é um processo em construção, motivado pelo avanço na demanda. Contudo, somente é conquistado pelo imperativo da legislação, a qual estabelece o ingresso desses alunos. Todavia, as barreiras ao desenvolvimento inclusivo ainda permanecem, podendo destacar as atitudinais, a necessidade de mudanças de concepções da sociedade frente à condição de deficiência, bem como a ênfase nas marcas da deficiência, na debilidade, considerada como fator de impedimento para a formação profissional, fato agravado no ensino superior pela sua complexidade e competitividade.

Ao considerar o ensino superior complexo, enfatiza-se a importância da aquisição dos conhecimentos obtidos durante todo o ensino básico. A compreensão e o uso dos conteúdos aprendidos nesse período da escolarização são imprescindíveis para a construção de uma carreira profissional. Além desse aspecto, atrela-se a competitividade incorporada a todos os níveis de ensino, porém mais intensificada no ensino superior, devido ao conjunto de alunos que disputam a conquista do melhor espaço profissional.

Ciantelli (2015) destaca o avanço do número de matrículas de alunos com deficiência no ensino superior e do maior interesse dos pesquisadores pela temática, visto que ainda pouco se sabe como contribuir para o ingresso e permanência desses alunos nesse nível de ensino. A autora enfatiza a importância do poder público e menciona ações realizadas nos Institutos Federais de Ensino Superior

(IFES), que têm buscado favorecer o desenvolvimento acadêmico de estudantes com deficiência, por meio da criação de núcleos de acessibilidade.

A autora considera que apesar do avanço no discurso a respeito da inclusão, a deficiência ainda é marcada por ações no âmbito do ativismo, das organizações políticas e legislações, demonstrando que há muito que ser feito para que as pessoas com deficiência tenham condições de acesso e permanência em contexto mais elevado de ensino, principalmente, em relação a remoção das barreiras atitudinais (CIANTELLI, 2015).

Duarte e Ferreira (2010) relatam que pouco se tem documentado sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, sendo esse um indicativo de uma carência de reflexões, estudos e estatísticas que dificultam a formulação de políticas públicas que contemplem ações, avançando para o estabelecimento da educação inclusiva também no ensino superior. Para os autores, a escolarização é fundamental na constituição do indivíduo que vive em uma sociedade ainda marcada pela exclusão, na qual o fracasso escolar e o abandono prevalecem em todos os níveis de ensino.

Assim, a presença do aluno com deficiência na sala de aula não é o indicativo da sua inclusão no processo de ensino-aprendizagem, pois é necessária a mobilização do aluno e apropriação dos conteúdos escolares e por vezes a oferta de materiais e/ou serviços de apoio. Sem essas condições não se pode considerar que o processo inclusivo está sendo estabelecido, mas sim ocorrendo a inserção do aluno com deficiência no ensino superior (DUARTE; FERREIRA, 2010).

Omote (2016) enfatiza que o fato de um aluno com deficiência estudar com colegas sem deficiência não caracteriza o processo de inclusão. O autor relata que o ensino de qualidade, com todos os recursos necessários para o pleno desenvolvimento de todos os que dele desfrutam é um dos ingredientes para caracterizar o ensino superior como inclusivo. Refere ainda, a importância desse ambiente ser acolhedor e não apenas oferecer a acessibilidade arquitetônica como ação principal para se considerar um ambiente inclusivo.

Contudo, Duarte e Ferreira (2010) e Omote (2016) enfatizam que o desafio da inclusão no ensino superior perpassa a administração das instituições de ensino no país, pois não são as únicas responsáveis por esse processo, mas integrantes das políticas públicas que abordam a Educação Especial em todos os níveis de ensino.

Os autores consideram ainda, que todos os envolvidos no processo de inclusão podem beneficiar-se com a convivência com a pessoa com deficiência, uma vez que essa favorece a construção de novas relações, sendo experiências indispensáveis e fundamentais para a formação contemporânea humana, como também para o desenvolvimento dos professores, profissionais e alunos na compreensão da diversidade.

Omote (2016) destaca a existência de cotas para estudantes com deficiência em instituições de ensino superior, a disponibilização de recursos e condições especiais para realização do exame vestibular como elementos importantes para o acesso. Por outro lado, salienta que os alunos devem ter condições para permanecer nas instituições de ensino superior, com ensino de qualidade. Nesse sentido, o autor sugere a oferta de facilidades de bolsas tutoria, intérprete de Libras, recursos de tecnologia assistiva, textos ampliados ou em Braille, adaptações de materiais e recursos didáticos, além de ações que versam sobre a acessibilidade.

O autor ainda disserta sobre a importância das atitudes sociais da comunidade universitária para a promoção da inclusão no ensino superior. Na referida pesquisa é enfatizada a possibilidade de pessoas com deficiência buscarem a sua qualificação profissional em instituições de ensino superior, visto que essa é uma necessidade pautada pela exigência de qualificação de mão-de-obra no mercado de trabalho competitivo. Devido a isso, pontua o movimento do governo brasileiro em investir na ampliação de oportunidade de acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior (OMOTE, 2016).

Machado (2008) destaca que a mudança nas atitudes sociais está também atrelada à revisão de práticas docentes pelos profissionais da educação, sendo esse um requisito importante para a efetivação da inclusão no ensino superior. Para a autora são necessárias mudanças tanto na estrutura quanto na cultura institucional, visando não apenas o acesso do aluno com deficiência, mas a sua permanência com todas as possibilidades de aproveitamento das oportunidades de crescimento e formação para o exercício profissional.

Em Universidades Federais como as da Paraíba, Ceará, Rio Grande do Sul e estadual como no Paraná, existem os denominados Núcleos de Apoio a Inclusão (NAI). Esses possuem regimentos próprios e respondem a um setor organizacional

das instituições de ensino, geralmente, a Pró-Reitoria de Graduação (UFC, 2016; UFSM, 2016; UFPB, 2016; UEL, 2016).

Esses núcleos são o resultado de ações governamentais e ainda estão em implantação, organizando, principalmente, questões de viabilidade econômica, condição que impede a efetivação do atendimento educacional especializado no ensino superior, devido à dificuldade de obtenção de proventos para a manutenção de seu funcionamento (UFC, 2016; UFSM, 2016; UFPB, 2016; UEL, 2016).

Os Núcleos de Apoio a Inclusão têm por função a realização de atividades de acompanhamento a alunos com deficiência, por meio de tutores, oferta de adaptações de materiais didáticos, tecnologia assistiva e acessibilidade. Todos esses processos são solicitados via núcleo e concedidos aos alunos com deficiência (UFSM, 2016; UFPB, 2016). Os núcleos possuem articulação com agências de fomento para a contratação de tutores e professores de apoio, sendo que esses profissionais são responsáveis por uma carga horária de trabalho fixada ao suporte do aluno público-alvo da Educação Especial (UFC, 2016; UFSM, 2016; UFPB, 2016; UEL, 2016).

3.1 Inserção de alunos com deficiência no ensino superior

O ingresso de alunos com deficiência nos níveis de ensino é amparado por legislação, como a Lei nº 13.146/15 (BRASIL, 2015) conhecida como Lei de Inclusão e a LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Além dessas legislações, também contribui para o aporte legal às pessoas com deficiência o Decreto 3.928/99, 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).

Zampar (2015) ao abordar a integração de cinco alunos com deficiência no ensino superior considera que esse nível de ensino passa por um processo de enfrentamento de vários desafios, sendo as relações interpessoais com colegas e professores, bem-estar psicológico, escolha da carreira profissional e percepção das condições oferecidas pela instituição de ensino superior. Na pesquisa foi identificado que as condições de atendimentos oferecidos pela instituição de ensino referente às

práticas pedagógicas, disponibilização de materiais didático-pedagógico, falta de apoio da universidade e acessibilidade física são inadequadas e quando existentes são falhas.

Dados semelhantes ao de Zampar (2015) foram obtidos por Silva et al. (2012), que revisou a literatura a respeito da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, no período dos anos de 2001 a 2012. Os autores encontraram 20 trabalhos, os quais evidenciaram a existência de uma grande lacuna entre as diretrizes legais e a efetivação do acesso e permanência no ensino superior por alunos com deficiência. Também, foi enfatizado pelos autores que as principais dificuldades encontradas por alunos com deficiência foram o despreparo dos professores, falta de conhecimento da população universitária, estratégias pedagógicas falhas e limitações estruturais das instituições.

Omote (2016) salienta que atribuir às barreiras físicas e metodológicas às dificuldades ou impedimentos para a provisão de um ensino de qualidade a estudantes com deficiência, pode impedir a identificação de maiores barreiras como aquelas representadas por crenças, sentimentos e atitudes em relação à pessoa com deficiência, por parte daqueles que compõe seu convívio.

O citado autor ainda enfatiza que essas barreiras são aquelas que não deveriam ter sido construídas ou seriam expressivamente reduzidas, se a coletividade, na construção do seu mundo, levasse rigorosamente em conta as características e peculiaridades de todas as pessoas que a compõem (OMOTE, 2016).

O autor ainda acrescenta que a transposição de barreiras ou superação das dificuldades, podem ser favorecidas se aqueles que convivem com pessoas com deficiência compreenderem que não se trata de uma tragédia pessoal de quem tem a deficiência e nem de seus familiares, mas um problema que afeta toda a coletividade, cujo o desafio de busca da solução deve ser enfrentado por todos (OMOTE, 2016).

Santana (2013) analisou e comparou as atitudes sociais de estudantes da UNESP campus Presidente Prudente/SP em relação à inclusão, por meio de um mapeamento dos alunos com deficiência inseridos no ensino superior, investigando a interação dos estudantes. O pesquisador mapeou quatro alunos com deficiência no referido campus, além de 101 alunos que não tinham colegas com deficiência na

sala de aula e 207 alunos que tinham colegas com deficiência em sua sala de aula. Os resultados não revelaram diferenças estatísticas significativas, entretanto pôde confirmar a hipótese de que na sala onde ocorre a inserção de alunos com deficiência, as atitudes sociais são mais favoráveis à inclusão.

Resultados semelhantes aos de Santana (2013) foram encontrados no estudo de Chahini (2010), que avaliou 357 participantes divididos em cinco grupos, sendo o primeiro de alunos com deficiência; o segundo de alunos com colega com deficiência em sala de aula; o terceiro de alunos sem colega com deficiência em sala de aula; o quarto de professores com aluno com deficiência em sala de aula; o quinto com professores sem aluno com deficiência em sala de aula. Todos os grupos apresentaram atitudes favoráveis à inclusão, bem como, a ausência de atitudes desfavoráveis a alunos com deficiência quanto ao ingresso por vestibular tradicional ou por cotas.

Entretanto, a segunda citada autora destaca que em termos de inserção foi unânime o apoio ao processo inclusivo, mas no âmbito do exercício da profissão as respostas foram negativas, pois os participantes acreditam que o mercado de trabalho não tem como atender as especificidades de cada tipo de deficiência e que o enfrentamento dessa situação depende diretamente da postura do profissional com deficiência (CHAHINI, 2010).

Castanho e Freitas (2006) abordam a inclusão e a prática docente no ensino superior relatando as dificuldades em lidar com a educação inclusiva. Devido a isso, por vezes, as instituições de ensino superior têm se eximido de refletir sobre essa realidade. Segundo as autoras, a inclusão é fundamental para a construção de uma sociedade mais democrática. Assim como, a ênfase na importância de o professor do ensino superior adotar uma postura ativa, dialética, política e ética, com compromisso permanente com o desenvolvimento da autonomia de seus educandos, propiciando espaços onde a liberdade possa ser exercida de forma criativa e espontânea.

Nesse sentido, as mesmas autoras destacam que o professor no contexto do ensino superior precisa de capacitação e preparação que garanta práticas reflexivas não limitadas ao bom senso e a experiência pessoal, mas sim a ações da educação inclusiva, das políticas públicas frente à inclusão e de apoio à diversidade.

Lima (2007) abordou a trajetória de inclusão de Flor, uma aluna com Síndrome de Down que cursou Tecnologia em Dança na Universidade Luterana do Brasil - ULBRA. Na trajetória familiar de Flor observou-se a negação da deficiência e posterior desenvolvimento da filha na busca de sua evolução. A trajetória acadêmica almejou uma nova direção, buscando o desenvolvimento profissional, mas com uma conotação obrigatória da necessidade de ter uma profissão.

O estudo também abordou a necessidade de auxílio que Flor recebeu para poder acompanhar a grade curricular do curso e as avaliações de desempenho. Quanto aos colegas de sala foi destacado o preconceito, mas também o suporte da família, a dedicação e apoio dos professores do ensino médio e os do ensino superior. Por fim, a autora destacou a necessidade de um olhar voltado às potencialidades das pessoas com deficiência e não em suas limitações, como também, a rede de apoio que inclui a família, professores, profissionais da saúde e colegas de curso afirmando a cultura inclusiva e combatendo a cultura do assistencialismo (LIMA, 2007).

Na pesquisa de Messerschmidt e Castro (2016) realizada com 25 docentes de uma universidade pública federal, 41% dos docentes possuíam alunos com deficiência em sua sala de aula, foi investigado o perfil dos docentes quanto ao ensino superior, às metodologias utilizadas e o processo de avaliação. Os dados revelaram como principais estratégias metodológicas os trabalhos em grupo, aulas expositivas, recursos visuais e a avaliação, por meio de trabalhos em grupo, prova escrita, trabalhos individuais e prova oral. Também, em relação à prática docente, foram enfatizadas no trabalho as falas dos professores sobre o ingresso de um aluno com deficiência, pois para estes o processo de escolarização pautado pela educação inclusiva pressupõe pensar a formação docente e ações que sustentam a didática em sala de aula.

Estácio e Almeida (2016) abordaram a compreensão da política de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior do Amazonas, na qual foi possível identificar prejuízos no processo ensino-aprendizagem, devido à falta de equipamentos e materiais adaptados, além da incisiva reclamação dos professores sobre o despreparo em atuar no desenvolvimento profissional de alunos com deficiência.

Com base nos estudos mencionados é possível apontar para um processo caracterizado por dificuldades na inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. Todavia, foi possível identificar também avanços em relação a remoção das barreiras atitudinais.

3.2 Deficiência visual: relatos de ações inclusivas no ensino superior

No Decreto 3.928 sobre a Política Nacional de integração da pessoa portadora de deficiência (BRASIL, 1999) é apresentada a definição para a deficiência visual-cegueira, a qual é entendida como alteração na acuidade visual igual ou menor a 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica. Já para a baixa visão define-se acuidade visual entre 0,03 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica possível. Também é considerada deficiência visual quando a somatória da medida do campo visual, em ambos os olhos, for igual ou menor a 60° ou a ocorrência simultânea de quaisquer condições anteriores (BRASIL, 1999).

Brumer, Pavei e Mocelin (2004) realizaram um estudo sobre as perspectivas de inclusão social, econômica, cultural e política de pessoas com deficiência visual na cidade de Porto Alegre e constataram a informalidade vivenciada por essas pessoas, devido à ausência de qualificação profissional e dificuldade de obtenção de postos de trabalhos com melhor remuneração, ainda que tenham identificado casos bem sucedidos de profissionalização, ressaltando que os mesmos estão em busca da participação na sociedade. Destaca-se que na época da referida pesquisa, as condições de acesso e suporte eram ainda mais desfavoráveis que nos dias atuais para o ingresso no ensino superior.

