

CARLOS EDUARDO CANDIDO PEREIRA

Inclusão no Ensino Superior: Percepções de servidores públicos docentes e não docentes no Brasil e em Portugal



ARARAQUARA – SP

2016

CARLOS EDUARDO CANDIDO PEREIRA

Inclusão no Ensino Superior: Percepções de servidores públicos docentes e não docentes no Brasil e em Portugal

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara, para obtenção do Título de Doutor em Educação Escolar (Área de concentração: Política e Gestão Educacional).

Orientador: Prof. Dr. José Luís Bizelli (UNESP/Araraquara/Brasil)

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Lúcia Leite Pereira (UNESP/Bauru/Brasil)

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Maria Pinto Albuquerque (Universidade de Coimbra/ Portugal)

Bolsa: CAPES/OBEDUC

CAPES/PDSE (Processo: PDSE 99999.006336/2015-09)

ARARAQUARA – SP

2016

Candido Pereira, Carlos Eduardo

Inclusão no Ensino Superior: Percepções de
servidores públicos docentes e não docentes no
Brasil e em Portugal / Carlos Eduardo Candido
Pereira – 2016
283 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: José Luis Bizelli
Coorientador: Lúcia Leite Pereira e Cristina
Maria Pinto Albuquerque

1. Inclusão . 2. Pessoas com deficiências. 3. Ensino
Superior. 4. Escola. 5. Trabalho. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Inclusão no Ensino Superior: Percepções de servidores públicos docentes e não docentes no Brasil e em Portugal

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara, para obtenção do Título de Doutor em Educação Escolar (Área de concentração: Política e Gestão Educacional).

Orientador: Prof. Dr. José Luís Bizelli (UNESP/Araraquara/Brasil)

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Lúcia Leite Pereira (UNESP/Bauru/Brasil)

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Maria Pinto Albuquerque (Universidade de Coimbra/ Portugal)

Bolsa: CAPES/OBEDUC

CAPES/PDSE (Processo: PDSE 99999.006336/2015-09)

Data da defesa: 13/06/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Universidade Estadual Paulista/FCLAr.

Membro Titular:

Prof.^a Dr.^a Fátima Elisabeth Denari

Universidade Federal de São Carlos.

Membro Titular:

Prof.^a Dr.^a Márcia Regina Onofre

Universidade Federal de São Carlos.

Membro Titular:

Prof.^a Dr.^a Rosimeire Maria Orlando

Universidade Federal de São Carlos.

Membro Titular:

Prof.^a Dr.^a Maria Júlia Canazza Dall’Acqua

Universidade Estadual Paulista/FCLAr.

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

DEDICATÓRIA

Ao Deus trino que é: Pai, Filho e Espírito Santo - pelas graças concedidas.

Aos meus pais: Osvaldo e Clarice. Meus amores, meu consolo, meu carinho, meu conforto e minha fortaleza.

Minha família e meus amigos.

A todas as pessoas com deficiência. (Em especial as do Brasil e as de Portugal)

AGRADECIMENTOS

Ao orientador, o Prof. Dr. José Luís Bizelli, pela confiança em me orientar e me dar autonomia e espaço para desenvolver este estudo.

Às coorientadoras: Prof.^a Dr.^a Lúcia (pela atenção e por dar equilíbrio às ações realizadas no estudo) e a Prof.^a Dr.^a Cristina (que me permitiu continuar uma história com nova perspectiva em um país fantástico, “giro e fixe”, que é Portugal).

Aos membros da banca: Prof.^a Dr.^a Fátima Denari, Prof.^a Dr.^a Márcia Onofre e a Prof.^a Rosimeire Orlando pelas contribuições indispensáveis para realização deste trabalho.

Um agradecimento especial à Prof.^a Dr.^a Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, que depositou em mim a confiança e as boas expectativas ao estudo aqui desenvolvido.

À CAPES, por dar suporte financeiro a este estudo, na etapa nacional por meio de bolsa oriunda do Observatório Nacional de Educação – OBEDUC CAPES e, na parte internacional com o PDSE – Programa Doutorado Sanduíche no Exterior.

Aos meus familiares: Osvaldo (pai), Clarice (mãe), Karina e Silvana (irmãs), Alexandre e Edmilson (cunhados) e à Beatriz (sobrinha) pela expectativa que em mim depositaram.

À tia Amélia Padilha da Siqueira (*In Memoriam*).

Aos meus amigo@s. Gostaria de citar todos aqui, mas um carinho especial a: Antonio Ricardo de Moraes Luiz (com Fernanda Zanon, Marina e Maria Fernanda), Andrey Ricardo Brugnara (e Rosilene Regolão Brugnara); Flávia Graziela Passalacqua Moreira, Jéssica Tardivo; Sidnei Souza; Nikolay Henrique Bispo; Ana Cristina Brito Arcoverde, Susana Roque Bravo e Samara Rauber Washington.

À Debora Verniz (Pereira), que me deu apoio e compreensão durante muitos anos de minha trajetória pessoal e acadêmica, mas que optou seguir caminhos que lhe afastaram conhecer o resultado final deste estudo.

Aos juízes dos instrumentos para coleta de dados: Prof. Dr. Éder Pires de Camargo, Sra. Flávia Graziela Moreira Passalacqua e Sr. Martinho Finardi.

À todos os professores que tive na minha trajetória escolar, com especial carinho e agradecimento: Maria Júlia Canazza Dall’Acqua, Maria Regina Guarnieri, João Augusto Gentilini, Sueli Itman Monteiro, Roberto Carlos Miguel, Mauro Romanatto e Claudio Gomide B. de Souza (*In memoriam*).

À UNESP, por ter aberto as portas para toda minha trajetória acadêmica. (Até o momento são 13 anos de histórias. Eu me lembro bem, no meu primeiro dia, como calouro na universidade, uma faixa de recepção na marquise do Restaurante Universitário que dizia: “seja bem vindo aos melhores anos da sua vida!” – E foram mesmo!).

Aos professores, colegas e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP e de toda a Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Jamais me esquecerei do carinho dos colegas do doutorado que fizeram uma “caixinha” para me dar de presente de casamento.

Ao CICS.NOVA, a todos os colegas da Universidade Nova de Lisboa e Universidade de Coimbra.

À Portugal por me dar o sentido da redescoberta no âmbito pessoal, profissional e acadêmico. Que Deus proteja este país, bem como o Brasil.

Aos quais serei sempre grato, pela realização desta tese.

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.

Luís de Camões

RESUMO

Esse estudo abordou a inclusão das pessoas com deficiências no Ensino Superior, em instituições públicas: a Universidade Estadual Paulista (UNESP), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade de Lisboa (ULISBOA), por meio da percepção dos servidores docentes e não docentes. Teve por objetivo: descrever e analisar o impacto das leis de inclusão; descrever e analisar a relação entre a escola e o trabalho; identificar e analisar a política, administração e gestão da Universidade para com seus servidores com deficiências. A hipótese do estudo foi a de que a universidade não está preparada para fazer inclusão. A metodologia utilizada foi a descritivo-analítica, com uso da análise documental, aplicação de entrevistas e questionários. Como resultados, de um total de trinta e três participantes: a inclusão na escola gera dúvidas sobre sua efetividade. A deficiência não foi um problema para a aprendizagem. A escola serviu de base para ingresso no trabalho, mas, por si não é o suficiente. Sobre o trabalho, o setor público apresenta desconhecimento sobre a deficiência. Na escola e no mercado de trabalho há melhoria das relações sociais, mas, ainda ocorre o preconceito e a discriminação. É possível às universidades melhor se estruturarem para atender o público com deficiência investindo, dentre outras coisas, em capacitação. Espera-se que as discussões aqui propostas indiquem alternativas viáveis para melhorar o cotidiano das pessoas com deficiências, servidores docentes ou não docentes, alunos ou comunidade externa: público em geral da universidade pública no Brasil e em Portugal.

Palavras – chave: Inclusão. Pessoas com deficiências. Ensino Superior. Escola. Trabalho.

ABSTRACT

This study is about the inclusion of people with disabilities in higher education, in public institutions: Universidade Estadual Paulista (UNESP), the Federal University of São Carlos (UFSCar) and the University of Lisbon (ULISBOA), through the perception of teachers servers and non-teaching staff. We aimed to: describe and analyze the impact of inclusion laws; describe and analyze the relationship between school and work; identify and analyze the policy, administration and management of the University to their servers with disabilities. The study hypothesis was that the university is not prepared to inclusion. The methodology used was descriptive-analytic, using documentary analysis, application of interviews and questionnaires. As a result, a total of thirty-three participants: the inclusion in school raises doubts about its effectiveness. The deficiency was not a problem for learning. The school was the basis for entering the work, but by itself is not enough. About the work, the public sector has knowledge about disability. At school and in the labor market for improvement of social relations, but also occurs prejudice and discrimination. It is possible the best universities are structured to meet the public with disabilities investing, among other things, in training. It is expected that the discussions proposed here indicate viable alternatives to improve the daily lives of people with disabilities, teachers servers or non-teaching staff, students or external community: the general public of the public university in Brazil and Portugal.

Keywords: Inclusion. People with disabilities. Higher education. School. Job.

RESUMEN

Este estudio se dirigió a la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior, en las instituciones públicas: Universidad Estatal Paulista (UNESP), la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar) y la Universidade de Lisboa (ULISBOA), a través de la percepción de los servidores y el personal no docente. El objetivo fue: describir y analizar el impacto de las leyes de inclusión; describir y analizar la relación entre la escuela y el trabajo; identificar y analizar la política, la administración y gestión de la Universidad a sus servidores con discapacidad. La hipótesis del estudio fue que la universidad no está preparado para la inclusión. La metodología utilizada fue de tipo descriptivo-analítico, utilizando el análisis documental, la aplicación de entrevistas y cuestionarios. Como resultado, un total de treinta y tres participantes: la inclusión en la escuela plantea dudas sobre su eficacia. La deficiencia no era un problema para el aprendizaje. La escuela fue la base para la introducción de la obra, pero por sí sola no es suficiente. Sobre el trabajo, el sector público tiene conocimiento acerca de la discapacidad. En la escuela y en el mercado de trabajo para la mejora de las relaciones sociales, sino que también se produce el prejuicio y la discriminación. Es posible las mejores universidades están estructurados para satisfacer al público con discapacidades inversión, entre otras cosas, en la formación. Se espera que las discusiones propuestas aquí indican alternativas viables para mejorar la vida diaria de las personas con discapacidad, los servidores maestros o personal no docente, estudiantes o comunidad externa: el público en general de la universidad pública en Brasil y Portugal.

Palabras – clave: Inclusión . Las Personas discapacitadas en contra. Top Enseñanza . Escuela . Trabajo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Taxas de alfabetização de pessoas com pelo menos uma das deficiências. (IBGE, 2012).	6
Figura 2: Taxas de escolarização das pessoas de 6 a 14 anos, para as pessoas com deficiência, por Brasil e regiões (%). (IBGE, 2012).	7
Figura 3: Distribuição percentual da população de 15 anos ou mais de idade por pelo menos uma deficiência investigada e nível de instrução. (IBGE, 2012).	8
Figura 4: Nível de ocupação da população em idade ocupacional, por sexo e tipo de deficiência investigada (%). (IBGE, 2012).	9
Figura 5: Taxa de atividade da população em idade ativa com pelo menos uma das deficiências, por sexo e tipo de deficiência (%). (IBGE, 2012).	10
Figura 6: Pessoas em idade funcional segundo a posição de ocupação no trabalho principal (%). (IBGE, 2012).	11
Figura 7: Rendimento nominal do trabalho, pessoas com deficiência ocupadas, em salários mínimos (%). (IBGE, 2012).	12
Figura 8: Educação Superior: organização acadêmica.	75
Figura 9: Tipo de Deficiência em Portugal.	83
Figura 10: UNESP.	117
Figura 11: UNESP – Distribuição dos campi universitários no Estado de São Paulo.	118
Figura 12 - UFSCar.	120
Figura 13 - ULISBOA.	122
Figura 14– Gênero dos participantes.	160
Figura 15 – Campus de lotação dos participantes da UNESP.	160
Figura 16 – Cargo exercido pelos participantes.	161
Figura 17 – Tempo de trabalho dos servidores na função ou cargo.	162
Figura 18 – Experiência de trabalho em outros locais, que não a universidade, pelos participantes.	163
Figura 19 – Experiência de trabalho em outros locais, que não a universidade, pelos participantes.	164
Figura 20 – Tipos de Deficiência Identificados dos Servidores da Universidade Pública.	165
Figura 21– Maneira pela qual os participantes possuem ou adquiriram a deficiência.	166
Figura 22– Nível de escolaridade dos participantes.	167
Figura 23– Assuntos importantes considerados pelos participantes acerca das pessoas com deficiências.	168
Figura 24– Conhecimento de leis destinadas às pessoas com deficiência pelos participantes.	169
Figura 25– Benefícios da legislação escolar.	171
Figura 26 – Possibilidade de aprendizagem entre pessoas com e sem deficiência. ..	172
Figura 27 – Preconceito e discriminação contra a pessoa com deficiência na escola.	173
Figura 28 – Preparo da escola pública na recepção de pessoas com deficiências. ...	174
Figura 29 - Preparo da escola particular na recepção de pessoas com deficiências.	175
Figura 30 – Opinião dos participantes acerca das pessoas com deficiência estudarem apenas nas escolas especiais (APAE, AACD, etc.).	176

Figura 31- Opinião dos participantes acerca das pessoas com deficiência estudarem apenas nas escolas regulares.....	176
Figura 32 - Opinião dos participantes acerca das pessoas com deficiência estudarem na escola especial e também na regular.	177
Figura 33 - Opinião dos participantes acerca do ingresso das pessoas com deficiência no mercado de trabalho apenas por estudarem na escola.	178
Figura 34 - Opinião dos participantes acerca do ingresso das pessoas com deficiência na universidade por meio do vestibular.	179
Figura 35 – Opinião dos participantes acerca da deficiência ter sido um problema para aprender na escola.	180
Figura 36 - Opinião dos participantes acerca da necessidade de ajuda extra para aprender na escola.	181
Figura 37 - Opinião dos participantes acerca de necessitarem realizar reforço ou recuperação na escola.	182
Figura 38 – Resposta dos participantes acerca de terem estudado concomitantemente na escola regular e especial.	183
Figura 39 – Opinião dos participantes acerca de tratamento diferenciado dado pelos professores na escola.....	184
Figura 40 – Opinião dos participantes acerca dos professores da trajetória escolar..	185
Figura 41 – Opinião dos participantes acerca de sua condição pessoal ser respeitada na escola.....	186
Figura 42 – Opinião dos participantes acerca da acessibilidade arquitetônica da escola.	187
Figura 43 – Opinião dos participantes acerca da deficiência ser um fator dificultador em frequentar a escola.....	188
Figura 44 – Opinião dos participantes acerca do gosto pela escola.....	189
Figura 45 – Opinião dos participantes sobre sua trajetória escolar ter possibilitado ingresso no trabalho.	190
Figura 46 – Opinião dos participantes acerca da reserva de vagas em concurso público.	191
Figura 47 – Opinião dos participantes acerca da obtenção de emprego por meio de agências.....	192
Figura 48 – Opinião dos participantes a respeito da obtenção de altos cargos nas organizações para as pessoas com deficiências.	193
Figura 49 – Opinião dos participantes acerca da obtenção de emprego por meio da Lei de Cotas.....	194
Figura 50–Opinião dos participantes acerca do BPC.....	195
Figura 51 – Opinião dos participantes acerca da recepção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.....	196
Figura 52 – Opinião dos participantes acerca da independência que o trabalho proporciona, inclusive de outras pessoas.	197
Figura 53 – Opinião dos participantes acerca de preconceito e discriminação da pessoa com deficiência no trabalho.	198
Figura 54 – Opinião dos participantes acerca das diferenças entre o trabalho público e privado.....	199

Figura 55 – Opinião dos participantes acerca do mercado de trabalho da esfera pública estar mais bem preparado para receber servidores com algum tipo de deficiência. ..	200
Figura 56 – Opinião dos participantes acerca do trabalho ensinar mais do que a escola.	201
Figura 57 – Opinião dos participantes acerca da acessibilidade do posto atual de trabalho	202
Figura 58 – opinião dos participantes acerca do preconceito e da discriminação no atual trabalho.	203
Figura 59 – Opinião dos participantes acerca de seus sentimentos serem contemplados pela administração ou chefia da universidade.....	204
Figura 60 – Opinião dos participantes acerca de serem consultados sobre a melhor maneira de exercerem seus trabalhos.....	205
Figura 61 – Conhecimento dos participantes acerca de Comissão de Acessibilidade ou Grupo de Apoio à pessoa com deficiência na universidade.....	206
Figura 62 – Opinião dos participantes acerca da interação com outros servidores com deficiências na universidade.....	207
Figura 63 – Percepção dos participantes em serem valorizados no atual trabalho. ...	208
Figura 64 – Satisfação dos participantes em estar no atual trabalho.	208
Figura 65 – Opinião dos participantes acerca da universidade poder estar mais bem adaptada.	210
Figura 66 - Opinião dos participantes acerca da universidade oferecer mais recursos de informática.....	211
Figura 67 - Opinião dos participantes acerca da universidade oferecer mais vagas de estacionamento.	211
Figura 68 - Opinião dos participantes acerca dos recursos de sinalização visual estar mais disponíveis na universidade.....	212
Figura 69 - Opinião dos participantes acerca dos recursos de sinalização sonora estar mais disponíveis na universidade.....	213
Figura 70 - Opinião dos participantes acerca de se ter disponíveis mais interprete em LIBRAS na universidade.	213
Figura 71 - Opinião dos participantes acerca da possibilidade de se ter mais cursos para atender ou lidar com a pessoa com deficiência na universidade.	214
Figura 72 - Opinião dos participantes acerca de serem mais consultados acerca de questões referentes a inclusão de pessoas com deficiência na universidade.	215

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização dos Participantes do Estudo.	104
Tabela 2: Limitações apresentadas por tipo de deficiência na UNESP.	105
Tabela 3: Cronograma da coleta de dados junto à UNESP.	110
Tabela 4: Cronograma da coleta de dados junto à UFSCar.	111
Tabela 5: Cronograma da coleta de dados junto à Universidade Nova de Lisboa.	112
Tabela 6: Categorias de análise das entrevistas com servidores da administração...	113
Tabela 7: Categorias de análise dos questionários com servidores docentes e não docentes com deficiências.	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Índice de Referência Para Porcentagem de Contratação de Pessoas Com Deficiências junto a Empresas.	60
Quadro2 - Porcentagem de multa para descumprimento da Lei De Cotas.	63
Quadro 3: População total e com deficiência e taxas de deficiência em grupos etários em Portugal.	83
Quadro 4: Distribuição das pessoas com deficiência por região.	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APO	Administração por Objetivos
AVCB	Auto de Vistoria do Corpo de Bombeiros
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAP/NAPPB	Centro de Apoio e Atendimento à Pessoa com Deficiência Visual
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CE B	Câmara da Educação Básica
CEFET'S	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENESP	Centro Empresarial de São Paulo
CET'S	Centro de Educação Tecnológica
CGU	Controladoria Geral da União
CICS.NOVA	Interdisciplinary Centre of Social Science of Universidade Nova de Lisboa
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidades
CIT	Colégio Técnico-Industrial da UNESP
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior
CONTRAN	Conselho Nacional de Trânsito
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
COSTSA - UNESP	Coordenadoria de Saúde e Segurança do Trabalhador e Sustentabilidade Ambiental da UNESP
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CRH – UNESP	Coordenadoria de Recursos Humanos da UNESP
DA (n.º)	Participante com Deficiência Auditiva

DASP	Departamento Administrativo do Setor Público
DF (n.º)	Participante com Deficiência Física
DV (n.º)	Participante com Deficiência Visual
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENDEF	Estratégia Nacional para a Deficiência (Portugal)
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
e-SIC	Sistema Eletrônico de Informação ao Cidadão
FAIA	Fundo de Apoio ao Investimento para o Alentejo (Portugal)
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/SP
FIES	Financiamento Estudantil
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
IEFP	Instituto do Emprego e Formação Profissional de Portugal
IES	Instituição de Ensino Superior
IESP	Instituto Educacional São Paulo
IFES	Institutos Federais de Ensino Superior
INE	Instituto Nacional de Estatística de Portugal
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
INCLUIR	Programa de Acessibilidade no Ensino Superior
INES	Instituto Nacional da Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira dos Sinais
MEC	Ministério da Educação

MEC/GM	Ministério da Educação – Gabinete do Ministro
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidade e Superdotação
NARC	National Association For Retarded Children
NEE	Necessidade Educacional Especial
NUACE	Núcleo de Apoio à Acessibilidade
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OBEDUC	Observatório da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
P(n.º)	Participante da etapa da entrevista no Brasil
PAIPDI	Plano de Acção Para a Integração das Pessoas com Deficiências e Incapacidade
PCD	Pessoa(s) com deficiência(s)
PCDI	Pessoa(s) com deficiência(s) e Incapacidade(s)
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIAVE	Plano de Intervenção para o Vale do Ave (Portugal)
PIPS	Plano de Intervenção para a Península de Setúbal (Portugal)
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	<i>Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento</i>
PORDATA	<i>Base de Dados Portugal Contemporâneo</i>
PPNE	Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
PRAD	Pró-reitoria de Administração da UNESP
PRODESCOOP	Programa de Apoio ao Desenvolvimento Cooperativo de Portugal
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação da UNESP

PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Institucional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT(n.º)	Participante da etapa da entrevista em Portugal
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RH	Recursos Humanos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SEESP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TCU	Tribunal de Contas da União
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
ULISBOA	Universidade de Lisboa
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

RESUMO	viii
INTRODUÇÃO	1
1. INCLUSÃO: UM CAMINHO DE SUPERAÇÃO E CONQUISTAS POR MEIO DO DIREITO E DE LEIS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	18
1.1. A Inclusão: perspectiva histórica para sua concretização enquanto direito e políticas de acesso à escola pelas pessoas com deficiências.....	23
1.2. A Inclusão: Educação Especial, Educação Inclusiva e as consequentes legislações para as pessoas com deficiência.....	30
1.3. A inclusão: relação entre a escola e o acesso ao mercado de trabalho pelas pessoas com deficiências.....	46
1.4. A Inclusão no Mercado de Trabalho: a esfera privada e pública às pessoas com deficiências.....	57
1.5. A Inclusão no Ensino Superior: um caminho recente à Lei e à práxis organizacional.....	73
2. A INCLUSÃO EM PORTUGAL: RETRATO, POLÍTICA E PRÁXIS PARA O ACESSO AO ENSINO BÁSICO E SUPERIOR E AO TRABALHO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	82
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	101
3.1. Participantes da Pesquisa.....	102
3.2. Fontes de Evidências.....	105
3.3. Custos.....	108
3.4. Protocolos de Estudos	109
3.5. Procedimentos para coleta de dados	110
3.6. Procedimentos para análise dos dados	113
3.7. Intercorrências da pesquisa.....	114
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	117
4.1. Análise Documental e Caracterização das Universidades	117
4.1.1. UNESP	117
4.1.2. UFSCar	120
4.1.3. UNIVERSIDADE DE LISBOA.....	122
4.2. Entrevistas.....	128
4.2.1. Percepções sobre a Inclusão	128
4.2.2. O caminho para se identificar as pessoas com deficiência na universidade pública.....	133
4.2.3. O ingresso, acesso e permanência do servidor com deficiência na universidade pública	139

4.2.4. A política e a gestão da universidade pública para com as pessoas com deficiências	144
4.2.5. O trabalhador com deficiência na universidade pública.....	156
4.3. Questionário	159
4.3.1. Parte 1 - Caracterização dos Participantes com Deficiência.....	159
4.3.2. Parte 2 - Conhecimentos gerais sobre a deficiência	168
4.3.3. Parte 3 - Escola e trajetória escolar (na perspectiva pessoal e geral)...	171
4.3.4. Parte 4 - O Mercado de Trabalho e o Trabalho na Universidade (na perspectiva geral, pessoal e na universidade).....	191
4.3.5. Parte 5 - Outras Perspectivas.....	217
CONCLUSÃO	223
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	230
ANEXOS	243
APÊNDICES.....	246

INTRODUÇÃO

A história das pessoas com deficiências é marcada pelo preconceito e pela exclusão. De acordo com Mazzotta (2005), no século XX – com as guerras mundiais – várias pessoas, sobretudo aquelas com deficiência, foram caçadas e mortas. Ao final deste período, em virtude do número de mutilados e com os “heróis das guerras” que voltaram para casa, alguns avanços legais foram necessários para melhor acolher e garantir extensão dos direitos para todos os cidadãos (BOBBIO, 2004). A Declaração Universal dos Direitos Humanos¹, neste sentido, superou diferenças de raça, de credo e de condição física ou psíquica.

Embora no pós-guerra exista uma preocupação explícita à condição humana – respeitando a liberdade e a igualdade de direitos – a garantia efetiva da Lei, mesmo às pessoas com deficiência é posta em questão. Habermas (1998) contesta a validade das legislações, pois aponta que há na sociedade constantes entraves para manutenção da ordem.

Neste sentido, a conquista do direito à Inclusão da pessoa com deficiência, seja na sociedade ou em universos específicos, como, a escola ou mesmo o mercado de trabalho; foi uma ação lenta e gradual.

No que tange à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o assunto só foi mais bem compreendido em dispositivos legais a partir dos anos 1990 em todo o mundo, ou seja, quase após 50 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

No Brasil, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que sofreu atualizações por meio da Lei Federal n.º 12.793/2013 (BRASIL, 2013), tratou capítulo específico para as pessoas com deficiência, fazendo referência à Educação Especial como modalidade de ensino. Após praticamente 20 anos desta lei é importante reconhecer o avanço do número de matrículas e o acesso de alunos com deficiências nas escolas

¹ O Art. 1º da Declaração Universal dos Direitos humanos diz que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade (ONU, 1948).

públicas brasileiras. Por outro lado também é inerente ao universo escolar os questionamentos feitos a partir desta lei, pois um dos reflexos na atualidade é divisão da opinião pública sobre a inclusão ou não deste público na escola.

Numa sociedade que se pauta por princípios liberais e capitalistas, a escola (obrigatória) é um caminho a todas as pessoas, pois ao final de um ciclo educativo, as pessoas estão, em tese, aptas a ingressarem num outro ambiente – o do mercado de trabalho. Dado isso, torna-se pertinente conhecer as condições de inclusão nestes espaços (escola e trabalho), pois em ambos é possível compreender e avaliar a qualidade de inclusão nas trajetórias de vida das pessoas com deficiências.

Seria a inclusão das pessoas com deficiência hoje a melhor maneira de assim fazê-lo? Teria a pessoa com deficiência a percepção de melhorias à sua condição pessoal? As leis contemplam, de fato, as necessidades básicas da pessoa com deficiência? Enquanto sociedade, estaríamos disponíveis a fazer alterações necessárias nas nossas práticas cotidianas para melhor lidar com este público?

Manzini (2008) ressalta que a inclusão das pessoas com deficiências ocorre de maneira ampla, ou seja, não corresponde apenas à escola ou ao trabalho, mas sim a outros ambientes. Dado isso, qualquer ação efetiva, nesta direção, deriva de atitudes atentas às necessidades individuais com perspectivas, além do acesso, à permanência, garantindo condições adequadas para, por exemplo: a conclusão dos estudos ou mesmo a realização de trabalhos. Em outras palavras, a inclusão deve ir além de um respeito particular ou pessoal, ela deve ser integral, a pessoa com deficiência e a sociedade devem se relacionar de modo natural, o que significa desconstruir a prática da exclusão (BIZELLI; SOUZA, 2014).

O presente estudo dá continuidade ao que foi realizado por Candido Pereira (2010) em seu mestrado. Candido Pereira (2010) buscou compreender a relação entre trajetória escolar e inclusão de pessoas com deficiências no mercado de trabalho. Para isso, identificou pessoas com deficiências empregadas em empresas que pudessem, por suas experiências, relatar qual a percepção de sua trajetória escolar e as impressões acerca da inclusão na

escola e no trabalho. Isso permitiu fazer reflexão sobre o processo de inclusão, por meio de conquistas históricas e promoção de leis².

O estudo de Candido Pereira (2010) identificou que, no que tange à inclusão na escola, ainda há a ocorrência do preconceito e da discriminação. Em vista disso, os espaços escolares não se encontravam preparados para atender pessoas com deficiência, seja por questões estruturais, pedagógicas ou mesmo por carência de profissionais capacitados. Sobre o trabalho, também foi identificada a ocorrência de preconceito e discriminação. Nele, porém, as pessoas com deficiência se sentiam agentes de transformação em decorrência de mais flexibilidade a mudanças estruturais e conjeturais em contraposição a escola. No que tange à relação entre escola e trabalho, os dados revelaram que há descontinuidade, pois, para as pessoas com deficiências, a ideia de que apenas a escola prepara para o mercado de trabalho não é aceita, seja pelo fato de acreditarem que ela não seja realmente suficiente, ou por perceberem que não lhes é exigido muito mais que isso.

O estudo de Candido Pereira (2010) apresentou dentre os resultados a possibilidade de aprofundar o tema, bem como permitiu concluir que relação entre escola e mercado de trabalho cria uma imagem positiva na percepção das pessoas com deficiência, uma vez que, é a escola que abre a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho.

Em continuidade àquele estudo e, para a realização deste, destaca-se a participação no projeto “Acessibilidade no Ensino Superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão”, tutelada pelo Observatório Nacional de Educação (OBEDUC/CAPES) presente na UNESP, campus de Marília-SP (Edital 49/2012). Neste projeto, por meio de debate em eventos e encontros foi possível dar sequência as questões anteriores sobre a inclusão das pessoas com deficiência.

Dado o percurso, houve por pretensão, manter a ideia anterior, sobre a trajetória escolar das pessoas com deficiência na relação escola e trabalho, porém, com uma nova perspectiva: a de se conhecer o mercado de trabalho no

² O estudo pode ser acessado em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/99270>

setor público, fazendo o recorte para o espaço universitário, local que em tese, deve estar mais atento a tais questões sobre inclusão, por ser o berço da teoria e prática destas práticas.