Reis, Eufrásio e Bazon (2010), ao discutir as barreiras encontradas na efetivação da presença de alunos com deficiência visual no ensino superior, destacaram a formação de professores. O referido estudo discutiu a formação de professores licenciados em áreas específicas do conhecimento, como em Ciências Biológicas, quanto ao preparo e atuação na inclusão de pessoas com deficiência. Foram sujeitos da pesquisa cinco professores universitários não especialistas na área da Educação e Educação Especial e os principais resultados obtidos no estudo demonstraram a dificuldade dos professores em definir a deficiência visual, os quais desconhecem as condições de cegueira e baixa-visão.

Os mesmos autores ainda relataram a dificuldade dos professores em lidar com o aluno com deficiência visual, revelando a inexistência de formação em aspectos da Educação Especial, além da restrição da participação dos alunos com deficiência visual em aulas práticas, em função do despreparo do professor, que possui dificuldades para adotar estratégias de ensino e adaptar materiais, o que favorece o fracasso escolar (REIS; EUFRÁSIO; BAZON, 2010).

Em estudo realizado por Turchiello e Machado (2015), os autores discutiram a respeito da inclusão da pessoa com deficiência no mundo do trabalho, tendo como sujeito um aluno com deficiência visual de um curso de licenciatura. O trabalho versou sobre a importância do aluno em desenvolver-se com a finalidade de competir em um mercado de trabalho exigente e muito seletivo.

Os citados autores também ressaltaram a importância do uso de estratégias de ensino e o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor especialista em Educação Especial, para o atendimento às dúvidas e necessidades de acesso ao conteúdo. Contudo, foi realizada uma consulta ao aluno, que sinalizou a imposição de atividades propostas que não atendiam as suas necessidades pedagógicas, gerando insatisfação (TURCHIELLO; MACHADO, 2015).

No estudo de Palla e Mauerberg-de-Castro (2004), que investigou atitudes de professores e estudantes de Educação Física em relação à convivência com alunos com deficiência visual, foram relatadas ações de apoio, cuidado e atenção na convivência, mas acentuada ênfase foi dada à falta de preparo e desenvolvimento da relação diária com a pessoa com deficiência visual e creditada tal condição à ausência de especialização na área de Educação Especial.

Regiani e Mól (2013) abordaram a inclusão de uma aluna com deficiência visual em um curso de licenciatura em Química, apontando nesse nível de ensino a carência de práticas pedagógicas inclusivas e a necessidade de reconstrução desse sistema e de superação da visão de incapacidade associada à pessoa com deficiência.

O estudo também demonstrou que mesmo com dificuldades do uso de materiais didáticos específicos para deficiência visual e o despreparo para o atendimento às necessidades da aluna, os professores e os colegas de sala consideraram que a convivência com a aluna deficiente visual contribuiu para o

processo de inclusão e para capacitar os professores a lidar com as diferenças (REGIANI; MÓL, 2013).

Guerreiro (2011) em sua pesquisa avaliou a satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. A autora fez uso da Escala de Satisfação e Atitudes da Pessoa com deficiência (ESA) em uma amostra de 18 alunos, sendo oito desses deficientes visuais. Os resultados obtidos pela autora revelaram que os alunos com deficiência visual apresentam amplo conhecimento sobre as normas de acessibilidade, por conseguinte, são os mais insatisfeitos com o fator estrutural da instituição de ensino onde ocorreu a pesquisa.

Nesse sentido, faz-se necessário discutir a inclusão de pessoas com deficiência visual no ensino superior, visto que a sua inserção no mercado de trabalho ou continuidade dos estudos vislumbrando uma carreira profissional podem revelar aspectos, positivos, negativos e desafios para a formação. Para isso, se faz necessário considerar os diferentes atores envolvidos no processo de formação profissional, tema ainda pouco estudado pela literatura.

4 OBJETIVO

Descrever a formação profissional de uma aluna com deficiência visual em um curso de Tecnologia em Alimentos, a partir da percepção da própria aluna, de seus professores e de alunos de sua sala de aula.

5 MÉTODO

Lüdke e André (1986), Martins (2008) e Ventura (2007) dissertaram sobre a modalidade Estudo de Caso com afirmações sobre a originalidade e revelação proporcionada à pesquisa por apresentar um engenhoso recorte de uma situação complexa da vida real, no qual a análise é síntese dos achados, tendo a possibilidade de demonstrar perspectivas ainda não abordadas por estudos que tratam de um mesmo eixo temático.

O Estudo de Caso oferece descrições, interpretações e explicações que chamam a atenção pelo ineditismo, como também por tornar-se exemplar, ao revelar, de fato, uma análise em profundidade e não em extensão (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Todavia, o pesquisador deve ter precaução na coleta e organização dos dados devido à possibilidade da presença de desvios na pesquisa. Corroborando com Triviños (1987), se faz necessária a devida cautela para se evitar a introdução de desvios possíveis à análise e interpretações dos dados coletados, para que esses não sejam fruto de impressões e juízo de valores do profissional que, circunstancialmente, se obtém do *locus* dos dados da pesquisa convergente com o *locus* de atuação do pesquisador.

A modalidade de pesquisa Estudo de Caso pode ser exploratória, descritiva ou experimental (MARCONI; LAKATOS, 2011). Na pesquisa em questão, trata-se de um estudo descritivo que faz uso dessa natureza de pesquisa, devido à busca por explicações e interpretações para situações que envolvam fenômenos sociais complexos e a construção de uma teoria explicativa do caso, que possibilite condições para se fazer inferências analíticas sobre proposições constatadas (YIN, 2001).

5.1 Aspectos éticos

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP campus Marília, Parecer nº 1.165.908/2015 (anexo A).

Para a realização da coleta dos dados foi solicitada a permissão do Centro Estadual de Educação Tecnológica, representado pela direção da Faculdade de Tecnologia, local em que ocorreu a pesquisa. Após, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP campus de Marília em conjunto com a autorização da instituição de ensino, modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), instrumentos de coleta de dados e cronograma de pesquisa.

Aprovado o projeto de pesquisa foi iniciada a organização para a coleta dos dados. Um aspecto a ser destacado nessa etapa foi a respeito da pesquisadora deste trabalho ter sido colaboradora da instituição de ensino, fato que contribuiu para a efetivação da pesquisa em termos de autorização institucional e colaboração dos participantes, pois não houve recusa desses em contribuir na coleta dos dados.

O início da coleta dos dados deu-se por meio do esclarecimento quanto à temática da pesquisa e o seu objetivo aos participantes. Em seguida, foram convidados a responder ao instrumento de pesquisa, sendo enfatizado o sigilo das informações e a possibilidade de desistência da participação a qualquer momento.

No dia determinado para a coleta dos dados, a cada grupo de participante, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndices D, E e F), concedidas as informações a respeito da participação na pesquisa e orientações a respeito dos questionários.

5.2 Caracterização do local de estudo

O Centro Estadual de Educação Tecnológica possui 66 unidades de ensino superior Tecnológico, denominadas Faculdades de Tecnologia, distribuídas em 60 municípios do interior do estado de São Paulo. O número total de alunos matriculados em todas as Faculdades de Tecnologia é de 77.000 alunos em 72 cursos superiores de Tecnologia, que possuem carga horária de 2.400 horas, distribuídas em seis semestres com conclusão em três anos (CPS, 2016).

A referida instituição de ensino apresentou o número de matrículas em seus meios de divulgação, entretanto, não foram obtidos dados de permanência dos alunos ou o número total de alunos concluintes no mesmo ano.

Segundo informações obtidas em materiais que relatam sobre a inclusão no Centro Estadual Tecnológico, a partir de 2014 foram iniciados trabalhos com vista à acessibilidade, por meio de cursos especializados, eventos e projetos para melhorar o atendimento às pessoas com deficiência. Tanto nas escolas técnicas quanto nas Faculdades de Tecnologia que compõem a instituição, as ações de inclusão são iniciadas no processo seletivo, já na ficha de inscrição, o aluno com deficiência solicita o atendimento específico, por exemplo, prova em Braille ou ampliada, intérprete de libras ou escolha do melhor lugar para o candidato realizar a prova.

No ano de 2014, o Centro Estadual de Educação Tecnológica do estado de São Paulo divulgou o investimento de cerca de 500 mil reais na compra de equipamentos de alta tecnologia assistiva para alunos com deficiência visual, por ser essa a deficiência mais frequente em seus cursos. Assim como, no ano de 2016 foram investidos 600 mil reais em equipamentos, como lupas eletrônicas, leitores de texto digitais, scanners especiais e máquinas de escrever em Braille, além de carteiras adaptadas para cadeira de rodas (CPS, 2016).

Também foi divulgado pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica o número de alunos com deficiência na instituição nos últimos três anos, sendo 182 alunos com deficiência no ano de 2011, 389 alunos com deficiência no ano de 2014 e 375 alunos com deficiência no ano de 2016 (CPS, 2016).

Outro aspecto divulgado pela instituição foi à parceria que existiu entre o Centro Estadual de Tecnologia e a Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo quanto ao desenvolvimento de cursos de qualificação à comunidade.

Em outubro de 2016, em publicação no Diário Oficial da União, foi divulgada a designação de um coordenador de projetos de inclusão, entretanto, não foram obtidas demais informações sobre esse projeto (CPS, 2016).

A Faculdade de Tecnologia onde se realizou a coleta dos dados foi criada por meio do Decreto nº 50.575/06 (SÃO PAULO, 2006), iniciando suas atividades acadêmicas em 22 de março de 2006. Está situada no interior do estado de São Paulo, sendo 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.

Quanto à inserção de alunos com deficiência na Faculdade de Tecnologia onde foi realizada a pesquisa, foi relatado o ingresso de um aluno com deficiência visual no ano de 2009. Até o primeiro semestre do ano de 2016 constava o ingresso de oito alunos com deficiência, dentre eles quatro alunos com deficiência visual, sendo um cego e três com baixa-visão, dois alunos com deficiência auditiva, um aluno com deficiência física e um aluno com deficiência múltiplas.

5.3 Caracterização dos participantes

Sara¹ é uma pessoa com deficiência visual, gênero feminino, com 36 anos de idade, 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.

A deficiência visual promoveu dificuldades no cotidiano de Sara, uma vez que a degeneração de mácula agiu gradativamente na perda da visão pela aluna, que apresentava, inicialmente, dificuldades referentes à acessibilidade, pois para se locomover ela necessita de um guia.

No exercício de atividades diárias, como trabalhos domésticos, teve que se adaptar em termos de localização, organização do espaço e remanejamento de móveis. Além disso, sua vida passou a ocorrer toda no período diurno, por isso optou por um curso superior que pudesse frequentar durante o período da manhã.

Para concorrer no processo seletivo, realizou a sua inscrição *online* com o suporte de sua filha, identificou-se como candidata com deficiência visual, solicitando a adaptação, requerendo-as para a realização da avaliação e contando com o acompanhamento de um fiscal de prova específico.

Sara também apresentou o laudo médico da deficiência, expondo a descrição do tipo de deficiência e a adaptação que necessitava. A solicitação foi submetida a avaliação pela fundação responsável pelo processo seletivo e assim, foram realizadas as adequações requeridas pela participante.

¹ A aluna com deficiência visual será mencionada na presente pesquisa pelo nome fictício de Sara.

No dia em que ocorreu o processo seletivo, Sara foi acomodada em uma sala de aplicação destinada a ela, recebeu a prova ampliada e o acompanhamento de um fiscal de prova. Assim como, teve a alteração no horário de duração do exame, sendo esse acrescido de 30 minutos.

Ao ingressar na faculdade Sara apresentava a deficiência em condições de baixa-visão, mas com a ação degenerativa da mácula, ela enfrentou na faculdade novos desafios, pois se tratava de um espaço novo e, além das questões de acessibilidade, encontrou dificuldades de acesso aos materiais impressos, à falta de domínio em informática, déficits de interpretação, de escrita e leitura, como também, dificuldade de assimilar o conteúdo acadêmico pela defasagem dos conteúdos da educação básica a que teve acesso.

Somado aos aspectos já pontuados, o uso indiscriminado e despreparado do resíduo de visão aliado ao processo degenerativo conduziu Sara a apresentar, no ingresso ao curso de Tecnologia em alimentos, a baixa-visão, mas ao término a aluna estava cega.

Mesmo com o investimento do Centro Estadual de Educação Tecnológica do estado de São Paulo em relação a tecnologia assistiva e mobiliário, esses recursos eram inexistentes na Faculdade de Tecnologia pesquisada. O relato da direção da faculdade pontuou que esses recursos não chegam aos alunos com deficiência, devido à dificuldade patrimonial dos bens, como também, designação da responsabilidade de manutenção dos equipamentos.

Para o acompanhamento de alunos com deficiência no curso de Tecnologia em Alimentos, o único recurso disponibilizado pela Faculdade de Tecnologia foi um professor assistente. Esse profissional foi contratado por meio de solicitação dessa unidade de ensino à superintendência do Centro Estadual de Educação Tecnológica, em contratação de caráter emergencial e regime de trabalho celetista, quando a instituição recebeu o primeiro aluno com deficiência. Essa ação ocorreu devido a solicitação e argumentação desse primeiro aluno junto a direção da faculdade.

Esse professor era responsável por adaptar os conteúdos teóricos, realizar áudio descrições, fazer ampliações de materiais, aplicar as avaliações de conteúdo, acompanhar todas as atividades práticas e intermediar a organização dos materiais entre a aluna com deficiência e os professores das disciplinas. Na presente

pesquisa, esse sujeito não compôs o grupo de participantes, pois essa função era realizada na Faculdade de Tecnologia pela pesquisadora desse trabalho.

Para a compreensão do fenômeno que concebeu a formação profissional do sujeito da pesquisa, também foram investigados os atores que compuseram e contextualizaram esse processo. Essa ação foi realizada com vistas a descrever a formação profissional e contribuir com o estudo da percepção de Sara, devido a possibilidade de inferências que a participante poderia introduzir em suas respostas, provindas da satisfação em estar no ensino superior.

Por esse motivo, também foi pesquisada a percepção dos 22 professores do curso de Tecnologia em Alimentos, com a finalidade de compreender e descrever como ocorreu o percurso da formação profissional da aluna no referido curso. Entretanto, esse grupo de participantes poderia ponderar suas colocações em virtude de seu vínculo com a Faculdade de Tecnologia. Por isso, também foram participantes 29 alunos que compunham a sala de ensino de Sara, pois a percepção desse grupo poderia oferecer aspectos da formação profissional de Sara no ensino superior, que não teriam sido contemplados em suas respostas, como também, nas respostas dos professores.

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. A formação acadêmica apresentada foi de três especialistas na área de administração e nutrição, 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, um em Administração de Empresas e Psicologia.

Também foram participantes desta pesquisa os alunos do curso de Tecnologia em Alimentos, que compunham a turma da aluna com deficiência, sendo o grupo formado por 29 alunos, dos quais 20 eram mulheres e 9 homens com média de idade de 25,41 apresentado desvio-padrão de 12,69 anos, com idade mínima de 20 anos e máxima de 43 anos.

5.4 Procedimento de elaboração dos instrumentos de pesquisa

Os instrumentos de pesquisa foram elaborados pela pesquisadora contendo a construção de eixos temáticos, baseados no procedimento de tratamento de dados apresentado por Moura (2016).

Ao abordar como critério de categorização a semântica, foi possível classificar os elementos de um discurso por diferenciação, e em seguida, reagrupá-los com os critérios previamente definidos (BARDIN, 2011).

Os critérios adotados para a constituição dos eixos temáticos foram o percurso do aluno com deficiência em um curso superior de Tecnologia, as atitudes em relação ao processo de inclusão, os aspectos da formação profissional de Sara e indicativos do exercício profissional no mercado de trabalho.

Também, buscou-se a percepção da aluna com deficiência para a obtenção de suas expectativas em relação ao ensino superior, dos professores quanto ao desenvolvimento de competências profissionais em uma aluna com deficiência e dos colegas de sala de aula em relação à convivência com Sara.

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

Os juízes de valores receberam os três questionários elaborados e avaliaram a pertinência dos temas pré-estabelecidos 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.

Assim, foram elaboradas três versões de acordo com as especificidades dos participantes que abordariam os eixos temáticos pré-definidos. O questionário sobre a percepção do aluno com deficiência passou por um teste piloto, com a finalidade de adequar as perguntas quanto ao vocabulário, objetividade e compreensão. Esse teste foi realizado no local da pesquisa, mas com um aluno com deficiência visual que estava cursando o terceiro termo do curso de Tecnologia em Alimentos.

Para avaliar o questionário destinado a abordagem da percepção dos professores, também foi realizado um teste piloto, porém em outra faculdade do Centro Educacional do estado de São Paulo que havia recebido um aluno com deficiência física. Nessa mesma unidade foi realizado o teste piloto para avaliação do questionário que abordava a percepção dos alunos de sala de aula, com o grupo de colegas que compunham a sala de aula do aluno com deficiência física. As perguntas de ambos os questionários foram adequadas quanto ao vocabulário, objetividade e compreensão.

Após as etapas anteriormente descritas, os questionários foram finalizados. Para a aluna 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 aluno 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 aluno com deficiência, Condições de aprendizado, Atitudes em relação ao processo de inclusão e Expectativas de acesso ao mercado de trabalho.

Os quadros 2, 3 e 4 relacionam os eixos temáticos com as questões contidas no instrumento de coleta de dados aplicado para cada grupo de participante.

Quadro 2 – Distribuição das questões sobre a percepção do aluno com deficiência por eixo-temático

Tema	Perguntas relacionadas no questionário
Trajetória de vida	Q1 - Faça sua apresentação contando sua origem familiar, escolar, profissional e de vida. Q2 - Como conheceu a instituição e o curso de Tecnologia em Alimentos? Q3 - Fale sobre sua deficiência e como ela se manifestou em sua vida. Q4 - Você se considera uma pessoa com limitações? Se sim, em que situações?
Descrição do percurso no ensino superior	Q5 - Como foi sua seleção no vestibular? Existiram dificuldades na realização da prova e em sua matrícula? Q6 - O que espera desse curso e dessa etapa em sua vida? Q7 - O que sua família pensa a esse respeito? Q8 - Em sua vida escolar você contou com acompanhamento de professores especializados? Q9 - Como você avalia o seu relacionamento com os alunos do curso de Tecnologia em Alimentos? Por quê? Q10 - Como você avalia o seu desempenho nas aulas teóricas? Por quê? Q11 - Como você avalia o seu desempenho nas aulas práticas? Por quê? Q12 - Você considera que as atividades de laboratório oferecem algum risco adicional para você? Q13 - Você encontrou dificuldades de aprendizagem durante o curso? Q14 - Qual a sua opinião sobre a forma de avaliação dos professores nas disciplinas?
Expectativas de acesso ao mercado de trabalho	Q15 - Como você avalia suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho? Por quê? Q16 - Quais sugestões você daria para facilitar o processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência no curso de Tecnologia em Alimentos?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 3 – Distribuição das questões sobre a percepção dos professores por eixo-temático

Tema	Perguntas relacionadas no questionário
Relação com o aluno com deficiência	Q1 - Como você se sente com a presença de alunos com deficiência no curso de Tecnologia em Alimentos? Q2 - O que mais desperta a sua atenção ao conviver com alunos com deficiência no curso de Tecnologia em Alimentos?
Condições de aprendizado	Q3 - Como você avalia o desempenho do aluno com deficiência nas aulas teóricas? Q4 - Como você avalia o desempenho do aluno com deficiência nas aulas práticas? Por quê? Q5 - Você considera que as atividades de laboratório oferecem algum risco adicional para os alunos com deficiência?
Ensino	Q6 - Quais estratégias de ensino você utiliza no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência? Por quê? Q7 - Você encontra alguma dificuldade no ensino com o aluno com deficiência? Q8 - Como é a avaliação dos alunos com deficiência na(s) sua(s) disciplina(s)?
Expectativas de acesso ao mercado de trabalho	Q9 - Como você avalia as possibilidades de inserção no mercado de trabalho dos alunos com deficiência? Por quê?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 4 – Distribuição das questões sobre a percepção dos colegas de sala de aula por eixo-temático

Tema	Perguntas relacionadas no questionário
Relação com o aluno com deficiência	Q1 - Como você se sente com a presença de alunos com deficiência no curso de Tecnologia em Alimentos? Por quê? Q2 - O que mais desperta a sua atenção ao conviver com alunos com deficiência no curso de Tecnologia em Alimentos?
Condições de aprendizado	Q3 - Como você avalia o desempenho do aluno com deficiência nas aulas teóricas? Por quê? Q4 - Como você avalia o desempenho do aluno com deficiência nas aulas práticas? Por quê? Q5 - Você considera que as atividades de laboratório oferecem algum risco adicional para os alunos com deficiência?
Atitudes em relação ao processo de inclusão	Q6 - Como é sua interação com o aluno com deficiência? (grupos de trabalho, amizade, auxílio) Q7 - Você acredita que o aluno com deficiência é avaliado pelo professor da mesma forma que os demais alunos?
Expectativas de acesso ao mercado de trabalho	Q8 - Como você avalia as possibilidades de inserção no mercado de trabalho dos alunos com deficiência? Por quê?

Fonte: Elaborado pelo autor.

5.5 Procedimento de coleta dos dados

Para a coleta de dados foram utilizados três questionários (apêndices A, B e C) compostos por questões dissertativas para o aluno com deficiência, para os professores e para os colegas de sala de aula. Esse procedimento foi realizado no final do sexto semestre do curso de Tecnologia em Alimentos.

Primeiramente, foi agendado um dia com a coordenação do curso para aplicação do questionário, possuindo como critério a última semana de aula do último semestre do curso. A aplicação dos questionários ocorreu na Faculdade de Tecnologia, sendo que para os alunos do curso foi realizada na sala de aula, respondido individualmente e sem limite de tempo para o preenchimento.

Essa ação se deu, pois, pretendia-se obter dados do processo de inclusão de Sara em todo seu percurso no curso de Tecnologia em Alimentos, levando em consideração a última semana de convivência dos participantes. Além disso, Sara participou respondendo ao instrumento com uso de um notebook contendo software leitor, mas no laboratório de informática, no mesmo dia de aplicação em sua sala de aula, garantindo a ausência de contato com os colegas de sala.

Outra questão a ser destacada foi a escolha da aplicação em massa, pois foi pretendido coletar os dados sem que os alunos se comunicassem a respeito, sendo

concedidas informações sobre como responder ao instrumento na sala de aula e com a permanência do pesquisador no ambiente até o último respondente. A aplicação para Sara ocorreu logo em seguida ao término da aplicação em seus colegas de sala.

Para os professores a aplicação do questionário ocorreu mediante agendamento prévio, de acordo com a conveniência dos mesmos. Esses receberam o instrumento, foram informados que se tratava de um questionário que pretendia obter informações a respeito da percepção deles sobre a formação profissional da aluna Sara. Os professores responderam imediatamente, sem limite de tempo e individualmente. A pesquisadora acompanhou o procedimento no mesmo ambiente, garantindo que as respostas fossem compostas pelo professor sem acesso a qualquer outro tipo de material de suporte no momento da aplicação.

5.6 Procedimento de análise dos dados

De acordo com Appolinário (2011), o procedimento de Análise de Conteúdo tem por finalidade a busca do significado de materiais textuais ou transcrição de dados obtidos com sujeitos, individual ou coletivamente e assim, são interpretados em categorias. Segundo Bardin (2009), a Análise de Conteúdo constitui um instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência dos indicadores referenciais no texto).

A Análise de Conteúdo é uma técnica para se estudar e analisar a comunicação de maneira objetiva e sistemática, por meio da busca por inferências confiáveis de dados e informações com respeito a determinado contexto, a partir dos discursos escritos ou orais de seus atores (MARTINS, 2008).

Bardin (2011) ao abordar a prática da análise temática de um texto, pontua a necessidade de identificar a unidade de codificação previamente determinada, que tenha relação com o tema ou item de significação pré-estabelecido. Pela enumeração temática é possível organizar as unidades de codificação, considerando-as como tópicos temáticos e assim as reagrupando aos temas que fazem referência.

Inicialmente, os dados foram transcritos integralmente, categorizados de acordo com os eixos temáticos já estabelecidos, no qual cada eixo foi subcategorizados em tópicos temáticos. Nos quadros 5, 6 e 7 estão dispostos os

eixos temáticos juntamente com seus respectivos tópicos temáticos para cada grupo de participante.

Quadro 5 – Composição dos temas e tópicos temáticos obtidos pela percepção de Sara

Tema	Tópicos temáticos
Trajetória de vida	- Percepção sobre a deficiência - Escolarização - Curso de Tecnologia em Alimentos
Descrição do percurso no ensino superior	- Incentivo familiar - Processo seletivo - Processo educacional - Avaliação
Expectativas de acesso ao mercado de trabalho	- Inserção no mercado de trabalho - Atenção aos alunos com deficiência

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 6 – Composição dos temas e tópicos temáticos obtidos pela percepção dos professores

Tema	Tópicos temáticos
Relação com o aluno com deficiência	- Desafio - Normal - Superação
Condições de aprendizado	- Atendimento as necessidades do aluno com deficiência - Falta de integração dos professores - Respeito aos limites
Ensino	- Metodologia de ensino - Estratégias de ensino - Avaliação igualitária - Desempenho do aluno com deficiência
Expectativas de acesso ao mercado de trabalho	- Importância do trabalho - Conscientização do empregador - Leis - Preconceito - Postura profissional

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 7 – Composição dos temas e tópicos temáticos obtidos pela percepção dos colegas de sala

Tema	Tópicos temáticos
Relação com o aluno com deficiência	- Esforço - Superação - Dificuldade - Discriminação
Condições de aprendizado	- Tratamento igualitário - Estratégias de ensino - Participação nas aulas - Dificuldade
Atitudes em relação ao processo de inclusão	- Conhecimento sobre o processo inclusivo - Avaliação igualitária - Desempenho do aluno com deficiência
Expectativas de acesso ao mercado de trabalho	- Possibilidade de inserção - Capacidade - Lei de Cotas - Conscientização do empregador - Postura profissional

Fonte: Elaborado pelo autor.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

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

Ao abordar a sua trajetória de vida Sara lembrou alguns fatos de seu passado relatando que sempre sonhou em fazer um curso superior, mas julgava ter uma difícil adaptação por ter concluído o ensino médio na EJA (Educação de Jovens e Adultos), não se sentindo confiante, além das preocupações em função da deficiência.

Na sua percepção sobre a deficiência notou-se o quanto foi desconfortável falar sobre essa condição, mesmo demonstrando entusiasmo e compreensão a respeito da importância dessa abordagem para a descrição de sua formação profissional, como exposto a seguir:

“Não me considero uma pessoa com limitações, mas já me considerei. Quando vi que eu já não enxergava mais, fiquei muito deprimida, mas depois fui sabendo de outras pessoas que eram cegas e que continuavam sua vida normal e aí comecei a correr atrás” (Sara).

Omote (2004) afirma que a deficiência é construída no âmbito social, enfatizando que ninguém é deficiente por si só, mas perante uma audiência e em determinadas circunstâncias. Assim, 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. Por isso, a ideia de falta, de desvio, de anormalidade agregada aos conceitos negativos depositados na pessoa com deficiência, dificulta a sua participação no meio social e o seu desenvolvimento.

Com relação a sua escolarização, Sara relatou a ausência de suporte pedagógico no processo de formação escolar. A aluna 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. Esse aspecto foi determinante no seu desenvolvimento e na efetivação do seu conhecimento, pois poderia ter rompido com barreiras que impediam a sua aquisição, por meio do apoio multidisciplinar. 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).

Omote (2004) discutiu a questão da interpretação das diferenças em relação aos padrões de normalidade concebidos pela sociedade, sendo que algumas diferenças recebem o descrédito e a desvantagem social, entre elas, as anomalias genéticas, patologias e traumatismo.

Para o mesmo autor, nessas condições são atribuídas e, por vezes, confundidas a uma relação matemática, na qual se considera o normal um valor estatístico, sendo desviante aquele que não se encontra nesse intervalo. Entretanto, menciona que as diferenças entre um gênio podem ser mais desviantes à de uma pessoa com deficiência intelectual e, além disso, o desvio materializado da deficiência carrega situações de desvantagem e de prejuízo ao desenvolvimento da pessoa com deficiência pela condição social em que lhe é imposta (OMOTE, 2004).

No relato de sua história, Sara descreveu que devido às dificuldades de enxergar, foi desestimulada e sofreu com a falta de informação e de formação, inclusive para cuidados pessoais e quanto à sexualidade. Entretanto, a participante reiterou que seu sonho sempre foi poder concluir seus estudos e cursar o ensino superior para que pudesse ter uma profissão.

Assim, continuou sua vida e aos 30 anos de idade, já com a visão bastante comprometida, a participante se divorciou do marido, pois alegou que o mesmo argumentava não querer ser casado com uma pessoa com deficiência. Como apresentado no trecho a seguir:

“Sofri muito quando o médico disse que a minha deficiência era degenerativa, mas achava que ia demorar para agravar. Quando cheguei aos 30 anos percebi que estava piorando muito e foi aí que meu marido pediu a separação porque não queria ser casado com uma pessoa que ia ficar cega” (Sara).

Em trabalho de Fiamenghi Junior e Messa (2007), foram abordados a sensação de desamparo e os transtornos familiares por fatores múltiplos, que famílias de pessoas com deficiência apresentam. Sara enfatizou a falta de autonomia e a insegurança que sentiu nesse período, pois não tinha como obter seu sustento, constituindo-se em um dos vários entraves pelos quais passam pessoas

com deficiência, quando esses não possuem um estímulo social que as auxiliem no desenvolvimento da autonomia financeira e que comprometeu sua identidade.

Contudo, prosseguiu a sua vida, passando a trabalhar como empregada doméstica, sem conseguir exercer a função por um longo período, devido ao esforço físico também afetar a visão.

“Trabalhei como empregada doméstica por pouco tempo, o serviço pesado atrapalhou ainda mais a visão e também não conseguia fazer o serviço direito porque tinham coisas que não conseguia enxergar” (Sara).

Além desse aspecto, no relato a participante destaca a importância do trabalho no sentido de, a partir de uma função remunerada, obter o sentimento de pertencimento social, como afirmado por Duarte (1996), visto que, após o divórcio, expressou não saber como conduzir administrativamente sua família e, por isso, resolveu retornar a casa de sua mãe.

Posteriormente, a participante trabalhou como Auxiliar de Serviços Gerais em um pedágio, porém com o esforço físico a visão foi agravada e ela não pôde mais trabalhar, sendo afastada do exercício de sua função pelo Instituto Nacional de Seguro Social (INSS), recebendo recurso financeiro pelo auxílio doença durante dois anos. Passado esse período, foi encaminhado ao mesmo órgão o pedido de aposentadoria por invalidez, que até a presente aplicação do instrumento não havia sido deferido, como apresentado no trecho a seguir:

“Trabalhei em um pedágio na limpeza por pouco tempo, porque nessa época foi quando percebi que já não ia mais conseguir trabalhar. Fui afastada pelo INSS recebendo o auxílio doença, depois ele foi cortado também e agora estou esperando uma ação na justiça para poder aposentar, mas eu queria mesmo conseguir poder voltar a trabalhar” (Sara).