Numa etapa já adiantada do estudo, houve a obtenção de bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche (PDSE CAPES) para um período de intercâmbio em Portugal. Isso possibilitou conhecer as experiências sobre a inclusão das pessoas com deficiência no citado país. Assim, em Portugal, foi possível conhecer aspectos sobre a inclusão, que aqui foram descritos, mas não comparados. Num primeiro momento até foi pensado a comparação entre os países, mas na prática, a descrição se justificou pela diferença na cultura, metodologia e a própria forma de lidar com a pessoa com deficiência pelos dois países. Ressalta-se que a parte portuguesa estará, então, em capítulo à parte.

A base quantitativa do presente estudo partiu do pressuposto dos números governamentais para se conhecer o todo da população com deficiência no Brasil e em Portugal, bem como, mapeamento de produções acadêmicas. Tais informações permitiriam perceber o universo de pessoas com deficiência que estariam inseridas nas universidades em atividade laboral. Ressalta-se que os números oficiais, se constituem como fonte geradora de dúvidas devido a forma de abordagem à população, mesmo em vista do tempo de atualização dos dados e a própria maneira de se conceituar deficiência. A parte qualitativa, por sua vez, deriva daquilo que se coletou pelos instrumentos: questionários e entrevistas.

Dado o exposto, o último censo brasileiro foi publicado no ano de 2012³ (IBGE, 2012). Naquela época existiam 45.606.048 pessoas com alguma deficiência ou limitação⁴. Isso significa 23,9% da população total brasileira com algum tipo de deficiência (visual, auditiva, motora, mental ou intelectual). As mulheres são maioria 25.800.681 (26,5%), sendo 19.805.367 (21,2%) homens. As pessoas com deficiência vivem mais na área urbana (38.473.702) do que na rural (7.132.347).

³Com dados até o ano de 2010.

⁴ Vale ressaltar que no censo anterior (2000), existiam 24 600 256 pessoas com deficiência, o que equivalia 14,5% da população nacional. Portanto houve um aumento de 12,4 pontos percentuais. O próprio IBGE (2012) justifica que o aumento pode ser explicado por conta das mudanças metodológicas para pesquisa.

A deficiência visual apresentou a maior incidência, afetando 18,6% da população brasileira. Em segundo lugar está a deficiência motora/física, ocorrendo em 7% da população, seguida da deficiência auditiva, em 5,10% e da deficiência mental ou intelectual, em 1,40%. (IBGE, 2012).

Ainda de acordo com o IBGE (2012), os direitos humanos são assegurados a todos os brasileiros com deficiência e para esse grupo são desenvolvidos programas e ações do Governo Federal e da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência⁵. Existem programas voltados a todas as faixas etárias e tipos de deficiência, tal como o Benefício da Prestação Continuada (BPC)⁶. No entanto, o foco primário das políticas públicas é o segmento das pessoas que apresentam deficiência severa, ou seja, o dado sobre 23,9% da população brasileira é ilusório, uma vez que, as deficiências não são totalmente consideradas como severas. Neste sentido, o contingente de pessoas identificadas por possuir deficiência severa foi calculado no Censo pela soma das respostas positivas às perguntas como “tem grande dificuldade” e “não consegue de modo algum”.

Segundo o IBGE (2012), então: 8,3% da população brasileira possui deficiência apresentava pelo menos com um tipo severo, sendo: 3,46% com deficiência visual severa, 1,12% com deficiência auditiva severa, 2,33% com deficiência motora severa e 1,4% com deficiência mental ou intelectual. Das 45.606.048 de pessoas com deficiência 7,6% são totalmente surdas, 1,62% não conseguem se locomover e 1,6% são totalmente cegas.

Vale ressaltar que a compreensão do IBGE quanto a deficiência se mostra bastante confusa, pois em dado momento considera totalidade e em outro a especificidade. Se há uma redução de 23,9% da população com deficiência para 8,3% com deficiência severa fica a questão: porque o IBGE

⁵ <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br>

⁶ O BPC é um benefício da Política de Assistência Social, que integra a Proteção Social Básica no âmbito do Sistema Único de Assistência Social – SUAS e, para acessá-lo não é necessário ter contribuído com a Previdência Social. É um benefício individual, não vitalício e intransferível, que assegura a transferência mensal de um salário mínimo ao idoso, com 65 anos ou mais, e à pessoa com deficiência de qualquer idade, com impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas Para mais informações acesse:

www.mds.gov.br/assistenciasocial/beneficiosassistenciais/bpc.

não se organiza para coletar e fornecer dados mais fidedignos e que pautaria melhor os debates aos estudiosos do público com deficiência?

Quanto à Educação, o IBGE (2012) apresenta dados sobre três aspectos:

- 1) Taxa de alfabetização;
- 2) Taxa de escolarização;
- 3) Nível de instrução.

É importante a compreensão destes fatores porque se relacionam intrinsecamente a relação escola e trabalho, portanto, serão apresentados cada um deles. A começar pelo que trata a próxima figura.

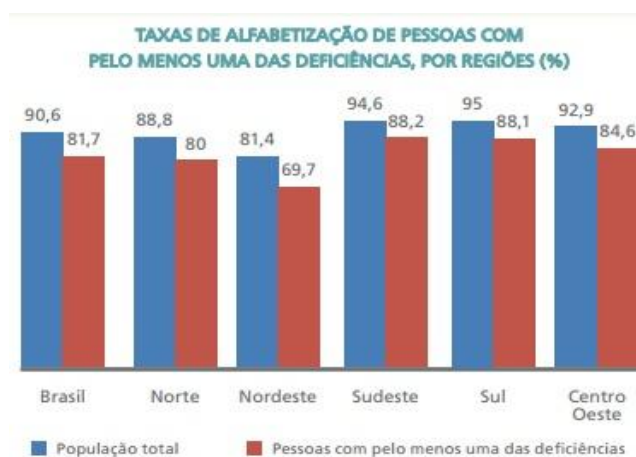


Figura 1: Taxas de alfabetização de pessoas com pelo menos uma das deficiências. (IBGE, 2012).

A taxa de alfabetização, como demonstra a figura 1, mede o percentual de pessoas de 15 anos ou mais de idade que sabem ler e escrever pelo menos um bilhete simples em seu idioma. Assim, a taxa para a população total foi de 90,6%, enquanto a do segmento de pessoas com pelo menos uma das deficiências foi de 81,7%.

Ainda na figura 1, de modo regional, verifica-se que as regiões Norte e Nordeste apresentam as menores taxas de alfabetização, tanto para as pessoas com ou sem deficiência. As regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste tiveram maior incidência com 94,6%, 95% e 92,9% respectivamente. A maior diferença entre as taxas de alfabetização entre a população total e da

população de pessoas com deficiência ocorreu na Região Nordeste, em torno de 11,7%. A menor diferença foi observada na Região Sul, de 6,9 pontos percentuais.

Isso significa na perspectiva do IBGE que a maioria da população, inclusive a que tem pelo menos um tipo de deficiência, tem grau mínimo de alfabetização.

A taxa de escolarização é a percentagem dos estudantes de um grupo etário em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário. O ensino obrigatório no Brasil começa com a matrícula da criança aos seis anos de idade e tem duração de doze anos. A taxa de escolarização foi calculada para o grupo etário total de 6 a 14 anos, tanto para o segmento das crianças com pelo menos uma das deficiências como para o grupo que não possui qualquer. A figura 2 exhibe este panorama.



Figura 2: Taxas de escolarização das pessoas de 6 a 14 anos, para as pessoas com deficiência, por Brasil e regiões (%). (IBGE, 2012).

Pelo exposto, a taxa de escolarização foi relativamente uniforme tanto entre as regiões nacionais como entre os dois segmentos da população. As taxas mais baixas ocorreram na Região Norte, tanto para o segmento das pessoas sem nenhuma das deficiências (94%) quanto para as pessoas com pelo menos uma das deficiências (93,3%). A maior taxa de escolarização é a da região Sul (97,4%). O Centro Oeste é a região com mais taxa de escolarização entre as pessoas com deficiências (95,7%). Por ser um indicador

que trata informações de mesma faixa etária encontra-se a maior diferença entre a população total e a população com deficiência na Região Sul (2,4%).

Na realidade tais números podem sofrer maiores discrepâncias em virtude do sistema de progressão continuada.

O nível de instrução, de acordo com o IBGE (2012) mede a proporção de pessoas de 15 anos ou mais de idade que atingiram determinados anos de estudo. Como exibido na figura 3, a população com deficiência possuía 14,2% de sujeitos com o fundamental completo, 17,7%, com o médio completo e 6,7% possuíam ensino superior completo. Seria possível afirmar que as recentes políticas adotadas pelo Governo para a Educação Básica estariam surtindo efeito se 61,1% (e mais os 0,4% não determinados) não fosse a maioria dos que se apresentam sem instrução ou nível fundamental incompleto.



Figura 3: Distribuição percentual da população de 15 anos ou mais de idade por pelo menos uma deficiência investigada e nível de instrução. (IBGE, 2012).

Por se tratar do acesso ao trabalho no setor público, uma carreira condicionada a alto nível de instrução ou escolarização, percebe-se que identificar pessoas com deficiências neste universo não seria tarefa simples.

Adentrando, então ao tema deste estudo, segundo o IBGE (2012) a participação das pessoas com deficiências no mercado de trabalho é baixa quando comparada às pessoas sem deficiência. Do total de 86,4 milhões de pessoas, em idade de ocupação, o IBGE previa 20,4 milhões de vagas às pessoas com deficiência. Pergunta-se: realmente existiria esta quantidade visto a informação de totalidade populacional no país ser destoante?

Mesmo assim, o IBGE apontava projeção de 44.073.377 pessoas com pelo menos uma deficiência em idade ativa, mas 23,7 milhões não estavam ocupadas. Tal como na Educação, o Censo faz algumas análises específicas quanto aos seguintes temas ao mercado de trabalho:

- 1) Nível de ocupação,
- 2) Taxa de atividade,
- 3) Rendimento no trabalho,
- 4) Categorias de emprego e colocação
- 5) Salário.

O nível de ocupação mede o percentual de pessoas em idade laboral (16 aos 65 anos de idade) que estão ocupadas no mercado de trabalho. Para o total da população com deficiência, o nível de ocupação foi de 57,3%. No que tange à gênero, destes 37,8% são homens e 19,5% são mulheres. O que indica que para além da deficiência, quando é uma pessoa nesta condição é do sexo feminino a tendência é estar ainda mais excluída do mercado de trabalho.

Com relação a diferença entre homens e mulheres e somando o fator, tipo de deficiência, pode se observar na figura a seguir, a seguinte diferença em pontos percentuais: 6% para a deficiência intelectual; 14,1% para a motora, 21,6% para auditiva e 20,8% para a visual.

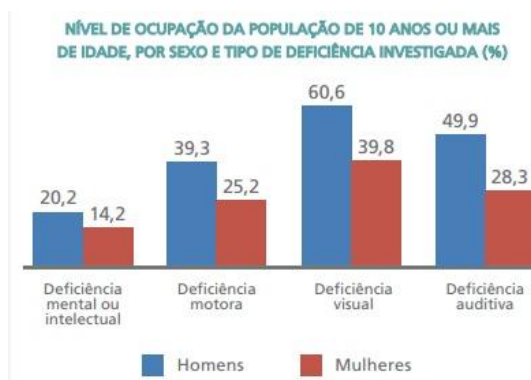


Figura 4: Nível de ocupação da população em idade ocupacional, por sexo e tipo de deficiência investigada (%). (IBGE, 2012).

A taxa de atividade é um dos indicadores usados para medir a inserção das pessoas no mercado de trabalho. É esta taxa que afere o percentual de pessoas economicamente ativas na população em idade funcional. No último censo, para as pessoas com pelo menos uma das deficiências, essa taxa era

de 60,3%. Entre os homens e as mulheres havia uma diferença de 18,6 pontos percentuais. Na comparação por gênero, as mulheres apresentaram as menores taxas de atividade para todos os tipos de deficiência. Quanto aos tipos de deficiência a figura a seguir exhibe o cenário do último censo:

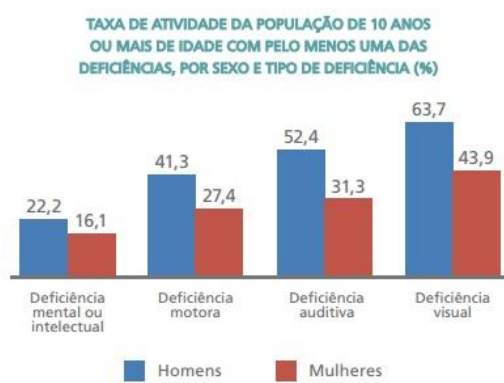


Figura 5: Taxa de atividade da população em idade ativa com pelo menos uma das deficiências, por sexo e tipo de deficiência (%). (IBGE, 2012).

Como pode ser observado, a menor taxa aconteceu no segmento das pessoas com deficiência mental ou intelectual, tanto para os homens quanto para as mulheres, cujos valores foram 22,2% e 16,1%, respectivamente. A deficiência motora foi a segunda mais restritiva, com taxas de 41,3% para os homens e 27,4% para mulheres. Em terceiro lugar ficou a deficiência auditiva, com 52,4% para homens e 31,3% para mulheres. A deficiência visual foi a menos restritiva, apresentou taxa de 63,7% para homens e 43,9% para mulheres. Com exceção da deficiência mental ou intelectual, cuja diferença entre as taxas para homens e mulheres foi de 6,1%, as diferenças entre as taxas de atividade para as demais deficiências foram altas, de 13,9% para a motora, 21,1% para a auditiva e 19,8% para a visual. Ou seja, ainda é raro os casos em que se identifiquem pessoas com deficiência intelectual no trabalho.

No que se refere a rendimento no trabalho, a educação é usada como fator de medida. Para isso, número de anos de estudo ou por níveis de ensino concluídos, influenciam fortemente a renda dos trabalhadores. É em razão disso que quando ocorrem violações do direito à educação, impedem crianças e adolescentes de frequentar escolas, dificilmente o direito ao trabalho será concretizado ou o trabalho originará renda suficiente para prover uma vida digna.

Nesta direção, com referência às categorias de emprego e colocação o último censo do IBGE (2012) registrou diferenças na ocupação entre as pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas e as pessoas sem nenhuma delas. No último segmento, 5,9% dos trabalhadores com deficiência estavam empregados como militares e funcionários públicos estatutários, percentual maior do que o de trabalhadores sem deficiência, que era de 5,5%.

Na categoria de empregador, a diferença entre os dois segmentos foi pequena, de somente 0,3 pontos percentuais. Para os trabalhadores do setor informal, sem carteira assinada, a diferença foi de 1,9% maior para as pessoas com deficiência. Na categoria de trabalhador por conta própria, a diferença entre os dois segmentos foi de 23,4 pontos, com 50,8% para os trabalhadores sem deficiência e 27,4% para os trabalhadores com deficiência. Na categoria de empregado com carteira de trabalho assinada, a diferença foi de 9 pontos, como se pode observar na figura.



Figura 6: Pessoas em idade funcional segundo a posição de ocupação no trabalho principal (%). (IBGE, 2012).

No que se refere a renda e salário mínimo⁷, a população com deficiência foi maior que a população sem deficiência nas classes de menor rendimento: até 1/2, acima de 1/2 a 1 e na classe sem rendimento. As diferenças percentuais nessas classes foram 3,2%, 2,2% e 3,9%, respectivamente. Na faixa de rendimentos acima de 1 até 2 salários mínimos, havia 29,1% de pessoas com pelo menos uma das deficiências e 33,8% das pessoas sem deficiência, apresentando uma diferença de 4,7 pontos percentuais. As diferenças ficaram menores à medida que a renda nominal aumentou,

⁷ Na época do Censo, em 2010, o valor era R\$ 510.

passando para 1,7% para a classe acima de 2 a 3; 1,3% para a classe acima de 3 a 5; 1% na de acima de 5 a 10; 0,5% na de acima de 10 a 20; nenhuma diferença na classe de acima de 20 a 30 salários e 0,1% na classe de mais de 30 salários mínimos. A figura a seguir exibe tais informações.



Figura 7: Rendimento nominal do trabalho, pessoas com deficiência ocupadas, em salários mínimos (%). (IBGE, 2012).

O censo do IBGE (2012) não é tão específico em informar a questão laboral em setores, como o público e o privado. Poderíamos então questionar: quantas e quais são as pessoas com deficiência no setor público? Como seriam, com base em tais dados, os estudos sobre a inclusão e a acessibilidade? O que tais dados poderiam revelar frente à realidade nas universidades?

Esses questionamentos ganham força ao se identificar lacunas na bibliografia ou estudos na área do tema (inclusão de pessoas com deficiências no setor público/universidade) que aqui se apresenta. São praticamente inexistentes trabalhos que tratam esta temática. De certo modo, o que se identifica são estudos que apresentam o acesso ou inclusão de alunos com deficiência para estudar na universidade. Outras produções tratam a formação docente, os recursos de acessibilidade, didática e políticas no geral.

Foram identificados alguns trabalhos que partem de uma síntese global de determinados aspectos subjacentes às pretensões deste estudo. Nesta direção, o estudo de Castro (2011) é uma referência para busca de temas ligados a aspectos como ingresso, permanência, acessibilidade e barreiras às pessoas com deficiência.

A pesquisa de Castro (2011) tinha por objeto identificar as ações e iniciativas das universidades públicas quanto ao ingresso e permanência de pessoas com deficiências, com perspectivas de verificar as barreiras e os facilitadores encontrados por esses estudantes no cotidiano do Ensino Superior. Para isso investigou 13 universidades em diferentes regiões do território brasileiro e chegou a conclusão de que as universidades vêm desenvolvendo ações para esse público, mesmo que ainda de modo insuficiente.

No que tange a estudos sobre a acessibilidade na universidade pública, Morejón (2009) trata a acessibilidade de estudantes com deficiências no ensino superior público do Estado do Rio Grande do Sul. Dentre os objetivos da autora esteve verificar os recursos disponíveis (humanos, matérias, didático-pedagógicos, adaptações curriculares e arquitetônicas) em relação ao acesso e à acessibilidade e conhecer quais eram as concepções dos professores que atuavam junto aos alunos com deficiência. Alguns dos resultados permitiram constatar, que os movimentos das universidades, começam a ser registrados no sentido de produzir ingresso, acesso, acessibilidade e permanência das pessoas com deficiência, mas em tais locais, ainda há necessidade de mais preparo para atender a demanda.

Outra produção interessante e que dá voz às próprias pessoas com deficiências acerca de suas trajetórias é a produção de Zeppone (2013) que busca conhecer e analisar os caminhos escolares por pessoas com deficiência que concluíram o Ensino Superior, pautadas pelo princípio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). A mencionada autora mapeou a produção científica no Brasil sobre pessoas com deficiência no ensino superior entre os anos 2000 e 2010, para isso utilizou dois bancos de dados: o Banco de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. De acordo com os critérios de estudo dela foram identificados 51 trabalhos. Destes 45 são dissertações e 06 teses. Para a autora a diferença nos tipos de produção se justifica pelo menor número de programas de doutorado no país e também pelas pesquisas demandarem mais tempo para conclusão. Somado a isso está

a falta de continuidade de trabalhos do mestrado para o doutorado e também seu consequente aprofundamento no tema.

Com relação aos temas levantados por Zeppone (2013) a maioria trata a trajetória escolar dos sujeitos com deficiência no Ensino Superior apresentando aspectos semelhantes ao do trabalho de Castro (2009). A predominância é de trabalhos que tratam características específicas dos discentes universitários. No universo pesquisado pela autora há apenas um trabalho que abordou a inclusão no mercado de trabalho, mas esse não teve por objetivo estudar a universidade, mas sim os efeitos após conclusão do ensino superior ao aluno com deficiência.

Entende-se que, de um modo geral, as temáticas que se referem à inclusão no ensino superior apontam para uma variedade de temas que podem indicar a tentativa não só de compreender o universo acadêmico com o advento da inclusão escolar, mas indicar o impacto da pessoa com deficiência no Ensino Superior e as lacunas para enfrentar os desafios postos.

Para acrescentar conhecimento aos estudos sobre trajetória escolar e inclusão no ensino superior com base em Castro (2011), Morejon (2009) e Zeppone (2013) realizou-se levantamento próprio no Banco de Teses da Capes.⁸ Para isso, utilizou-se como descritor o termo: “inclusão no ensino superior”. Dado o exposto, foram identificados 187 registros. Então, foram utilizados os seguintes critérios de seleção:

- 1) A área de conhecimento: que foi a educação,
- 2) Trabalhos que não se limitassem apenas a um tipo de deficiência em específico.
- 3) Os títulos e resumos dos trabalhos que abordasse assuntos referentes ao objetivo geral do presente estudo (a inclusão de servidores docentes e não docentes na universidade **pública**, legislações em vigor, relato de trajetórias, relação escola e trabalho).

⁸ Vale ressaltar que este banco de dados, desde setembro de 2012 passa por reformulações. Neste sentido, à época da redação do presente estudo (março de 2016), só estavam disponíveis as produções referentes aos anos de 2011 e 2012. Não foi possível obter informação de outros anos. A insistência por produções neste banco de dados é em razão de ser o canal oficial da CAPES acerca das produções da pós-graduação do país.

Dado tais critérios não foi identificado nenhum que tratasse especificamente o tema deste estudo. Não houve qualquer trabalho que tratasse inclusão de pessoas com deficiência na perspectiva do servidor não docente da universidade. Na ótica do docente, por sua vez, muitos trabalhos surgiram sobre o lidar com o aluno com deficiência. Numa outra perspectiva houve vários trabalhos que trataram a inclusão no ensino superior sob a ótica de políticas governamentais como as cotas, provindas do REUNI e do PROUNI. Também foi inexistente qualquer trabalho que fizesse menção a relação escola e trabalho, bem como as trajetórias pessoais dos participantes.

Quando os trabalhos falavam sobre inclusão das pessoas com deficiências abordavam a perspectiva da inclusão na ótica só do aluno, só do professor, ou mesmo ambos, ou acerca de questões como: acessibilidade arquitetônica, plataformas virtuais de aprendizagem, experiências de instituições específicas, etc. Para os efeitos da busca realizada foram encontrados dois trabalhos que falam sobre política de inclusão ou política inclusiva.

Por meio de tais buscas concluímos que o levantamento bibliográfico mostra a existência de trabalhos ligados à Inclusão no Ensino Superior, porém com lacunas no que tange à Universidade Pública. É praticamente inexistente algum estudo que se dedique ao tema na ótica dos servidores, salvo na ótica dos docentes e discentes. Logo, também não se encontraram produções que se referiam à política, gestão ou administração da Inclusão na Universidade. Dessa maneira, o presente estudo se justifica e se propõe como aspecto inovador.

Com base, então, nos pressupostos iniciais, nos estudos anteriormente realizados, na participação do projeto “Acessibilidade no Ensino Superior”, na literatura disponível, nos números oficiais (Censo 2012) e no panorama atual de estudos e produções acadêmicas sobre a inclusão da pessoa com deficiência esse estudo apresenta as seguintes inquietações:

- I. Como é o mercado de trabalho para as pessoas com deficiências na esfera pública, sendo o foco a universidade?

- II. Como a universidade pública, sua gestão ou administração, garante o acesso e a inclusão das pessoas com deficiência, em especial a seus servidores docentes e não docentes?
- III. Como o servidor docente e não docente de universidade pública avalia a sua trajetória inclusiva, tanto na escola, como no mercado de trabalho?

Dado isso o estudo apresenta a seguinte **hipótese de tese**: a de que apesar da existência de legislações, como a Lei de Cotas (BRASIL, 1991) e a LDBEN (BRASIL, 1996), as IES, especialmente as públicas, estão despreparadas para incluir as pessoas com deficiência, especialmente seus servidores.

Com isso, propõe-se conferir na universidade pública como é que ela esta lidando com as questões da inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiências. Em razão disso faz-se seguinte **questão de pesquisa**:

Nas percepções dos servidores docentes e não docentes da Universidade Pública: qual a relação que se permite ter entre as políticas de inclusão na escola e no trabalho e a efetividade delas para o ingresso, acesso e permanência no Ensino Superior Público?

Para responder às questões de pesquisa, estabeleceu-se como **objetivo geral**: identificar e descrever o processo de inclusão de servidores docentes e não docentes com deficiência que trabalham na universidade pública, bem como, avaliar neste espaço, as ações realizadas por meio da legislação em vigor com o relato das trajetórias de vida advindas dos participantes.

Em adendo a isso, ainda com tal público, são os **objetivos específicos**:

- Descrever e analisar o impacto das leis de inclusão às pessoas com deficiência;
- Descrever e analisar a relação entre a escola e o trabalho no setor público por meio das trajetórias dos participantes;
- Identificar e analisar a política, administração e gestão da Universidade para com seus servidores com deficiências.

Buscando respostas para essas questões dividiu-se o estudo em quatro capítulos.

Para além da presente *Introdução*, onde se apresenta os aspectos gerais das pessoas com deficiência no Brasil e a justificativa para realização do estudo, o primeiro capítulo trata a **Inclusão**. Para isso o mesmo está exposto em cinco tópicos. O primeiro apresenta um panorama histórico da deficiência. O segundo aprofunda o aspecto da relação entre escola e educação especial com base nas leis. O terceiro trata a relação escola e o mercado de trabalho. O quarto aborda as semelhanças e diferenças entre a escola e o mercado de trabalho. O último recai sobre Inclusão no Ensino Superior.

O segundo capítulo descreve (e não compara) a realidade acerca do processo inclusivo em Portugal. Nele foram apresentados aspectos semelhantes ao da parte brasileira, tratando a Inclusão nas legislações portuguesas onde os assuntos: escola, trabalho e universidade, puderam ser identificados. O terceiro capítulo exhibe o percurso metodológico do estudo. O seguinte (quarto) expõe as análises e os resultados. Na sequência está o capítulo com as conclusões, as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos.

Logo, o estudo que aqui se apresenta surge da necessidade social de ampliar as discussões, os processos investigativos e as ações, atentando para as condições de acessibilidade (ingresso, permanência e sucesso) dos servidores públicos do ensino superior.

O que se pretende, assim, é ampliar os debates sobre a inclusão no ensino superior, refletindo por meio da experiência das próprias pessoas com deficiências, neste caso servidores públicos docentes e não docentes, as alternativas necessárias para melhor incluir socialmente.

1. INCLUSÃO: UM CAMINHO DE SUPERAÇÃO E CONQUISTAS POR MEIO DO DIREITO E DE LEIS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Segundo pesquisa da OAB (2007), no Brasil, em algumas regiões, as pessoas com deficiência continuam sendo discriminadas, sendo alvo de chacotas e comentários pejorativos. Isso acontece, sobretudo, em grandes capitais ou em regiões onde a cultura de preconceito persiste ser predominante, pois nesses lugares, é comum encontrar este público segregado, mantido em cárcere privado ou mesmo abandonado, inclusive pelos órgãos públicos.

Ainda de acordo com a pesquisa mencionada, algumas pessoas com deficiência são detentoras de formação profissional, têm plena capacidade de serem inseridas no mercado de trabalho; entretanto, não o são por terem seus direitos inibidos e pelo descaso da sociedade. Este descaso, muitas vezes, ocorre pelo desconhecimento que ela própria tem sobre as potencialidades. Mas como isso acontece? Ou seja, porque existem diferenças entre as pessoas?

De acordo com Omote (1990) a concepção de deficiência é algo amplo em virtude de não poder ser associada a uma dimensão orgânica ou patológica. Para, além disso, a deficiência é intrínseca à influência de normas e expectativas do meio social. Para o autor:

A deficiência não deve ser compreendida simplesmente com um atributo inerente à pessoa reconhecida e tratada como deficiente. É uma condição que emerge da interação entre pessoas portadoras de determinados atributos e ao meio social que interpreta como sendo desvantagens as variações no comportamento e na capacidade que decorrem da presença de atributos. (OMOTE, 1990, p. 277).

Nas palavras do autor, então, podemos destacar que a deficiência numa perspectiva social só é perceptível mediante padrões dentro de uma cultura ou sociedade. E marcas de diferença no corpo ou nos aspectos sensoriais trazem isso à tona.

Leite e Martins (2012) apontam para a perspectiva que tem a sociedade sobre a incapacidade e improdutividade da pessoa com deficiência. É como se a relação sociedade-deficiência fosse pautada por demandas e expectativas entre os que possuem e não possuem deficiência. A essa parcela que possui uma condição de anormalidade.

Nesta direção, tratar a exclusão não é algo simples, pois deve ser interpretado dentro de um contexto. Poderíamos questionar, tal como Bartalotti (2006): excluídos de onde ou de quê? Incluídos onde e em quê? E, principalmente, excluídos por quê?

Para Castel (2000, p. 25), o que está em questão é: “reconstruir um *continuum* de posições que ligam os *in* e os *out*, e compreender a lógica a partir da qual os *in* produzem os *out*”. Assim, no contexto deste estudo os *out* são as pessoas com deficiências que são diferenciadas pela cultura social, que são vistas como aquelas que necessitam de espaços para se desenvolver. Os *in* podem ser a sociedade como um todo, tal como um sistema educacional inclusivo ou o mercado de trabalho competitivo. Tais espaços colocam as pessoas no *status* de *out*, e com isso, impossibilitam que todos usufruam de um mesmo espaço.

Por todos os aspectos apresentados, as concepções culturais precisam ser superadas por propostas inclusivas, uma vez que, a abertura de espaços sociais garante o funcionamento da democracia.

Para Bartalotti (2006, p. 17):

A exclusão não se resolve, portanto, pela simples “inclusão” do sujeito em determinado espaço social, ou em determinado direito. Não se inclui por decreto, qualquer que seja a situação; os decretos supõem o direito civil, mas a inclusão efetiva passa por caminhos mais complexos, pela superação de obstáculos muitas vezes historicamente arraigados na sociedade.

Pela exposição de Bartolotti (2006) fica implícito que a inclusão, por vezes, ocorre por meio de leis ou pela reivindicação de direitos. Isso é fato na história da pessoa com deficiência, como pontuado por diversos autores (PESSOTTI, 1994, AMARAL, 1995, BIANCHETTI, 1998, ARANHA, 2001,

MENDES, 2001, MAZZOTTA, 2005, SASSAKI, 2006, BIZELLI; MACHADO, 2013).

Lidar com o campo legal é o caminho que percorreram todos os grupos sociais que consolidaram seus direitos desde a formação do Estado Moderno (século XVIII). O sistema de leis foi necessário para garantir o direito à vida em sociedade. Entretanto, no que tange aos grupos minoritários como os das pessoas com deficiências⁹, a legislação começou a ser factível há pouco tempo, no século XX. Isso ocorreu após a proliferação do ideal das Ações Afirmativas, no período pós-guerras e também após a Declaração Universal dos Direitos do Homem em 1948.

As ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado. (SANTOS, 2005). No que se refere a abordagem política, de acordo com Piovesan (2005, p. 40):

As ações afirmativas, enquanto políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório cumpre uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático, que é a de assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve se moldar no respeito à diferença e à diversidade. Através delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva. Posto isso, com o advento de uma nova ordem propiciada pela estruturação do Estado Moderno, as principais legislações voltadas a esse público (das pessoas com deficiências) datam da segunda metade do

⁹ E aqui podemos incluir outros grupos marginalizados, como os negros, índios e pobres.

século XX, sendo o marco a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948.

Os direitos humanos, para Bobbio (2004), podem ser interpretados como um progresso moral. Isto porque o mencionado autor afirma que para escapar da hostilidade na qual vive o homem frente à natureza e seus semelhantes, este inventa técnicas para garantir a sobrevivência, cria os códigos de condutas e regras para a convivência pacífica com outros indivíduos.

Assim, a história da pessoa com deficiência apresenta, com exemplos (como o sacrifício no leito de Procusto na Grécia Antiga), que as leis e as penalidades têm imposto à Humanidade a correção de sua natureza por meio de atos de punição, justificados pelos supostos benefícios em prol da coletividade. Sendo assim, a doutrina filosófica que reconhece o direito do indivíduo, e não mais da sociedade como ponto de partida para a construção da moral e do direito, é o jusnaturalismo, cuja definição, segundo Fernandez e Galiano (2001, p.419-420) é a de que:

(...) entende-se por jusnaturalismo toda a postura que afirme a existência, para além e acima do direito positivo, de uma ordem preceptiva de caráter objetivo, imutável e derivada da natureza, a qual não podem contrariar os mandamentos dos homens e na qual encontra esse direito humano sua fonte e fundamento.

A definição anterior parece reconhecer o direito natural¹⁰ do Homem em detrimento ao da Sociedade. Nesta direção, Bobbio (2004) refere-se ao jusnaturalismo como direito natural reconhecido ao ser humano enquanto ser individual, por meio do coletivo. Em outras palavras, no caso das pessoas com deficiências, estas têm seu direito natural reconhecido como sendo comum a todos os homens, porém, por requererem uma necessidade diferente por sua limitação, acabam sendo reconhecidas por esse fator e obtém um aporte legislativo que lhes beneficia de modo exclusivo (oriundo das ações afirmativas).

¹⁰ O direito natural é uma teoria que postula a existência de um direito cujo conteúdo é estabelecido pela própria natureza da realidade e, portanto, válido em qualquer lugar e sob qualquer circunstância.

Ainda na época do surgimento dos Estados Modernos, o direito foi ganhando destaque na regulação da ordem social. Para Von Jhering (2012, p. 52-53):

Todas as leis no mundo foram estabelecidas por meio da luta. Todo principio da lei que existe teve que ser extraído usando a força daqueles que negaram; e todo direito legal – os direitos legais de uma nação como também o dos indivíduos – supõe uma disposição contínua de se afirmar e de se defender. A lei não é mera teoria, mas força viva. E é assim que a justiça por um lado segura a balança, em que ela pesa o direito, e pelo outro segura a espada com que ela executa. A espada sem a balança seria pura força, a balança sem a espada seria a impotência da lei. A balança e a espada tem que andar juntas, e o estado da lei só é perfeito quando o poder em que a Justiça carrega a espada esta igualado pela habilidade com que ela segura a balança.

Posto isso, pode-se compreender que o direito tem como missão equilibrar as tensões sociais. Para isso o seu maior instrumento é a Lei. É esta que regula os direitos sociais e os direitos subjetivos. Na metáfora da balança fica evidenciado a necessidade de equilíbrio entre a Lei e a Força, pois ou se pesa mais para o lado da ordem (tirania) ou para o lado da espada (anarquia). Levando em consideração tais aspectos, no que tange o trabalho enquanto uma forma de Direito, de Lei, Evaristo Filho (1960, p.69) apregoa:

O Direito do Trabalho é um produto típico do século XX. Somente neste século surgiram as condições sociais que tornaram possível o aparecimento do Direito do Trabalho como um ramo novo da nova ciência jurídica, com características próprias e autonomia doutrinária.

1.1. A Inclusão: perspectiva histórica para sua concretização enquanto direito e políticas de acesso à escola pelas pessoas com deficiências.

As pessoas com deficiência têm uma história de atendimento educacional recente no Brasil. Os primeiros registros, porém, são de experiências iniciadas na Europa no século XVII.

Para Aranha (2001) é possível identificar três modos relativamente distintos de organização, em função da natureza de serviços prestados. O autor mencionado refere-se a paradigmas de institucionalização¹¹, de serviços¹² e de suporte¹³, que estão incorporados na história do atendimento educacional¹⁴ às pessoas com deficiência, apresentados a seguir, em linhas gerais.

De acordo com Mazzotta (2005) a primeira obra impressa sobre a educação de pessoas com deficiências na história teve autoria de *Jean-Paul Bonet*, na França, em 1620. O título da referida era *Redação das Letras e Arte de Ensinar os Mudos a Falar*. A primeira instituição para ‘surdos-mudos’ data de 1770, foi fundada em Paris pelo abade *Charles M. Eppée* que, por sua vez, elaborou em 1776 a obra: *A verdadeira maneira de instruir surdos-mudos* que, junto a outros trabalhos, ganharam projeção e inspiraram ações em outras localidades como na Inglaterra (Thomas Braidwood) e Alemanha (Samuel Heinecke).

No atendimento às pessoas com deficiência visual, Mazzotta (op. cit.) destaca o papel de *Valentin Haüy*, que fundou em 1784, em Paris, o *Institute*

¹¹ No Paradigma de Institucionalização há a concepção de que as pessoas com deficiência são melhor protegidas e cuidadas em locais especial e específico para elas, separadas do convívio de sua família e da comunidade. (ARANHA, 2001).

¹² No Paradigma de Serviços é superada a ideia de separação de convívio da pessoa com deficiência em relação a sua família e comunidade. As instituições funcionam em regime de internato e semi-internato e oferecem programas de capacitação para que as pessoas com deficiências convivam em sociedade. (ARANHA, 2001).

¹³ No Paradigma de Suportes a pessoa com deficiência também é preparada para o convívio em sociedade (apesar de paradoxalmente este preparo ser realizado em ambiente específico) e com isso tem-se a ideia de que o convívio com a diversidade é positivo a todas as partes. (ARANHA, 2001).

¹⁴ O termo Atendimento Educacional é contemporâneo. Segundo Mazzotta (2005) até o final do século XIX diversas expressões foram utilizadas tais como: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa, dentre outras expressões

*Nationale des Jeunes Aveugles*¹⁵. Naquela época, *Haüy* já utilizava letras em relevo¹⁶. Em 1819, neste instituto, esteve por lá um oficial do exército francês de nome *Charles Barbier*. Ele levava consigo uma sugestão aos professores; um processo de transmissão de mensagens que foi iniciado em campo de batalha à noite, sem a utilização de luz para não atrair a atenção dos inimigos que se baseava na escrita de códigos expressos por pontos salientes. Tais códigos foram utilizados no Instituto e, em 1829, um jovem cego, *Louis Braille* (1809-1852) estudante daquele Instituto fez uma adaptação do código criado por Barbier que serviu para leitura e escrita. Tal adaptação recebeu o nome de sistema Braille e baseia-se (até os dias atuais) em seis pontos salientes na célula Braille, que possibilita a combinação de sessenta e três códigos.

Em 1832, na cidade de Munique, Alemanha, surgiu uma instituição para educação de pessoas com deficiência física que segundo os registros encontrados por Mazzotta (op. cit. p.20) era uma “instituição encarregada de educar os coxos, os manetas, os paralíticos”.

No que tange ao atendimento às pessoas denominada atualmente, com o termo pessoa com deficiência intelectual, os primeiros registros datam do início do século XIX. A pessoa que foi referência em desenvolver e mostrar a educabilidade destes sujeitos foi um médico: *Jean Marc Gaspard Itard* (1774-1838). Este médico trabalhou com métodos sistematizados no ensino de “idiotas¹⁷”, seu trabalho de referência foi praticado por cinco anos com um menino de nome Vítor, uma criança selvagem capturada na floresta de Aveyron (Sul da França), por volta do ano 1800. Os dados da pesquisa registrado por *Itard* foram apresentados na obra *De l'Éducation d'un Homme Sauvage*¹⁸(1801), considerado o primeiro manual para o ensino para pessoas com deficiência intelectual na história.

Dando seqüência ao trabalho de *Itard* destaca-se um de seus alunos, outro médico, *Edward Séguin* (1812-1880) que também atuou no Instituto e

¹⁵ Instituto Nacional dos Jovens Cegos

¹⁶ As letras em relevo são um instrumento pedagógico utilizado para oferecer à pessoa com deficiência visual um meio para compreender o formato das letras e palavras utilizadas em sociedade.

¹⁷ Terminologia à época usada para se referir a pessoas com deficiência intelectual.

¹⁸ Tradução: “Da Educação do Homem Selvagem”

desenvolveu amplos materiais didáticos, sobretudo com uso de cores, músicas e outros meios para motivar as crianças (MAZZOTTA, op. cit.).

Aprimorando os processos de *Itard* e *Séguin* destaca-se mais uma figura da área médica, a italiana de nome *Maria Montessori* (1870-1956). Esta médica deu ênfase à “autoeducação” da pessoa por meio do uso de materiais que incluíam: blocos (lógicos), encaixes, recortes, objetos coloridos e letras em relevo. Na acepção de Mazzota (op. cit.), Montessori definiu dez regras de educação que considerava adequadas, tanto a crianças normais como às consideradas treináveis. São elas:

1. As crianças são diferentes dos adultos e necessitam ser tratadas de modo diferente.
2. A aprendizagem vem de dentro e é espontânea; a criança deve estar interessada numa atividade para se sentir motivada.
3. As crianças têm necessidade de ambiente infantil que possibilite brincar livremente, jogar e manusear materiais coloridos.
4. As crianças amam a ordem.
5. As crianças devem ter liberdade de escolha; por isso necessitam de material suficiente para que possam passar de uma atividade a outra, conforme o índice de interesse e de atenção o exijam.
6. As crianças amam o silêncio.
7. As crianças preferem trabalhar a brincar.
8. As crianças amam a repetição
9. As crianças têm senso de dignidade pessoal; assim não podemos esperar que façam exatamente o que mandamos.
10. As crianças utilizam o meio que as cerca para se aperfeiçoar, enquanto os adultos usam-se a si mesmos para aperfeiçoar seu meio. (MAZZOTTA, 2005, p. 22).

Dado o exposto, todas estas regras tinham por pretensão, na Pedagogia de Montessori, uma educação da vontade e da atenção, com o qual a criança teria liberdade de escolher o material a ser utilizado.

Os primeiros registros quanto ao atendimento de pessoas com deficiências fora da Europa datam de 1817 (MAZZOTTA, 2005, p. 23). Neste

ano, nos Estados Unidos da América o reverendo *Thomas H. Gallaudet* fundou uma escola pública para surdos, a *American School*¹⁹ em Connecticut. Em 1832, em Nova York foi fundada uma escola para cegos, o *New York Institute for the Education of Blind*²⁰. Em 1837 foi fundada e subsidiada pelo Estado a *Ohio School for the Blind*²¹, que na concepção de Mazzota (op. cit.) “despertou a sociedade para a obrigação do Estado para com a educação dos portadores de deficiência”. Em 1848, em Massachussetts, foi criado o primeiro internato para deficientes intelectuais. Assim, no período compreendido entre 1850 a 1920 nos Estados Unidos houve grande aumento de escolas para pessoas com deficiências.

No ano de 1940 o pai de uma criança com paralisia cerebral publicou no jornal *Times*, de Nova York, um anúncio que levou à fundação da *New York State Cerebral Palsy Association*²². Nesta instituição foram levantados fundos para centros de tratamento e pesquisa. Sua criação contribuiu para que as organizações governamentais elaborassem legislações específicas em prol das pessoas com deficiências.

De maneira semelhante ao surgimento da *New York State Cerebral Palsy Association*, em 1950 foi fundada a *National Association For Retarded Children*²³ (NARC). Esta associação foi fundada por pais de crianças consideradas com retardo mental. Os pais viam em seus filhos capacidades possíveis de serem treinadas, mas que não podiam ocorrer nas escolas visto a ausência de leis e regulamentos específicos. A NARC exerceu influência em muitos países no mundo e inspirou a fundação de associações semelhantes como a APAE²⁴, no Brasil, em 1954 (MAZZOTTA, op. cit. p, 25).

De acordo com Jannuzzi (2004, p. 6) a educação das crianças deficientes surgiu institucionalmente, mas de maneira tímida, no conjunto de concretizações possíveis advindas das ideias liberais que tiveram divulgação no Brasil, no final do século XVIII e começo do século XIX. Tais ideais,

¹⁹ Escola Americana.

²⁰ Instituto Para a Educação de Cegos de Nova York.

²¹ Escola Para Cegos de Ohio.

²² Associação de Paralisia Cerebral do Estado de Nova York.

²³ Associação Nacional Para Crianças Com Retardo Mental.

²⁴ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

segundo a autora estiveram presentes em movimentos como: Inconfidência Mineira (1789), Conjuração Baiana (1798) e Revolução Pernambucana (1817).

Em tais movimentos houve a participação de uma série de profissionais: médicos, advogados, professores, que contribuíram se não para o sucesso dos movimentos, sim para acentuar o processo educacional no projeto maior de independência do país.

No que tange ao atendimento escolar à pessoa com deficiência no Brasil, a história inicia-se na época do Império, com a criação de duas instituições²⁵: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857, ambos no Rio de Janeiro (MAZZOTTA, op. cit.).

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant²⁶ – IBC teve como precursor de sua criação o cego brasileiro de nome *José Alvarez de Azevedo*, que estudou no Instituto de Cegos de Paris, sendo aluno de *Valentin Haüy*.

O Instituto dos Surdos Mudos, atualmente conhecido por Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, foi fundado por decreto²⁷ do então Imperador D. Pedro II. A criação desta escola ocorreu devido aos esforços de Ernesto Huet, cidadão francês, professor e diretor do Instituto Bourges na França, que chegou ao Rio de Janeiro credenciado pelo seu trabalho com pessoas com deficiência naquele país. Aqui foi apresentado ao Marquês de Abrantes que, por sua vez, lhe apresentou ao imperador D. Pedro II, para o qual relatou seus serviços (principalmente com a aplicação da Linguagem de Sinais). Por meio disso, o Imperador auxiliou a criação do instituto mencionado para pessoas surdas e mudas. (MAZZOTA, op. cit.)

No início do século XX são criados, no Brasil, vários institutos e fundações para as pessoas com deficiências.

No que tange ao atendimento às pessoas com deficiência visual, além do Instituto Benjamin Constant surgiram: o *Instituto de Cegos Padre Chico*:

²⁵ Tal afirmação faz referência ao paradigma da institucionalização como apresentando por Aranha (2001).

²⁶ Nome alterado por conta da promulgação do Decreto nº. 1.320 de 24 de janeiro de 1891 que pretendia homenagear seu ex-diretor e professor de matemática, Benjamin Constant Botelho de Magalhães (MAZZOTTA, 2005, p. 28)

²⁷ Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857.

fundado em São Paulo, no ano de 1928. Recebeu esse nome em homenagem ao Monsenhor Francisco de Paula Rodrigues. Este instituto, em 1929, ficou confiado à direção das filhas de caridade da Sociedade São Vicente de Paula e é assistido por esta até os dias atuais.

Na área da deficiência visual foi instituída a *Fundação para o Livro do Cego* no Brasil, em 1946, por *Dorina de Gouvea Nowil*, professora de deficientes visuais que ficou cega aos dezessete anos. Em 1957, por meio de decreto²⁸, esta instituição foi considerada de utilidade pública e devido a isso, em 1990, seu nome foi alterado para *Fundação Dorina Nowill para Cegos*. (MAZZOTTA, op. cit.).

Para o atendimento às pessoas com deficiência auditiva foram criados: o *Instituto Santa Terezinha*, fundado em 15 de abril de 1929, na cidade de Campinas – SP, por iniciativa do Bispo Dom Francisco de Campos Barreto e; o *Instituto Educacional São Paulo* (IESP), em São Paulo, 1954. (MAZZOTTA, op. cit.).

Com relação ao atendimento a pessoas com deficiências físicas tem-se: a *Santa Casa de Misericórdia de São Paulo* que registra movimento de classes escolares hospitalares a partir do ano de 1931; o *Lar-Escola São Francisco* fundado por *Maria Hecilda Campos Salgado*, em São Paulo no dia 1º de junho de 1943, instituição especializada em reabilitação e, a fundação da *Associação à Criança Defeituosa* (AACD), em 14 de setembro de 1950, também na cidade de São Paulo. (MAZZOTTA, op. cit.).

Por último, no atendimento de pessoas com deficiência intelectual tem-se, no ano de 1926 a criação do *Instituto Pestalozzi*²⁹. Em 1954, se cria a *Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais* – APAE, na cidade do Rio de Janeiro.

A criação das instituições especializadas para o Atendimento Educacional à pessoa com deficiência, num primeiro momento, parte de

²⁸ Decreto nº 40.269 de 15 de fevereiro de 1957.

²⁹ Na história da Educação Especial brasileira pode ser destacada a criação de quatro Institutos Pestalozzi; o de 1926, pelo casal de professores Joana e Tiago Wurth em Canoas-RS; o de 1935 em Minas Gerais fundado pela professora Helena Antipoff; o de 1948, no Rio de Janeiro também fundado por Helena Antipoff e o de 1952, o de São Paulo, fundado pelo Dr. José Maria de Freitas, então diretor do Serviço Social de Menores da Secretaria de Justiça do Estado de São Paulo. (MAZZOTA, op. cit. p. 42-48).

iniciativas isoladas de pais e pessoas preocupadas com as condições destas pessoas. No que tange ao papel do Estado e à elaboração de políticas específicas para este público, os pequenos passos iniciam-se na segunda metade do século XX.

Cabe salientar que no âmbito político, na década de 1950, a pessoa com deficiência, até então limitada de seus direitos políticos, passou a ter mais abertura de participação. Segundo Jannuzzi (2004) nota-se isso em 1954 quando Getúlio Vargas determinou providências para que se concedesse o direito de voto ao indivíduo cego como parte importante da sua recuperação social.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiências passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino³⁰. Isso propiciou, pela primeira vez, que as pessoas com deficiências pudessem compartilhar do mesmo espaço escolar junto aqueles que não tinham deficiência.

A Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que altera a LDBEN de 1961 (BRASIL, 1961), ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais, portanto, um retrocesso.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial³¹ – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil que, sob a bandeira integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

³⁰ Tal afirmação faz referência ao paradigma de serviços como apresentando por Aranha (2001). Pois neste momento procura-se oferecer à pessoa com deficiência oportunidades o direito de convivência com as demais pessoas.

³¹ O CENESP foi criado pelo Decreto nº 72.425, de 03/07/1973 (BRASIL, 1973).

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem.

No próximo tópico a inclusão de pessoas com deficiências será apresentada no Brasil, com base no período pós-democrático, ou seja, a partir de 1988.

1.2. A Inclusão: Educação Especial, Educação Inclusiva e as consequentes legislações para as pessoas com deficiência.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, Art. 208, §1º, estabelece igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Os anos 1990 passaram por uma expansão planetária, denominada de globalização. Com ela houve uma dilatação das relações sociais, em virtude da massificação das tecnologias e do surgimento de redes. Isso ocorreu, sobretudo, por mudanças de ordem política e econômica, tal como o neoliberalismo que pode ser assim caracterizado:

Seu programa de ação, que é fazer o mercado a única instância a partir de onde todos os problemas da humanidade podem ser resolvidos, torna-se por isso mesmo, um credo mundial que deve ser abraçado por qualquer país. (TEIXEIRA; OLIVEIRA, 1998, p. 196).

Com isso e não à exceção, o Brasil adentra ao grupo de países que

passaram a se pautar em políticas neoliberais. Todas as ações governamentais, de certo modo, passam pelo crivo do poder econômico. Isso acontece nas áreas de saúde, segurança pública, assistência social e educação.

No que tange à educação, Moreira (2009, p. 27) pontua:

Nesse contexto mercadológico são delineadas as políticas educacionais, ou seja, as diretrizes que alimentam ações, fundamentadas principalmente, por exemplo, no conceito de governabilidade. Em outras palavras, pode-se dizer que estas políticas são tão impactantes, que chegam a impor caminhos a serem percorridos, por nós educadores. As estratégias que norteiam a educação brasileira, adotadas pelo Ministério da Educação, possuem interesses educacionais, porém, estes interesses estão vinculados à política econômica vigente.

Isso significa que mudanças realizadas na cultura educacional brasileira não ocorrem apenas por uma questão de legitimação do Estado, mas sim, por questões mercadológicas. Tais mudanças, de certo modo atingem todos os níveis escolares, dentre eles, modalidades como a educação especial.

Em vista disso, e em referência ao contexto político dos anos 1990 tem-se dois eventos internacionais muito importantes no trato com a questão da pessoa com deficiência: A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

A Conferência da Educação Mundial para Todos ocorreu na cidade de Jomtiem, Tailândia, em 1990. De acordo com Carvalho (2005) este evento contou com cerca de 1500 participantes de 155 países, incluindo autoridades nacionais e especialistas em educação, representando cerca de 20 organismos intergovernamentais e 150 organizações não governamentais. A organização deste evento ocorreu com a colaboração conjunta do UNICEF, PNUD, UNESCO e Banco Mundial. Como resultado foi promulgada a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem que apresenta as seguintes indicações:

Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro;

Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional;

Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social;

Reconhecendo que o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural têm utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento;

Admitindo que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível;

Reconhecendo que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo;

Reconhecendo a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio,

(UNESCO, 1998, 2005, p. 2-3).

A Declaração aprovou um Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem e, dentre as diretrizes estavam questões relacionadas à Educação Especial que se consolidou em Salamanca, quatro anos mais tarde.

A Declaração de Salamanca, firmada na Espanha, em 1994³², na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade; consolida os anseios de movimento em favor dos direitos humanos e contra atitudes segregacionistas, pois, trata dos Princípios, Política e Prática em Educação Especial. É uma resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral, a qual apresenta os Procedimentos-Padrões das

³² O evento foi promovido pelo Governo da Espanha e ocorreu entre os dias 07 a 10 de junho de 1994. Teve mais de 300 participantes, sendo 92 governos e 25 instituições internacionais. A proposta do evento foi a de consolidar o movimento de Educação para Todos (1990) examinando mudanças fundamentais de políticas necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, sobretudo aos que têm necessidades educacionais especiais.

Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências.

Dentre as principais ações deste documento estão: as novas concepções sobre necessidades educacionais especiais, as diretrizes de ações para ações política dos países em âmbito nacional tais como: projetos políticos e pedagógicos, gestão, formação de recursos humanos, serviços de apoio, áreas de prioridade, dentre outros.

No Brasil, país signatário deste documento, as mudanças de ordem política quanto a uma educação mais inclusiva concretizam-se em 1996 com a promulgação da Lei Federal N.º 9.394/1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³³ (BRASIL, 1996). Nas palavras de Omote (2004, p.15):

Até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), a maioria das normas brasileiras referentes à educação especial ainda se baseava nos dispostos da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) que prescreveu o tratamento especial para alunos com deficiência, os superdotados e os atrasados com relação à idade de matrícula.

Dessa maneira, antes de prosseguir com os avanços políticos sobre a inclusão escolar no Brasil torna-se saliente apresentar duas diferenças: uma sobre o que é Educação Especial e outra sobre o que é Educação Inclusiva. Pois em vários momentos tais terminologias são usadas como se fossem sinônimas e não o são.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa paralelamente a Educação Básica³⁴, a Educação Superior, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação a Distância. Antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (BRASIL, 1996), a Educação Especial era assim definida em documento do MEC/SEESP³⁵ (BRASIL, 1995, p.10):

³³ Lei Federal nº 9394/1996 (BRASIL, 1996).

³⁴ A Educação Básica contempla três etapas escolares, a primeira conhecida como Educação Infantil, o Ensino Fundamental para crianças de seis a quatorze anos e o Ensino Médio que contempla a escolarização de jovens entre quinze e dezoito anos de idade.

³⁵ MEC/ SEESP significa Ministério da Educação e Cultura estando vinculada a ele a Secretaria de Educação do Ensino Superior [grifos nosso]. Secretaria de Educação Especial

(...) a Educação Especial obedece aos princípios da Educação Geral e deve se iniciar no momento em que se identificam atrasos ou alterações no desenvolvimento global da criança, e continuar ao longo de sua vida, valorizando suas potencialidades e lhe oferecendo todos os meios para desenvolvê-las ao máximo (...).

Portanto, à Educação Especial era dada a condição de uma modalidade de ensino com o pretexto de oferecer um serviço usual às pessoas com deficiência na escola pública e o mesmo passa a ser configurado por força de lei na LDBEN de 1996.

A Educação Inclusiva é algo diferente de uma modalidade de ensino, ela leva em sua base outras concepções. Ela é o reflexo de movimentos pela inclusão oriundos da história. Dessa maneira, Lima (2006, p.31) define que:

Para alguns governos e países, a Educação Inclusiva pode ser entendida como uma concessão, uma benesse, a esses sujeitos excluídos (...) o compromisso assumido na declaração de Salamanca (1994) (...) afirma a necessidade de se assumir um compromisso com a mudança, e acentua que as escolas inclusivas não aparecem da noite para o dia, mas vão se configurando mediante um longo processo; portanto, é preciso tomar consciência dos objetivos que se tenta alcançar e do tipo de estratégias que se deve impulsionar.

Dado o exposto, a proposta de inclusão, ou seja, de educação inclusiva oriunda de Salamanca gerou polêmicas no Brasil ainda mais quando em 1996 promulgou-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Vale frisar que a Educação Inclusiva, em certo modo, vai além da deficiência, ou seja, não é somente para este público, mas para todas as classes desfavorecidas socialmente.

Feita tal observação, voltando às questões antes assentadas, a Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996) – afirma que a pessoa com necessidade educacional especial tem direito assegurado à educação pública e gratuita de modo preferencial na rede regular de ensino. Há um capítulo específico para

este público. Trata-se do capítulo V que contém três artigos (58, 59 e 60) que tratam especificamente a Educação Especial, assim definindo-a:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996).

Pelo excerto deste artigo de Lei, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que prevê o atendimento para pessoas que possuam uma deficiência específica ou então que apresente outros tipos de limitação definitiva ou temporária.

De acordo com Minto (2000, p.24), a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) é inédita no que tange ao tema Educação Especial, porém, ela pouco esclarece como o poder público adotará uma política consistente às pessoas com deficiências. Tal aceção é tão factível que legislações complementares tiverem de ser elaboradas.

Pino (2008) aponta que existe uma distância entre a lei formulada e a realidade e, fazendo referência a Tragtenberg (1978) - que pontua a escola como uma organização complexa e um espaço regido pela contradição - as relações institucionais produzem-se na referência de suas funções sociais e no âmbito de suas relações sociais e de sua própria vida.

Com isso, mesmo a LDBEN 9.394/1996 (BRASIL, 1996) sendo uma lei maior na esfera da educação nacional, sua importância para a sociedade brasileira é sempre relativa ao conteúdo que os atores conseguem nela escrever, sejam estes os políticos, os gestores, administradores. (PINO, 2008).

No que pulsa à educação especial, a mesma propõe avanços, na escolarização, porém, não definiu os parâmetros de como deveria ocorrer essa escolarização. A LDBEN orientou que as matriculadas deveriam ocorrer 'preferencialmente' no ensino comum, ou seja, colocando em dúvida a obrigatoriedade da matrícula na escola regular em comparação a inserção em instituições particulares ou filantrópicas. Neste sentido, para Minto (2000) a educação especial continuou caracterizada por meio de ações de instituições

especializadas.

Tal argumento é somado ao de Mendes (2009) que aponta que a escola, historicamente, é destinada a uma elite social que definiu o padrão de um aluno ideal. Com o advento da urbanização e industrialização da população, a escola começou a se popularizar nos anos 1950, porém, cerca de cinco décadas depois a autora defende que a mesma não se reestruturou em termos de organização curricular e pedagógica para atender aos alunos que não vinham da elite.

Com isso alguns problemas como o fracasso e a exclusão escolar começaram a surgir e a “culpa” por isso era destinada ao próprio aluno. Diante desse quadro havia a argumentação dos que deveriam ser excluídos por não acompanhar o ritmo dos demais, ou seja, predominava-se uma cultura do padrão.

A resposta das escolas e das políticas públicas ao problema era a organização de classes especiais, onde se matriculava alunos com algum problema de acompanhamento ou mesmo alunos com deficiência intelectual leve. No caso de deficiências mais graves a indicação da escola e do Estado era as instituições especializadas. Fica evidente assim que a escola foi alheia ao olhar contemporâneo da diversidade.

Pode-se concluir que a LDBEN de 1996 se não foi um sucesso ou um consenso de início, foi propícia a levar o tema da Educação Especial e a Educação Inclusiva em patamares antes não debatidos na sociedade brasileira.

Alguns autores (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005; SASSAKI, 2006; MENDES, 2009) fazem destaque sobre os processos sociais que culminaram com o termo hoje mais conhecido no que se refere as pessoas com deficiência: inclusão. Com relação a inclusão Mittler (2003, p.34) anuncia que:

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a

nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência.

É possível inferir da referida citação que a escola precisa se modificar para ser inclusiva, não apenas para as pessoas com deficiência, mas sim para todos, indistintamente, pois a inclusão demanda o envolvimento da escola no seu conjunto.

Para Lima (2006), na inclusão fica explícita a ideia de que todas as crianças, cada uma com suas especificidades, estão em constante processo de aprendizagem. Por isso, a necessidade de se desenvolver uma perspectiva da educação, baseada no entendimento das relações entre equidade e diversidades. A referida autora deixa evidente que a educação tem esse potencial para que a inclusão ocorra na esfera social. Não diferente a esse raciocínio, o conceito de inclusão no âmbito social, tem por pretensão a construção de uma sociedade mais democrática.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) entende-se por inclusão:

a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida”. (BRASIL, 2001 p.20).