Sara referiu que ficou muito deprimida por um período, pois considerava que não teria mais condições de se desenvolver e sua autonomia deixava de existir, pois já não conseguia realizar tarefas cotidianas sem o auxílio de uma pessoa, sinalizando que não possuía dignidade, como apresenta o trecho a seguir:

“Quando percebi que já não enxergava bem fiquei muito deprimida, não conseguia fazer coisas que estava acostumada a fazer sozinha” (Sara).

O fato da deficiência de Sara ser degenerativa ocasiona a perda da visão lentamente durante a vida, impondo limitações ao seu cotidiano, necessidade de apoio por meio de órgãos da saúde e assistência social para minimizar esses impactos pelo favorecimento do uso de estratégias de enfrentamento.

Situação semelhante foi retratada no estudo de caso realizado por Lima (2007), no qual foram demonstradas as expectativas de Flor em conquistar sua autonomia, passando por um processo de empoderamento, que exigiu de sua família a necessidade de apoiar o seu ingresso no ensino superior e proporcionar a ela o desenvolvimento pessoal.

Segundo Lima (2007), mesmo com a presença de debilidades e da necessidade de suporte da saúde para desenvolver suas atividades no decorrer de seu curso de dança, Flor promoveu lentamente a transformação da concepção pautada em suas debilidades e no assistencialismo, enfatizando a necessidade de apoio da família, professores e profissionais da saúde no desenvolvimento do processo inclusivo.

Em relação ao processo de efetivação da presença da deficiência em sua vida, Sara relatou que começou a frequentar uma associação de pessoas com deficiência visual com sede na cidade onde reside, o que promoveu maior confiança e motivação, pois a convivência com seus pares conferiu, além dos aspectos citados, uma rotina de atividades além dos muros de sua residência.

“ Eu frequentei uma associação de pessoas com deficiência visual e lá eu fazia aulas de teclado e passeios. Convivia com outras pessoas cegas que continuavam a sua vida e foi aí que comecei a correr atrás” (Sara).

Sara referiu que sempre sonhou concluir o ensino médio e cursar uma faculdade. Com isso, em um determinado tempo, sua filha iniciou um curso técnico em uma instituição de ensino que integra um Centro Estadual de Educação Tecnológica e que possui uma Faculdade de Tecnologia no mesmo prédio, e assim, a participante obteve o relato da filha sobre a presença na instituição de alunos com deficiência, sendo um deles com deficiência visual.

Ao abordar a descrição de seu percurso no ensino superior, a participante expôs que ao saber desse fato ficou muito feliz, pois identificou uma oportunidade de regressar à Educação de Jovens e Adultos (EJA) para concluir seus estudos e poder cursar o ensino superior, como mencionado no trecho a seguir:

“Terminei a escola no supletivo e ainda fiquei um tempo estudando em casa com a ajuda da minha filha para fazer a prova do vestibular” (Sara).

Outro aspecto que denota atenção é o fato de a filha de Sara incentivar e apoiar, junto com toda a família, a continuação dos seus estudos. Esse fato demonstra a preocupação e a necessidade de promoção da pessoa com deficiência a viver, com oportunidades e possibilidades, essas disponíveis para toda e qualquer pessoa no âmbito social. Também, deve-se conceder, por não ser comum na sociedade, o movimento do incentivo e encaminhamento dos estudos pelo filho, função comumente exercida pelos pais.

A influência da família também foi relatada de forma semelhante no estudo de Lima (2007), em princípio ocorreu a negação da deficiência da filha, mas mesmo com medo, posteriormente, buscou-se atender seus anseios de desenvolvimento. Na referida pesquisa são apresentados relatos de insegurança e angústias no ingresso no ensino superior, porém essas concepções são transformadas com o passar do desenvolvimento da filha e assim a família passa a incentivar e apoiar suas conquistas.

Na presente pesquisa, Sara relatou que após concluir o ensino médio, por meio da educação de Jovens e Adultos (EJA), continuou estudando em sua residência para o processo seletivo da Faculdade de Tecnologia, optando pelo curso de Tecnologia em Alimentos. Realizou a inscrição no processo seletivo da instituição se identificando como candidato com deficiência visual e solicitando prova ampliada. Assim, no dia da prova contou com a adaptação e com o auxílio de um fiscal de prova específico para o seu acompanhamento, apresentado no trecho a seguir:

“No vestibular fiz a prova ampliada e tinha um fiscal para me acompanhar no que fosse preciso” (Sara).

Sara apenas citou a adaptação a qual fez uso para realizar a prova do processo seletivo da instituição. Nesse momento, é necessário expor a necessidade da identificação como pessoa com deficiência no vestibular, indicando qual o tipo de deficiência apresenta, para que a instituição possa realizar o atendimento desse candidato, como também, disponibilizar adaptações no processo de seleção.

Esse relato pode ser remetido ao que foi explanado por Goffman (1963), sendo destacado o problema vivenciado por pessoas com deficiência em reconhecer-se, permeando o ocultamento e a revelação de sua condição social, conduzindo ao que o autor denomina de manipulação do estigma.

Entretanto, na condição de inscrição para o vestibular como aluno com deficiência há necessidade de reconhecer-se como pessoa com deficiência, para inclusive, permitir igualdade de oportunidade para o exame de seleção. Foi relevante o fato da aluna não se indispor em relatar sobre a necessidade de identificar-se como alguém que necessitava de adaptação, mas foi perceptível o desconforto da aluna ao discorrer sobre esse ponto.

Sara descreveu que ficou apreensiva pensando que não conseguiria ser aprovada, contudo, foi aprovada, nas últimas colocações, mas com o entusiasmo de quem havia conquistado a primeira colocação, como apresentado no trecho:

“A minha dificuldade era com as perguntas mesmo, mas eu consegui passar e fiquei muito contente” (Sara).

Por meio da aplicação do instrumento foi possível extrair alguns elementos que contribuíram para reconhecer a identidade dessa aluna, por exemplo, como se deu seu desenvolvimento escolar, o seu contato com a cultura, o convívio em sociedade e em família. Além disso, perceber que existiam barreiras psicológicas que poderiam ser transpostas, em virtude de a aluna ter apresentado disposição para mudanças e se comportar como qualquer outro aluno ao ingressar em uma faculdade, muito entusiasmada e empenhada em aproveitar a oportunidade conquistada.

Ao ingressar no curso de Tecnologia em Alimentos, a aluna teve contato com sua sala de aula relatando que, a princípio, sentiu diferença de tratamento de alguns colegas de sala, recebendo questionamentos sobre como conseguiria dar continuidade aos seus estudos sendo uma pessoa com deficiência visual, mas

também, conheceu várias pessoas em seu primeiro dia de aula que foram importantes para o seu desenvolvimento profissional durante o curso, como constatado por Sara 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 olhavam com diferença e fizeram brincadeiras desagradáveis, mas passou. Fiz amizade com algumas pessoas que se tornaram meus amigos e me ajudaram muito durante o curso” (Sara).

Manfredi (2002) relata a ênfase concedida à educação profissional, que por seu histórico oferece acesso ao ensino superior a pessoas originárias de situações de escolarização interrompidas ou precárias, ainda que essa modalidade de ensino seja baseada na dualidade estrutural pautada pelo exercício do trabalho e na formação de mão-de-obra qualificada para exercício de funções instrumentais.

Na condição discutida por Manfredi (2002), um aspecto importante pode ser ressaltado, ou seja, o acesso, pois proporciona o desenvolvimento educacional dos alunos, entre estes, os alunos com deficiência, mas agrega a essa situação a questão da qualidade do ensino, levando em consideração o próprio histórico de cunho assistencialista da Educação Profissional e mais que isso, a característica de profissões ofertadas para uma demanda do mercado de trabalho nacional ou regional e não uma escolha realizada a partir da identidade do aluno com a profissão, gerando assim, conflitos entre o gostar do que se faz e o fazer profissional (BATISTA, 2009; ESCOTT; MORAES, 2012).

Contudo, como apresentado no Censo de 2015 (INEP, 2016), os cursos superiores de tecnologia possuem número de ingresso elevado, demonstrando a capacidade destes de proporcionar aos alunos, com ou sem deficiência, o acesso ao ensino superior quando comparado aos de licenciatura e bacharelado.

Entretanto, a participante demonstrou ter foco em sua formação no ensino superior, não permitindo que essas percepções interferissem na convivência com seus colegas de curso, ainda que para uma pessoa com deficiência a necessidade de provar suas potencialidades seja um aspecto recorrente e de muito desconforto. Tal fato poderia ter conduzido Sara a desistir do curso, a tornar-se cada vez mais isolada e retraída ou então agressiva, ou até mesmo fazendo uso de sua condição,

para obter algum tipo de vantagem na vida acadêmica, como provas e seminários diferenciados.

Santana (2013) ao analisar as atitudes sociais de estudantes universitários em relação à inclusão identificou, que a convivência junto a alunos com deficiência produziu sentimentos favoráveis à inclusão escolar dessa população.

Esses resultados levam a considerar que a sala de aula na qual Sara pertence teve a oportunidade de conviver com uma pessoa com deficiência e a partir das situações vivenciadas, ao longo dos três anos de curso, foram oferecidas condições de reflexão sobre a deficiência e o ingresso de uma pessoa com deficiência visual no ensino superior, podendo assim, proporcionar uma mudança atitudinal desse coletivo.

Quanto ao desempenho em aulas teóricas, Sara afirmou que suas expectativas foram atendidas, sendo avaliado como ótimo, pois possibilitou a sua participação nos grupos de trabalhos. Esse aspecto foi apresentado no trecho a seguir:

“O desempenho é ótimo independente da deficiência” (Sara).

O desempenho em aulas práticas foi avaliado como ótimo também, mas atenção deve ser concedida a esse tipo de atividade didática, que proporciona interação do aluno com os insumos da área técnica e com o exercício da função em um trabalho em equipe. Essa situação concede ao aluno o contato sensorial e técnico imprescindíveis à formação profissional, assim como, confere uma função na prática de laboratório, importante para o resultado final do trabalho realizado em grupo. A seguir o trecho destacado da fala de Sara:

“O desempenho nas aulas práticas também é ótimo porque possibilita a participação” (Sara).

Como mencionado por Sara às aulas teóricas são o primeiro passo para o contato com os conteúdos do curso, seguido das aulas práticas as quais são realizadas atividades que aplicam esse conhecimento. As aulas práticas beneficiam o contato sensorial e proporcionam maior interatividade do aluno.

Entretanto, a formação precisa conduzir o aluno ao conhecimento tecnológico com a finalidade de obtenção de mão-de-obra qualificada, mas também favorecer o

conhecimento e a formação de pensamento crítico no exercício da atividade profissional, como enfatizado por Manfredi (2002). Assim, a formação do aluno com deficiência não pode ser uma questão assistencial, ao contemplar o aporte teórico e prático da formação profissional.

Outra questão é o menor crédito concedido à abstração do conhecimento, pois de acordo com a LDB nº9394/96 (BRASIL,1996) a Educação Profissional deveria contemplar o pensamento crítico e a criatividade.

Na percepção de Sara, não há riscos no laboratório, justificando-se que esse ambiente é planejado de acordo com as normas técnicas e que os alunos são orientados nas aulas práticas às Boas Práticas em Laboratório, como mencionado no trecho a seguir:

“Não oferece risco algum, nem aos alunos com deficiência nem aos alunos normais, pois os laboratórios são ótimos, bem planejados e todos nós somos orientados corretamente sobre a utilização dos equipamentos de proteção” (Sara).

Essa exposição é importante, pois garante uma representação da aplicabilidade dessas normas, visto que, apenas cumpri-las, não significa necessária ausência do risco nesses locais. Entretanto, quando um aluno com deficiência visual avalia e constata o cumprimento das normas, este transfere confiabilidade para a presença de alunos com debilidade física, sensório - motoras, entre outras, circunstância que permite uma avaliação pormenorizada, quando se tem acesso a essas informações, importante na escolha de uma área na qual deseja se profissionalizar.

Quanto às dificuldades de aprendizagem relatou, inicialmente, não acreditar que conseguiria acompanhar o curso devido ao desconhecimento sobre conceitos básicos da química e em virtude do longo tempo que estava sem estudar. 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” (Sara).

Deve-se destacar o esforço relatado por ela, também encontrado em dados de pesquisas na área da Educação Inclusiva. Como apresentado no trecho a seguir:

“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 afinho, o comprometimento com as tarefas propostas e coragem de se propor desafios para vencer a condição da deficiência, ainda que essas características não possam ser estendidas a todas, é comum encontrar ao menos um desses aspectos (OLIVEIRA; NERES, 2013).

Sara afirma que alguns conteúdos do curso são predominantemente visuais, sendo necessária a utilização de recursos e materiais que favoreçam o aprendizado. Além disso, o ambiente do ensino superior exige maior autonomia do aluno e, assim, atividades são direcionadas para que o aluno faça sozinho e dependendo do tipo de tarefa é difícil para o aluno 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).

Em relação à opinião da participante 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. Esse fato foi apresentado no trecho a seguir:

“Os professores avaliam a gente da mesma forma, as provas são as mesmas. Eu acho essa atitude correta” (Sara).

A avaliação em qualquer processo de aprendizagem é alvo de discussões e críticas de professores e alunos, 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 se fala dessas questões atreladas à presença de um aluno com deficiência, duas condições emergem: o paternalismo e a descrença do alcance de resultados efetivos (MINETTO, 2012).

Segundo o relato de Sara, a aplicação de provas com o mesmo teor avaliativo é um aspecto que recebe o apoio da aluna, ainda que as questões descritas anteriormente possam permear a avaliação e assim, podem seguir além da ação de

análise do desempenho. Nesse caso, a presença da deficiência não foi relatada por Sara como um fator que a posicionasse em descrença ou favorecimento, sendo cumpridas as rotinas avaliativas do curso. Por outro lado, não se pode negar que Sara pode e deve contar com condições que propiciem a execução de atividades avaliativas com qualidade e equidade frente aos demais colegas de sala de aula.

Quanto a expectativa de acesso ao mercado de trabalho, a participante considerou que são boas, pois as empresas têm contratado colaboradores com deficiência, como relatado no trecho a seguir:

*“Hoje são boas as empresas têm incluído funcionários deficientes”
(Sara).*

O movimento ocorre pelo cumprimento da Lei de Cotas (BRASIL, 1991), na qual as empresas possuem a obrigatoriedade de contratar um percentual de pessoas com deficiência proporcional ao total de colaboradores que possui. A ação de cumprimento da lei fez com que o mercado de trabalho passasse a buscar e a propiciar funções destinadas a pessoas com deficiência, mas que possui muitas arestas a serem ajustadas e trabalhadas para a efetivação.

Por fim, Sara relatou que não obteve toda a atenção dos professores e, com isso, dificuldades surgiram e não foram sanadas em função da ausência de um processo colaborativo entre os professores regulares e o aluno 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).

O trabalho de Turchiello e Machado (2015) discute a inclusão da pessoa com deficiência, por meio de um aluno com deficiência visual de um curso de licenciatura. Os autores referiram que o aluno relatou insatisfação pela imposição de atividades e propostas que não atendiam as suas necessidades. Nesse sentido, os autores ressaltam a importância de um trabalho colaborativo entre os professores das disciplinas do curso, atendendo as necessidades de adaptações do aluno com deficiência, além do apoio da família e dos profissionais da saúde.