Com relação, ainda, a inclusão na escola, Mendes (2009) apregoa que o sistema educacional ao divulgar a política inclusiva deve vislumbrar ações em três componentes básicos como o organizacional, educacional e pedagógico. Estes componentes:

- a) No âmbito organizacional: construir uma rede de suportes ou apoio capazes de atender às necessidades de formação de pessoal, a provisão de serviços aos alunos e educadores – centrados na escola, na comunidade ou na região – e planejamento e avaliação das diretrizes políticas almejadas;

- b) No âmbito educacional: planejar e avaliar programas para diferentes alunos em ambientes da escola, implantar ensino colaborativo entre professores do ensino regular e especial de forma integrada e programas de consultoria colaborativa, com a parceria entre professores do ensino regular e consultores especialistas de áreas afins;
- c) No âmbito pedagógico: implantar classes inclusivas, com a adoção intencional de agrupamentos heterogêneos, centralização dos apoios-equipamentos, recursos humanos e materiais – na classe comum, uso de estratégias de ensino que favorecem a participação dos alunos, descentralização do processo de ensino-aprendizagem na figura do professor, estratégias mais ativas de ensino, aprendizagem cooperativa, trabalhos em grupos ou de tutoria por colegas e ensino multinível.

A inclusão na escola, sob a ótica política, visa oferecer à pessoa com deficiência o contato com outras pessoas – possibilitando, desse modo, a diminuição dos preconceitos sociais quanto a esse público, pois a inclusão, nessa perspectiva, poderá trazer benefícios em âmbito social (no convívio e respeito à diversidade) e psicológico (as pessoas com deficiências sentir-se-ão mais úteis), contribuindo assim, para a melhoria das relações de preconceito na escola em outros espaços, como por exemplo, no mercado de trabalho.

Um comentário importante a fazer é que apesar desta perspectiva da diminuição dos preconceitos, a inserção das pessoas com deficiências causa inicialmente o aumento do preconceito, muito mais pelo não saber o que se fazer com ela do que compreendê-la na sua limitação.

Além da LDBEN 9394/1996 (BRASIL, 1996) outras legislações conferiram direito ao acesso e também ao modo dos espaços escolares lidarem com os alunos com deficiências, seguem algumas destas leis:

1 - Os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL; SEF, 1997), que apregoa o respeito à diversidade:

A atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levem em conta não só as capacidades intelectuais e os

conhecimentos de que o aluno dispõe, mas também seus interesses e motivações. Esse conjunto constitui a capacidade geral do aluno para aprendizagem em um determinado momento.

Desta forma, a atuação do professor em sala de aula deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno, como também características pessoais de déficit sensorial, motor ou psíquico, ou de superdotação intelectual. Deve-se dar especial atenção ao aluno que demonstrar a necessidade de resgatar a auto-estima. Trata-se de garantir condições de aprendizagem a todos os alunos, seja por meio de incrementos na intervenção pedagógica ou de medidas extras que atendam às necessidades individuais.

A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças — não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento.

Concluindo, a atenção à diversidade é um princípio comprometido com a equidade, ou seja, com o direito de todos os alunos realizarem as aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento e socialização. (BRASIL; SEF, 1997 p. 63).

2 – O Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), que regulamenta a Lei nº 7.853 (BRASIL, 1989), ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade educacional que perpassa transversalmente todos os níveis e demais modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

3 – A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, conhecida como *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, no artigo 2º, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais,

assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL; CNE, 2001).

Estas diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino.

4 – A Lei nº 10.172/2001, a que fez título ao antigo *Plano Nacional de Educação – PNE* destacava que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana”. Esta lei estabelecia objetivos e metas para que os sistemas de ensino favorecessem o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, pois apontava um *déficit* referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

5 – O Decreto nº 3.956 (BRASIL, 2001), oriundo da *Convenção da Guatemala* (1999), afirma que as pessoas com deficiências têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto teve importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

6 – A Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002), estabeleceu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Com isso, as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

7 - A Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) reconhece a Língua Brasileira de

Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Tal legislação, nos dias atuais, precisa ser repensada, pois, na verdade a pessoa com deficiência aprende a LIBRAS, mas não a Língua Portuguesa e existe escassez de pessoal capacitado para ensinar qualquer uma das línguas. Somado a isso, o SUS adota recentemente uma política de implante coclear, o que a médio e longo prazo poderá reduzir a necessidade das LIBRAS em virtude da resiliência da acuidade auditiva.

8 - A Portaria nº 2.678/02 (BRASIL, 2002) do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

9 - *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular* (BRASIL, 2004) publicado pelo Ministério Público Federal teve por objetivo disseminar os conceitos e diretrizes para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiências nas turmas comuns do ensino regular.

10 - O Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2004) regulamentou as Leis nº 10.048 (BRASIL, 2000) e nº 10.098 (BRASIL, 2000), estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiências ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa *Brasil Acessível*, do Ministério das Cidades, desenvolveu-se com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantissem o acesso universal aos espaços públicos.

11 - *O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* (BRASIL, 2005) teve por perspectiva a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade. Este programa

funciona em contra turno ao período escolar. Trata-se ainda de um programa colocado em dúvida porque não existem professores formados para lidar com todos os tipos de deficiências, fato não respeitado na escola, inclusive pela obrigatoriedade da lei.

12 - O Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

13 – O *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (BRASIL, 2007) lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO teve dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiências, bem como desenvolver ações afirmativas que possibilitassem acesso e permanência na educação superior.

14 - O *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas* – PDE (BRASIL, 2007), teve em seus eixos: a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC. Nele reafirma-se a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino. (BRASIL; MEC, 2007, p. 09).

15 - O Decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007), estabeleceu nas diretrizes do *Compromisso Todos pela Educação*, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas. Foi norteador para o Novo Plano Nacional de Educação.

16 – O Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009), trata a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, aprovada pela ONU em 2007 e da qual o Brasil é signatário. Dada a Convenção foi estabelecido que os Estados Partes deveriam assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizassem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiências não sejam excluídas do sistema educacional geral com base na alegação de suposta incapacidade, e que as crianças, nessa mesma condição, possam frequentar ensino gratuito, compulsório, a despeito de qualquer diversidade.
- b) As pessoas com deficiências possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (BRASIL, 2009, Art.24).

17 - O Decreto Federal Nº. 7.480 (BRASIL, 2011) e revogado pelo Decreto Federal N.º 7690/2012 (BRASIL, 2012), extingue a Secretaria de Estado de Educação Especial e a insere junto à **SECADI** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Tal secretaria apresentou para os anos de 2012 a 2015 o *Plano Mais Brasil* sob a égide do enfrentamento das desigualdades educacionais, considerando diferentes públicos e temáticas relativas à: Educação Especial, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola, Educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva, Gênero e Diversidade Sexual, Combate à Violência, Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos.

Como pode se observar o *Plano Mais Brasil* da SECADI considera a

Educação Especial e a Educação Inclusiva como contextos diferentes, diferente do que se tinha na secretaria anterior. Isso causa um imbróglgio em vista de se dividir a atenção deste público com outros, que tem outras demandas.

Em palestra proferida pelo Prof. Dr. José Geraldo da Silva Bueno no VI Congresso Brasileiro de Educação Especial, realizado da UFSCar, em novembro de 2014, há 10 programas voltados para as pessoas com Deficiência. São Eles:

- 1) Programa Escola Acessível
- 2) Transporte Escolar Acessível
- 3) Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior (Programa Incluir)
- 4) Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais
- 5) Programa para Formação em Braille
- 6) Centros de Formação de Recursos CAP/ NAPBB/ CAS e NAHH)
- 7) Formação inicial de professores e de tradutores/intérpretes de LIBRAS (Pró – Libras).
- 8) Programa BPC na Escola
- 9) Programa Brasil Alfabetizado
- 10) Prêmio de Experiências Educacionais Inclusivas

Como o *Plano Mais Brasil* ainda está em andamento os dados são insuficientes para averiguar a existência de melhorias ou não ao público com deficiência, bem como, o sucesso da inserção deste público na SECADI após destituição da outra.

18 – O *Novo Plano Nacional de Educação*, aprovado pela Lei Federal n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014) possui no seu texto 14 artigos e 20 metas e estratégias para a Educação Nacional a serem realizadas entre os anos 2014 e 2024. O novo PNE também apresenta confusão entre alguns termos ligados às pessoas com deficiências, pois no seu texto aparecessem termos como Educação Especial e Necessidades Educacionais Especiais, porém, por vezes tem-se a sensação de que ao se referir ao termo “Transtornos Globais do Desenvolvimento” considera todos os tipos de problemas de aprendizagem, deficiências, síndromes e sintomas.

Apesar de seu caráter de transversalidade, o Novo Plano Nacional de educação não esclarece a questão dos direitos adquiridos nas leis às pessoas com deficiências, bem como, não faz menção às ações relativas à Educação Especial. No que tange ao público alvo desta modalidade faz pouca referência as pessoas com Altas Habilidades e Super Dotação. A meta mais importante às pessoas com deficiência é seguinte:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

Esta meta ao tratar classes e escolas, parece retroceder na ideia da inclusão apontando a concepção de classes especiais.

Em adição a esta explanação existem 19 estratégias de como realizar tal universalização, sendo que o destaque que se faz é com relação a tal universalidade preferencialmente na rede regular de ensino, sendo o FUNDEB 2 o grande promotor de injeção financeira a sistemas de ensino que apresentem quantitativo de pessoas com deficiências em suas escolas.

19 - A Lei Federal n.º 13.146 (BRASIL, 2015) que institui o denominado *Estatuto da Pessoa com Deficiência* é a mais recente no Brasil. Trata-se de uma legislação ampla, com 127 artigos. Com ela alguns aspectos foram aprofundados, porém, sem muita alteração ao que tange à inclusão na escola ou mesmo no trabalho. A ênfase, por sua vez, recai nos tipos de crime contra a pessoa com deficiência que antes não estavam previstos em qualquer legislação nacional.

Para finalizar, diante dessas questões políticas e de todo o percurso histórico indicado para a consolidação do direito à Educação Inclusiva e mesmo após cerca de vinte anos após Salamanca existem autores que não objetivam, ou visualizam tantos avanços. Para Omote (2004) é fato que apenas as políticas públicas previstas para as pessoas com deficiências não são o

bastante para o desejado processo de inclusão. O tempo das leis não é o mesmo da sociedade e das instituições, principalmente das escolas, que entre as décadas de 1990 e 2000 tiveram muitos desafios (e ainda as têm), dentre elas: a de qualificação profissional docente no trato com a pessoa com deficiência, a de reestruturação arquitetônica para acessibilidade, entre outros. Segundo o citado autor, o contexto e as experiências atuais requerem outras reflexões.

As intenções da proposta da inclusão, da educação de qualidade para todos, que estão claramente explicitadas em vários documentos oficiais, inclusive em dispositivos legais no país. [mostram que] Muitas experiências em busca de atendimento a essas mudanças estão em curso. É hora, portanto, de procedermos a uma rigorosa avaliação para que se dimensione com precisão a travessia que precisa ser feita entre a intenção e a realidade da inclusão escolar. (OMOTE, 2004, p. 8)

De acordo com Omote (2004), pode-se compreender a necessidade de a escola rever propostas e currículos para obter dados que comprovem a eficácia em guiar o aluno com algum tipo de deficiência ou não, para a vida, para a academia ou para o mercado de trabalho.

Ter essa visão como um dos focos para a construção de políticas públicas que podem ser incorporadas, sobretudo ao projeto escolar, torna-se importante que o aluno com deficiência seja preparado para a vida, sendo que após esse momento escolar, o trabalho se apresenta como um dos destinos prováveis à sequência de suas trajetórias de vida, aspecto que será abordado no próximo tópico.

1.3. A inclusão: relação entre a escola e o acesso ao mercado de trabalho pelas pessoas com deficiências.

Ao pensar na relação trabalho e escola, temos culturalmente uma frase bastante conhecida que se faz às crianças, vejamos:

“Fulano/a, o que você vai ser quando crescer?” (Frase popular).

Esta frase é bastante conhecida do universo infantil e escolar. Os jovens, em sua maioria, quando em idade de finalização do Ensino Médio sente na pele o peso desta resposta. O fato é que tal frase expõe em demasia a relação cultural que se dá entre a escola e o trabalho. Afinal de contas, numa sociedade capitalista, a perspectiva de se passar pela escola é ingressar futuramente no que se espera ser um bom emprego.

A complexidade desta fase a um jovem é muito tensa em sua subjetividade. Isso é comum no âmbito da estrutura de uma sociedade capitalista e pode ter intrínseco a ela a diversidade e diferenciação social. Com base, nesta diversidade, é factível, pelas condições diferenciadas, tratar o assunto às pessoas com deficiências.

Na época vigente, pela velocidade das inovações tecnológicas há como consequência a necessidade de melhor qualificação intelectual, ambas são aspectos de influência para a participação das pessoas em quase todo o âmbito social, trabalhista, educativo, econômico e político. Enquanto modernidade ocidental nos encontramos numa nova fase de expansão mundial do capitalismo que é marcado pelas tensões e uniões entre singularidades, particularidades e universalidades provenientes do processo de globalização, que, segundo Giddens (1991, p. 69-70):

[...] pode assim ser definida como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa. Este é um processo dialético porque tais acontecimentos locais podem se deslocar numa direção inversa às relações muito distanciadas que os modelam. A transformação local é tanto uma parte da globalização quanto a extensão lateral das conexões sociais através do tempo e espaço. Assim, quem quer que estude as cidades hoje em dia, em qualquer parte do mundo, está ciente de que o que ocorre numa vizinhança local tende a ser influenciado por fatores – tais como dinheiro mundial e mercado de bens – operando a uma distância indefinida da vizinhança em questão.

Dado o exposto, de acordo com Candido Pereira (2010), para compreender em linhas gerais a relação do trabalho com a escola e o conhecimento, na sociedade industrial do século XVIII e XIX, tinha-se apenas o modelo econômico pautado na compra e na venda de objetos materiais e tangíveis, dividido em três grandes setores (o primário, ou agrário; o secundário, ou industrial e o terciário, ou de serviços). Isso exigia um grande número de pessoas ocupando os postos de trabalho em linhas de montagem. Esta fase, segundo Romanelli (1991) era caracterizada pela monopolização do conhecimento, bem como pela definição de papéis estabelecidos para as pessoas e instituições (família, escola, Estado, meios de comunicação etc.). A urbanização, decorrente deste processo, também teve seus reflexos na educação que, de aristocrática passou a ser seletiva, para atender às necessidades dessa época, marginalizando, porém, boa parte da população.

Na passagem do modelo Industrial para o da Sociedade da Informação, surgiu a estrutura de um novo setor, considerado para Ayuste (2003) como sendo o setor quaternário, baseado no "saber" e no tratamento da informação em atividades como: consultorias administrativas, assessorias, especialistas em marketing, organizadores de diferentes atividades etc. O surgimento do setor quaternário permitiu a aparição de diversas técnicas de tratamento da informação, em constante desenvolvimento, como: a microeletrônica, a informática, as telecomunicações. Essa dinâmica caracteriza o capitalismo *informacional/global* (CASTELLS, 1997), tipo de economia baseada na informação, no seu tratamento e processamento em grande escala. Ao invés de muitos empregados, esta nova realidade exige trabalhadores que se dedicam a fazer circular a informação, o que requer postos de trabalho com alta qualificação.

Comparada com a fase capitalista anterior (a sociedade industrial), essa nova fase (capitalismo informacional) passou por dois períodos de transformação. O primeiro período se configurou por ser um modelo antigualitário, desenvolvido na década de 1980, no qual um setor privilegiado da sociedade tinha uma relação favorável com o mercado de trabalho (trabalhos fixos e bem remunerados); outro grupo tinha uma relação eventual, normalmente com baixa qualificação, trabalhos instáveis e temporários e o

último grupo era formado por pessoas marginalizadas permanentemente pelo mercado de trabalho (CASTELLS, 1997). Pertencer a um grupo ou a outro, cada dia mais, depende da possibilidade de conduzir a informação, de modo a ter acesso a uma educação de qualidade e de participação social.

A fase atual, caracterizada como dual, na qual a divisão entre os que têm posses e detêm os meios de produção e aqueles que vendem sua força de trabalho e estão à margem da produção, foi agravada, tornando mais necessária à luta por uma Sociedade da Informação para todos/as, cujo início foi marcado pela pressão de regiões desfavorecidas do globo e pelo interesse das grandes corporações de novas tecnologias de informação e comunicação em vender seus produtos à população mundial. Nesse panorama, para Flecha, Gómez e Puigvert (2001), a educação escolar torna-se ainda mais relevante, já que é fundamental a capacidade de selecionar e processar as informações relevantes para os diferentes âmbitos da vida. Eis que se pode atribuir a importância da relação entre escola e trabalho dentro de uma sociedade capitalista.

Deste modo, para Beck (1998) se abre mais possibilidades de democratização das esferas da vida cotidiana, porque a reflexão e os processos de diálogos entre as pessoas têm cada vez mais importância. Há maior diversificação do conhecimento especializado e maior redefinição dos papéis sociais (do estado, da família, da escola, dos meios de comunicação), os quais agora podem ser questionados e dialogados. Hoje há muitas fontes de informação que nos permitem contrastar e elaborar uma opinião própria (por exemplo, quando uma pessoa está enferma, tem a possibilidade do ponto de vista da medicina tradicional, das medicinas alternativas, dos grupos de autoajuda e dos grupos em rede).

Atualmente as pessoas podem refletir e entrar em consenso sobre as diversas maneiras de se fazerem as coisas: podem decidir casar-se ou não, ter filhos ou não, podem decidir continuar o trabalho que fazia seus pais, seus avôs ou não fazer nada. Na nova sociedade, a reflexão, o diálogo e o consenso são fundamentais nas interações entre as pessoas.

Ao mesmo tempo em que traz mudanças no âmbito social e econômico, essa nova sociedade também se apresenta como um desafio na área

educacional, na busca por uma educação mais igualitária para todas e todos como direito.

É fato que a época vigente se encontra em transição, pois se vive dentro do cenário educacional brasileiro a questão inclusiva. Então, retomando o raciocínio do questionamento sobre o que ser no futuro – escola e trabalho se aproximam. Nesta perspectiva Miranda (2006, p. 161) pontua:

Cabe à escola oferecer apoio para que o aluno desenvolva as competências necessárias para a realização do seu projeto de vida, assegurando-lhe as condições para enfrentar os grandes desafios do mundo do trabalho.

A importância dada à escolarização é acompanhada pelas mudanças sofridas nos processos produtivos. Nesta direção, Ross (2006) menciona que os avanços tecnológicos e as questões ambientais colocaram às empresas novas responsabilidades em relação aos seus trabalhadores, comunidade, clientes, meio ambiente, dentre outros agentes. Isso demandou mudanças estruturais como:

- ◆ Atitudes de colaboração e processos comunicativos.
- ◆ Saber gerir sua própria atividade, seu tempo pessoal, suas capacidades de forma a ser eficaz na resolução de problemas e imprevistos.
- ◆ Exercer com autonomia tendo em vista o trabalho independente e não submetido à supervisão dos outros.
- ◆ Exercer a iniciativa de modo a tomar decisões adequadas na hora certa.
- ◆ Mostrar flexibilidade e disposição para assumir muitas responsabilidades.
- ◆ Aplicar a criatividade na busca de soluções novas.
- ◆ Sempre desenvolver estratégias de contínuo aperfeiçoamento. (ROSS, 2006, p.175-176).

De acordo com o excerto é possível delinear que o mundo do trabalho e suas instituições, sobremaneira, necessitam se readaptarem devido aos avanços tecnológicos. Elas necessitam se modernizar para se manter no

mercado. Logo, as influências disso recaem sobre estruturas e conjunturas sociais, tal como no sistema educativo.

O mercado de trabalho, então, passa a requerer mão de obra mais qualificada. Com isso, a relação Educação e Trabalho são complementares. Dessa maneira, segundo Ross (2006) tudo o que se muda na Educação, não se faz com a revisão de metodologias ou ações de prática docentes, mas sim pela implantação de políticas que visam os aspectos quantitativos aos qualitativos. Então, no cenário de alguns países, como o Brasil e Portugal, são notadas algumas características como:

- ◆ As instituições, professores e todo o sistema devem ser avaliados.
- ◆ Integração deve ser flexibilizada.
- ◆ Os cursos de graduação podem ser integrados, mas também flexíveis.
- ◆ Sistema aberto: o aluno deve fazer a composição de sua grade curricular.
- ◆ Modularização Escolar.
- ◆ Transdisciplinaridade.
- ◆ Individualização do ensino – internet, escola virtual, escola à distância.
- ◆ Processos interativos e cooperativos.
- ◆ Ensino centrado em projetos e aprendizagens baseada na resolução de problemas.
- ◆ Descentralização e autonomia. (ROSS, 2006, p. 176).

Dado o exposto, estas mudanças são tidas como necessárias à constituição e produção de um novo saber. Em outras palavras, as exigências educativas tendem a demandar o saber ser e o saber fazer. Tais fatores visam o desenvolvimento das inteligências cognitiva, emocional e social com intuito de flexibilizar as ações humanas em prol de uma ética, justiça e direito à diversidade.

O trabalho como fator essencial para promover a equidade, a cidadania e o desenvolvimento humano está diretamente relacionado com o mundo da educação. Nesse contexto, um problema que tradicionalmente os sistemas de

ensino vem enfrentando e que criou a própria demanda inicial de muitas das recentes reformas educacionais é a percepção cada vez mais aguda de que a escola não consegue responder adequadamente às sempre novas e imprevisíveis condições de mercado de trabalho. (SANDER, 2005, p. 38).

A deserção escolar na América Latina é outro problema complexo que exige estudos mais profundos sobre suas causas e efeitos e possíveis soluções. O que se sabe é que menos da metade dos estudantes que ingressam na escola de primeiro grau completam o ciclo. Ou seja, a maioria dos jovens sai do sistema educacional sem as capacidades adequadas de leitura e escrita e sem os conhecimentos básicos de matemática e ciências para enfrentar o mundo do trabalho e a vida em sociedade. Na prática esses jovens são analfabetos funcionais, pois não conseguem decodificar o que leem e, como tal, não estão preparados para o mundo do trabalho numa sociedade crescentemente tecnológica. (SANDER, 2005, p.28). E tal como observado na parte introdutória, os dados relativos às pessoas com deficiência só confirmam essa situação.

Para resolver o problema da transição entre a escola e o trabalho, os formuladores de políticas públicas enfrentam um duplo desafio. O primeiro é como incorporar grandes contingentes de adultos fora do sistema formal em programas que os preparem adequadamente para o trabalho produtivo e decentemente remunerado. O segundo desafio tem relação com enfoque e modelos pedagógicos capazes de desenvolver na escola os conhecimentos e competências básicas requeridas no mundo do trabalho em permanente transformação. (SANDER, 2000).

Nenhuma política será tão eficiente quanto a inserção de pessoas com deficiências na escola. Segundo Giubertti (2014), pensa-se em escolas públicas, onde estão todas as crianças, inclusive, as com deficiência. Isso não descaracteriza a escola especial, porém, sabe-se que seu modelo não foi capaz de efetivamente garantir as pessoas com deficiência, uma escolarização com sucesso, um lugar na sociedade e no mercado de trabalho. Esta inclusão na escola requer estratégias pedagógicas inovadoras e não apenas de espaço ou tempo, pois somente uma revolução na educação permitirá melhor encaminhar pessoas para o mercado de trabalho.

Com relação ao trabalho. De acordo com Friedmann (1973, p.20) podemos compreendê-lo da seguinte maneira:

O trabalho é o conjunto de ações que o homem, com uma finalidade prática, com a ajuda do cérebro, das mãos, de instrumentos ou máquinas, exerce sobre a matéria, ações que, por sua vez, reagindo sobre o homem, modificam-no.

Em outras palavras, a relação entre homem e trabalho ocorre por meio da ação que se exerce sobre a matéria ou sobre a natureza e tal ação modifica ambos. Neste sentido, em adendo a esta acepção recorremos a Marx (1970), que define trabalho da seguinte maneira:

O trabalho é, em primeiro lugar, um processo de que participam igualmente o homem e a natureza, e no qual o homem espontaneamente inicia, regula e controla as relações materiais entre si e a própria natureza. Ele se opõe à natureza como uma de suas próprias forças, pondo em movimento braços e pernas, as forças naturais de seu corpo, afim de se apropriar-se das produções da natureza de forma ajustada as suas necessidades. Pois, atuando assim sobre o mundo exterior e modificando-o, ao mesmo tempo ele modifica a sua própria natureza. Ele desenvolve seus poderes inativos e compele-os a agir em obediência à sua própria autoridade. (MARX, 1970, p.197).

Dado o exposto, a relação entre o homem e o trabalho se dá por meio de sua ação na natureza, por meio da interação com ela modificando-a a seu interesse.

Para compreender o trabalho de maneira inclusiva, por sua vez, devemos considerá-lo dentro do artifício da democracia. Esta, por sua vez, teve de ser conquistada pela ação de grupos de trabalhadores ou associações fundadas por estes. Neste sentido, pode-se afirmar que o mesmo aconteceu a grupos específicos como o das pessoas com deficiências.

Embora haja uma preocupação explícita à condição humana – respeitando a liberdade e a igualdade de direitos – a garantia efetiva da lei, a sua validade (HABERMAS, 1998), é o desafio permanentemente presente nas

lutas concretas que acontecem em qualquer sociedade. Tal acepção é inerente a grupos específicos como negros ou pessoas com deficiências. Para tal público há aspectos diretivos importantes de inclusão social por meio das já mencionadas ações afirmativas, que assim podem ser compreendidas:

As ações afirmativas, enquanto políticas públicas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório cumpre uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático, que é a de assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade. Com crença de que a igualdade deve se moldar no respeito à diferença e à diversidade. Através delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva. (PIOVESAN, 2005, p. 40).

Dado o exposto e como já mencionado anteriormente, as ações afirmativas proporcionaram conquistas a grupos específicos (como os negros inicialmente). Isso ocorreu em áreas como: trabalho, educação, saúde, etc.

Neste cenário, já adentrando para o trabalho inclusivo, aponta Sassaki (2006, p.59):

O mercado de trabalho, no passado, pode ser comparado a um campo de batalha: de um lado, as pessoas com deficiência e seus aliados empenhando-se arduamente para conseguir alguns empregos; e de outro, os empregadores, praticamente despreparados e desinformados sobre a questão da deficiência.

Logo, a história do trabalho inclusivo é marcada pelas restrições a que estiveram sujeitas as pessoas com deficiências. Para ilustrar algumas situações das condições de acesso ao trabalho, Sassaki (2006) aponta quatro fases, a saber: exclusão, segregação, integração e inclusão.

Na primeira fase, a da exclusão, as pessoas com deficiências não tinham nenhum acesso ao mercado de trabalho competitivo:

A ideia era incompatível com o grau de desenvolvimento até então alcançado pela sociedade. E empregar deficientes era

tido como uma forma de exploração que deveria ser condenada por lei. Tais crenças eram resultantes não só da ideologia protecionista para com os deficientes, mas também do fato de que a medicina, a tecnologia e as ciências sociais ainda não haviam descoberto as possibilidades laborativas das pessoas com deficiências. (SASSAKI, 2006, p.60).

Na segunda fase, a da Segregação, as pessoas com deficiências executavam trabalhos dentro das instituições destinadas a elas. O trabalho também poderia ocorrer em domicílio, no caso de empresas que apresentassem políticas paternalistas. É nesta fase que muitos autores tratam sobre o termo ‘trabalho protegido’, ‘oficina protegida’ ou ‘oficina abrigada’ (AMARAL, 1993; RIBAS, 1997, GOYOS, 2006; SASSAKI, 2006).

A terceira fase é a da Integração. Nela, as pessoas com deficiências são colocadas no espaço de trabalho com as demais pessoas. Sasaki (2006, p. 62-63) ilustra essa fase em três momentos:

1. Pessoas deficientes são admitidas e contratadas em órgãos públicos e empresas particulares, desde que tenham qualificação profissional e consigam utilizar os espaços físicos e os equipamentos das empresas sem nenhuma modificação. Esta forma é também conhecida como “trabalho plenamente integrado: nenhuma alteração no ambiente”.
2. Pessoas deficientes, após seleção, são colocadas em órgãos públicos ou empresas particulares que concordam em fazer pequenas adaptações nos postos de trabalho, por motivos práticos e não necessariamente pela causa da integração social. A esta forma pode-se dar também o nome de “trabalho integrado: alguma alteração no ambiente.
3. Pessoas deficientes trabalham em empresas que as colocam em setores exclusivos, portanto, segregativos, com ou sem modificações, de preferência afastados do contato com o público. Esta forma chama-se trabalho semi-integrado: mesmo local, mas em diferente força de trabalho.

Do que foi exposto, é possível interpretar que apesar da “abertura”³⁶ das empresas que permitiram lotar pessoas com deficiências em seu quadro de colaboradores houve (e ainda existem) muitas barreiras a serem removidas. Dentre elas: a) as barreiras atitudinais; b) a falta de ambiente acessível; c) a má vontade em efetuar acomodações razoáveis e, d) a falta de informação sobre recursos de reabilitação e técnicas de desenvolvimento de empregos.

A quarta fase, a da Inclusão, que emergiu dos movimentos sociais dos anos de 1980, preocupa-se em minimizar as problemáticas da fase da Integração. Se, anteriormente, era a pessoa com deficiência quem deveria se adaptar à empresa, agora é a empresa que passa a se adaptar para recebê-la. A empresa, desse modo, passa a ser denominada de empresa inclusiva.

Uma empresa inclusiva é, então, aquela que acredita no valor da diversidade humana, contempla as diferenças individuais, efetua mudanças fundamentais nas práticas administrativas, implementa adaptações no ambiente físico, adapta procedimentos e instrumentos de trabalho, treina todos os recursos humanos na questão da inclusão etc. Uma empresa pode tornar-se inclusiva por iniciativa e empenho dos próprios empregadores, que para tanto buscam informações pertinentes ao princípio da inclusão, e/ou com a assessoria de profissionais inclusivista que atuam em entidades sociais. (SASSAKI, 2006, p. 65).

Levando-se em consideração os aspectos de cada fase apresentada por Sassaki (2006), verifica-se o da Inclusão, como o padrão atual que se espera às pessoas com deficiência. Dado isso, temos que a relação escola e trabalho é tangenciado pelas estruturas econômicas e capitalistas. A inclusão não parece ocorrer como um aspecto de promoção social, mas sim enquanto fator de geração de mercado e promoção de condições de consumo. Isso pode ser mais notado, no próximo tópico, quando será detalhado o trabalho inclusivo.

³⁶ O termo está entre aspas porque as empresas ainda não tinham a perspectiva da inclusão total.

1.4. A Inclusão no Mercado de Trabalho: a esfera privada e pública às pessoas com deficiências.

“O pior é que era coxa. Uns olhos tão lúcidos, uma boca tão fresca, uma compostura tão senhoril; e coxa! Esse contraste faria suspeitar que a natureza é às vezes um imenso escárnio. Por que bonita, se coxa? Por que coxa, se bonita?”. (Machado de Assis - Trecho do livro Memórias Póstumas de Brás Cubas em referência ao personagem Eugênia).

No excerto é como se Eugênia, por ser bela, não pudesse ser deficiente, tal como, por ser deficiente não pudesse ser bela. Isso traz à tona o preconceito e o desconhecimento das potencialidades das pessoas com deficiência, sendo o trabalho um viés.

O século XX é o período em que se inicia o acesso formal das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Autores como Miranda (2006) e Sassaki (2006) apresentam didaticamente três etapas para compreensão do processo no Brasil: a do trabalho competitivo, a colocação seletiva e o trabalho por conta própria.

O Trabalho Competitivo (ou colocação) é assim definido por Miranda (2006, p. 163):

Na colocação competitiva, o contrato de trabalho é regulado pelas normas trabalhistas e previdenciárias, concorrendo a pessoa com deficiência em condições de igualdade com os demais trabalhadores, inclusive quanto à eficiência exigida para a prestação do serviço. Nessa modalidade, a colocação no emprego independe da adoção de procedimentos especiais para a sua concretização, embora não exclua a possibilidade de utilização de apoios especiais.

A Colocação Seletiva, segundo Miranda (op. cit.) requer o auxílio de apoios especiais³⁷.

³⁷ Consideram-se apoios especiais a orientação, a supervisão e as ajudas técnicas entre outros elementos que auxiliem que permitam compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais das pessoas com deficiências, de modo a superar as barreiras da

Na colocação seletiva, a contratação de pessoas com deficiência dependerá, para viabilizar-se, da utilização de procedimentos e apoios especiais, que também devem observar as exigências da legislação trabalhista e previdenciária. (...) Algumas deficiências não permitem que a pessoa realize uma ocupação sem o estabelecimento de condições facilitadoras, tais como jornada variável, horários flexíveis de trabalho e adequação do ambiente de trabalho às suas especificidades. (MIRANDA, 2006, p. 163).

A terceira etapa faz referência ao trabalho por conta própria, o qual pode ser desenvolvido por uma ou mais pessoas, sob a forma de trabalho autônomo, cooperativo ou em regime de economia familiar, sempre visando atingir a independência econômica e pessoal.

No que tange às pessoas com deficiências, o fator que mais as tem auxiliado o ingresso no mercado de trabalho é, sem sombra de dúvidas, a questão legal. De acordo com Pastore (2000, p.34):

(...) as últimas décadas marcaram um tempo de grandes esforços legislativos com vista a melhor integrar as pessoas com deficiência no mercado de trabalho, e atualmente, a finalidade primordial da política de emprego é a inserção deste contingente nas diversas categorias do mundo do trabalho.

Partindo-se, então da perspectiva legal torna-se pertinente elencar algumas legislações, neste momento do caso brasileiro, que auxiliam o ingresso da pessoa com deficiência ao mercado de trabalho. O período de referência para tal é o pós 1988³⁸. Estas leis ora se referem ao espaço público, ora ao privado.

1- Começando pela lei maior, ou seja, a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), indica-se que esta apresenta vários dispositivos acerca do combate à discriminação e também se refere ao trabalho

mobilidade e da comunicação, possibilitando a plena utilização de suas capacidades em condições de normalidade (Decreto 3.298/99, Art. 35)

³⁸ O período em referência tem por intenção fazer a apresentação da questão legal às pessoas com deficiências no período atual, democrático, brasileiro.

protegido, dando indicação de que este seria regulamentado por legislação complementar (dado pelo Decreto nº 3.298).

2 - A Lei nº 7.853 (BRASIL, 1989), derivada da Convenção Nº. 159 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Destacam-se aí dois artigos, o 2º que assegura à pessoa com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos: à educação, saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade. O artigo 8º, tipificou como crime punível com reclusão de um a quatro anos e multa negar o acesso de alguém a qualquer cargo público, por motivos derivados de sua deficiência.

3 - A Lei nº 8.112 (BRASIL, 1990) dispõe sobre o regimento jurídico dos servidores públicos da união, das autarquias e fundações públicas federais. Com ela é criada uma reserva de mercado específica para órgãos civis da União, autarquias e fundações públicas federais, estabelecendo que às pessoas com deficiências é assegurado o direito de inscrição em concurso público para o provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas são reservados, então, até 20% das vagas oferecidas no concurso.

4 - A Lei nº 8.213 (BRASIL, 1991) estabelece a reserva de cotas a serem respeitadas pelos empregadores na admissão e demissão de pessoas com deficiências. A referida lei é conhecida também como Lei de Cotas, que estabelece no artigo 93º às empresas com mais de 100 empregados a necessidade de contratação de pessoas com deficiências. De acordo com esta lei, as empresas devem contratar pessoas com deficiências tal como na ordem apresentada no Quadro 01.

Quadro 1: Índice de Referência Para Porcentagem de Contratação de Pessoas Com Deficiências junto a Empresas.

De 100 a 200 Empregados	02% de vagas destinadas às pessoas com deficiência.
De 201 a 500 Empregados	03% de vagas destinadas às pessoas com deficiência.
De 501 a 1000 Empregados	04% vagas destinadas às pessoas com deficiência.
De 1001 ou mais Empregados	05% vagas destinadas às pessoas com deficiência.

Fonte: Artigo 93 - Lei Federal Nº. 8.213 (BRASIL, 1991).

Vale ressaltar que as duas últimas leis mencionadas; a 8112/90 e a 8213/91 são as principais no que tange à contratação de pessoas com deficiências nas esfera pública e privada.

Com relação às penalidades previstas no caso de descumprimento da lei de cotas, o artigo 133 faz menção ao cálculo de multa.

5 - O Decreto nº 129 (BRASIL, 1991) - “Promulga a Convenção nº. 159 da Organização Internacional do Trabalho – OIT – sobre reabilitação profissional e empregos de pessoas deficientes.”.

6 - O Decreto nº. 914 (BRASIL, 1993) – “Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências.”.

7 - A Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação, “Garante educação especial aos portadores de deficiência” preferencialmente no sistema regular de ensino. Em seu artigo 59, Item IV, dispõe sobre a educação para o trabalho, especifica a educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentem uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual e psicomotora.

8 - O Decreto Federal nº. 3.298 (BRASIL, 1999) – “Regulamenta a Lei n. 7.853 [lei de criação da CORDE] e dispõe sobre a Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção e dando outras providências.”. Neste instrumento, em seu artigo 3º considera três aspectos para delimitar e explicar o que se compreende como deficiência:

Art. 3º - Para efeitos deste decreto considera-se:

I – deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II – deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III – incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoas portadoras de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Ou seja, esta legislação considera a pessoa não só por seu tipo de deficiência, mas também por meio de sua incapacidade em virtude de dificuldades de integração com a sociedade.

O artigo 31 da supracitada lei faz referência às pessoas reabilitadas. Entende-se por reabilitada aquela que passou por processo orientado a possibilitar que adquira a partir da identificação de suas potencialidades laborais, o nível suficiente de desenvolvimento profissional para reingresso no mercado de trabalho e participação na vida comunitária.

A reabilitação torna a pessoa novamente capaz de desempenhar suas funções ou outras diferentes das que exercia, se estas forem adequadas e compatíveis com a sua limitação.

Referindo-se ao acesso ao trabalho, na Seção IX, o Artigo 34º, a lei dispõe que é finalidade primordial da política de emprego, a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho ou sua incorporação ao sistema produtivo mediante regime especial de trabalho protegido.

No Artigo 35º, Item III, Inciso 4º (BRASIL, 1999), considera-se oficina protegida de produção, a unidade que funciona em relação de dependência com entidade pública ou beneficente de assistência social, que tem por objetivo

desenvolver programa de habilitação profissional para o adolescente e adulto com deficiência, provendo-o com trabalho remunerado, com vista à emancipação econômica e pessoal relativa.

Em seu artigo 36º, §5º define-se a inspeção do trabalho enquanto responsabilidade do Ministério do Trabalho e Emprego. É importante ressaltar que a condição de pessoa com deficiência pode ser comprovada por meio de: laudo médico especificando o tipo de deficiência ou certificado de reabilitação profissional emitido pelo INSS.

Jaime e Carmo (2005) apresentam como se dá a ocorrência dessa inspeção do trabalho. Para os autores existem, num grau hierárquico as Subdelegacias do Trabalho e anexo à estas as Agências de Atendimento – cada qual com suas peculiaridades regionais, suas prioridades e dificuldades específicas. Tanto as Subdelegacias como as Agências de Atendimento estão vinculados ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e são os responsáveis pela fiscalização da Lei de Cotas nas empresas com mais de 100 empregados.

Os profissionais responsáveis pela fiscalização da Lei de Cotas nas empresas são os Auditores Fiscais do Trabalho que, se inserem numa equipe com os demais profissionais: Médicos do Trabalho, Engenheiros de Segurança de Trabalho e da área da Legislação (JAIME e CARMO, 2005).

9 - A Lei Federal N.º 10.048/2000 (BRASIL, 2000) estabelece prioridade de atendimento às pessoas específicas como as com idade igual ou superior a 60 anos, gestantes, lactantes e pessoas com deficiências a ambientes públicos e privados sob risco de multas e penalidades.

10 - A Lei Federal N.º 10.098/2001 (BRASIL, 2001), conhecida como lei da acessibilidade, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

11 - A Instrução Normativa nº. 20 (BRASIL, 2001) – “Dispõe sobre procedimentos a serem dados pela fiscalização do trabalho no exercício da atividade do trabalho das pessoas portadoras de deficiência.”. Em seu artigo

10º, §5º prevê as penalidades no caso de descumprimento da Lei de Cotas (BRASIL, 1991) indicando a possibilidade de ser lavrado auto de infração, multa administrativa e o encaminhamento de relatório ao Ministério Público do Trabalho para medidas legais cabíveis.

12 - A Portaria nº 1.199 (BRASIL, MTE, 2003) indica que as empresas que descumprirem o determinado na Lei nº 8.213 serão autuadas (pelos auditores fiscais), podendo pagar multa.

A penalidade prevista para o descumprimento da lei – artigo 133 – é a multa. O profissional responsável pela fiscalização, como apontado por Jaime e Carmo (2005) é o auditor fiscal do trabalho que, em grande parte, compõe uma equipe com outros profissionais: médicos do trabalho, engenheiros de segurança de trabalho e advogados. Assim, as multas³⁹ a serem pagas variam na seguinte proporção:

Quadro2 - Porcentagem de multa para descumprimento da Lei De Cotas.

QUANTIDADE	MONTANTE
De 100 a 200 empregados	Multiplica-se o número de trabalhadores com deficiências que deixaram de ser contratos pelo valor mínimo legal, acrescido de 20%.
De 201 a 500 empregados	Multiplica-se o número de trabalhadores com deficiências que deixaram de ser contratos pelo valor mínimo legal, acrescido de 20 a 30%.
De 501 a 1000 empregados	Multiplica-se o número de trabalhadores com deficiências que deixaram de ser contratos pelo valor mínimo legal, acrescido de 30 a 40%.
De 1001 ou mais empregados	Multiplica-se o número de trabalhadores com deficiências que deixaram de ser contratos pelo valor mínimo legal, acrescido de 40 a 50%.

13 - A Instrução Normativa nº. 20 (BRASIL, 2001) dispõe sobre procedimentos da fiscalização do trabalho no que se refere à atividade de pessoas portadoras de deficiência.

14 - O Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004) – define níveis de organização dos cursos de Educação Profissional, e tem como objetivo: cuidar da transição entre a escola e o mundo do trabalho; capacitar jovens e adultos com conhecimentos, habilidades gerais/básicas: comuns aos técnicos de cada área, e, habilidades específicas comuns a cada qualificação ou habilitação.

³⁹ O valor da multa prevista na Portaria Interministerial n.º 19 de 2014 no caso de descumprimento é de R\$ 1.812,87 por trabalhador não contratado, até o limite de R\$ 181.284,63. (BRASIL, 2014).

15 - O Decreto Federal nº. 5.296 (BRASIL, 2004) expande a definição de deficiência e incapacidade dado pelo Decreto Federal nº. 3.298 (BRASIL, 1999) permitindo definir a população considerada com deficiência. Assim, de acordo com o artigo 5º:

§ 1º. Considera-se, para todos os efeitos desde Decreto:

I – pessoa portadora de deficiência, [...] a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias:

a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, parapesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenhos das funções;

b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz;

c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menos que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida de campo visual em ambos os olhos for igual ou menos que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

1. Comunicação;
2. Cuidado pessoal;
3. Habilidades sociais;
4. Utilização dos recursos da comunidade;
5. Saúde e segurança;
6. Habilidades acadêmicas;

7. Lazer; e

8. Trabalho;

e) deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências; e

II – pessoa com mobilidade reduzida, aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa portadora de deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção.

§ 2º O disposto no caput aplica-se, ainda, às pessoas com idade igual ou superior a sessenta anos, gestantes, lactantes e pessoas com criança de colo. (BRASIL, 2004).

Ressalte-se que para os casos em que não é possível a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho há a possibilidade legal de recebimento do Benefício de Prestação Continuada (BPC), criado em 1993 (BRASIL, 1993). O BPC é transferência incondicional de renda⁴⁰ para idosos ou pessoas com deficiência, em situação de pobreza, ou seja, cuja renda familiar *per capita* seja inferior a um quarto de salário mínimo.

Adentrando um pouco mais as legislações, no que tange o trabalho da pessoa com deficiência no setor público, para ingresso, além da questão legal, é condição para as pessoas com ou sem deficiência a realização de concurso público. Para Meirelles (2001, p. 403-404) concurso público é:

Meio técnico posto à disposição da Administração Pública para obter-se moralidade, eficiência e aperfeiçoamento do serviço público e, ao mesmo tempo, propiciar igual oportunidade a todos os interessados que atendam aos requisitos da lei, fixados de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, consoante determina o Art. 37, § II da CF. (MEIRELLES, 2001).

No Brasil, o estabelecimento de normas gerais para a abertura e realização de concursos públicos é de competência do Ministério de Estado, Planejamento e Gestão, conforme decreto nº. 4175/2002 revogado pelo

⁴⁰ No valor de um salário mínimo mensal.

decreto nº. 6944/2009 (BRASIL, 2009). Essa lei é respaldada aos órgãos semelhantes em âmbitos estaduais e municipais.

De acordo com Gugel (2006), o funcionamento da abertura de concurso público ocorre da seguinte maneira. Em primeiro por pedido elaborado por órgão ou entidade interessado ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (ou órgão responsável na esfera estadual e municipal). Tal pedido deve conter a descrição do processo de trabalho e a relevância das atividades no órgão ou entidade, o número de vagas disponíveis em cada cargo ou emprego público; o quadro de movimentação de pessoal nos últimos anos com desligamentos, aposentadorias, dentre outros. Após isso, o Ministério, com base na compatibilização entre as necessidades da administração, as prioridades governamentais e a disponibilidade dos recursos orçamentários defere o pedido e libera para que a administração pública, por meio de órgãos e entidades proceda à realização do concurso.

O passo seguinte é a liberação do edital, que obrigatoriamente deve sair em Diário Oficial, sob pena de nulidade administrativa. Após sair o edital o concurso é considerado válido.

O edital tem que apresentar quais são as etapas ou fases do concurso público. Pela Constituição Federal de 1988, Art. 37, II (BRASIL, 1988) deverá ser de provas e títulos e realizado em diferentes etapas. Dentre as fases do concurso pode-se citar: provas de conhecimentos gerais, provas de conhecimento específico, avaliação de títulos, prova de esforço físico ou outras habilidades (caso a vaga assim requeira, por exemplo: motorista). Tais fases podem ser de cunho classificatório ou eliminatório.

Vale ressaltar que os concursos públicos não podem requisitar como etapa previa os exames psicotécnicos, pois a avaliação de capacidade – integral, física, emocional, sensorial, produtiva – será feita durante o estágio probatório (GUGEL, 2006).

Caberia aqui uma questão: as cotas para pessoas com deficiências não são uma forma de discriminação? A resposta é: Sim! Entretanto os juristas tratam o termo como uma “discriminação positiva” para se chegar ao “direito de igualdade”.

Para Canotilho (1998, p. 399), o “direito de igualdade” correlaciona a igualdade e a discriminação. Destarte a isso, veda a discriminação enquanto resultado de ato que proporciona tratamento desigual e indica a discriminação para compensar desigualdades de oportunidade e tratamento. Em adendo a esta ideia, Gugel (2006, p. 49) aponta que:

A discriminação positiva em favor das pessoas com deficiências está em perfeita consonância com os objetivos fundamentais estabelecidos na Constituição que impõe a ação positiva do Estado de erradicar a pobreza, a marginalização e reduzir as desigualdades sociais, regionais e promover o bem estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, oferecendo meios institucionais diferenciados para o acesso de grupos de excluídos do sistema e, portanto, viabilizar-lhes o gozo do exercício de direitos fundamentais, alcançando assim, a “igualdade real”.

A reserva de cargos e empregos públicos é uma forma direta de discriminação, mas positiva. Trata-se de meio para que pessoas com deficiências recuperem o tempo de exclusão. Com isso, participar de concurso público lhes garante, dentre outros aspectos: adaptação de provas em face da deficiência declarada, em igualdade de condição com os demais candidatos, isto tem consequências no conteúdo, nos critérios de aprovação, no horário, no local de aplicação de provas e na nota mínima exigida.

Salienta-se que quando se refere a cargos ou a geração deles, há uma proximidade entre escolaridade, qualificação e mercado de trabalho. Isso porque esses fatores estão interligados num processo dinâmico e contínuo, na medida em que pessoas buscam elevação de escolaridade e qualificação profissional para atender ao mercado de trabalho, herói e vilão ao criar, suprimir, recriar, abrir e ofertar novos postos de trabalho. (CHIAVENATO, 2004).

Chiavenato (2004) propõe o desenho dos cargos como ação que possibilita definir o conjunto de tarefas exercidas pelo ocupante do cargo, revelando assim como o trabalho se organiza. Para o autor os cargos

necessitam de descrição e análise, pois permite detalhar: o rol das tarefas (o que é feito), a periodicidade da execução (quando faz), os métodos empregados para a execução das tarefas (como faz) e os objetivos do cargo (por que faz). Assim, na identificação dos requisitos mínimos que o ocupante deverá apresentar ou desenvolver para exercer determinada atividade concentra-se os requisitos para o trabalho em quatro áreas: a mental, a física, as condições ambientais de trabalho e de responsabilidades envolvidas. Com a descrição estabelecem-se os aspectos intrínsecos do cargo e, com a análise, estudam-se os aspectos extrínsecos.

A decisão da pessoa com deficiência a concorrer ao cargo público não é simples. De acordo com Gugel (2006, p. 23-24):

A participação desse candidato em concurso público, desde a inscrição até a nomeação, não raro, é conflituosa, [...]. Isto acontece porque, não obstante os princípios constitucionais de pleno acesso, concurso público e a reserva de cargos e empregos, a Administração Pública em todos os níveis (federal, estadual e municipal) não está preparada para receber este cidadão em seus quadros.

Este despreparo mencionado pela autora consolida-se em editais confusos ou pouco esclarecedores à margem das normas vigentes como:

- Não aferimento de servidores e empregados públicos em seus quadros;
- Não estabelecimento de meta para cumprimento da reserva de vagas de empregos públicos;
- Falta de respeito às provas e locais de realização de provas adaptados;
- Falta de respeito à ordem de classificação, compatibilizando lista geral e específica;
- Não disponibilização de cargos e empregos públicos sob a justificativa de aptidão plena ou incompatível com a deficiência;
- Falta de apoio especial durante período de estágio probatório. (GUGEL, 2006).

Tais situações e outras existentes não são harmônicas ao princípio de razoabilidade⁴¹ e interesse público que norteia a Administração Pública; logo impede a inclusão.

Os editais devem apresentar a descrição das atribuições e tarefas do cargo ou emprego público. Isso para pessoas com ou sem deficiência, para que permita o candidato se decidir quanto a se inscrever e a prestar o concurso, uma vez que, aprovado estará habilitado por seguir as regras e funções apresentadas.

No que tange a inscrição, os editais devem apresentar o quantitativo de vagas reservadas às pessoas com deficiências, tal como atribuições e tarefas do cargo, previsão de adaptação das provas, curso de estágio probatório e laudo médico que atesta a deficiência. Este último será exigido ao candidato no ato da inscrição. Nele se atesta o grau e a espécie da limitação com base no CID⁴². A pessoa com deficiência, todavia, no ato da inscrição deve apontar sua necessidade indicando condição para tratamento diferenciado.

Ainda sobre a inscrição em concurso público, o Decreto nº. 3298 (BRASIL, 1999), aponta que pessoas com deficiências têm garantia reservada de, no mínimo, 5% das vagas em face da classificação obtida. Por exemplo, se houver dez vagas, uma deverá ser de pessoa com deficiência. A percentagem fracionada daria um resultado de 0,5. Quando isso acontece, sempre se arredonda para cima, pois não existe meia pessoa.

Apesar da discriminação positiva adotada pelos juristas e presente na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) é importante apresentar que o próprio Decreto nº. 3298 (BRASIL, 1999) cria um problema nos seus dois primeiros artigos. Para tratar o assunto apresenta-se os referidos:

⁴¹O princípio da razoabilidade é uma diretriz de senso comum, ou de bom-senso, aplicada ao Direito. Esse bom-senso jurídico se faz necessário à medida que as exigências formais que decorrem do princípio da legalidade tendem a reforçar mais o texto das normas, a palavra da lei, que o seu espírito. Enuncia-se com este princípio que a Administração, no exercício de discricção, terá de obedecer a critérios aceitáveis do ponto de vista racional, em sintonia com o senso normal de pessoas equilibradas e respeitosas das finalidades que presidiram a outorga da competência exercida.

⁴²A Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (2008).

Art. 1º A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.

Art. 2º Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Neste sentido, segundo Gugel (2006) há uma desequiparação que choca o princípio inclusivo nestes artigos com a Constituição de 1988. Acontece que nem todos os cargos são compatíveis à pessoa com deficiência. Isso cria um dilema ao administrador público, pois, não pode por lei inserir um critério ou fazer uma exigência plena aos candidatos em edital. Ele deve garantir participação igual e possibilitar a todas as pessoas o êxito. O imbróglio acontece quando há necessidade de uma atribuição ou habilidade específica, como por exemplo, a uma vaga em um concurso público para motorista.

Com relação a este cargo, já existe norma do CONTRAN (Resolução n. 80/98) que não permite cegos dirigirem, porém, mesmo que pudesse a pessoa com deficiência visual teria de mostrar aptidão a este cargo. Justifica-se assim a incompatibilidade de cargo.

Por se tratar de um aspecto que fere a Constituição, caso a pessoa com deficiência se sinta prejudicada, poderá procurar os tribunais de justiça indicando inconstitucionalidade, porém estes vão resolver o imbróglio com base no próprio competitivo do concurso se pronunciando quanto a questão da aptidão.

No que tange às provas, sua aplicação e realização, a lei – Decreto n.º 3298 (BRASIL, 1999) – também garante que sejam respeitadas as

especificidades dos candidatos com deficiência, pois assim garante-se a igualdade de oportunidades. Para isso, a organização do concurso deve garantir serviços de apoio especial e de animais – no caso do cão guia para cegos –, interpretes instrumentos e aparelhos auxiliares com o objetivo de proporcionar a igualdade de direitos. O local das provas também deve respeitar a lei de acessibilidade nº 10.098 (BRASIL, 2000) inibindo barreiras arquitetônicas e de comunicação.

O concurso pode ser realizado em etapas ou pela soma de pontos em mais de uma etapa. Após a realização do concurso a classificação deverá estar publicada em Diário Oficial, com a relação de aprovados.

No que concerne aos candidatos com deficiências classificados, o resultado deverá estar disponível em duas listas; uma geral contendo a relação de todos os classificados e outra denominada “lista especial” contendo a classificação apenas dos candidatos com deficiência. Primeiro são chamados os aprovados da lista geral e depois os da lista especial observando-se a regra do percentual mínimo de 5%.

Segundo Gugel (2006), se a convocação inicial for de cinco candidatos, convocam-se os quatro primeiros classificados da lista geral e o quinto convocado será o primeiro da lista especial. Se um candidato com deficiência já estiver entre os quatro primeiros, não deve ser computado para a reserva, chamando em quinta convocação, o segundo da lista especial. Caso a administração pública decida que para o primeiro provimento seja destinada apenas uma vaga, esta deve ser preenchida pelo candidato que consta em primeiro lugar da lista geral; a próxima convocação, no entanto, deverá ser destinada ao primeiro candidato da lista especial. Caso não tenha candidatos com deficiência inscritos ou aprovados, não há necessidade de lista especial.

O candidato aprovado será nomeado e, no caso do candidato com deficiência, o administrador deve considerar a adaptação do local de lotação ou da contratação. O candidato cumprirá um estágio probatório de 3 anos.

Por último, cabe ao servidor realizar exame admissional que é realizado por médico do trabalho que fará uma *anamnese* ocupacional, exame físico, mental e complementar que poderá indicar necessidade de algum apoio

especial ou mesmo indicar impossibilidade de atuação laboral futura, o que justificaria pedido de aposentadoria. Este exame poderá ser realizado em parceria com uma equipe multiprofissional que pode, inclusive, acompanhar o servidor no exercício do trabalho.

As políticas públicas ora destacadas são em âmbito nacional. Nos Estados e Municípios, há inúmeras políticas voltadas para as pessoas com deficiência. Assim, no que tange à esfera estadual, fazendo-se uso das instituições pesquisadas na etapa brasileira, no caso o Estado de São Paulo, a legislação mais importante à inserção das pessoas com deficiências no mercado de trabalho é a Lei Complementar n.º 683/1992 (SÃO PAULO, 1992) que dispõe que para qualquer concurso público estadual são previstas 5% de vagas para pessoas com deficiência.

Na prática, a pessoa com deficiência tem que comprovar sua limitação e terá direito a realizar a mesma prova, nas condições que forem necessárias, junto aos demais. A aprovação ocorre por meio da divulgação de duas listas de aprovados, uma de candidatos sem deficiência e outra apenas com nome dos candidatos com deficiência aprovados, com isso, pela porcentagem de 5% de vagas destinadas ao concurso uma pessoa com deficiência deve ser chamada, mesmo que o percentual decimal seja menor que 0,5.

Após esta compilação de instrumentos legais é possível concluir que quando se examina a legislação, acredita-se que a reduzida participação de pessoas com deficiências no mercado de trabalho do Brasil decorre não da falta de leis e de fiscalização, mas sim das carências de ações, estímulos e instituições que viabilizem, de forma concreta, a formação, habilitação, reabilitação e inserção de pessoas com deficiências no mercado de trabalho. (PASTORE, 2000, p.58).

Com relação ao trabalho inclusivo na esfera pública, muito pouco se tem na literatura, mesmo se destacando alguma instituição específica, no nosso caso, a universidade que será mais bem detalhada no tópico seguinte.

1.5. A Inclusão no Ensino Superior: um caminho recente à Lei e à práxis organizacional.

Os sistemas de ensino da América Latina enfrentam desafios de enormes proporções. Para Sander (2005) as universidades mostram que, em muitos aspectos, os métodos de ensino e aprendizagem e os modelos de organização e administração da educação não acompanham os desenvolvimentos científicos e tecnológicos de outras áreas do conhecimento.

O mesmo autor aponta que, embora os professores ensinem; muitas vezes os alunos não aprendem. A aprendizagem não ocorre porque em parte não lhes são dadas condições adequadas de aprendizagem. Somado a isso esta a falta da adoção de um paradigma pedagógico ativo e construtivo que enfatize o aprender acima do ensinar, que valorize o aprender a aprender - lema básico da educação permanente – que se impõe hoje como indispensável num mundo caracterizado por mudanças cada vez mais velozes e imprevisíveis (SANDER, 2005).

Em muitos casos, os recursos financeiros destinados a educação pública são escassos para enfrentar as dificuldades e necessidades educacionais da população. Em outros casos, os recursos disponíveis são inadequadamente distribuídos ou mal administrados. Falha a focalização e falha a gestão.

São inúmeros os edifícios de escolas e de universidades públicas na América Latina que estão em estado físico deploráveis. Os laboratórios são obsoletos. As bibliotecas são pobres. Os meios tecnológicos de informação e comunicação são limitados. O material didático pedagógico é escasso. Os professores requerem mais qualificação e melhores condições de trabalho para as responsabilidades que carregam sobre os ombros (SANDER, 2005, p.32-33).

Somado a todo esse panorama está a condição da acessibilidade das pessoas com deficiência na universidade. Para Baleotti (2006) um dos fatores que contribui para as dificuldades à inclusão de pessoas com deficiência no contexto educacional é o desconhecimento de professores do potencial dessas pessoas, bem como a falta de conhecimento dos referidos professores em realizarem determinadas adequações que favoreçam um ensino inclusivo.

Nesta perspectiva, Omote (2005) esclarece que o meio social se constitui em um dos fatores de maior relevância para a operacionalização da educação inclusiva, em que a comunidade escolar, especialmente os professores, tem papel de fundamental importância na promoção do ensino inclusivo.

No âmbito legal, se a educação propicia o exercício da cidadania, nos diversos níveis de escolarização, a educação especial ou atendimento educacional especializado é instrumento e complemento e, como tal, sempre tem que estar presente na Educação Básica e na Educação Superior para os alunos que dela necessitem (FÁVERO, 2007).