Zampar (2015) e Silva et al. (2012) enfatizam que das várias dificuldades encontradas por alunos com deficiência no ensino superior, a falta de estratégias pedagógicas adequadas, o despreparo dos professores e falta de conhecimento da população universitária a respeito do processo inclusivo são as mais recorrentes.

Assim, a necessidade de conhecer a percepção do aluno com deficiência é um fator primordial, pois por meio delas podem-se obter aspectos determinantes para o suporte durante a aquisição do conhecimento no ensino superior. Entretanto, Zampar (2015) destaca que para enfrentar os desafios da inserção de alunos com deficiência no ensino superior, um dos quesitos necessário é conhecer as relações interpessoais do aluno com deficiência com colegas e professores.

6.2 Percepção dos professores do curso de Tecnologia em Alimentos

Os professores que atuam nas disciplinas do curso de Tecnologia em Alimentos também foram partícipes da coleta de dados, com a finalidade de descrever o processo de ensino - aprendizagem da aluna com deficiência durante o curso.

A relação professor e aluno com deficiência apresentou o desafio com maior ênfase pelos professores. Com os resultados apresentados, foi possível perceber que os docentes, em sua maior parte, possuem uma visão positiva sobre a presença de alunos com deficiência visual no ensino superior, não sendo contrários ao seu ingresso, ainda que identificado em alguns trechos o despreparo em lidar com a formação desse alunado e a dificuldade em compor estratégias e ações que viabilizassem o seu processo de ensino-aprendizado. Como relatado nos trechos a seguir:

“Desafiado. Porque preciso buscar ferramentas para o ensino, ou melhor, tentar chegar ao aprendizado dele” (Participante P22).

“É claro que 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 em honra” (P 13).

“Às vezes despreparada para algumas deficiências e estimulada a fazer bem melhor do que tem de ser feito, para atender e atingir os objetivos” (Participante P5).

Esse aspecto também foi citado por Núñez (2009), que identificou em seus estudos várias queixas de professores quanto à didática aplicada com alunos com deficiência, bem como a importância de se realizar o processo inclusivo nos ambientes de educação. Porém, com condições não só de acessibilidade estrutural, mas com oferta de uma didática que proporcione o desenvolvimento do aluno com deficiência.

Também foi mencionado 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. Entretanto, a expressão 'normal' pode ser preocupante, pois possui diversas conotações, desde o entendimento de considerar a presença do aluno com deficiência até o tratamento com indiferença, levando a inferir que não se faz necessária a mobilização dos recursos específicos ao atendimento à necessidade dos alunos, caracterizando uma incompreensão da dificuldade. Os trechos a seguir apresentam tais fatos:

“Sem problemas. É um aluno “normal”. Todos nós temos deficiências” (Participante P11).

“Normal. Os alunos que cursaram minhas disciplinas participam de modo igual aos não deficientes” (Participante P21).

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 alunos 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 aluno com deficiência, a família da pessoa com deficiência e a disposição em compreender que esse momento é importante para o desenvolvimento de toda a sociedade, mas é um trajeto longo e com muitos aspectos a serem trabalhados. A seguir estão os trechos que relatam esses fatores:

“É indiferente, porém devemos ter os devidos cuidados para atender, dentro da possibilidade, a sua necessidade” (Participante P16).

“Tudo dentro da normalidade, mas com certa preocupação em virtude da limitação quanto ao acompanhamento em aulas práticas” (Participante P1).

“No início incomodado e isto até entender como se dá a deficiência. Talvez, mais por eu não saber como lidar” (Participante P10).

Vigotski (1983) considera que não existe diferença no foco da educação de uma pessoa com deficiência e de uma pessoa normal, como também de sua organização psicológica. O autor atribuiu à compensação social, laboral e espaços sociais, o papel de contrapor aqueles que defendem o defeito orgânico como o início do desenvolvimento de uma pessoa com deficiência.

Ressalta-se que as competências e habilidades são desenvolvidas e potencializadas por meio da educação social (VYGOTSKI, 1983). Como mencionado nos relatos dos professores, o primeiro contato com o aluno com deficiência implica em várias sensações, como o desafio, a indiferença e o medo. Estabelecido um tempo maior de convivência, pôde-se perceber nos trechos a mudança do olhar do professor com Sara e o início do seu desenvolvimento profissional.

Entretanto, na fala de um dos professores participantes foi relatado o cuidado em reconhecer a normalidade, mas também em conhecer o aluno com deficiência que está presente em sua sala de aula. Essa constatação pode ser observada nas falas a seguir:

“Da mesma maneira como me sinto com os alunos 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. Fato relatado pelos participantes P8, P6 e P19:

“Admirada pelo esforço e superação das limitações e incentivada a melhorar como profissional e pessoa” (Participante P8).

“Acho importante à presença dessa aluna para a instituição, pois todos devem ter o direito ao curso superior” (Participante P6).

“É muito bom à presença deste tipo de aluno, porque são capazes de atender muito bem o mercado de trabalho” (Participante P19).

Dados do Censo Escolar de 2015 (INEP, 2016) apontam que o número de pessoas com deficiência representa apenas 2,79% na educação profissional, com a concentração das matrículas ainda no ensino fundamental, e a chegada destes no ensino superior o resultado de muita persistência.

Entretanto, os alunos que atualmente ingressam no ensino superior, como Sara, fazem parte de outro momento da história da Educação Especial, provém de formações das antigas salas especiais, realidade diferente da proposta atual de ensino (DUARTE; FERREIRA, 2010).

Assim, em relação ao ensino, os professores relataram que os alunos apresentam dificuldades de leitura, interpretação e escrita, chegando ao ensino superior como analfabetos funcionais, ainda que passem por um processo seletivo anterior a sua entrada nesse nível de ensino, conforme 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).

Na presente pesquisa, os professores enfatizam a criatividade e o interesse que Sara demonstrou durante o curso de Tecnologia em Alimentos, pois o nível de expectativa e engajamento que a aluna apresentou pela educação e o significado que essa possui em sua vida, motivaram e encorajam o seu desenvolvimento, aumentando as suas expectativas e seu empoderamento. Como atestam os relatos a seguir:

“Interesse, disposição e força de vontade em aprender” (Participante P20).

“Muito focada no que faz e não deixa a deficiência ser um fator limitante” (Participante P21).

“A desenvoltura dessa aluna, a capacidade de realizar as tarefas iguais ou mais do que os outros colegas” (Participante P8).

Esses aspectos também foram mencionados em trabalho de Reis, Eufrásio e Bazon (2010), relatando que a ânsia pelo desenvolvimento tanto pessoal quanto educacional de pessoas com deficiência, revelado por meio da superação e

empenho desses alunos, mesmo diante das adversidades que são muitas, conforme ilustrado também nas falas dos professores a seguir:

“O fato de a aluna ter uma força incrível e uma vontade de superação sem igual. No final os alunos sem deficiência são mais ‘limitados’ (Participante P7).

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

“A dedicação e a força de vontade em quebrar barreiras”. (Participante P23).

O comportamento de Sara em aulas teóricas, como também em aulas práticas, foi apresentado pelos professores como satisfatório, sendo descrito nos relatos que o seu desenvolvimento ocorreu devido ao comprometimento com as atividades designadas e o estudo constante. Os trechos a seguir apresentam os referidos aspectos:

“Igual aos demais alunos. De certa forma, todos tentam vencer suas deficiências” (Participante P11).

“O desempenho é muito bom, é uma aluna estudiosa” (Participante P7).

“Boa, porque fica muitas vezes mais atenta que os alunos sem deficiência” (Participante P19).

Por outro lado, há necessidade de se destacar que, geralmente, as aulas teóricas são predominantemente expositivas na realidade do ensino superior brasileiro. Sobre esses aspectos, pode-se questionar em que medida, na sala regular, são utilizadas estratégias de ensino para atender às necessidades do aluno com deficiência, uma vez que referem a mesma metodologia de ensino para todos. Esses fatos são relatados a seguir:

“Levemente com dificuldade. Se não enxerga, meu receio é não entender, porque trabalho muito com fotos, figuras, tabelas, etc” (Participante P18).

“Desempenho favorável, embora algumas disciplinas impedissem a sua exploração máxima, mas ela se compromete e se esforça muito para fazer” (Participante P21).

“Normalmente, a aula teórica dificulta um pouco mais a aprendizagem, pela limitação de recursos” (Participante P13).

A aprendizagem deve ser considerada uma atividade conjunta, baseada na relação de cooperação entre os alunos e o professor e vice-versa. Em pesquisa realizada por Fernandes e Costa (2015), na qual avaliaram um programa de tutoria no ensino superior, foi identificado que os alunos com deficiência consideraram não existir relação entre o professor da sala regular e o tutor no desenvolvimento de um trabalho conjunto, destacando a não atuação desses no planejamento e adaptação das atividades e sim, um encaminhamento de material, depositando no esforço do aluno o sucesso de sua aprendizagem.

Ciantelli (2015) considerou a maior visibilidade do discurso a respeito da inclusão no ensino superior. Contudo em sua pesquisa, realizada nos Institutos Federais de Ensino Superior, foi possível perceber as ações voltadas ao trabalho com o aluno com deficiência ainda em âmbito do ativismo, das organizações políticas e legislações.

Ainda quanto o comportamento em aula prática, a falta de integração referiu-se à relação dos professores com os tipos de aulas que o curso oferece como um todo. Dos 22 professores participantes, 14 relataram não ministrar aulas práticas e não sabiam como seu colega de trabalho atuava e como o aluno com deficiência se desenvolve nesse tipo de atividade.

Entretanto, é preciso enfatizar a dificuldade de estabelecimento de um trabalho colaborativo entre professores no ensino superior, com foco nas especialidades de cada área. Fernandes e Costa (2015) relataram em seu estudo, a falta de interação dos professores com o aluno com deficiência, o pouco conhecimento sobre o aluno, sobre os materiais que compõem os planos de ensino das disciplinas, além da ausência de um diálogo sobre esse aspecto.

Na presente pesquisa ênfase foi concedida à atuação em aulas práticas, pois foi relatado pelos professores que possuem atividades práticas, a importância dessa ação no desenvolvimento do aluno com deficiência, promovendo sua maior participação, responsabilidade em cumprir com etapas de procedimentos e, sobretudo, a motivação demonstrada por Sara 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).

“Já o desempenho da aluna em aulas práticas é muito bom, a aluna se agiganta mostrando suas outras habilidades. Por isso, a importância de quebrarmos a rotina em nossas aulas” (Participante P13).

“Se adaptam melhor. Porque manuseiam, tocam, cheiram, comem, etc. requisitos que ajudam a entender minha disciplina” (Participante P17).

Em relação ao ensino foi mencionado o apontamento sobre qual a maneira de aproximar o conteúdo e as discussões teóricas a Sara. Assim, a procura por informações metodológicas de ensino foi abordada, sendo que, dois professores relataram buscar informações sobre a deficiência, melhores recursos a utilizar e estratégias de ensino mais efetivas. Como mencionado nos relatos a seguir:

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

“Dependendo da deficiência, temos recursos de áudio, as atividades escritas são feitas com letras maiores” (Participante P9).

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 para a efetivação. No presente estudo tal fato se revela pela falta de interação dos professores que atuam no ensino superior e problemas na formação para o atendimento a alunos 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 aluno, fato que já ocorre no ensino básico. Entretanto, Minetto (2012) enfatiza que além do atendimento aos alunos com deficiência em instituições de ensino, se faz necessário pensar sobre a importância da elaboração de um currículo compromissado com a diversidade, visto que o planejamento do plano de ensino é função do professor e o destino das informações é o aluno.

Contudo, ambos os envolvidos no processo de inclusão possuem a subjetividade como fator de influência na organização desse processo. O professor traz as suas concepções pessoais, valores, histórias de vida e formação profissional na construção de um plano de ensino. Por isso, é importante a compreensão sobre o que adentra a sala de aula refletir-se nas concepções e nas possibilidades de desenvolvimento do aluno. Já o aluno, traz a sua história de vida, percepções e cultura que influenciam na aquisição do conhecimento profissional. Esses aspectos mencionados podem ser constatados nas falas de P11, P1 e P17:

“Solicitar a opinião acadêmica. Solicitar a percepção durante a degustação. Identificar se o proposto em aula pode ser criado em família” (Participante P11).

“Isto não é generalizado, mas membro de uma família sem muitos recursos desde a infância até o presente apresentam muitas limitações, principalmente cultura, hábitos, educação, etc” (Participante P1).

“Percebo que em alguns casos a aluna tem dificuldade de compreender alguns conteúdos por não ter tido acesso a conhecimentos básicos obtidos no ensino médio” (Participante P17).

Dois professores pontuaram que por meio dos estudos realizados passaram a fazer uso estratégias de ensino como: estudos dirigidos, promoção da habilidade de correlacionar informações e de debates temáticos que promovessem a fala do aluno com deficiência. Essas atividades foram pertinentes e auxiliaram na formação da argumentação e efetivação de conceitos teóricos dos alunos com deficiência e demais alunos, sendo enfatizada a fala do professor como uma estratégia que contribuiu para o empoderamento do aluno no âmbito da autoestima e aquisição da postura profissional.

Os demais professores relataram que, dependendo do tipo de deficiência, em algumas atividades práticas, a interação do aluno fica prejudicada, com lacunas no seu desenvolvimento. Destacaram ainda, a paciência e persistência desse aluno. Os aspectos anteriormente mencionados são apresentados nas falas de P1, P14, P10 e P9:

“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).

“Com nossa aluna, por exemplo, deficiente visual, seu desempenho em debates é fenomenal” (Participante P14).

“Em aulas práticas há determinadas atividades que requerem auxílio. Porém, o desempenho é bom, pois a avaliação é em grupos o que os permite ficar com outras tarefas” (Participante P10).

O risco em atividades práticas de laboratório foi abordado com maior ocorrência, sendo expostas as preocupações da maioria dos professores com ferimentos, presentes para todos os alunos, mas destacados com maior ênfase à condição de deficiência. Alguns professores relacionaram essa condição como inexistente, devido a disciplina/responsabilidade da aluna com deficiência visual, que segue todas as normas de segurança dos laboratórios didáticos. Como mencionado nos trechos de P4, P6 e P1:

“Existe o risco, mas isso vai depender muito da limitação do aluno: fogão, facas, etc.” (Participante P4).

“Se não foram bem orientados pode haver riscos de quebra de vidrarias, contaminações químicas e microbiológicas” (Participante P6).

“A Sara foi bem conscientizada dos perigos no laboratório, ela tem muito respeito e é obediente” (Participante P1).

Os professores pontuaram a avaliação igualitária, na qual relataram que as estratégias utilizadas são as mesmas com os alunos com e sem deficiência, destacando a atenção especial disponibilizada a Sara, na qual se faz referencia a disponibilidade de alguns professores em acompanhar de forma individualizada a aluna, bem como a proposição de outros professores em relacionar-se com o aluno com deficiência de forma efetiva para permitir o aprendizado. Como apresentado nos relatos de P7, P16, P21 e P14:

“No início me preocupava em fazer alguns materiais “ 3D” para a aluna com deficiência visual, mas observei que essa aluna tem uma audição incrível, por isso a tática é falar, falar...” (Participante P7).

“Para a exposição de aula, nenhum. Com relação à avaliação, foi utilizado o laboratório de informática. Sempre disponibilizava tempo para atender eventuais dúvidas” (Participante P16).

“Os mesmos que utilizo com os demais. Porém, procuro estimular sua participação na aula” (Participante P21).

“As mesmas que uso com todos” (Participante P14).

Também foi relatado que a falta de formação dos professores a respeito da Educação Inclusiva interfere diretamente na atuação frente à presença de um aluno com deficiência, embora exista a preocupação de agir de alguma forma para contribuir no processo educacional. Como mencionado nos relatos de P6, P17 e P7:

“Infelizmente não somos capacitados para lidar com a “inclusão”. Acho que deveria ter capacitações para auxiliar os professores, saber o que fazer. Nem sempre ajudar ou tentar facilitar é o caminho certo” (Participante P6).

“Falta de estratégias de abordagem dos assuntos” (Participante P17).

“Faltam cursos de aprimoramento para lidar em determinadas situações” (Participante P7).

O desempenho de Sara foi relatado pela maioria dos professores, sendo considerada a presença de algumas dificuldades. Uma pequena parcela identificou a necessidade de adaptação de algumas situações de aulas práticas. Constatações semelhantes foram obtidas no trabalho de Reis, Eufrásio e Bazon (2010), que apresentou a carência pedagógica que cerca os professores atuantes no ensino superior, bem como a falta de iniciativas para modificar, ainda que em nível micro, o ambiente educacional desse tipo de instituição de ensino.

Os professores atribuíram o bom desempenho da aluna 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 voltadas ao desenvolvimento profissional dessa aluna, o conhecimento e a compreensão dos professores, que atuam no curso de Tecnologia em Alimentos, sobre as reais necessidades da aluna e posterior oferta de equidade e respeito à diversidade, ainda é insuficiente.

A seguir estão alguns trechos das falas dos professores que corroboram com os aspectos ora mencionados.

“A superação diária e a garra da Sara” (Participante P3).

“A superação e a força de vontade que apresentam, e muitas vezes se destacam na sala de aula” (Participante P6).

“Infelizmente não somos capacitados para lidar com a inclusão” (Participante P7).

“No processo atual de formação de mestres e doutores somos muito carentes em práticas pedagógicas e totalmente analfabetos em como trabalhar com deficiências” (Participante P13).

A inserção no mercado de trabalho foi relatada de maneira positiva pelos professores, destacando ser uma condição recente, mas que as empresas têm acolhido essa demanda, sobretudo em função da obrigatoriedade do cumprimento da legislação, 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 retornando positivamente seja chamando-os para a seleção, seja mantendo-os nas funções” (Participante P10).

“Com sucesso, porque estão aptos a trabalharem em alguns setores que os possibilitam” (Participante P21).

“Excelente, pois são competentes para concorrer com qualquer indivíduo” (Participante P5).

A conscientização do empregador foi mencionada, 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. Esses aspectos foram mencionados nos trechos a seguir:

“Muitas empresas ainda não estão preparadas para esta cultura, entretanto, existem oportunidades e poucos deficientes chegam a um curso superior. Assim, os alunos com necessidades especiais que cursam graduação têm chance de conquistar estas vagas que estão disponíveis no mercado de trabalho” (Participante P7).

“O mercado se mostra perceptivo em função da legislação. É necessário mudar as posturas” (Participante P11).

“Ainda é pequena, pois as empresas não estão preparadas para recebê-los” (Participante P16).

A postura do aluno com deficiência e preconceito também apresentaram frequências relevantes, sendo destacada a capacidade e esforço desses para

alcançarem seu espaço na sociedade e necessidade de mudança atitudinal do mercado de trabalho, frente à contratação da pessoa com deficiência, como apresentados nos trechos:

“Elas dependem de dois aspectos: da abertura das empresas à recepção desses profissionais, mas, principalmente da postura do aluno diante da realidade, da maneira como ele se aceita e se apresenta” (Participante P3).

“Ainda existe muito preconceito, mas acredito que será mudado quando mais casos de sucesso surgir destes alunos” (Participante P8).

“Da mesma forma de um aluno sem deficiência, pois acredito que o que existe muito é o preconceito” (Participante P13).

A importância do trabalho apresentou menor frequência, entretanto, demonstram a consciência dos professores em relação às condições de manutenção da qualidade de vida desses alunos na ausência de seus cuidadores, da orientação frente às relações em sociedade e responsabilidades como cidadão. Os aspectos mencionados são perceptíveis nas falas de P16 e P1:

“Importante. Eles possuem capacidade de desenvolver as atividades ao descobrirem suas habilidades nas mais diversas áreas de atuação” (Participante P16).

A exclusão fere drasticamente como ser humano, o trabalho além de fazer se sentir útil a interações em grupos, faz crescer suas atitudes, responsabilidades e comportamentos” (Participante P1).

Também foi obtida a menção a lei, demonstrando o conhecimento da existência de legislação sobre a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Esses aspectos foram mencionados nos trechos a seguir:

“As leis estão ficando “inclusivas”, acho que todos os alunos com deficiências que conseguem acompanhar a faculdade têm condições e merecem ser inseridas no mercado de trabalho” (Participante P7).

“A inserção no mercado é muito boa porque as indústrias possuem vagas e estes alunos desenvolvem o trabalho tão bem quanto as pessoas sem deficiência” (Participante P20).

“Acredito que as possibilidades de inserção desses alunos no mercado de trabalho são enormes; por dois motivos, pela capacidade

desenvolvida ao longo do curso e pela abertura das empresas na busca desses profissionais” (Participante P13).

Nesse contexto foi possível perceber que os professores possuem alguns critérios para constituir a formação profissional do aluno com deficiência, como características pessoais, avaliação do desempenho, atuação em aula, postura profissional, carência na formação do professor a respeito da inclusão e acesso ao mercado de trabalho. Além disso, enfatizaram o empenho e busca incessante da aluna em apropriar-se do conhecimento. Contudo, é importante compreender o ambiente em que se deu essa ação, para a obtenção de aspectos relacionados à convivência e o apoio da instituição no desenvolvimento de um processo inclusivo, por meio da percepção dos colegas de sala.

6.3 Percepção dos alunos do curso de Tecnologia em Alimentos

Ao abordar a relação dos colegas de sala com a aluna com deficiência, a maioria dos alunos revelou ter uma convivência positiva em relação ao contato com alunos com deficiência. Como apresentados nos trechos de A10, A12 e A26:

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

“Não vejo diferença nenhuma porque se ela está aqui é porque tem capacidade” (Participante A12).

“Ela não atrapalha em nada, pelo contrário nos ajuda a ver a vida de um jeito melhor” (Participante A13).

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. Santana (2013) ao abordar as atitudes sociais de universitários em relação à inclusão revelou o benefício conquistado pela comunidade acadêmica, pois a mudança de atitude social obtida pela convivência e pelo contato diário com pessoas com deficiência tornou esse ambiente mais favorável ao processo inclusivo.

Contudo, ainda que tenham predominado relatos sobre uma convivência positiva com os alunos com deficiência, também esteve presente na fala dos colegas de sala a discriminação, destacando as limitações da aluna com deficiência 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 aluna, 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).

“Sinto-me à vontade, na medida do possível só tenho a ajudá-la” (Participante A17).

“Sinto-me motivado. Porque pessoas com dificuldade se esforçam superando a si mesmo” (Participante A27).

Os fatores associados à discriminação e as limitações podem não estar associados a Sara, mas à falta de condições de acessibilidade estrutural e educacional, devido à recente chegada desses alunos ao nível superior de ensino. Como evidenciado por Ciantelli (2015), o despreparo das instituições para lidar de forma efetiva com as demandas dos alunos com deficiência pode ser a principal barreira a se transposta pelo aluno com deficiência, que por esforço próprio adapta o ambiente para o atendimento de suas necessidades, como revelados nos trechos de A5, A7 e A20 a seguir:

“Às vezes eu acho que eles ficam meio perdidos” (Participante A5).

“Uma coisa ou outra não dá para acompanhar, mas nada que eles não dão um jeito e vão em frente” (Participante A7).

“Mais dificuldade, pois o tempo é menor em algumas aulas e muitas vezes não tem como realizarem todas as atividades” (Participante A20).

A questão da discriminação emergiu na abordagem da relação com o aluno com deficiência, pois, para alguns participantes a presença dessa aluna ainda está associada à incapacidade, fato exemplificado no relato do participante A11 e A8.

“Apesar das dificuldades que eles têm, são muito interessados em sala de aula e um pouco discriminados por alguns alunos” (Participante A11).

Soma-se a esses fatores a visão de que o aluno com deficiência tem que se adaptar ao ambiente e não o inverso, como pode ser observado na fala do participante A 26, A16 e A12:

“Perceber que ela pode realizar de uma forma ou de outra as mesmas atividades e situações do dia-a-dia do curso” (Participante A26).

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

“Dependendo da deficiência tinham que ter mais atenção” (Participante A12).

Tanto para Dainêz (2014) como para 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 aluno com deficiência está imerso.

O processo inclusivo não pode ser iniciado somente pelo movimento do aluno com deficiência, como uma solução em âmbito individual, devendo compreender a ação em que ele está envolvido, o coletivo. Além desse fator, deve-se considerar que o ensino superior possui uma dinâmica muito rápida, que contém a competitividade inerente ao desenvolvimento de profissionais aptos para concorrer no mercado de trabalho.

A maioria dos alunos revelou que mesmo sem propriedades técnicas para avaliar as condições de aprendizado de Sara, apontaram o desempenho em aula teórica, identificando dificuldades encontradas pela aluna no dia-a-dia da vivência acadêmica.

Os alunos destacaram o quanto o início da vida acadêmica dela 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 aluna. 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).

“Ela tem grandes dificuldades, mas os professores e alunos os auxiliam quando necessário” (Participante A10).

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

A presente pesquisa enfatizou a necessidade de suporte educacional e acompanhamento das atividades pedagógicas pela aluna com deficiência. Entretanto, Fernandes e Costa (2015) realizaram um estudo de avaliação de um programa de tutoria no ensino superior, e relataram que o aluno com deficiência referiu não existir uma colaboração entre o professor regente e o tutor no desenvolvimento do trabalho de suporte, destacando a ausência de atuação conjunta no planejamento e adaptação das atividades, apenas encaminhamento de material.

Foi observado nos relatos que a maioria dos alunos 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, mas enfatizaram que a aluna demonstra satisfação e sente-se valorizada ao participar dessas atividades, com muita vontade de aprender. Os aspectos mencionados pelos colegas de turma corroboram com os mencionados pelos professores. A seguir estão os trechos dos participantes A11, A9 e A6:

“Um bom desempenho também, porque apesar de ela não poder fazer tudo o que os outros fazem com certeza ela aprende muito” (Participante A11).

“Muito bom, porque mesmo tendo suas limitações, tem vontade de aprender” (Participante A9).

“Participativa, muito boa, talvez melhor que outras pessoas” (Participante A6).

Além disso, foi relatada a presença de dificuldades na realização de atividades grupais nesses momentos práticos de aprendizado. Como mencionado nos trechos a seguir:

“Eu avalio como bom, porque às vezes uma coisa ou outra não dá para acompanhar, mas nada que ela não dê um jeito e vai em frente” (Participante A7).

“A atuação em aulas práticas é médio, talvez pelo medo de errar” (Participante A17).

“Ela se desempenha tão bem quantos os outros, não vejo diferença. O que ela não pode fazer o pessoal ajuda” (Participante A28).

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 aluno com deficiência visual seria algo limitador.

Contudo, o curso qualifica profissionais em sua maioria provindos de cursos técnicos ou que atuam em setores fabris, como em princípio sua própria história propõe (BRASIL, 2001b). Com o advento das tecnologias atuais, um fato positivo nas organizações é oferecer 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, que são acessíveis a manutenção de insumos como vidrarias, reagentes e matérias-primas.

Esse posicionamento pode prejudicar o entendimento do aluno 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 aluna.

Entretanto, a faculdade não possui materiais para esse fim. Embora o Centro Estadual de Educação Tecnológica do estado de São Paulo tenha feito investimentos para a aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva, esses recursos não chegam aos alunos com deficiência pela dificuldade em determinar o procedimento patrimonial desses bens e a responsabilidade de manutenção.

Os resultados da presente pesquisa também revelaram que a maioria dos alunos 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. Assim como, a

efetivação do conhecimento pelos alunos com deficiência, visto que a carga horária prática das atividades nos cursos de tecnologia é significativa. Nos trechos a seguir estão apresentados tais aspectos:

“Sim, muitas vezes mexer com algum reagente, fogo e vidrarias” (Participante A7).

“Sim. Quando se mexe com fogo e ácidos” (Participante A20).

“Sim. Quando se mexe com fogo ou algum tipo de material tóxico” (Participante A13).

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. A atuação da área de segurança do trabalho é fundamental, tendo sido apontada na avaliação dos alunos, não sendo um aspecto impeditivo à formação do aluno com deficiência, mas que necessita ser considerado. Como consta nos trechos de A18 e A8 a seguir:

“Sim. Depende da deficiência, algumas atividades podem ser adaptadas ou monitoradas” (Participante A19).

“Em casos de deficiência visual, deve-se tomar as devidas precauções a fim de evitar maiores acidentes, devendo ter apoio da segurança do trabalho” (Participante A8).

Em relação às atitudes ao processo de inclusão os colegas de sala enfatizaram a interação com os alunos com deficiência. A maioria dos alunos considerou a relação amistosa, de colaboração e disponibilidade para auxiliar quando necessário, como mencionado nos trechos a seguir:

“Tenho uma ótima convivência e fora da faculdade mantenho uma grande amizade” (Participante A1).

“Tento no máximo fazê-la interagir e mostrar que dentro de suas limitações tem capacidade igual ou superior as quem não tem deficiência” (Participante A12).

“Boa interação, boa amizade, trago junto com o grupo de trabalho para ajudá-la” (Participante A17).

Tessaro et al. (2005) realizou pesquisa com alunos não deficientes que demonstrou a credibilidade na educação inclusiva quanto ao respeito e aceitação à diversidade. Contudo, na presente pesquisa, identificou-se em categorias anteriores, a percepção de discriminação, indiferença e falta de interesse em colaborar afetivamente com essa aluna.

Fernandes e Costa (2015) destacam a importância da interação social, como determinante para o processo de aprendizado do aluno com deficiência. Mesmo não sendo uma maneira ideal de trabalho, o auxílio dos colegas é um fator apresentado no relato dos autores, além da presença do tutor, que é um aspecto determinante para a persistência e permanência do aluno com deficiência em sua formação acadêmica.

Também foi possível observar nos trechos de fala dos alunos da sala de aula, a descrença de que Sara contava com uma avaliação igualitária, considerando que existia uma organização para que esse aluno fizesse as mesmas avaliações, mas que havia um favorecimento, avaliando tal comportamento como uma conduta desviante, porém não necessariamente errônea, conforme ilustrado no relato dos participantes A6, A13 e A20.

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

“Dependendo da situação a aluna com deficiência exige maior cuidado, maior atenção” (Participante A13).

“Não por todos, alguns professores tem uma avaliação diferente” (Participante A20).

Já para os demais alunos foram apresentadas percepções diferentes. Alguns acreditam na avaliação igualitária.

“Sim acredito ser igualitária, porque ela é muito inteligente” (Participante A5).

“Acredito que sim ou pelo menos deveria ser” (Participante A28).

“Sim, acredito que avalia da mesma forma” (Participante A15).

Mas 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).

“Os professores auxiliam, dão mais atenção, são prestativos” (Participante A29).