Para Reis (2006) a educação superior pública, “pertence ao povo” e, em razão disso esta modalidade deve flexibilizar os seus critérios de acesso ao conhecimento, desde o ingresso e até mesmo durante a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais. Isso é inclusão social aos setores mais desfavorecidos. Vale ressaltar que o ensino superior é para todos, mas seu acesso não. A flexibilidade apontada é viável desde que a qualidade de ensino permaneça.

Ainda de acordo com a Reis (2006) a educação superior de caráter público deve contemplar em sua política educacional o atendimento a essas pessoas, respeitando suas diferenças e pluralidade cultural, pois isto significa favorecer mudanças de atitudes as quais devem ocorrer em relação às barreiras e preconceitos existentes na maioria das pessoas que fazem parte do processo ensino-aprendizagem. Afirma ainda que é preciso eliminar não só estereótipos e rótulos, mas dissolver paradigmas para que todos possam ter acesso a serviços e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social e profissional.

O ensino superior no Brasil atual é um sistema complexo e diversificado de instituições públicas⁴³ e privadas⁴⁴; com diferentes tipos de cursos e programas, incluindo diferentes níveis de ensino, desde a graduação até a pós-graduação nas modalidades: *lato senso* e *strictu senso*. A normatização desse

⁴³ Civis: mantidas pela União (Federal), por uma Unidade Federativa (Estadual) ou por um Município (Municipal). Pode ser ainda Militar, mantida pelas Forças Armadas.

⁴⁴ Que não são mantidas pelo Poder Público podendo ser Particulares em Sentido Estrito ou Filantrópicas ou Comunitárias.

amplo sistema está formalizada pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) e uma gama de decretos, regulamentos e portarias. Dessa maneira, quanto à organização acadêmica das IES constata-se a classificação de três tipos, como demonstrado na figura a seguir:

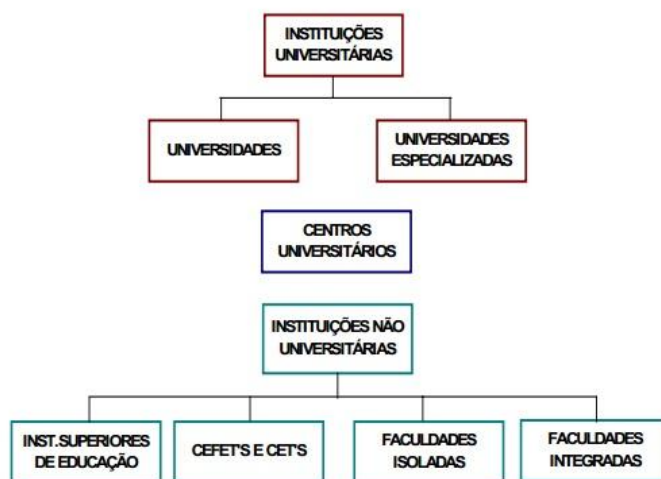


Figura 8: Educação Superior: organização acadêmica.
Fonte: Própria

Os três tipos de IES são compostas por: 1 - Instituições Universitárias (compostas por Universidades e Universidades Especializadas), 2) - Os Centros Universitários e 3 - As Instituições Não Universitárias (circunscritas pelos Institutos Superiores de Educação, os CEFET's e CET's, as Faculdades Isoladas e as Faculdades Integradas). Cada uma das IES tem as suas características, porém, não cabe detalhar cada uma delas, pois o foco do trabalho se dá nas Universidades.

De acordo com Neves (2002) as universidades são instituições pluridisciplinares, que se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão e por terem, obrigatoriamente, em seu quadro docente, 1/3 de professores com titulação de mestrado e doutorado e 1/3 de professores em regime de trabalho integral. Ainda segundo a autora, as universidades gozam de autonomia didático-científica administrativa e de gestão financeira e patrimonial, fato também apresentado pelo LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996).

É conferida às Universidades, autonomia para criar, organizar e extinguir cursos e programas de Educação Superior; fixar os currículos de seus cursos e

programas; aumentar ou diminuir o número de vagas, de acordo com a capacidade de atendimento e as exigências do seu meio; contratar e dispensar professores; estabelecer planos de carreira docente; elaborar e formar seus estatutos e regimentos, de acordo com as normas gerais em vigor; estabelecer programas de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; celebrar contratos como entidade jurídica; administrar receita pública e privada; e receber doações e heranças.

No que tange à inclusão de pessoas com deficiência, de acordo com Abreu (2012) uma das primeiras ações realizadas pelo Governo Federal Brasileiro, foi a homologação da Resolução nº 2, de 24 de fevereiro de 1981 (BRASIL, 1981). Esta assegurou que as universidades e os estabelecimentos de ensino superior pudessem conceder a seus graduandos com deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas, a dilatação de até 50% do limite máximo de duração fixada para o término do curso em questão.

Essa resolução pode ser considerada um marco na educação nacional brasileira porque até aquele momento não existia nenhum subsídio legal para as pessoas com deficiência que ingressassem na universidade. E também porque a citada legislação permitia à pessoa com deficiência ficar um pouco mais de tempo na universidade em virtude de sua condição. Talvez se não fosse por isso, haveria um número maior de evasão ou jubramento por parte das pessoas com deficiências no Ensino Superior.

A Portaria 1.793 (BRASIL, 1994) considera a necessidade de complementar currículo de formação de docentes e outros profissionais que interagem com pessoas com deficiências. Também é recomendada a inserção da disciplina “Aspectos Éticos Político Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” nos cursos de Pedagogia, Psicologia, Ed. Física e Licenciaturas. Este documento deixou em evidência a importância de formar profissionais que atuam com a educação especial e também debater o currículo na formação profissional, porém, na prática não se observa isso ainda.

O Aviso Circular Nº 277/MEC/GM (BRASIL, 1996) é um documento importante para se pensar a Inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. O próprio documento reconhecia naquela época que os

levantamentos estatísticos no Brasil não tinham contemplado o atendimento educacional aos portadores de deficiência, e que, por esse motivo não se tinham dados sobre o número de alunos que concluíam o 2º grau e o número daqueles que ingressariam no ensino superior. Portanto, prevendo o aumento desta demanda no Ensino Superior e cedendo a solicitações da Sociedade e das próprias instituições de ensino superior o documento circular indicou três momentos para viabilizar o ingresso desses candidatos ao 3º grau, são eles: elaboração do edital, providenciamento de salas especiais e adequações necessárias no momentos dos exames, atenção à correção das provas em virtude das características especiais deste público.

Ainda o referido Aviso Circular 277 solicita a todos os reitores das universidades que, facilitem o acesso dos portadores de deficiência ao 3º grau procedendo quanto à:

- instalação de Bancas Especiais contendo, pelo menos, um especialista na área de deficiência do candidato;
- utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal/reduzida;
- utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos: provas orais e/ou em Braille, sorobã, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, DOS VOX adaptado ao computador.
- colocação de intérprete no caso de Língua de Sinais no processo de avaliação dos candidatos surdos;
- flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos portadores de deficiência auditiva, dando relevância ao aspecto semântico da mensagem sobre o aspecto formal e/ou adoção de outros mecanismos de avaliação da sua linguagem em substituição a prova de redação.
- adaptação de espaços físicos, mobiliário e equipamentos para candidatos portadores de deficiência física;
- utilização de provas orais ou uso de computadores e outros

equipamentos pelo portador de deficiência física com comprometimento dos membros superiores;

- ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato;

- criação de um mecanismo que identifique a deficiência da qual o candidato é portador, de forma que a comissão do vestibular possa adotar critérios de avaliação compatíveis com as características inerentes a essas pessoas. (BRASIL, 1996).

Por último, o Aviso Circular Nº 27 (BRASIL, 1996) aponta às IES a possibilidade de flexibilização dos serviços educacionais e da infraestrutura, bem como a capacitação de recursos humanos, de modo a melhor atender às necessidades especiais dos portadores de deficiência, possibilitando sua permanência, com sucesso, em certos cursos.

A partir dos anos 2000 que o governo Brasileiro se dedicou mais à questão da diversidade no Ensino Superior. De acordo com Moehleck (2004, p. 477):

Com relação a permanência no Ensino Superior, as ações abrangem basicamente, a concessão de bolsas vinculadas à participação em programas e projetos que promovem uma reflexão sobre políticas de diversidade [...]. Destacam-se ainda os programas de formação de professores abrangendo temas como educação indígena, a educação de gênero e a orientação sexual e as relações étnico-raciais.

Tal percepção ocorre em virtude das políticas de ampliação do Ensino Superior por meio da Secretaria de Ensino Superior (SESu), do Ministério da Educação (MEC) abordarem em suas ações não apenas as pessoas com deficiências, mas os grupos minoritários sob a ótica da diversidade.

Nesta direção, nos anos 2000, além do Decreto 5773/2006 (BRASIL, 2006) que dispõe sobre a regulação, supervisão e avaliação dos cursos em nível superior, aparecem vários programas governamentais específicos ao ensino superior. Vamos nos referir a alguns deles.

O SINAES foi criado pela Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004) e é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos

cursos e do desempenho dos estudantes. O Sistema avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos.

Possui uma série de instrumentos complementares: autoavaliação, avaliação externa, ENADE, Avaliação dos Cursos de Graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). A operacionalização é de responsabilidade do INEP.

As informações obtidas com o SINAES são utilizadas pelas IES, para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral.

Porém, o Programa que surgiu sob uma perspectiva mais social foi o PROUNI – Programa Universidade Para Todos. Este programa foi institucionalizado pela Lei Federal N.º 11.096/2005 (BRASIL, 2005).

O PROUNI tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Ou seja, apesar de ter uma perspectiva mais social prevê o acesso das camadas minoritárias da população brasileira apenas na esfera privada de ensino com o auxílio financeiro de bolsas de permanência. O ingresso a tais universidades ocorre por meio das notas obtidas no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. E atualmente se somam ao programa o FIES, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica.

O REUNI foi criado pelo Decreto nº 6.096/ 2007 (BRASIL, 2007) e foi uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Com ele, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o

crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior.

As ações do REUNI contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país, fato que ainda não pode ser avaliado por ser recente tal tipo de política.

O Programa direcionado para o aumento das pessoas com deficiência, no Ensino Superior é o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) que propõe ações que garantem o acesso pleno às instituições federais de ensino superior. O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência na vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Desde 2005, o programa lança editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas IFES. Os núcleos tem a responsabilidade de melhorar o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas.

O programa cumpre o disposto nos decretos nº 5.296/2004 (que trata a acessibilidade) e nº 5.626/2005 (que trata a LIBRAS como componente curricular obrigatório) e no edital INCLUIR 04/2008, publicado no Diário Oficial da União nº 84, seção 3, páginas 39 e 40, de 5 de maio de 2008 (que por meios dos núcleos de acessibilidade garante acesso, permanência e combate de barreiras físicas e atitudinais no ensino superior).

Em 2010, último ano de resultados apresentados pelo programa em sua página na internet⁴⁵, constatou-se que o MEC aprovou em todo o país 43

⁴⁵ Site do INCLUIR:

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article

projetos: 5 na região norte e centro-oeste, 11 na região nordeste, sul e sudeste. Observa-se, porém, que as universidades estaduais não estão contempladas com verbas do programa, o que dificulta a realização de serviços e à implantação de Núcleos de Acessibilidade em tais instituições.

Vale ressaltar que apesar dos números e o aparente sucesso, o Programa Incluir ainda deve muito na prática. Nem todas as universidades foram contempladas com verba do programa; algumas por falta de propostas. Dentre aquelas que foram contempladas (caso da UFSCar) há um processo lento na elaboração de ações, seja por conta de falta de diretrizes como também por falta de estrutura física, visto que, em alguns casos a verba destinada para as ações são encurtadas. Somado a isso, esta política contempla apenas as universidades federais, as estaduais (caso da UNESP) não tem ainda qualquer ação nesta direção. Portanto, o Incluir se configura como uma política de respeito e ideal, porém, parece mais um programa para propaganda política do que uma política de estado

De acordo com Michels e Souza (2001) a eficácia das universidades depende da sua capacidade para responder às exigências e necessidades do seu público. Neste sentido, apresentam-se experiências de universidades preocupadas com a inclusão das pessoas com NEE, e que individualmente criaram as suas próprias estratégias de favorecimento à inclusão.

Ao final deste capítulo verifica-se que a pessoa com deficiência, mesmo com uma história de exclusão, conseguiu nos dias atuais se fazer perceptível à sociedade. Isso ocorreu, de certo modo porque os mutilados de guerras passaram a adentrar esse universo e para, além disso, as pessoas que sofreram acidentes em trabalho passaram a adentrar o universo da incapacidade. As leis estão disponíveis a todas as pessoas com deficiências e com incapacidades. A existência destas leis e de vários programas que tratam a inclusão ainda são dilemas na práxis. Isso ocorre muito mais pelas barreiras já existentes culturalmente do que por ações, pois estas estão a dar os primeiros passos na atualidade.

2. A INCLUSÃO EM PORTUGAL: RETRATO, POLÍTICA E PRÁXIS PARA O ACESSO AO ENSINO BÁSICO E SUPERIOR E AO TRABALHO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.

O nome do país Portugal deriva de *Portus Cales*, nome que recebeu até a Idade Média. Este país tem história milenar. Não caberia aqui fazer uma divisão histórica para tratar a narrativa portuguesa, mas sua proximidade com o Brasil é notória na história de ambos locais.

Como apontado no capítulo de *Introdução*, a parte portuguesa desde estudo foi possível ser realizada em virtude da obtenção de bolsa, modalidade sanduíche, da CAPES para um período de intercâmbio de nove meses no mencionado país.

A ida do pesquisador para Portugal se fez como oportunidade que permitiu conhecer outra realidade sobre o tema da Inclusão. Dado o exposto, foi possível conferir uma riqueza de experiências ora parecidas, ora destoantes da realidade entre os dois países. O objetivo do estudo, porém, nesta etapa foi descrever as políticas para as pessoas com deficiência em outro país, pois na etapa de desenvolvimento realizada no Brasil, o estudo estava praticamente finalizado. Dado o exposto, no caso de um estudo comparativo, toda a metodologia do trabalho necessitaria ser revisada e os dados coletados anteriormente poderiam ser descartados.

Portanto este capítulo apresenta em linhas gerais os principais aspectos identificados nas legislações inclusivas em Portugal e também na comunidade europeia, em que este país está integrado desde os anos 1980.

Sobre as características da população com deficiência em Portugal o penúltimo censo demográfico, em 2001, contabilizava 634.408 pessoas com deficiência, numa população (residente) de 10.356.117 milhões de indivíduos, ou seja, uma percentagem de 6,13% da população tinha uma deficiência.

No Censo mais recente (2011) a população residente passou a ser 10.562.178, ou seja, houve um aumento de cerca de 260 mil pessoas no período.

Apesar do aumento da população, evidencia-se um agravamento da taxa de natalidade no país. Como estão nascendo poucas pessoas em Portugal, as que nascem estão com alta probabilidade de terem deficiência.

Uma explicação disso pode ser o planejamento familiar com idade avançada, em virtude do ingresso mais constante da mulher no mercado de trabalho.

Na população com deficiência, a alta incidência ocorre no público mais idoso, que é o que requer cuidados mais específicos, sobretudo os de mobilidade. Assim, o grupo dos idosos passa a ser mais do que o dobro (12.5%) em relação aos de idade ativa (16 aos 54 anos), tal como se apresenta no quadro a seguir:

Quadro 3: População total e com deficiência e taxas de deficiência em grupos etários em Portugal.

Censo 2011	População	População com Deficiência %	Taxa de Deficiência
Menos de 16 anos	1.784.125	38.877	2,18
16-24 anos	1.352.106	47.886	3,54
25-54 anos	4.396.366	228.687	5,2
55-64 anos	1.121.137	106.211	9,47
Mais de 64 anos	1.702.120	212.747	12,5
Total	10.355.824	634.408	6,13

Fonte: INE, Censos 2011.

O quadro justifica, como mencionado, que Portugal está ficando um país cada vez mais de população idosa e com a idade avançada, o que qualifica a necessidade de cuidar da acessibilidade.

Outra base de dados estatística em nível europeu, o PORDATA aponta que no ano de 2013 havia em Portugal uma população residente de 10.457.295 pessoas (o que difere da informação do Censo de 2011), sendo 636.059 pessoas com deficiências (aumento de 1.651 em 12 anos). A figura a seguir mostra a porcentagem de pessoas por tipo de deficiência.

Anos	Tipo de deficiência						
	Total	Auditiva	Visual	Motora	Mental	Paralisia cerebral	Outra deficiência
2001	636.059	84.172	163.569	156.246	70.994	15.009	146.069

Figura 9: Tipo de Deficiência em Portugal.

Fonte: INE, PORDATA (2015).

A deficiência motora e a visual são as de maior incidência em comparação a outros tipos como a auditiva, a mental e a paralisia cerebral. Outros tipos de deficiência podem ser compreendidos como situações de

incapacidade. A referência ao tipo de deficiência é diferente em comparação ao Brasil por aspectos que serão mais bem detalhados adiante.

Quanto à sua distribuição geográfica da população com deficiência, a região do Centro apresenta os valores mais elevados do país (6,7%), contrapondo-se com a região dos Açores que registrou a taxa mais baixa (4,3%).

Quadro 4: Distribuição das pessoas com deficiência por região.

Regiões	População com Deficiência %	Homens %	Mulheres %
Norte	5.9	6.5	5.3
Grande Porto	6.3	6.9	5.8
Centro	6.7	7.4	5.8
Lisboa e Vale do Tejo	6.3	6.8	5.8
Grande Lisboa	6.4	6.9	6.0
Alentejo	6.1	6.3	6.0
Algarve	6.0	6.3	5.6
Região dos Açores	4.3	4.4	4.1
Região da Madeira	4.9	5.2	4.6
Total	6.1	6.7	5.6

Fonte: INE, Censos 2001.

Com relação a distribuição da população com deficiência em Portugal por diferença de gênero, segundo o Censo (INE, 2001) a maioria é do sexo masculino 333.911 pessoas (53%) em comparação a 300.497 mulheres (47%).

Ressalta-se que tanto os dados do Censo 2001 quanto os do PORDATA podem trazer dúvidas quanto aos resultados e as metodologias, pois derivam do preenchimento dos boletins de recenseamento e é respondido pelos próprios pesquisados ou familiares que, dessa maneira, por desconhecimento ou com intenção, podem ter desvirtuado os resultados, correspondendo, assim, a uma autopercepção errônea.

De acordo com Fontes (2009) há em Portugal uma relação tênue entre a deficiência e a situação de baixa renda ou pobreza. Trata-se de desigualdades no âmbito da questão econômica que pode acarretar em dificuldades como a exclusão social ocasionada pela economia e pela própria deficiência em si, que acarreta em situações mais vulneráveis. Assim sendo, a deficiência se planeia como uma acepção socialmente construída, o que leva às barreiras físicas, sociais e psicológicas relativamente às pessoas com deficiências. Como consequência, dissemina-se o modelo social da deficiência (SASSAKI, 2006)

que culmina em movimentos deste e para este público em prol de direitos que, para Fontes (2009), resulta na busca de qualidade de vida por meio de leis e decretos, àquilo que denomina de Estado-Providência.

A partir de então, serão apresentados alguns aspectos legais sobre a inclusão das pessoas com deficiência em Portugal com ênfase na escola e no mercado do trabalho desde o período final da ditadura no século XX até os tempos atuais.

Vale destacar que desde 1986 a história de Portugal converge com a Comunidade Europeia em razão da obrigatoriedade de ter que adotar diretrizes cujos Estados da União Europeia são obrigados a traduzir dentro de suas legislações nacionais enquanto mecanismo político.

Em âmbito mundial comparado, Portugal e outros países, como o Brasil, possuem legislação complementar que tem como a necessidade intervir nas políticas nacionais por meio de compromissos assumidos em eventos como a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência (2007 – Lei 56 de 2009).

Para Fontes (2009) isso apenas consolida a ideia de Estado-Providência português como produto da Revolução de 1974 - que já surgiu agravado em problemas de baixo nível de proteção, redistribuição e segurança social.

De acordo com Pinto (2012, p.142) entre os anos de 1986 e 2006, Portugal recebeu apoio significativo do Fundo Social Europeu para desenvolver iniciativas destinadas a promover a igualdade de oportunidades na formação profissional e emprego de grupos desfavorecidos, incluindo mulheres e pessoas com deficiência.

No âmbito da Comunidade Europeia, no ano de 1997, o Tratado de Amsterdã, incluiu um artigo a todos os países membros que proibia a discriminação com base, entre outros fatores, na deficiência e estabeleceu a igualdade de gêneros. Ainda neste tratado, os Estados-membros ficaram obrigados a desenvolver planos nacionais de ação sobre o emprego, que deveriam fazer com que houvesse medidas para melhorar a formação profissional e emprego das pessoas com deficiência. Isso possibilita, por sua vez, estudar como se dá a inclusão no mercado de trabalho para as pessoas com deficiência na Europa, desde então.

O direito à Inclusão de pessoas com deficiência em Portugal, por sua vez, seja referente à escola ou ao trabalho, está disposto em diversos documentos de Lei. Por assim ser, destacam-se os mais significativos para compreender o processo de inclusão neste país.

A Constituição Portuguesa, promulgada em 1976 (revisada em 2004), trata um artigo específico a pessoa com deficiência. O artigo 71 aponta:

1. Os cidadãos portadores de deficiência física ou mental gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados.
2. O Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efectiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores.
3. O Estado apoia as organizações de cidadãos portadores de deficiência. (PORTUGAL, 1976)

Isso mostra que o Estado português, já nos anos de 1970 já estava visualizando a condição deste público para além de seu tempo, visto no contexto ainda não se tratar o termo “inclusão”.

Sobre o acesso ao trabalho, o artigo 47 trata a liberdade de escolha de profissão e o acesso à função pública, porém, sem nenhuma menção específica as pessoas com deficiência. Ressalta-se que na perspectiva da Lei todos tem condição de igualdade. E é assim que se apresenta o direito ao trabalho nos artigos 58 e 59.

Quanto à Educação, os artigos 73 a 77 tratam este serviço tanto em âmbito publico e particular, bem como, o acesso ao ensino superior. Neste quesito, um destaque é o respeito e a inclusão de filhos de imigrantes, fator atualmente muito importante à Portugal e a Europa.

No contexto dos anos 1980, para Fontes (2009) há duas tendências que condicionam as políticas de deficiência. Uma enquanto problema pessoal em que se diferenciam o que é deficiência e o que é dependência.

Aqui, a deficiência surge como uma questão individual e não social, concentrando as iniciativas jurídicas no indivíduo. A pessoa com deficiência emerge como inactiva e dependente, razão pela qual muitos dos subsídios da deficiência não são compatíveis, mesmo que numa fase transitória, com a sua activação para o trabalho. (FONTES, 2009, p.81)

A outra tendência é a de baixo apoio oferecido, em especial o pecuniário e dos serviços disponibilizados.

Para Borsay (2005) o número de serviços disponibilizados pelo Estado português naquela época teria sido muito reduzido à semelhança do que aconteceu em países como a Grã-Bretanha.

Desse modo, foi então que o Estado-Providência (FONTES, 2009) passou a ter mais participação na oferta de apoio e serviços sociais na vida da pessoa com deficiência em Portugal.

Com a Lei n.º 9/89, também conhecida como *Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência*, que Portugal definiu seu conhecimento e conceituou a deficiência. Assim, no seu artigo 2º:

- 1 - Considera-se pessoa com deficiência aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de estrutura ou função psicológica, intelectual, fisiológica ou anatómica susceptível de provocar restrições de capacidade, pode estar considerada em situações de desvantagem para o exercício de actividades consideradas normais tendo em conta a idade, o sexo e os factores sócio-culturais dominantes.
- 2 - As pessoas com deficiência não constituem grupos homogéneos, pelo que exigem a definição de respostas específicas que vão ao encontro das suas necessidades diferenciadas e identificáveis.
- 3 - A identificação da situação de deficiência e consequente orientação e encaminhamento decorrem de um diagnóstico precoce, que tem carácter multidisciplinar. (PORTUGAL, 1989).

Com isso, na prática, as pessoas com deficiência em Portugal são diagnosticadas por meio da CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade)

e no cotidiano, em vista da incapacidade mencionada neste artigo, este público é conhecido como Pessoas com Deficiência ou Incapacidade.

Para além do processo escolar, mas referindo-se especificamente ao trabalho, esta mesma lei aponta que, quando em busca de trabalho, são auxiliadas pelos centros de reabilitação. No que tange este serviço, pontua o artigo 5º:

O processo de reabilitação compreende medidas diversificadas e complementares nos domínios da prevenção, da reabilitação médico-funcional, da educação especial, da reabilitação psicossocial, do apoio sócio-familiar, da acessibilidade, das ajudas técnicas, da cultura, do desporto e da recreação e outros que visem favorecer a autonomia pessoal, nos termos dos artigos seguintes. (PORTUGAL, 1989).

Neste aspecto a reabilitação atua de modo interdisciplinar com uso, inclusive, da Educação Especial, pois já no artigo 9º destaca:

1 - A educação especial é uma modalidade de educação que decorre em todos os níveis do ensino público, particular e cooperativo e que visa o desenvolvimento integral da pessoa com necessidades educativas específicas, bem como a preparação para uma integração plena na vida activa, através de acções dirigidas aos educandos, às famílias, aos educadores, às instituições educativas e às comunidades.

2 - Sem prejuízo do disposto no número anterior, devem ser adoptadas as necessárias medidas de integração progressiva dos alunos do ensino especial no sistema normal de ensino.

Com o que foi exposto no artigo ganha espaço nos serviços de Estado a integração da reabilitação com a Educação Especial. Isso mostra a importância dada pelo Estado português à promoção da Pessoa com deficiência à sociedade.

O Decreto-Lei 133B de 1997 (PORTUGAL, 1997) trata a protecção na eventualidade de encargos familiares, ou seja, trata-se de bonificação às famílias por deficiência, um subsídio familiar a crianças e jovens, por frequência de estabelecimento de educação especial. Tal subsídio pode ser pago em prestações mensais ou pode ser vitalício e também está previsto o subsídio por

assistência de terceira pessoa ou cuidador da pessoa com deficiência ou incapacidade. Trata-se de auxílio similar ao BPC no Brasil.

Para os anos 2000, Fontes (2009) aponta que Portugal e seu Estado-Providência passa a ter tendência para a cidadania por meio de leis como anti-discriminação e também pela promoção do PAIPDI.

O 1.º PAIPDI – Plano de Acção Para a Integração das Pessoas com Deficiências e Incapacidade (PORTUGAL, 2006c) previa ações de integração social de 2006 a 2009. Nos dias atuais ainda está em uso. O documento apresenta o histórico das pessoas com deficiência em âmbito geral por meio dos modelos médico e social.

O PAIPDI reforça a Lei 9/89 ao tratar a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade). Assim, considera três componentes de funcionalidade e incapacidade, são elas: a funcionalidade ao nível do corpo ou de parte do corpo (Funções e Estruturas do corpo), a pessoa no seu todo (Atividades) e a integração num contexto social (Participação).

A incapacidade (*disability*) segundo este mesmo documento reporta-se, portanto, à disfuncionalidade no conjunto dos seus diferentes níveis: deficiências, limitações na atividade e restrições de participação, e não apenas a um dos seus aspectos. Com isso:

[...] quer se trate da definição de critérios de elegibilidade referentes à concessão de benefícios, ou da formulação de regulamentos de acesso a tecnologias de apoio, ou da definição de normas sobre política de habitação ou de transportes adaptados para indivíduos com incapacidades no domínio da mobilidade, no domínio sensorial ou no domínio cognitivo, a CIF estabelece o enquadramento para uma política social abrangente e coerente, relacionada com a incapacidade, podendo servir como um instrumento técnico de utilidade inquestionável para que se uniformizem os critérios avaliativos que Portugal aplica. (PORTUGAL, 2006, p. 19).

Nesta perspectiva o PAIPDI (2006) faz a adoção do termo incapacidade, enquanto termo genérico que engloba os diferentes níveis de limitações funcionais relacionados com a pessoa e o seu meio ambiente, para referir o estatuto funcional da pessoa expressando os aspectos negativos da interação

entre um indivíduo com problemas de saúde e o seu meio físico e social, em substituição do termo *deficiência*.

Reconhecendo-se que a *deficiência* é ainda o termo de referência predominante entre nós, optou-se no Plano de Acção pela utilização simultânea dos termos *incapacidade* e *deficiências*, de forma a estabelecer uma transição e indiciar um caminho para a adopção da nova terminologia, evitando-se, assim, hiatos neste processo. (p.22)

Com isso, outras legislações que poderiam ser citadas de modo geral às pessoas com deficiência e incapacidade em Portugal são:

- **Lei de Bases 38/2004:** define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência.(PORTUGAL, 2004)
- **Decreto-Lei n.º 163/2006:** é a lei que aprova o regime da acessibilidade aos edifícios e estabelecimentos que recebem público, via pública e edifícios habitacionais. (PORTUGAL, 2006a).
- **Lei n.º 46/2006:** é a lei que trata a Proíbe e pune a discriminação em razão da deficiência e da existência de risco agravado de saúde. (PORTUGAL, 2006b).
- **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009):** trata-se da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência adotada em Nova Iorque em 2007 e que foi implantada em Portugal em 2009.
- **Resolução do Conselho de Ministros n.º 97/2010:** trata-se da Estratégia Nacional para a Deficiência dentro de cinco eixos – n.º 1, «Deficiência e multidiscriminação»; eixo n.º 2, «Justiça e exercício de direitos»; eixo n.º 3, «Autonomia e qualidade de vida»; eixo n.º 4, «Acessibilidades e *design* para todos», e eixo n.º 5, «Modernização administrativa e sistemas de informação. O documento pretendia avançar tais ações para o período de 2011 a 2013.
- **Serviços de Informação e Mediação para a Pessoa com deficiência e incapacidade:** é um serviço que se propõem prestar às pessoas com

deficiências ou incapacidade e suas famílias uma informação acessível, personalizada, global e integrada sobre os direitos, benefícios e recursos existentes, apoiando-as na procura das soluções mais adequadas à sua situação concreta e fortalecendo as suas capacidades para assumirem, nas respectivas comunidades, os direitos e deveres cívicos inerentes a qualquer cidadão. Trata-se de uma política do Instituto Nacional de Reabilitação localizado em prefeituras, câmaras e autarquias, quer na deficiência e reabilitação.