Foi possível constatar que os alunos reconhecem o direito à educação que toda pessoa possui, mas vivem imersos no estigma da deficiência, ainda que convivam com Sara, apresentando dúvidas na concretização de sua qualificação profissional, sendo um posicionamento prejudicial para o desenvolvimento e bem-estar da pessoa com deficiência.

Também foi possível identificar que a avaliação interfere na relação do aluno com deficiência e seus pares, por meio do surgimento da competitividade como apresentado no relato de A14.

Quanto à inserção no mercado de trabalho, a maioria dos alunos revelou uma visão positiva, ainda com ênfase na oportunidade e valorização social da pessoa com deficiência. Como apresentado nos trechos a seguir:

“Hoje no mercado de trabalho eles têm muitas opções, muitas oportunidades” (Participante A5).

“Muito boas, tenho certeza que eles vão ser ótimos profissionais do mercado de trabalho, porque eles são capazes e lutam pelos seus objetivos” (Participante A8).

“Hoje as possibilidades já são maiores, porque as empresas estão se conscientizando e tendo oportunidades para essas pessoas” (Participante A12).

Entretanto, o participante A 22 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 alunos possuem conhecimento sobre a Lei de Cotas (BRASIL, 1991) e da necessidade/obrigatoriedade de seu cumprimento. Embora, na falas tenha sido possível identificar a discriminação e alegação do favorecimento na inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, por meio das cotas. Os fatos apresentados foram descrito na fala dos participantes a seguir:

“Ele compete juntamente com os outros, mas tem uma chance maior de conseguir por causa da Lei de Cotas” (Participante A5).

“Acho ótimo, eles têm cotas que precisam ser cumpridas pelas empresas e acaba sendo uma ótima oportunidade de mostrar do que eles são capazes e por muitas vezes acabam sendo melhores que muitos funcionários sem deficiência” (Participante A25).

“Acho que hoje em dia melhorou muito por causa da legislação das cotas e estes podem ingressar no mercado como qualquer outra pessoa” (Participante A14).

A discriminação esteve presente em algumas falas, no questionamento da falta de adaptações e na dúvida da capacidade desse trabalhador. Como relatado pelos participantes A 29, A25 e A21 a seguir:

“Eles são até mais inteligentes do que nós normais, mas infelizmente, ainda existe o preconceito e discriminação” (Participante A29).

“Ruim. Porque nem sempre é visto como pessoas normais, às vezes sofrem o preconceito” (Participante A25).

“Mais complicada, pois o preconceito ainda é muito grande” (Participante A21).

Lorenzo (2016) apresentou em sua pesquisa que as dificuldades de inserção no mercado de trabalho de pessoas com deficiência devem-se, em parte, a baixa escolaridade, e que os empregadores possuem dificuldades em compreender as

potencialidades das pessoas com deficiência, tem dificuldades na identificação de postos de trabalho e na seleção dos trabalhadores

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

Para Tanaka e Manzini (2005), se faz necessário um olhar para a escolarização da pessoa com deficiência de forma a obter a formação necessária requerida pelo mercado de trabalho, como também uma mudança cultural nas empresas que ofertam vagas, compreendendo que, na medida em que a pessoa com deficiência é atendida em suas necessidades e são oferecidas condições para o exercício de sua função, esse indivíduo se tornará um colaborador produtivo.

Na opinião dos alunos do curso, a pessoa com deficiência torna-se um trabalhador produtivo quando esse se esforça e desenvolve a capacidade de oferecer resultados no exercício de uma função laboral, conforme relatado na presente pesquisa pelos participantes A19, A3 e A21.

“As possibilidades são as mesmas no mercado de trabalho, digo em relação à capacidade do aluno” (Participante A19).

“Nas maiores empresas eles tem o direito como qualquer pessoa de trabalhar. São poucas vagas, muitas vezes são mais esforçados do que pessoas normais” (Participante A3).

“É tranquilo, porque eles são bem esforçados e acabam aprendendo a trabalhar melhor que os demais” (Participante A21).

De maneira geral, os alunos demonstraram reconhecer a possibilidade de entrada do aluno com deficiência no mercado de trabalho, seja por meio da Lei de Cotas (BRASIL, 1991) ou pelo recente processo educacional conquistado por Sara. Contudo, ainda será necessário o enfrentamento de barreiras atitudinais, pela falta de conhecimento empírico da atuação profissional e de pesquisas científicas que proponham avaliar as variáveis do processo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao descrever a formação profissional de uma aluna com deficiência visual em um curso de Tecnologia em Alimentos, a partir da percepção da própria aluna, dos seus professores e de alunos de sua sala de aula foi apresentado um cenário favorável, com uma possibilidade concreta de inclusão no ensino superior, ainda que a presença de desafios e incertezas persista. Ressalta-se a importância do estudo, por abordar o objeto de estudo a partir da visão dos diferentes atores envolvidos, o que favorece a compreensão do problema de forma abrangente.

Os dados obtidos possibilitaram perceber o comportamento de Sara durante todo o seu processo educacional, sendo a sua persistência e sua dedicação enfatizadas até a conclusão do ensino superior. Para percorrer esse trajeto foi necessário compreender a deficiência, as barreiras atitudinais, estruturais, déficits de aprendizado, didáticas, adaptações ao ambiente de ensino e aos conteúdos.

Contudo, um conjunto de dificuldades foi manifestado em função da condição de deficiência e da ausência ou insuficiência de suporte para acesso aos conteúdos teóricos e práticos. Assim como, problemas na interação com professores exigindo da aluna um esforço para compensar as lacunas existentes e alcançar seus objetivos.

Na Faculdade de Tecnologia onde ocorreu a pesquisa, existia uma organização para o acompanhamento de Sara, por meio de um professor assistente que atuava junto à aluna, atendendo suas necessidades durante todo o seu processo educacional no curso de Tecnologia em Alimentos. O sucesso da aluna pode ser em parte atribuído ao acompanhamento do professor assistente, pois conforme discutido no decorrer do trabalho, inclusive com a citação de outros estudos, as condições de aprendizado do aluno ficaram significativamente prejudicada na ausência do suporte.

Entretanto, os dados evidenciaram a perspectiva positiva do processo inclusivo ocorrido na Faculdade de Tecnologia, apontando o acolhimento ao aluno com deficiência desde o seu ingresso, ações para a sua permanência e desenvolvimento, embora essas efetivamente ocorressem pela atuação de um professor assistente.

Sobre esse aspecto pode-se questionar a respeito da integração dos professores do curso de Tecnologia em Alimentos com o processo inclusivo e sobre a necessidade do desenvolvimento de uma rede colaborativa de trabalho entre o aluno com deficiência, professores das disciplinas e professor assistente. Foi possível, perceber por meio dos resultados, o apoio e atenção dos professores do curso com Sara, mas pontuasse uma visão politicamente correta e de ações práticas que não foram desenvolvidas por esse grupo, mas transferida ao professor assistente, responsável pelo acompanhamento pedagógico e didático da aluna com deficiência.

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 a ausência de uma postura ativa, dialética e política em relação ao processo de inclusão, denotando a necessidade de maior engajamento para a garantia de um ensino com equidade e qualidade.

Para os colegas de sala, a presença de uma aluna com deficiência visual foi um fato positivo e admirado pela maioria, 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 aluna em acompanhar o curso e quanto à sua inserção profissional, demandando a necessidade de maior informação sobre a deficiência e suas possibilidades.

Assim como, o incentivo da família e o desejo de regressar ao mercado de trabalho foram elementos que contribuíram para Sara almejar a conquista de sua autonomia financeira e exercício profissional.

Como tem sido frequente nos estudos na área de Educação Especial, ainda que os avanços sejam inegáveis, prevalece uma visão da deficiência centrada na condição social, nas suas marcas, sobretudo as mais visíveis. Tal olhar deixa implícito ou explícito a imagem associada à dúvida sobre as capacidades da pessoa com deficiência e o desconhecimento de suas potencialidades.

Por isso, seria importante abordar essas questões imersas nos cursos de ensino superior. No curso de Tecnologia em Alimentos existem componentes disciplinares que compõe o primeiro termo, como a gestão de pessoas. Nesse momento poderia ser abordada a temática da profissionalização da pessoa com deficiência, com vista à história da Educação Especial agregando a perspectiva da

inclusão como maneira de esclarecer os futuros profissionais a respeito do desenvolvimento, das potencialidades e capacidades da pessoa com deficiência.

Em não acontecendo ações inclusivas, o sucesso do aluno depende muito mais de seu empenho e capacidade de utilizar estratégias para resolver os problemas que encontra no cotidiano escolar, ou seja, em sua disponibilidade em adaptar-se ao ambiente, ao invés de o ambiente favorecê-lo, visto que as ações de suporte, mesmo quando existem, não tem sido suficiente para oferecer condições de igualdade. Fato que do ponto de vista da evolução do conceito de inclusão representa o retrocesso, na medida em que o problema situa-se no sujeito e o seu sucesso na ação individual.

Na mesma direção, a aluna não pode depender da ação isolada de um ou outro professor mais sensível às suas necessidades, para que o seu processo de ensino e aprendizagem seja efetivo. Espera-se que os professores tenham formação para lidar com a diversidade, sejam capazes de identificar e propor estratégias de ensino eficazes e dessa forma, ofereçam a condição de inclusão ao aluno com deficiência no ensino superior, e que não seja ação de exceção.

A presença de professor assistente pode ser uma estratégia facilitadora para o acompanhamento individualizado do aluno, mas não de forma isolada, como se fosse apenas responsabilidade sua, isentando a atuação dos demais professores. Os dados revelaram a necessidade de uma ação integrada dos professores, desde a elaboração do plano de ensino até a execução da aula teórica ou prática, por meio da discussão dos objetivos junto ao professor assistente que contribuiria com os recursos e estratégias de ensino na perspectiva inclusiva.

A ação conjunta dos professores poderia fornecer dados para constituição de materiais adaptados e melhor uso de recursos, pois os resultados da presente pesquisa revelaram a necessidade de estudos que tratem a respeito da elaboração de adaptações dos conteúdos do currículo de cursos de Tecnologia, por meio do uso de tecnologia assistiva, destacando a abrangência de materiais adaptados e o emprego de tecnologias que facilitem o acesso ao conteúdo teórico e prático.

Tal processo poderia ser desenvolvido por um professor assistente ou tutor, com vistas a colaborar com os objetivos previstos no plano de ensino de cada professor e no atendimento às necessidades da aluna com deficiência visual, por meio de um trabalho colaborativo.

A inclusão no ensino superior, como nos demais níveis de ensino, é processual e vem sendo gradualmente construída. Trata-se de um cenário dinâmico em que novas estratégias são implantadas e o processo contínuo de avaliação tem permitido repensar as práticas, sobretudo, a partir da percepção das próprias pessoas com deficiência, mas também dos demais atores envolvidos.

A presente pesquisa buscou contribuir com a inclusão no ensino superior e espera-se ter acrescentado novos elementos em um cenário ainda em construção, em que pesem as especificidades do curso e dos participantes, a quantidade de sujeitos e o seu potencial de generalização dos resultados. Nessa perspectiva o desafio prevalece como forma de instigar novos estudos e pesquisas.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da ciência**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

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. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Ensino Básico. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/ SEESP, 2001a.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. **Cursos superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos**. Brasília: MEC, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>> Acesso: 10 jan. 2016.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso: 20 nov. 2016.

_____. 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 jan. 2016.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 ago. 1971.

_____. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Lei de alteração dos dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 out. 1982.

_____. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Lei da Instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 dez. 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. 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.

_____. 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 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo nacional de cursos superiores de Tecnologia**. 3 ed. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 14 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta os artigos 36, 39 e 42 da Lei 9.394/96. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 abr. 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>> Acesso: 10 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei Federal nº 8.948/94 dos Centros de Educação Tecnológica. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LegisBasica.pdf>> Acesso: 10 jan. 2016.

_____. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os planos de benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 jul. 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm>. Acesso em: 10 jan. 2016.

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.

CARVALHO, R. E. **A escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 5. ed. São Paulo: Mediação, 2012.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 93-99, 2006.

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 no ensino superior**. 2010. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

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.

CPS – Centro Paula Souza. **Cursos superiores de tecnologia**. Disponível em: <<http://www.cps.sp.gov.br/cursos/fatec>>. Acesso em: 12 out. 2016.

CPS – Centro Paula Souza. **ETECS e FATECS investem em na profissionalização de pessoas com deficiência**. Disponível em: <<http://www.cps.sp.gov.br/noticias/releases/2016/dezembro/20161201.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

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. Disponível em: <<http://styx.nied.unicamp.br/todosnos/documentos-internacionais/declaracao-de-madrid-2002/view>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

DUARTE, E. R.; FERREIRA, M. E. C. Panorama da inclusão de alunos 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.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 1996.

ESCOTT, C. M.; MORAES, M. A. C. História da educação profissional no Brasil: as Políticas Públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “ HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9., 2012, João Pessoa. **Anais eletrônicos....** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba – UFP, 2012. p.1492 - 1508.

ESTÁCIO, M. A. F.; ALMEIDA, D. A. R. Pessoas com deficiência no ensino superior. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Nasen, v. 16, n.1, p. 836 - 840, 2016.

EVANGELISTA, J. Tecnologia de alimentos. In: _____. **Tecnologia de Alimentos**. São Paulo: Atheneu, 2008. cap. 1.

FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n.1, p. 39-56, 2015.

FIAMENGHI JUNIOR., G. A.; MESSA, A. A. Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 236-245, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000200006&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 05 abr. 2016.

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

GUERREIRO, E. M. B. R. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso**. 2011. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

INEP - Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. **Censo da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

INEP - Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. **Censo da Educação Básica 2014**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

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.

INSTITUTE OF FOOD TECHNOLOGISTS. **Food Technologist**: perspective. 1992. Disponível em: <<http://www.ift.org/food-technology/perspective.aspx>>. Acesso em: 14 dez. 2015.

LIMA, O. M. B. **A trajetória de inclusão de uma aluna com NEE, Síndrome de Down, no ensino superior**: um estudo de caso. 2007. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul - PUCRS, Rio Grande do Sul, 2007.

LORENZO, S. M. **Inserção de pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho a partir da percepção de profissionais de recursos humanos das empresas**. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília, 2016.

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

MACHADO, E. V. Políticas públicas de inclusão no ensino superior. In: SOUZA, O. S. H. **Itinerários da inclusão escolar**. Porto Alegre: Ulbra/Age, 2008, p. 42–53.

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

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MESSERSCHMIDT, D. W.; CASTRO, S. F. Docência com alunos com deficiência na universidade. **Journal of Research in Special Educational Needs**, Nasen, v. 16, n.1, p. 394 – 398, 2016.

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

MOURA, A. F. **Acesso ao ensino superior: a expectativa do aluno 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.

OLIVEIRA, A. C. M.; NERES, C. C. Trajetória da educação especial na perspectiva da inclusão escolar e o processo histórico a partir dos anos 90. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2013, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2013. p. 741- 752. Disponível em: <www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/.../AT01-069.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2015.

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.

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

_____. Inclusão e a questão das diferenças na Educação. **Rev. Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 251- 272, jul./dez. 2006.

PALLA, A. C.; MAUERBERG-DE-CASTRO, E. Atitudes de professores de Educação Física em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambientes inclusivos. **Revista da Sobama**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 25-34, dez. 2004.

PETEROSSO, H. G. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo: Loyola, 1994.

_____. **Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica**. 2. ed. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014.

PRADO, F. L. Da Educação profissional à Educação tecnológica. In: _____. **Os novos cursos de graduação tecnológica**: histórico, legislação, currículo, organização curricular e didática. São Paulo: Opet, [2006]. cap. 6.

RAMBO, C. P. **A inclusão escolar na perspectiva de alunos 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.

REGIANI, A. M.; MÓL, G. S. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em química. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 1, p. 123-134, 2013.

REIS, M. X.; EUFRÁSIO, D. A.; BAZON, F. V. M. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos 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 alunos com deficiência na UNESP de Presidente Prudente**. 2013. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Decreto–lei, de 6 de outubro de 1969. Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 7 out. 1969. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1969/decreto.lei-0-06.10.1969.html>> Acesso: 10 jan. 2016.

_____. Deliberação CEETEPS nº 7, de 15 de dezembro de 2006. Regimento Unificado das Faculdades de Tecnologia do Centro Estadual de Educação. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 19 dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cps.sp.gov.br/quem-somos/departamentos/cesu/regimento-geral.pdf>>. Acesso: 10 jan. 2016.

_____. Deliberação CEETEPS nº 12, de 14 de dezembro de 2009. Regulamento Geral dos Cursos de Graduação das Faculdades do Centro de Educação Tecnológica. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 18 dez. 2009. Disponível em: <<http://www.fatecfranca.edu.br/download/regulamento-de-graduacao.pdf>>. Acesso em: 10 jan, 2016.

_____. Decreto nº 50.575, de 02 de março de 2006. Cria a Faculdade de Tecnologia de Marília, como unidade de ensino do CEETEPS. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 02 mar. 2006. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2006/decreto-50575-02.03.2006.html>> Acesso em: 10 jan, 2016.

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.

TANAKA, E. D. O; MANZINI, E. J. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 11, n. 2, p. 273-294, 2005.

TESSARO, N. S.; WARICODA, A. S. R.; BOLONHEIS, R. C. M.; ROSA, A. P. B. Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 105-115, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

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.

UEL – Universidade Estadual de Londrina. **Núcleo de Acessibilidade da UEL**.

Disponível em:

<http://www.uel.br/prograd/?content=nucleo_acessibilidade/index1.html>. Acesso em: 25 nov. 2016.

UFC - Universidade Federal do Ceará. **Secretaria de Acessibilidade UFC**.

Disponível em: <<http://www.acessibilidade.ufc.br/>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

UFPB – Universidade Federal da Paraíba. **Assessoria especial subordinada ao Gabinete da Reitoria – Comitê de inclusão e acessibilidade**. Disponível em:

<<http://www.ufpb.br/cia/contents/paginas/apresentacao>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria. **Núcleo de Acessibilidade e Núcleo de apoio a aprendizagem na Educação**. Disponível em:

<<http://w3.ufsm.br/acessibilidade/index.php/atividades/atividade>

<http://coral.ufsm.br/anima/>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 1994.

UNICEF BRASIL. **Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência**.

2006. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_27812.htm>. Acesso em: 25 jan. 2015.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos Conferência de Jomtien**. 1990. Disponível em:

<http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm> Acesso em: 25 jan. 2015.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Rev SOCERJ**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p.383-386, set./out. 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectologia**. Moscú: Ed.Pedagógica, 1983.

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

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

**APÊNDICE A - Percepção dos alunos com deficiência sobre o curso de
Tecnologia em Alimentos**

Nome:

Idade:

Termo:

- 1- Faça sua apresentação contando sua origem familiar, escolar, profissional e de vida.
- 2- Como conheceu a instituição e o curso de Tecnologia em Alimentos?
- 3 - Fale sobre sua deficiência e como ela se manifestou em sua vida.
- 4 - Você se considera uma pessoa com limitações? Se sim, em que situações.
- 5 - Como foi sua seleção no vestibular? Existiram dificuldades na realização da prova e em sua matrícula?
- 6 - O que espera desse curso e dessa etapa em sua vida?
- 7 - O que sua família pensa a esse respeito?
- 8 - Em sua vida escolar você contou com acompanhamento de professores especializados?
- 9 - Como você avalia o seu relacionamento com os alunos do curso de Tecnologia em Alimentos? Por quê?
- 10 - Como você avalia o seu desempenho nas aulas teóricas? Por quê?
- 11- Como você avalia o seu desempenho nas aulas práticas? Por quê?
- 12- Você considera que as atividades de laboratórios oferecem algum risco adicional para você? ☐ Sim ☐ Não Qual (is)?
- 13- Você encontrou dificuldades de aprendizagem durante o curso? ☐ Sim ☐ Não Quais?
- 14 - Qual a sua opinião sobre a forma de avaliação dos professores nas disciplinas?
- 15- Como você avalia suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho? Por quê?

16 - Quais sugestões você daria para facilitar o processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência no curso de Tecnologia em Alimentos?

APÊNDICE B - Percepção dos professores do curso de Tecnologia em Alimentos sobre os alunos com deficiência que frequentam esse curso

Nome:

Idade:

Disciplina(s):

Formação acadêmica:

- 1) Como você se sente com a presença de alunos com deficiência no curso de Tecnologia em Alimentos? Por quê?
- 2) O que mais desperta a sua atenção ao conviver com alunos com deficiência no curso de Tecnologia em Alimentos?
- 3) Como você avalia o desempenho do aluno com deficiência nas aulas teóricas? Por quê?
- 4) Como você avalia o desempenho do aluno com deficiência nas aulas práticas? Por quê?
- 5) Você considera que as atividades de laboratórios oferecem algum risco adicional para os alunos com deficiência? () Sim () Não Qual (is)
- 6) Quais estratégias de ensino você utiliza no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência? Por quê?
- 7) Você encontra alguma dificuldade no ensino com o aluno com deficiência?
() Sim () Não Quais?
- 8) Como é a avaliação dos alunos com deficiência na (s) sua (s) disciplina (s)?
- 9) Como você avalia as possibilidades de inserção no mercado de trabalho dos alunos com deficiência? Por quê?

**APÊNDICE C - Percepção dos alunos do curso de Tecnologia em Alimentos
sobre os alunos com deficiência que frequentam esse curso**

Nome:

Idade:

Termo:

- 1) Como você se sente com a presença de alunos com deficiência no curso de Tecnologia em Alimentos? Por quê?
- 2) O que mais desperta a sua atenção ao conviver com alunos com deficiência no curso de Tecnologia em Alimentos?
- 3) Como você avalia o desempenho do aluno com deficiência nas aulas teóricas? Por quê?
- 4) Como você avalia o desempenho do aluno com deficiência nas aulas práticas? Por quê?
- 5) Você considera que as atividades de laboratórios oferecem algum risco adicional para os alunos com deficiência? () Sim () Não Qual (is)
- 6) Como é a sua interação com o aluno com deficiência? (grupos de trabalho, amizade, auxílio).
- 7) Você acredita que o aluno com deficiência é avaliado pelo professor da mesma forma que os demais alunos?
- 8) Como você avalia as possibilidades de inserção no mercado de trabalho dos alunos com deficiência? Por quê?

APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido: aluno com deficiência

Estamos realizando uma pesquisa junto a Faculdade de Tecnologia de Marília com pessoa com deficiência visual que seja aluno no curso de Tecnologia em Alimentos, intitulada **“A efetividade do suporte profissional a um aluno deficiente visual do curso de Tecnologia em Alimentos na percepção dos atores envolvidos”** e gostaria de solicitar sua participação. A pesquisa tem por objetivo descrever o papel do professor assistente no processo de formação de um aluno deficiente visual em um curso de Tecnologia em Alimentos, bem como as estratégias de ensino utilizadas e o impacto no desempenho do aluno. A participação na presente pesquisa consiste em responder a uma entrevista e a um questionário. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

- A) Para a coleta de dados será aplicado o instrumento: Percepção dos alunos com deficiência sobre o curso de Tecnologia em Alimentos; Apresentação e avaliação do aluno com deficiência ingresso no curso de Tecnologia em Alimentos. Os dados obtidos pelos instrumentos serão analisados e utilizados apenas para fins de pesquisa, sendo preservada a identidade dos participantes.
- B) Os resultados da pesquisa serão restituídos aos participantes e caso haja necessidade de algum atendimento, será providenciados aos que manifestarem interesse.

Eu, _____ portador do RG _____ concordo em participar da pesquisa intitulada **“A efetividade do suporte profissional a um aluno deficiente visual do curso de Tecnologia em Alimentos na percepção dos atores envolvidos”** a ser realizada na Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP – Marília). Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou neste projeto. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido/a quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome do participante: _____

Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização colocamo-nos à disposição para esclarecimentos.

APÊNDICE E - Termo de consentimento livre e esclarecido: professor

Estamos realizando uma pesquisa junto a Faculdade de Tecnologia de Marília com pessoa com deficiência visual que seja aluno no curso de Tecnologia em Alimentos, intitulada **“A efetividade do suporte profissional a um aluno deficiente visual do curso de Tecnologia em Alimentos na percepção dos atores envolvidos”** e gostaria de solicitar sua participação. A pesquisa tem por objetivo descrever o papel do professor assistente no processo de formação de um aluno deficiente visual em um curso de Tecnologia em Alimentos, bem como as estratégias de ensino utilizadas e o impacto no desempenho do aluno. A participação na presente pesquisa consiste em responder a um questionário. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

A) Para a coleta de dados será aplicado o instrumento: Percepção dos professores do curso de Tecnologia em Alimentos sobre os alunos com deficiência que frequentam esse curso; Os dados obtidos pelos instrumentos serão analisados e utilizados apenas para fins de pesquisa, sendo preservada a identidade dos participantes.

B) Os resultados da pesquisa serão restituídos aos participantes e caso haja necessidade de algum atendimento, será providenciados aos que manifestarem interesse.

Eu, _____ portador do RG _____ concordo em participar da pesquisa intitulada **“ A efetividade do suporte profissional a um aluno deficiente visual no curso de Tecnologia em Alimentos na percepção dos atores envolvidos”** a ser realizada na Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP – Marília). Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou neste projeto. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido/a quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome do participante: _____

Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização colocamo-nos à disposição para esclarecimentos.

APÊNDICE F - Termo de consentimento livre e esclarecido: alunos da sala de aula

Estamos realizando uma pesquisa junto a Faculdade de Tecnologia de Marília com pessoa com deficiência visual que seja aluno no curso de Tecnologia em Alimentos, intitulada **“A efetividade do suporte profissional a um aluno deficiente visual do curso de Tecnologia em Alimentos na percepção dos atores envolvidos”** e gostaria de solicitar sua participação. A pesquisa tem por objetivo descrever o papel do professor assistente no processo de formação de um aluno deficiente visual em um curso de Tecnologia em Alimentos, bem como as estratégias de ensino utilizadas e o impacto no desempenho do aluno. A participação na presente pesquisa consiste em responder a um questionário. Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

- A) Para a coleta de dados será aplicado o instrumento: Percepção dos alunos do curso de Tecnologia em Alimentos sobre os alunos com deficiência que frequentam esse curso; Os dados obtidos pelos instrumentos serão analisados e utilizados apenas para fins de pesquisa, sendo preservada a identidade dos participantes.
- B) Os resultados da pesquisa serão restituídos aos participantes e caso haja necessidade de algum atendimento, será providenciados aos que manifestarem interesse.

Eu, _____ portador do RG _____
concordo em participar da pesquisa intitulada **“ A efetividade do suporte profissional a um aluno deficiente visual no curso de Tecnologia em Alimentos na percepção dos atores envolvidos”** a ser realizada na Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP – Marília). Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorram quaisquer prejuízos físicos, mentais ou neste projeto. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido/a quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome do participante: _____

Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização colocamo-nos à disposição para esclarecimentos.

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EFETIVIDADE DO SUPORTE PROFISSIONAL A UM ALUNO DEFICIENTE VISUAL DO CURSO DE TECNOLOGIA EM ALIMENTOS NA PERCEPÇÃO DOS ATORES ENVOLVIDOS.

Pesquisador: Amabriane da Silva Oliveira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 46226615.1.0000.5406

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.165.908

Data da Relatoria: 15/07/2015

Apresentação do Projeto:

A temática da profissionalização da pessoa com deficiência tem sido abordada no contexto na Educação Especial. Contudo, sobre esse aspecto, ainda são necessárias mais pesquisas e discussões sobre os procedimentos e efetivação no mercado de trabalho de pessoas com deficiência, para além de postos de trabalho. Sendo assim, esse projeto tem por objetivo descrever o papel do professor assistente no processo de formação de um aluno deficiente visual em um curso de Tecnologia em Alimentos, bem como as estratégias de ensino utilizadas e o impacto no desempenho do aluno. Para a realização desse trabalho pretende-se utilizar a modalidade de pesquisa Estudo de caso. A coleta dos dados será em uma instituição de ensino superior tecnológico de uma cidade do interior de São Paulo, propondo a realização da pesquisa com um aluno deficiente visual do curso de Tecnologia em Alimentos. Os instrumentos utilizados serão a entrevista semi-estruturada e questionário composto de perguntas abertas. A análise de conteúdo dos dados coletados será categorizada segunda Bardin, bem como dos planos de ensino das disciplinas do curso, que serão

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

UF: SP

Município: MARÍLIA

CEP: 17.525-900

Telefone: (14)3402-1346

Fax: (14)3402-1302

E-mail: cep@marilia.unesp.br



FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS / UNESP - CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 1.165.908

classificadas nos eixos processamento de alimentos, química de alimentos e microbiologia de alimentos. Após a análise dos dados, serão propostas atividades adaptadas dos conteúdos que forem identificados com necessidade de adaptação e esses serão avaliados pelo aluno deficiente visual.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Descrever o papel do professor assistente no processo de formação de um aluno deficiente visual em um curso de Tecnologia em Alimentos, bem como as estratégias de ensino utilizadas e o impacto no desempenho do aluno.

Objetivo Secundário:

- Identificar a percepção de professores e colegas de classe sobre a presença de alunos com deficiência no curso de Tecnologia de Alimentos. -
- Identificar as dificuldades de aprendizagem, sob o ponto de vista do aluno deficiente visual e de professores.
- Identificar os conteúdos práticos e teóricos, que necessitam de estratégias e adaptações de recursos. - Propor estratégias e adaptações de recursos de ensino.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos uma vez que a pesquisa terá como instrumento de coleta uma entrevista para o aluno deficiente visual; os benefícios serão inúmeros pois identificadas as demandas do aluno deficiente visual, a pesquisadora fará recursos adaptados para uma melhor aprendizagem.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

É um estudo de caso, com proposta interventiva, utilizando entrevista como instrumento de coleta de dados. Está bem fundamentado em termos de embasamento teórico e o método tem rigor científico necessário para o desenvolvimento de uma dissertação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos necessários para análise foram apresentados: Folha de rosto, autorização do local onde será efetuada a pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como o cronograma de atividades previstas para o desenvolvimento do estudo.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

Fax: (14)3402-1302

E-mail: cep@marilia.unesp.br



FACULDADE DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS / UNESP - CAMPUS
DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 1.165.908

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 29/07/2015, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR o projeto de pesquisa A EFETIVIDADE DO SUPORTE PROFISSIONAL A UM ALUNO DEFICIENTE VISUAL DO CURSO DE TECNOLOGIA EM ALIMENTOS NA PERCEPÇÃO DOS ATORES ENVOLVIDOS.

MARILIA, 31 de Julho de 2015

Assinado por:
CRISTIANE RODRIGUES PEDRONI
(Coordenador)

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

Fax: (14)3402-1302

E-mail: cep@marilia.unesp.br