Em âmbito da União Europeia pode-se destacar:

- **Recomendação REC(2006)5 do Comité de Ministros aos Estados-Membros sobre o plano de Acção do Conselho da Europa para se promover os direitos das pessoas com deficiência/incapacidade e a sua total participação na sociedade:** documento produzido pela União Europeia para tratar 15 ações para a plena participação das pessoas com deficiência. A lei também prevê alguns aspectos transversais, bem como implementação e acompanhamento das ações entre os anos de 2006 a 2015.
- **Declaração Ministerial de Málaga sobre as Pessoas com Deficiência:** reafirmação de políticas de Direitos Humanos dos Estados Europeus com a perspectiva de melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiências bem como garantir a plena participação cidadã e política deste público.
- **Plano de Acção Europeu para a Deficiência 2006-2015 para Portugal:** trata-se da Recomendação REC (2006)5 de maneira específica à Portugal.

Sobre a Educação apresenta-se algumas políticas públicas que afirmam o posicionamento do país com relação ao ensino da pessoa com deficiência e incapacidade.

A *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lei n.º 46 de 14 de outubro de 1986 (PORTUGAL, 1986), é a referência na área da educação em Portugal. Já

no seu artigo 3º assegura que seu sistema educativo organiza-se de forma a respeitar a diferença, as personalidades e os projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.

A Educação portuguesa se divide em pré-escolar e escolar, sendo esta última considerando o Ensino Básico (obrigatório), Ensino Secundário e Ensino Superior. De acordo com o artigo 12.º, tem acesso ao ensino superior os indivíduos habilitados com o curso do ensino secundário ou equivalente e que façam prova de capacidade para a sua frequência. O Governo português, por sua vez, define por meio de decreto-lei, os regimes de acesso e ingresso no ensino superior. Nos últimos anos, considera notas de Exames Nacionais e, em algumas instituições aceitam tais exames de mesmo nível de outros países, caso do ENEM no Brasil e com outros países onde se tenha acordo de cooperação internacional.

No artigo 19º, esta lei reconhece a Educação Especial como modalidade da Educação Escolar, no 20º apresenta seus objetivos, a saber:

No âmbito dos objectivos do sistema educativo, em geral, assumem relevo na educação especial:

- a) O desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;
- b) A ajuda na aquisição da estabilidade emocional;
- c) O desenvolvimento das possibilidades de comunicação;
- d) A redução das limitações provocadas pela deficiência;
- e) O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;
- f) O desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar;
- g) A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida activa.

No artigo 21º apresenta a organização da Educação Especial. Adiante, no artigo 36.º apresenta que para atuar na Educação Especial, os professores devem adquirir qualificação para a docência em educação especial. Já o artigo 42.º trata sobre os edifícios escolares e aponta que na concepção dos edifícios e na escolha do equipamento devem ser tidas em conta as necessidades especiais das pessoas com deficiências.

O *Decreto-lei nº 35* de 25 de janeiro de 1990 (PORTUGAL, 1990) indica a gratuidade da escola e a obrigatoriedade do ensino básico. No que tange à escolarização das crianças com deficiências ou necessidades especiais

específicas a lei apresentava o baixo índice de escolarização deste público, sobretudo, em razão das deficiências físicas e mentais, a quem importaria garantir condições educativas adequadas e ao pleno acesso à educação, em todo o período compreendido pela escolaridade obrigatória.

Tal como mencionado, Portugal aderiu a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, em evento que foi realizado em Jomtien, Tailândia, em 1990. Vale ressaltar que, enquanto universalidade e equidade, o documento diz que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. Sendo assim, com necessárias medidas a garantir a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Com efeito, de fortalecimento em dar respostas educativas voltadas para a inclusão dos alunos com deficiência, o *Decreto-lei 319/1991* (PORTUGAL, 1991), confere um olhar mais voltado para as particularidades do público com deficiência e dificuldades de aprendizagem. No que tange as avaliações, por exemplo, atribui aos serviços de psicologia e orientação, a colaboração com os serviços de saúde escolar na responsabilidade da avaliação das situações mais complexas. Apesar disso, não menciona nenhum modelo a partir do qual deverá ser feita a avaliação dos alunos. Também define itens para elaboração de um Plano Individual e um Programa Educativo que devem ter duração anual. Define as medidas do regime educativo especial não conseguindo evitar a confusão entre adaptações curriculares, currículo escolar próprio e currículo alternativo. Estabelece a criação de um certificado para os alunos sujeitos a um currículo alternativo no âmbito da medida “ensino especial”. E por último, prevê o encaminhamento dos alunos para instituições de educação especial.

A Portaria n.º 1102/1997 (PORTUGAL, 1997b) trata da Escolarização e Apoio às Escolas de Ensino Regular (associações e instituições). Esta lei busca garantir as condições de educação para os alunos que frequentam as associações e cooperativas de ensino especial, estimulando também o reforço da ação destas instituições como recursos educativos ao dispor das escolas de ensino regular, em parceria com os apoios educativos. Em simultâneo perspectiva-se também, através de várias medidas de descentralização, o

aproximar dos níveis administrativos de decisão e de apoio aos estabelecimentos educativos a que estes se reportam.

A *Lei nº 31* de 20 de dezembro de 2002 (PORTUGAL, 2002) é aquela que trata a avaliação da Educação Básica e do Ensino Não Superior. O artigo 9.º estabelece os parâmetros e indicadores relativos organização e funcionamentos das instituições de educação, para isso a avaliação concretiza-se:

- Cumprimento da escolaridade obrigatória;
- Resultados escolares, em termos, designadamente, de taxa de sucesso, qualidade do mesmo e fluxos escolares;
- Inserção no mercado de trabalho;
- Organização e desenvolvimento curricular;
- Participação da comunidade educativa;
- Organização e métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem, incluindo avaliação dos alunos e utilização de apoios educativos;
- Adoção e utilização de manuais escolares;
- Níveis de formação e experiência pedagógica científica dos docentes;
- Existência, estado e utilização das instalações e equipamentos;
- Eficiência de organização e de gestão;
- Articulação com o sistema de formação profissional e profissionalizante;
- Colaboração com as autarquias locais;
- Parcerias com entidades empresariais;
- Dimensão do estabelecimento de ensino e clima e ambiente educativos.

Percebe-se que esta legislação coloca uma proximidade muito tênue o caminho da escola para ações que levem o ingresso do estudante ao mercado de trabalho.

O *Decreto-Lei n.º 3/2008* (PORTUGAL, 2008), de certo modo, preenche as lacunas deixadas pelo Decreto-lei 319/1991. É o primeiro instrumento educacional português que faz referencia a Declaração de Salamanca aprovada no ano de 1994 e é o único que trata sobre Educação Inclusiva. Este decreto dá novas características as particularidades antes apresentadas.

Ele está dividido em cinco capítulos. O primeiro versa sobre os objetivos e princípios orientadores. O segundo estabelece um processo de referenciação bem estruturado o qual deverá ocorrer o mais precocemente possível à

criança, podendo a referenciação ser efetuada aos órgãos de administração ou gestão das escolas por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, do conselho executivo, dos docentes ou de outros técnicos que intervêm com a criança ou jovem. A avaliação é atribuída ao departamento de educação especial das escolas e aos serviços de psicologia e orientação a responsabilidade da orientação de um relatório técnico-pedagógico relativo às situações referenciadas. O terceiro capítulo apresenta os programas educativos e os planos individuais de transição para a vida pós-escolar ou para o trabalho. No quarto capítulo trata as medidas educativas, como adequações curriculares e de ensino individual. O ultimo capítulo trata sobre as modalidades de ensino, com destaque a educação bilíngue dos surdos, os de baixa visão ou cegos, os com espectro autismo, os de surdo cegueira e deficiências múltiplas.

O **Ensino Superior** português é diferente do Brasil em termos de financiamento. As universidades, mesmo as públicas, cobram sempre taxas de matrículas para anos letivos e propinas mensais (mensalidades) para os alunos. Dado o exposto, no âmbito das pessoas com deficiência, o despacho n.º 7031-B/2015, conhecido como *Estatuto Especial*, no artigo 24º apresenta:

Beneficiam de estatuto especial na atribuição de bolsa de estudo os estudantes bolseiros portadores de deficiência física, sensorial ou outra, nos termos legais em vigor, com um grau de incapacidade igual ou superior a 60 %, devidamente comprovada através de atestado de incapacidade passado por junta médica. (PORTUGAL, 2015).

As pessoas com deficiência que não estão enquadrados nos 60% atribuídos na lei são excluídas. Neste caso, a própria legislação cria um filtro que vai afastar uma parte da população, que vai ficar excluída.

No que tange ao mundo do trabalho inclusivo em Portugal, este segue as diretrizes internacionais impostas pela Comunidade Europeia. Dado isso, os Estados-Membros definem as suas próprias políticas de emprego, incluindo as dirigidas às pessoas com deficiência. Com base nas orientações da Estratégia Europeia para o Emprego, em 1992 é aprovada a *Recomendação do Comité de Ministros dos Estados-Membros do Conselho da Europa – Uma Política Coerente para as Pessoas com Deficiência*. O capítulo VII aborda os princípios fundamentais do direito ao trabalho e a um emprego remunerado.

Ainda em âmbito internacional destaca-se a Convenção de Nova Iorque (2009). O artigo 27.º trata o trabalho e emprego. Outro instrumento importante a ressaltar é o já descrito PAIPDI - Plano de Ação do Conselho da Europa 2006-2015 para a promoção dos direitos das PCDI, nomeadamente as linhas de ação ao trabalho propostas no documento.

Historicamente há algumas legislações quanto ao trabalho para as pessoas com deficiências e Incapacidade em Portugal. Antes mesmo da nova Constituição do país, a *Lei n.º 6* de 8 de novembro de 1971 (PORTUGAL, 1971) definia ao trabalho as bases relativas à reabilitação e integração social de indivíduos deficientes.

O *Decreto-Lei n.º 40/83* (PORTUGAL, 1983) apontava a obrigação do Estado em realizar uma política nacional de prevenção e tratamento, reabilitação e integração social dos deficientes. Tratava-se do emprego protegido com gradual passagem da pessoa com deficiência ao trabalho normal.

Cinco anos depois, o *Decreto-Lei n.º 247/89* (PORTUGAL, 1989b) veio estipular os apoios e incentivos ao emprego das PCDI, fixando os termos e condições da atribuição do apoio técnico e financeiro e delegando a competência nesta matéria ao Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP). Para além dos apoios à orientação profissional e à formação profissional, passam ser subsidiados aspectos como a adaptação de postos de trabalho, a instalação por conta própria, a eliminação de barreiras arquitetónicas, o acolhimento personalizado na empresa e a compensação por menor produtividade.

No âmbito do serviço público e o ingresso a este tipo de trabalho à pessoa com deficiência o *Decreto-Lei n.º 29/2001* (PORTUGAL, 2001) de 3 de fevereiro estabelece o sistema de cotas de emprego para pessoas com deficiência, com grau de incapacidade igual ou superior a 60% na função pública. Na prática, de acordo com o seu artigo 3º:

1 — Em todos os concursos externos de ingresso na função pública em que o número de lugares postos a concurso seja igual ou superior a 10, é obrigatoriamente fixada uma quota de 5% do total do número de lugares, com arredondamento para a unidade, a preencher por pessoas com deficiência.

2 — Nos concursos em que o número de lugares a preencher seja inferior a 10 e igual ou superior a três, é garantida a reserva de um lugar para candidatos com deficiência.

3 — Nos concursos em que o número de lugares a preencher seja de um ou dois, o candidato com deficiência tem preferência em igualdade de classificação, a qual prevalece sobre qualquer outra preferência legal.

4 — O disposto no presente artigo não se aplica aos concursos de ingresso nas carreiras com funções de natureza policial das forças e serviços de segurança e do Corpo da Guarda Prisional.

A Lei de Bases 38/2004 (PORTUGAL, 2004), já apresentada como sendo a *Lei de Bases Gerais do Regime Jurídico da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação da Pessoa com Deficiência*, acentua a responsabilidade do Estado na promoção e implementação de medidas que favoreçam o emprego à pessoa com deficiência e incapacidade. É nesta lei, em seu artigo 28º que podemos identificar as cotas na esfera pública e também privada em Portugal:

1 - As empresas devem, tendo em conta a sua dimensão, contratar pessoas com deficiência, mediante contrato de trabalho ou de prestação de serviço, em número até 2% do total de trabalhadores.

2 - O disposto no número anterior pode ser aplicável a outras entidades empregadoras nos termos a regulamentar.

3 - A Administração Pública deve proceder à contratação de pessoas com deficiência em percentagem igual ou superior a 5%.

Ainda o *PAIPDI – Plano de Ação Para a Integração das Pessoas com Deficiências e Incapacidade* de 2006 em seu eixo 2.1.2. trata a qualificação e o emprego à pessoa com deficiência. Este documento indica que na atualidade, tal como apresentado e oriundo do disposto no *Decreto-Lei nº 247/89* (PORTUGAL, 1989b), as medidas ativas de emprego dirigidas à população com deficiências ou incapacidade são da responsabilidade do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), que conta com uma rede de Centros Regulares de Formação Profissional, mas também com uma Rede de Centros de Reabilitação Profissional, de gestão direta e participada e, também, da responsabilidade de entidades privadas da área da deficiência com o apoio técnico-financeiro do IEFP, no quadro da rede de centros de recursos locais e especializados atrás referidos. Tal Instituto prevê algumas medidas de apoio a integração profissional, dentre elas:

- Estágios Profissionais;
- Programa de Formação e Emprego;
- Programa de Apoio ao Desenvolvimento Cooperativo (PRODESCOOP);
- Programa de Estímulo à Oferta de Emprego;
- Serviços de Apoio à Família;
- Plano de Intervenção para o Vale do Ave (PIAVE);
- Plano de Intervenção para a Península de Setúbal (PIPS);
- Fundo de Apoio ao Investimento para o Alentejo (FAIA).

A taxa da procura de emprego nos centros de reabilitação, segundo o PAIPDI por pessoas com deficiência em Portugal, atualmente é considerada baixa. Daí as necessidades específicas decorrentes de situações de deficiência ou incapacidade exigirem cada vez mais a intervenção de profissionais qualificados, com capacidades para o trabalho multidisciplinar, em todos os domínios da prevenção, habilitação, reabilitação e participação.

Apesar dos esforços desenvolvidos, constata-se em Portugal a fragilidade de formação de base destes profissionais, bem como a necessidade da certificação de novas profissões.

Talvez, pensando nessa problemática o governo português posteriormente promulgou o *Decreto-Lei n.º 290/2009- Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiências e Incapacidades* (PORTUGAL, 2009) que define o regime de concessão de apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento das políticas de emprego e apoio à qualificação das pessoas com deficiências e incapacidades. Nesta iniciativa legislativa são definidas medidas de apoio à qualificação, de apoio à integração, manutenção e reintegração no mercado de trabalho, sendo instituída a modalidade de emprego apoiado, continuando a vigorar outros incentivos concedidos anteriormente. Este diploma consagra diversas modalidades de apoio, como:

- Apoio à qualificação (formação profissional);
- Apoios à integração, manutenção e reintegração no mercado de trabalho nas quais se incluem ações de informação, avaliação e orientação para a qualificação e emprego, apoiam à colocação, acompanhamento pós-

colocação, adaptação de postos de trabalho, eliminação de barreiras arquitetônicas e isenção e redução de contribuições para a segurança social;

- Emprego apoiado;
- Premio de mérito.

Em 2010, a *Resolução do Conselho de Ministros n.º 97/2010* (PORTUGAL, 2010) apontou a Estratégia Nacional para a Deficiência (ENDEF) que ocorreria de 2011 a 2013 e que pretendia consolidar em Portugal um investimento intersetorial, num conjunto de medidas plurianuais distribuídas por cinco eixos estratégicos: eixo n.º 1 - Deficiência e multidiscriminação; eixo n.º 2 - Justiça e exercício de direitos; eixo n.º 3 - Autonomia e qualidade de vida; eixo n.º 4 - Acessibilidades e *design* para todos, e eixo n.º 5 - Modernização administrativa e sistemas de informação.

Em 2011 é promulgada a Lei nº 24/2011 de 16 de Junho (PORTUGAL, 2011) que reforça os apoios concedidos aos centros de emprego protegido e às entidades que promovem programas de emprego apoiado, constitui a primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 290/2009 (PORTUGAL, 2009), de 12 de Outubro.

No âmbito do setor público e do trabalho nesta esfera, em 2014 a *Lei n.º35 de 2014* versa sobre a *Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas*. A esta legislação alguns destaques são dados às pessoas com deficiências, dentre elas, no artigo 69º está previsto admissão por regime parcial para trabalhadores com deficiências e pessoal que seja cuidador. No artigo 109º prevê-se a possibilidade de mais de um intervalo de descanso à pessoa com deficiência. No artigo 111º a flexibilidade de horário e o 114º trata a jornada continua que consiste na prestação ininterrupta de trabalho, salvo um período de descanso nunca superior a trinta minutos.

Ainda em 2014, o ENDEF lança um relatório que aponta que a maioria das metas (133) nos 5 eixos apresentados pela *Resolução dos Ministros n.º 97 de 2010* atingirem 75% do total. Apesar disso, na prática se percebe que o país, mesmo com os dados mostrando o envelhecimento da população necessita se preparar para a inclusão além da acessibilidade, mas à usabilidades dos espaços públicos.

De todo o acervo legal apresentado, segundo Fontes (2009) tratam-se de legislações caracterizadas por uma falta de organização e planejamento, trata-se de um “conta-gotas” em virtude de Portugal pautar tais leis mais no modelo médico (visto lei de Reabilitação) e individual, fato que por consequência mantém o país incapaz de eliminar a cultura da discriminação e do preconceito. Assim, para o autor, o Estado-Providência português necessita aprofundar a redistribuição igualitária por meio de um modelo social de deficiência com base filosófica em políticas a esta área, políticas sociais consequentes e emancipatórias face ao cotidiano das pessoas com deficiência.

Em face do que foi apresentado neste capítulo as legislações para as pessoas com deficiência em Portugal, aponta-se que também acompanham a cronologia histórica que o Brasil adotou. Para além do papel de Estado-Providência no caso português, a história das pessoas com deficiências como já apresentada é marcada por lutas e garantias de direitos que se fizeram justificar na história do pós-guerra para a consolidação do capitalismo e também por meio de reconhecimento do direito natural (jusnaturalismo).

Brasil e Portugal têm um acervo legal semelhante à educação e ao trabalho, porém, no que tange a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior pouca coisa existe, ainda mais no caso português. Vale ressaltar que à pessoa com deficiência o que se identifica na lei é bolsa para dantes que comprovem 60% de limitação.

No que tange ao trabalho da pessoa com deficiência na universidade em Portugal, não há uma preocupação ou atitudes concretas que não sejam adaptações cotidianas, pois se respeita as políticas de outras instâncias, como os serviços de reabilitação nacional. Tal fato parece comprovar a tese de Fontes (2009) de que para o Estado português é preciso ter uma base filosófica de maior abrangência política a todo o público com deficiência e incapacidade. A deficiência necessita ser discorrida enquanto política que abrange a sociedade e não como um “pinga gotas” (FONTES, 2009).

Acredita-se, porém, que em Portugal ainda há um vasto caminho a percorrer, porém, para isso emerge a necessidade das organizações e associações para as pessoas com deficiência se mobilizarem mais no sentido de combater a cultura e as barreiras atitudinais, ainda presentes no cotidiano.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este estudo foi realizado em dois contextos, um brasileiro e outro português. O objetivo foi o de saber identificar a relação que se permite ter entre as políticas de inclusão na escola e no trabalho e a efetividade delas para o ingresso, acesso e permanência do servidor docente e não docente que trabalha no Ensino Superior Público. A investigação caracterizou-se como uma pesquisa exploratória de natureza descritivo-analítica por meio do estudo de caso. Para Triviños (1987), estudo de caso, tem por pretensão descrever as características de um fenômeno, análises documentais, estudos causais comparativos, dentro outros.

Para Oliveira (2001) estudar pessoas com deficiências produz conhecimentos que impõem o deslocamento do pesquisador em direção a outras áreas com que nos relacionamos como “interfaces” da educação. Esse deslocamento não só impõe a necessidade de adentrar campos teóricos desconhecidos, mas experimentar-se na construção de metodologias com apropriação para outro campo investigativo. Neste sentido é que se aborda tal procedimento para compreensão da pessoa com deficiência em áreas como a educação, a administração, a gestão, a política, entre outros.

Segundo Vergara (2000, p. 47), os estudos exploratórios são realizados em campos ou áreas que possuem poucos conhecimentos sistematizados e acumulados. Destarte a isso, Gil (1999, p. 43) pontua que estudos são de natureza exploratória quando abrangem: a) levantamento bibliográfico, b) entrevista com pessoas que tiveram (ou tem) experiências práticas com o problema pesquisado e; c) análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Para iniciar este estudo foi feita busca em bases de dados sobre o tema da Inclusão no Ensino Superior na perspectiva de docentes e não docentes. Após isso se utilizaram as seguintes fontes de evidências para obtenção dos dados: entrevista, questionário e documentos oficiais das universidades participantes.

Após a definição dos locais de pesquisa, foi construído um protocolo de estudo, bem como seu encaminhamento ao Comitê de Ética em Pesquisa em

Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara. O mesmo obteve aprovação sob o parecer nº: 932.894.

Nesta direção foi desenvolvido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos participantes que se encontra no Anexo A.

Os aspectos metodológicos do presente estudo visam definir o andamento dos procedimentos utilizados. Desse modo, para melhor compreensão do percurso metodológico apresentam-se sete pontos: 1) Participantes da pesquisa; 2) Fontes de Evidências; 3) Custos e Materiais; 4) Protocolos de Estudos; 5) Procedimentos de coleta; 6) Procedimentos de análise; 7) Intercorrências da pesquisa.

3.1. Participantes da Pesquisa

Foram ao todo 33 participantes. Destes alguns possuem deficiências (27) e outros não (06).

Os participantes selecionados para este estudo na etapa brasileira com base nas informações da **UNESP** foram:

- Dois servidores técnico-acadêmicos sem deficiência, designados pelo Coordenador(a) da Área de Recursos Humanos na reitoria. Com estas pessoas foi realizada uma entrevista para verificar aspectos acerca contratação e inclusão das pessoas com deficiências no quadro funcional da universidade. (Apêndice C). Eram responsáveis pela administração da universidade e não pessoas com deficiência.
- Um(a) Coordenador(a) da Área de Saúde na reitoria. Com esta(s) pessoa(s) foi realizada uma entrevista para verificar aspectos sobre a inclusão das pessoas com deficiências, para compreender questões de acessibilidade arquitetônica, ergonomia, serviços de habilitação e reabilitação no quadro funcional da universidade. (Apêndice D). Era responsável pela administração da universidade e não pessoa com deficiência.

- Um(a) Representante da Comissão de Acessibilidade. Com esta pessoa foi realizada uma entrevista para compreender quais são as ações realizadas no âmbito político, administrativo e prático às necessidades dos servidores com deficiências. Também não possuía deficiência.
- Vinte e um servidores (docentes e não docentes) com deficiência.

O critério de seleção para o estudo era as pessoas com deficiência não readaptadas, servidores da universidade, que poderiam possuir qualquer deficiência: auditiva, física, intelectual, múltipla ou visual – congênitas ou não. Não foram identificados participantes com deficiência intelectual ou múltipla.

Com relação à **UFSCar**:

- Um(a) coordenador(a) de Recursos Humanos da UFSCar que participou respondendo entrevista, fornecendo dados sobre servidores da universidade, bem como orientando acerca do funcionamento do processo inclusivo naquela instituição. Era responsável da administração da universidade, mas não pessoa com deficiência.
- Cinco servidores com deficiência, sendo um docente e quatro não docentes, destes 03 com deficiência auditiva e 02 com deficiência física.

Na parte portuguesa, com relação à **Universidade de Lisboa** foi encaminhado à divisão de Recursos Humanos da Reitoria um e-mail e um ofício (Apêndice F) solicitando informações para levantamento de condição de servidores com deficiências que trabalhavam na universidade.

A ULISBOA retornou se disponibilizando a participar do estudo respondendo a uma entrevista e apontando que não tinha como fornecer dados de servidores, em especial os com deficiência, visto não ter qualquer tipo de mapeamento. Então os participantes foram:

- Um(a) responsável(a) do Depto de Recursos Humanos da administração da universidade e pessoa sem deficiência.
- Um servidor não docente com deficiência visual que foi convidado pela participante anterior a participar da entrevista.

Em linhas gerais a tabela seguinte apresentam informações sobre todas as pessoas participantes do estudo para além do pesquisador e orientador nas

etapas de entrevistas. Este último, sobretudo, na etapa da reitoria em São Paulo.

Tabela 1: Caracterização dos Participantes do Estudo.

Nº	Tipo de Deficiência	Função	Identificação	Etapas de Participação	Cidade de Trabalho
01	Sem Deficiência	Servidor não docente	P1	Entrevista	São Paulo
02		Servidor não docente	P2	Entrevista	São Paulo
03		Servidor não docente	P3	Entrevista	São Paulo
04		Servidor não docente	P4	Entrevista	Araraquara
05		Servidor não docente	P5	Entrevista	São Carlos
06		Servidor não docente	PT1	Entrevista	Lisboa
07	Deficiência Auditiva	Servidor não docente	DA1	Questionário	Ilha Solteira
08		Servidor não docente	DA2	Questionário	São Carlos
09		Docente	DA3	Questionário	São Carlos
10		Servidor não docente	DA4	Questionário	São Carlos
11	Deficiência Física	Servidor não docente	DF01	Questionário	Presidente Prudente
12		Servidor não docente	DF02	Questionário	Araraquara
13		Servidor não docente	DF03	Questionário	Araraquara
14		Servidor não docente	DF04	Questionário	São José dos Campos
15		Servidor não docente	DF05	Questionário	Tupã
16		Servidor não docente	DF06	Questionário	Franca
17		Docente	DF07	Questionário	Bauru
18		Docente	DF08	Questionário	Bauru
19		Servidor não docente	DF09	Questionário	Ilha Solteira
20		Docente	DF10	Questionário	Ourinhos
21		Docente	DF11	Questionário	Ilha Solteira
22		Servidor não docente	DF12	Questionário	Bauru
23		Servidor não docente	DF13	Questionário	Araraquara
24		Servidor não docente	DF14	Questionário	São Carlos
25		Servidor não docente	DF15	Questionário	São Carlos
26	Deficiência Visual	Servidor não docente	DV01	Questionário	Araraquara
27		Servidor não docente	DV02	Questionário	Ilha Solteira
28		Docente	DV03	Questionário	Ilha Solteira
29		Servidor não docente	DV04	Questionário	Bauru
30		Servidor não docente	DV05	Questionário	São José dos Campos
31		Servidor não docente	DV06	Questionário	Bauru
32		Servidor não docente	DV07	Questionário	Tupã
33		Servidor não docente	PT2	Entrevista	Lisboa

Para cada um dos participantes foram adotadas siglas de identificação. Com isso: P (participante que respondeu entrevistas), PT (Participantes de Portugal), DA (participantes com deficiência auditiva), DF (pessoas com

deficiência física) e DV (pessoas com deficiência visual). A numeração foi dada de modo aleatória aos casos específicos.

Ao abordar os participantes era usual questionar qual tipo específico era o da deficiência. Em alguns casos o questionamento tentou ser repetido após a coleta dos dados. Nem todos, se sentiram à vontade para responder, limitando assim apenas se autodeclarar como pessoa com deficiência. De qualquer modo, os que responderam possibilitaram a construção das informações presentes na tabela seguinte:

Tabela 2: Limitações apresentadas por tipo de deficiência na UNESP.

Tipo	Limitação	Quantidade
Participantes sem deficiência		06
DF	Poliomielite	05
	Amputação de membro	01
DV	Retinose Pigmentar	02
	Cegueira	02
	Visão Monocular	02
Não informaram		15
Total		33

3.2. Fontes de Evidencias

As fontes de evidência são as fontes que possibilitaram coletar os dados neste estudo. Foram utilizadas três fontes: entrevistas, documentos e questionários. Cada um requereu preparação e procedimentos específicos, tanto para preparação, coleta e análise de dados.

A definição de mais de uma fonte de evidencia auxiliou o pesquisador a abordar o tema de forma mais ampla e aprofundada.

Destacam-se, a seguir, cada uma destas fontes utilizadas:

I. Documentos

Os documentos são necessários “para melhor entendimento do caso e também para corroborar evidencias coletadas por outros instrumentos e outras

fontes, possibilitando a confiança de achados através da triangulação de dados e resultados.”. (MARTINS, 2008, p. 46).

Foram utilizados como fonte, além do acervo legal apresentado, os documentos inerentes à estrutura e organização das universidades públicas (Planos de Atividades, Plano de Desenvolvimento Institucional, Relatório de Atividades) para que assim pudesse contemplar um dos objetivos específicos do estudo, a relembrar: “Identificar e analisar a política, administração e gestão da Universidade para com seus servidores com deficiências”.

II. Entrevistas

As entrevistas constituíram fonte essencial para estudos qualitativos. Assim, os roteiros foram construídos com o objetivo de mapear o processo de inclusão de servidores com deficiência na universidade, bem como, identificar as barreiras e os facilitadores para sua inclusão na gestão e administração.

Foram aplicadas pessoalmente sete entrevistas com o mesmo roteiro (Apêndice A) do tipo semiestruturada, tanto no Brasil como em Portugal. Vale ressaltar que no caso português não foi necessário qualquer mudança no teor das questões em virtude do idioma.

Buscou-se na entrevista contemplar os objetivos de descrever e analisar o impacto das leis de inclusão às pessoas com deficiência, sobretudo, ao se trata da maioria ser pessoal sem deficiência, fato que possibilitou fazer um paralelo do que este público pensa sobre Inclusão. Assim, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.134).

Em todas estas situações a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 134).

Assim, para este estudo o roteiro de entrevista foi dividido em:

- 1) Cabeçalho: apresentação e objetivos do estudo ao participante.

- 2) Identificação: nome, função, tempo na função, campus de trabalho, telefone para contato, endereço eletrônico do entrevistado.
- 3) Questões: opinião sobre a deficiência, mapeamento do universo da deficiência na universidade.

III. Questionários

Neste estudo, foi elaborado um questionário (Apêndice B) que foi disponibilizado aos participantes de duas maneiras: uma impressa e outra virtual (na plataforma *Google Docs*). O mesmo tinha por intenção contemplar o objetivo de descrever e analisar a relação escola e trabalho por meio da trajetória das pessoas com deficiências que, estariam atuando no setor público.

Não foi aplicado este instrumento com os participantes na etapa portuguesa em virtude de não se ter conseguido identificar maior quantitativo de servidores docentes ou não docentes com deficiências ou incapacidade.

De acordo com BENZE (2001, p. 41):

A confecção do questionário consiste na transformação dos objetivos da pesquisa em perguntas, onde uma ou mais delas referem-se a cada característica a ser observada ou medida. O principal esforço deve ser centrado no esforço, na sequência, quantidade e tipos de questões, procurando-se desse modo manter o interesse do respondente.

O questionário está dividido em cinco partes:

- 1) Caracterização do participante: item que permitiu o mapeamento global do público participante.
- 2) Conhecimento geral: noção que os participantes têm da deficiência, sobretudo, por meio das leis.
- 3) Escola e trajetória escolar: opinião sobre o processo escolar na perspectiva pessoal e coletiva da deficiência.
- 4) O mercado de trabalho e o trabalho na universidade: opinião sobre o trabalho para a pessoa com deficiência em âmbito geral, no setor

público e na universidade, esta ultima tentando identificar possibilidades de melhoria ação laboral.

5) Expressões voluntárias: espaço destinado aos participantes manifestarem impressões de modo aberto e livre.

3.3. Custos

As despesas desse estudo foram financiadas com duas bolsas de estudo. Uma sendo a CAPES/OBEDUC obtida por meio de participação no projeto de pesquisa em rede denominada “Acessibilidade no ensino superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão”, aprovado no Programa Observatório em Educação OBEDUC / CAPES (Proc. 8224/12), UNESP-Marília. Foi também oriundo deste projeto a verba para deslocamento até a reitoria em São Paulo-SP para realização das entrevistas.

Houve também financiamento da CAPES com uma bolsa de estudos na modalidade de Programa Doutorado Sanduíche à Portugal junto ao *Interdisciplinary Centre of Social Science* (CICS.NOVA) ligado à Universidade Nova de Lisboa.

Os principais materiais utilizados foram: desktop, notebook, telefone celular com aplicativo gravador de voz e uso do programa e créditos *Skype* para contato por telefone com os servidores com deficiências, participantes do estudo.

Durante o estudo, o pesquisador esteve em São Paulo-SP, em Araraquara-SP e em Lisboa (Portugal) para aplicação das entrevistas. Para, além disso, outras interações ocorreram por meio da internet com o uso de e-mail.

Os participantes do estudo não tiveram despesas, pois as entrevistas ocorreram no próprio local de trabalho e os questionários tiveram preenchimento online. Também foi perguntando aos participantes, docentes e servidores com deficiência se haveria a necessidade de alguma adaptação do questionário para deixá-lo acessível à resposta, mas não houve necessidade.

3.4. Protocolos de Estudos

Para realizar a pesquisa foi construído o Protocolo de Estudo (Anexo A). O referido documento constitui uma ferramenta importante para obtenção de informações necessárias a realização da pesquisa e se divide nas seguintes partes:

Juízes dos questionários e entrevistas.

1. **Prof. Dr. Éder Pires de Camargo (UNESP – Ilha Solteira).**
Em Ilha Solteira, leciona disciplinas tanto para os cursos de Licenciatura em Física, Matemática e Biologia, bem como, para os cursos de Engenharia. Em Bauru, leciona para os cursos de mestrado e doutorado disciplinas relacionadas à inclusão escolar de alunos com deficiências. É orientador específico do Programa Interunidades em Ensino de Ciências, Área de Concentração: Ensino de Física, da Universidade de São Paulo (USP) Zona Leste. Coordena o grupo de pesquisa Ensino de Ciências e Inclusão Escolar (www.fc.unesp.br/encine). É sócio efetivo da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) e da Sociedade Brasileira de Física (SBF). Tem experiência no campo da Educação, com ênfase em Ensino de Ciências, atuando principalmente no tema: ensino de física para alunos com deficiência visual. É portador de deficiência visual.
2. **Sra. Flávia Graziela Moreira Passalacqua (UNESP – Araraquara).** Doutoranda, Mestra em Educação Escolar (2013) e Licenciada em Pedagogia (2008) pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Didática, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação Continuada de Professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental, Metodologia da Pesquisa-ação e Etnografia, Necessidades Formativas e

Cotidiano Escolar. Não tem nenhuma deficiência, apesar de limitação visual leve.

- 3. Sr. Martinho Finardi (USP – São Carlos).** Servidor lotado à Escola de Engenharia de São Carlos, da Universidade de São Paulo, portador de deficiência física.

3.5. Procedimentos para coleta de dados

Parte Brasileira

Os procedimentos da pesquisa na UNESP ocorreram de acordo como se apresenta na tabela a seguir:

Tabela 3: Cronograma da coleta de dados junto à UNESP.

Ano	Mês	Atividade Realizada
2014	Janeiro – Março	- Contato com a Coordenação de Recursos Humanos da UNESP Reitoria, agendamento de entrevista, viagem a São Paulo, entrevista. - Contato com a Coordenação de Saúde da UNESP, reitoria, agendamento de entrevista, viagem a São Paulo, entrevista. - Contato com representante da comissão de acessibilidade da UNESP, agendamento de entrevista, ida ao UNESP-IQ de Araraquara, entrevista.
	Abril – Junho	- Envio de ofício e contato por e-mail aos Serviços de Recursos Humanos das unidades da UNESP (37 unidades). - Envio de ofício e contato por e-mail às seções técnicas de saúde nas unidades da UNESP (17 unidades).
	Julho – Setembro	- Retorno dos SRH's e STS's com informações sobre os servidores da universidade. - Pesquisador enviou e-mail e realizou contato por telefone com servidores com deficiências na UNESP. - Disponibilização de questionário online para resposta.
	Outubro – Dezembro	Resposta do questionário online pelos servidores da UNESP.
2015	Janeiro	Envio do Termo de Consentimento Livre e solicitação de esclarecido da real deficiência aos participantes.
	Fevereiro	Retorno dos Termos e respostas a real limitação ao tipo de deficiência respondido na coleta.

As entrevistas com todo o pessoal participante da UNESP ocorreu na própria universidade, em sala específica. Essas entrevistas tiveram, em media, uma hora de duração. Foram gravadas e transcritas de forma literal. No capítulo sobre os resultados são apresentados alguns aspectos importantes para a identificação dos participantes no estudo, bem como outras ações.

Após o contato com os serviços de Recursos Humanos e as Seções Técnicas de Saúde de cada unidade da UNESP e obtidas informações sobre as pessoas com deficiências a abordagem foi realizada por e-mail cartas-ofícios convite. Em alguns casos o e-mail foi o único canal de comunicação e, em outros momento de força maior teve de ser utilizado contato telefônico. Dado o exposto, com o aceite dos participantes foi enviado o questionário, sendo na totalidade a preferência de resposta por via online.

Os procedimentos para realizar a pesquisa na UFSCar ocorreram de acordo com o seguinte cronograma:

Tabela 4: Cronograma da coleta de dados junto à UFSCar.

Ano	Mês	Atividade Realizada
2015	Março	- Houve contato com o Departamento de Recursos Humanos da Universidade. - Houve o direcionamento para o Depto. De Provimento e Movimentação (DePM). - O DePM solicitou ao pesquisador encaminhar e-mail solicitando informações do estudo.
	Abril	- Não obtido retorno do DePM, houve novo contato por telefone. - Outro(a) servidor(a) do DePM indicou que qualquer tipo de informação sobre servidores na UFSCar, deveria ser solicitada de maneira oficial à Pró-reitora de Gestão de Pessoas. - Foi enviado à Pró-reitora de Gestão de Pessoas, por correio, um ofício com timbre oficial da FCLAr-UNESP assinado pelo pesquisador e orientador.
	Maio	- Houve, por e-mail, retorno ao ofício encaminhado. - O pró-reitor respondeu não se sentir confortável em fornecer informações sobre os servidores da universidade sem a anuência dos próprios. - Houve, então, por sugestão do pró-reitor, o envio do ofício encaminhado anteriormente como cópia às listas de e-mails dos servidores da UFSCar. Com isso, os interessados no estudo poderiam contatar o pesquisador.

		- Houve concordância do pesquisador, porém, foi insistido pelo menos o número quantitativo deste público na universidade. - Foi encaminhado a uma servidora da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas um e-mail de sugestão para solicitar ações de encaminhamento da proposta de pesquisa aos servidores da UFSCar por meio de encaminhamento da mensagem às listas de servidores da UFSCar. Nesta mensagem constava esclarecimento dos estudos, bem como seus objetivos e o convite de participação sendo, inclusive, disponibilizado link para preenchimento do questionário para realização da pesquisa.
	Junho	Foram encaminhados e-mails à Pró-reitoria de Gestão de Pessoas indicando que não houvera nenhuma procura ao pesquisador
	Julho	- Foi realizada intervenção da Coorientadora do pesquisador, bem como, da Coordenadora do Projeto OBEDUC para levantamento de informações quantitativas e qualitativas dos servidores da universidade por meio de ofício. - Solicitação por parte do pesquisador de informações quantitativas pelo site do e-SIC (Sistema Eletrônico de Informação ao Cidadão). - Retorno das informações
		Aplicação do questionário.

Parte Portuguesa

Os procedimentos da pesquisa na Universidade de Lisboa foram:

Tabela 5: Cronograma da coleta de dados junto à Universidade Nova de Lisboa.

Ano	Mês	Atividade Realizada
2015	Novembro	- Envio de Ofício solicitando informações para pesquisa via e-mail. - Envio de Ofício solicitando informações para pesquisa via correio.
	Dezembro	Retorno da universidade indicando não poder fornecer informação sobre os servidores, mas possibilitando agendamento de entrevista com responsável de RH.
2016	Janeiro	Contato do pesquisador com a universidade para agendamento da entrevista.
	Fevereiro	- Realização de entrevista com pessoal administrativo. - Transcrição da entrevista

3.6. Procedimentos para análise dos dados

Para Ludke e André (1986, p. 45):

Analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa da análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Neste sentido, após a obtenção de todos os dados das entrevistas por parte do pessoal da administração da universidade e dos questionários por parte dos servidores docentes e não docentes o passo seguinte foi o da elaboração de categorias de análise. Para Bardin (1977, p.177): “a categorização é uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Com base, então, nos dois instrumentos utilizados a entrevista foi realizada com servidores da área administrativa das universidades e que, por assim serem, puderam relatar opiniões pessoais sobre a deficiência e também o modo que a universidade lida com este público no trabalho.

A seguir apresentam-se as categorias em que as entrevistas foram analisadas. Vale ressaltar que tais categorias foram delineadas com base na construção e organização do próprio roteiro de questões.

Tabela 6: Categorias de análise das entrevistas com servidores da administração.

Categoria	Questões	Descrição
Inclusão	01 e 02	Opinião sobre o processo de inclusão das pessoas com deficiências de modo geral, por parte dos entrevistados.
Identificação	03 a 05	Mapeamento e identificação dos servidores técnico e administrativos e docentes que possuem deficiência na universidade

Ingresso, Acesso e Permanência ao Serviço Público	06 a 08	Informações sobre ingresso, acesso e permanência no setor público e universidade.
Política e Gestão	09 a 14	Conhecimentos de ações e políticas inclusivas na universidade, por parte dos entrevistados.
Trabalhador	15 a 18	Ações realizadas em prol do servidor com deficiência na universidade

Os questionários foram respondidos pelos servidores docentes e não docentes das universidades pesquisadas e assim foram estabelecidas as categorias de análise

Tabela 7: Categorias de análise dos questionários com servidores docentes e não docentes com deficiências.

Tipo de Categorias	Objetivos de Análise
Caracterização dos Participantes	Perguntas gerais para obter um panorama das pessoas com deficiência que trabalham na universidade
Conhecimentos gerais sobre deficiência	Questionamentos sobre a percepção da deficiência num panorama geral.
Escola e trajetória escolar	Perguntas sobre a percepção da inclusão da pessoa com deficiência e sua trajetória na perspectiva pessoal e em geral
O Mercado de Trabalho e o Trabalho na Universidade	Perguntas sobre a percepção da inclusão da pessoa com deficiência e sua condição laboral na universidade na perspectiva pessoal e em geral
Outras Perspectivas	Demais apontamentos realizados pelos participantes

3.7. Intercorrências da pesquisa

Na parte brasileira, durante a coleta de dados foram percebidas algumas situações que merecem ser destacadas. Durante as entrevistas, na UNESP, percebeu-se que uma instância pedia para procurar outra, pois não havia informação centralizada na reitoria, o que caracterizou barreiras de atitude. Assim, em contato direto com cada uma das unidades foi enviado cartas-ofícios aos Serviços de Recursos Humanos e às Seções Técnicas de Saúde solicitando-se informações, porém, nem todas foram respondidas.

No contato com as unidades da UNESP para obter as informações sobre a incidência da deficiência entre servidores e docentes constataram-se dificuldades por parte dos responsáveis em informar sobre servidores docentes e não docentes com deficiência. Isto pode ser atribuído a fatores como: desconhecimento, desinformação, até medo ou preconceito, ou ainda desconfiança sobre a destinação das informações solicitadas, não obstante todos os cuidados éticos assegurados.

O contato com os servidores com deficiência, em alguns casos, mostrou estranhamento e insegurança destes em responderem o questionário por medo de alguma represália no trabalho. A conversa teve de ser bem sucinta para o convencimento à participação. Em alguns casos, mesmo em virtude da greve, o retorno dos questionários foi bastante demorado.

Na UFSCar as informações iniciais para a obtenção dos dados não foi fácil. Foi encaminhado ofício à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da universidade. No retorno inicial, o pró-reitor apontou insegurança para fornecer informações pessoais de seus servidores, fato que o sugeriu pedir ao pesquisador encaminhar um e-mail com texto explicativo e de convite à pesquisa. Feito isso, o texto do pesquisador seria encaminhado a todas as listas de servidores da UFSCar. Após um tempo sem nenhum retorno insistiu-se no dado, mas os servidores que atenderam o pesquisador na primeira vez demoravam a retornar os e-mails. Desse modo, optou-se por solicitar tais informações via plataforma do governo, o e-SIC.

Houve contato com a Universidade Federal de Santa Catarina. Chegou-se a realizar uma entrevista com responsável por Recursos Humanos, mas, por dados insuficientes e, com a mesma dificuldade de identificar os servidores docentes e não docentes com deficiências optou-se por suprimir tais dados do presente estudo.

Na parte internacional as dificuldades também surgiram de ordem burocrática em razão das universidades não responderem com tanta prontidão as informações solicitadas. As que participaram do estudo frisaram não divulgar dados de seus servidores por motivos de segurança.

Coloca-se em questão se o uso de abordagem ao setor público por meio de instrumentos oficiais com o envio de cartas ofícios. O fato das instituições serem públicas apresentam, de certo modo, falhas na sua obrigatoriedade de fornecer as informações necessárias a um cidadão. Desse modo, tal atitude parece configurar muito mais a falta de organização e gerenciamento de informações por parte da universidade pública do que levantar tais dados e fornecer.

O tempo de retorno das universidades foi um fator burocrático impeditivo de avançar mais no estudo. Isso no Brasil e em Portugal. Destaca-se que, mesmo tendo universidade parceiras no projeto OBEDUC tal parceria se configura muito mais no âmbito acadêmico do que na cooperação entre as administrações para acesso a outras informações, tal como os dados dos servidores que possuem deficiências.

Neste capítulo buscou-se apresentar a construção do percurso metodológico visando responder os objetivos propostos do estudo. Apesar de conter três instrumentos para a coleta de dados, buscou-se dar a participação de dois agentes maiores na universidade: a administração e os servidores com deficiência. Este parâmetro entre ambos foi peculiar para se compreender a visão da inclusão num aspecto macro, que é o que será visualizado com mais profundidade a partir do próximo capítulo.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Análise Documental e Caracterização das Universidades

Ao todo a pesquisa buscou ser realizada em sete universidades públicas, porém, não foi possível realizar o trabalho em todas elas. Dado isso, na etapa brasileira os contatos foram realizados com instituições parceiras ligadas ao já mencionado projeto OBEDUC CAPES. Na parte internacional, a abordagem ocorreu por meio de contato e convite formal por meio de carta ofício.

Com isso foram três universidades que participaram efetivamente do estudo:

- Universidade Estadual Paulista (UNESP - Brasil).
- Universidade Federal de São Carlos (UFSCar - Brasil).
- Universidade de Lisboa (ULISBOA - Portugal).

Vale apenas apontar que algumas instituições retornaram apontando não haver qualquer servidor docente ou não docente com deficiência em seu quadro administrativo, bem como, outras se sentiram no resguardo de não fornecer informações sobre seu pessoal.

4.1.1. UNESP



Figura 10: UNESP

A Universidade Estadual Paulista (UNESP) é uma instituição de ensino superior em nível estadual no Estado de São Paulo. Foi criada em 1976 a partir de institutos isolados de ensino superior que existiam em várias regiões do Estado de São Paulo (CORREA, 2006). Atualmente (março de 2016), conta com 37 unidades em 24 cidades,

sendo 22 no Interior; uma na Capital do Estado, São Paulo; e uma no Litoral Paulista, em São Vicente.

A figura a seguir mostra o Estado de São Paulo e as localidades onde podem ser encontradas as unidades universitárias (campi) da Universidade Estadual Paulista.



Figura 11: UNESP – Distribuição dos campi universitários no Estado de São Paulo.
Fonte: UNESP.

Segundo o anuário da universidade de 2015, a UNESP possuía naquele ano 16.112 servidores ao todo, sendo 5.353 docentes (3.730 em atividade e 1.623 inativos). Com relação a seus servidores técnico-administrativos essa quantia somava 10.759 (sendo 7.247 ativos e 3.512) inativos.

Com relação aos seus servidores, seu Estatuto (UNESP, 2014), prevê um capítulo com 10 artigos (78 ao 87) em referência ao seus docentes. Em linhas gerais trata da formação, ingresso, carreira e regime de trabalho docente. O capítulo III, com 4 artigos (93 ao 96) apresenta em linhas gerais o seu corpo técnico e administrativo. O artigo 96 menciona a forma de contratação como autarquia, porém, em parágrafo único apresenta a flexibilidade da universidade contratar em outro regime.

O Regimento Geral da UNESP (UNESP, 2012) apresenta a maneira como a universidade se organiza, desde a reitoria, até as unidades administrativas. Indica a forma de ingresso na universidade por parte de docentes, servidores técnicos e administrativos e estudantes. Aborda o tripé ensino, pesquisa e extensão. O artigo 155 destaca a possibilidade de permuta e a transferência de servidores de uma unidade para outra da UNESP, ouvidos os respectivos diretores, observadas as prescrições legais e a situação

funcional. O documento trata ainda a questão dos regimes disciplinares a todos na universidade, prevendo inclusive demissão.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade (UNESP, 2009) prevê algumas metas de futuro. O documento divide-se em sete dimensões, todas elas permissíveis de ações e investimentos respeitadas a dotação orçamentária da universidade. O item 5.5. Planejamento, Finanças e Infraestrutura aponta como missão:

- I. Aumentar os recursos necessários ao funcionamento e desenvolvimento da UNESP.
- II. Aperfeiçoar a política de recursos humanos para garantir a alta qualidade das atividades-meio e fim.
- III. Assegurar infraestrutura necessária às atividades da UNESP.
- IV. Aperfeiçoar permanentemente a gestão orçamentária e financeira.
- V. Consolidar e ampliar políticas para otimização de recursos (UNESP, 2009, p. 33).

Pelo que foi exposto, observou-se que não há qualquer atenção à diversidade, incluindo aí a pessoa com deficiência, na documentação legal da UNESP, seja isso em referência a seu público interno ou externo. Apesar disso não se desconsidera o valor legal das leis e decretos em âmbito nacional e estadual. Em tais documentos, o que mais se aproxima no caso das pessoas com deficiência é a observação do afastamento do serviço para cuidados médicos, readaptação profissional ou mesmo a transferência de setor.

Com o PDI sabe-se da destinação de verbas para ações e programas, mas na prática, o que se tem estabelecido no âmbito da acessibilidade é a arquitetônica em prédios e espaços antigos e apenas isso, pois a acessibilidade mencionada é para os tipos de deficiência física e não sensorial.

Este quadro parece ter melhoria quando em 2011 é criada a Comissão Permanente de Acessibilidade por meio da Portaria UNESP n.º 250 de 9 de dezembro de 2011. O seu artigo 1º aponta que:

Considerando o Programa de Ampliação e Diversificação de Acesso à Universidade, integrante do Plano de Desenvolvimento Institucional da UNESP, trata a ação descrita como “assegurar às pessoas deficientes condições para a sua

inclusão e acessibilidade ao ambiente universitário e aos seus recursos materiais e didático”, fica instituída a Comissão Permanente de Acessibilidade da UNESP. (UNESP, 2011).

O documento apresenta o nome de onze pessoas, sendo um o seu presidente e o restante os membros. Tais membros, entretanto, são substituídos, em 2014, por meio da Portaria nº. 12 que nada alterou a essência e os objetivos desta Comissão.

As atribuições desta Comissão foram definidas como: realizar amplo diagnóstico das condições de inclusão e de acessibilidade na Universidade; propor plano de ações coordenadas e articuladas para melhoria das condições de inclusão e acessibilidade; e coordenar as ações e realizar avaliações periódicas do impacto nas condições de inclusão e de acessibilidade na Universidade. Naquele período, a universidade passou por dias de greve, poucos resultados esta comissão produziu e divulgou até então.

4.1.2. UFSCar



Figura 12 - UFSCar

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) foi fundada em 1968 e está localizada na cidade de São Carlos/SP. Tem outras unidades nos campi das cidades de Araras/SP, Sorocaba/SP e Buri/SP.

De acordo com suas próprias informações institucionais tem 48 departamentos acadêmicos divididos em oito centros: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências em Gestão e Tecnologia, Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade, Ciências Exatas e de Tecnologia, Ciências Humanas e Biológicas, Educação e Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

A UFSCar ainda oferece 62 cursos e, segundo informações institucionais um total de 2.807 novas vagas na graduação presencial.

O seu Estatuto, bem como seu Regimento Geral (UFSCar, 2015) trata de seu corpo docente e técnico-administrativo sem dar referências aos que estejam em condição de deficiência.

De acordo com o PDI da universidade (UFSCar, 2015) existem duas metas para o seu público com deficiência, a saber:

- 1) Dentro de diretrizes específicas, em artes cultura e comunicação: Criar condições que garantam a possibilidade de participação de pessoas com deficiência em grupos de teatro, dança, música e outras manifestações artístico-culturais.
- 2) Dentro de diretrizes para gestão do espaço físico nos campi, em Transportes, mobilidade e acessibilidade urbana sustentável há duas metas: a) Assegurar que sejam observadas as condições de acessibilidade em todos os transportes coletivos que servem aos campi da UFSCar, favorecendo a mobilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida e, b) Oferecer plenas condições de acessibilidade nos campi a pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida, de acordo com as diretrizes do Desenho Universal de Acessibilidade Urbana e de Edificações e em consonância com o avanço do conhecimento e da tecnologia relativos a acessibilidade, implantando e operacionalizando dispositivos que garantam a acessibilidade plena tanto na infraestrutura (calçadas, guias rebaixadas, rampas etc.) como nas edificações (portas, sanitários, elevadores etc.).

No que tange à Gestão da Universidade ainda o PDI (UFSCAR, 2015) aponta que a instituição utilizará o conhecimento produzido na própria Universidade para oferecer soluções e alternativas para os problemas de gestão e administração enfrentados pela Instituição, articulando atividades acadêmicas em torno dos problemas e desafios institucionais, além de se comprometer melhorar seu atendimento por meio de avaliações internas e externas.

Segundo o seu departamento de Divisão de Departamento de Pessoas, até o final de junho de 2015 ela possuía ao total 1.186 docentes e 936 servidores técnico-administrativos, ou seja, 2122 servidores ao todo, sendo 20

os que possuíam algum tipo de deficiência. Deste montante 13 pessoas ingressaram em universidades antes do Decreto Federal 3.298 (BRASIL, 1999) e 7 entraram por meio de reserva de vagas para pessoas com deficiência em concursos públicos.

4.1.3. UNIVERSIDADE DE LISBOA



A **Universidade de Lisboa (ULISBOA)** é o resultando do processo de fusão entre de duas instituições no ano de 2013. Tratava-se da Universidade Técnica de Lisboa e Universidade de Lisboa, o que a torna a maior universidade pública em Portugal.

Figura 13 - ULISBOA Apesar de recente é uma universidade que possui mais de sete séculos. Não com este nome, mas por meio de vários processos de fusão e mudança de sede, desde 1288. Neste tempo foi transferida para Coimbra e depois retornou a Lisboa. A recém-fusão tratou de juntar, numa mesma instituição, as diversas áreas do conhecimento, criando desta forma as melhores condições para acompanhar a evolução contemporânea da ciência, tecnologia, artes e das humanidades.

De acordo com o seu Plano de atividades (2015), a ULISBOA possui 18 escolas e no período 2013/2014 tinha cerca de 48.000 alunos, 20 mil de licenciatura, 15 mil de mestrado integrado 8.200 de mestrado e 4.100 de doutorado. Cerca de 40% total de sua publico são alunos de pós-graduação.

A Universidade de Lisboa contava, em 31 de dezembro de 2013, com a colaboração de 6.052 pessoas de entre docentes (3.451), investigadores (331) e funcionários técnicos e administrativos (2.270), correspondentes a 5.332.99 ETI (equivalentes a tempo integral).

Em virtude da recente fusão, e, sobretudo, com o bom orçamento público para desenvolvimento das atividades da universidade, também, de maneira autônoma conferida em lei, investe muito nas atividades culturais e sociais à comunidade, bem como aos processos de cooperação internacional.

À comunidade interna oferece serviços de assistência social, saúde e desporto, jardim de infância para filhos de servidores, além de residenciais universitários para estudantes e docentes.

Ainda o Plano de Atividades da ULISBOA descreve que para 2014 a 2017 tem alguns objetivos estratégicos. São eles:

- a) Promover a coesão e o espírito identitário da Universidade de Lisboa
- b) Atrair os melhores estudantes
- c) Promover a interação da Universidade com o tecido produtivo e os poderes públicos
- d) Promover o rejuvenescimento, a qualificação e a mobilidade dos Recursos Humanos
- e) Reforçar a capacidade de intervenção e influência da Universidade de Lisboa em espaços internacionais estratégicos.
- f) Assegurar a consolidação de um Sistema de gestão da Qualidade.
- g) Criar oferta cultural para a Universidade e para a Cidade de Lisboa.
- h) Promover a responsabilidade social e as atividades de desporto, saúde e bem-estar na Universidade de Lisboa.
- i) Melhorar as infraestruturas ao dispor da comunidade académica. (ULISBOA, 2015, p.34)

Com destaque para o item *d)* apresentado, uma política da universidade é a renovação do quadro docente para que conhecimentos novos deem lugar ao que já se tem. Outra estratégia é a formação de Recursos Humanos para a adaptação às novas necessidades tecnológicas, incorporando assim, novas competências formativas internas. Com isso, na concepção da universidade, a formação, dá lugar para a introdução de novos sistemas de informática que podem levar à melhoria dos serviços.

Outro documento da Universidade, o Relatório de Atividades (ULISBOA, 2014), aponta que em 2014, no que concerne à formação de docentes, continuaram a ser apoiados os projetos de inovação e avaliação pedagógica. Para isso o documento menciona o projeto *Observar e Aprender*, que liga docentes de diferentes Escolas num projeto de observação cruzada de atividades letivas.

Outro projeto mencionado é o *Programa Operacional do Potencial Humano* (POPH). No mesmo ano de referencia foram realizadas 37 ações de formação dirigidas aos trabalhadores não docentes, correspondentes a 1.061 horas formativas, onde estiveram inscritos 456 formandos, dos quais 388 pertenciam a diversas Escolas e Unidades da ULisboa. O POPH financiou o projeto da ULISBOA com 154.502,40€.

Do que foi exposto desta universidade, em nenhum momento apareceu qualquer ação, seja ela implícita ou não, ao publico que possui alguma deficiência ou incapacidade, seja para seus servidores ou mesmo para recepção deste pessoal na universidade (acessibilidade).

Quanto à formação externa foram realizadas ações envolvendo 13 colaboradores, num total de 372 horas de formação.

Como se pode observar, por razões de outra ordem, o número de instituições de ensino superior participantes é restrito neste estudo, porém, retrata uma experiência rica ao se conhecer as universidades públicas que lidam com diferentes tipos de legislação, sendo no âmbito nacional (UFSCar), estadual (UNESP) e internacional (ULISBOA) acerca do tema “Inclusão no Ensino Superior”.

A inclusão no ensino superior em todas as instituições é um assunto que ainda está restrito a experiências ligadas ao público com deficiência discente ou mesmo a condições de serviços (MOREJON, 2009). Mesmo as pesquisas produzidas e apontadas na introdução apontam a escassez e mesmo a inexistência de estudos sobre o público servidor com deficiência.

Há nas três universidades pesquisadas uma cifra de muitos colaboradores nas mais variadas funções e hierarquias, porém, cada qual administra os dados de modo diferente. Em todos os documentos oficiais

observados nenhum faz referência ao público com deficiência. Apesar disso, apresentam a possibilidade de investimento em acessibilidade sendo predominante aos acessos e deslocamentos físicos. Ou seja, a universidade pública de um modo geral está pensando a pessoa com deficiência apenas nas limitações físicas e se esquecendo daquelas que tem deficiências sensoriais.

A dificuldade de obter informações sobre quais seriam os servidores e quais os tipos de deficiências teriam para que pudesse ser realizado este estudo supõe um falso desconhecimento por parte da administração das três universidades.

No caso da UNESP isso é observado quando, por meio do princípio da autonomia universitária, a coordenação dos Recursos Humanos na reitoria, se exime de sua responsabilidade ao alegar o princípio da descentralização, pois além de não fornecer informação, não se mostrar interessada em produzir e não dar qualquer encaminhamento ao pesquisador, sugerindo ao mesmo que fosse às unidades identificar tal fenômeno.

É fato que a universidade pode ou não negar fornecer tais dados, mesmo que isso soe errado em virtude do direito de qualquer cidadão querer saber sobre tal espaço, porém alegar desconhecimento e pedir que o pesquisador vá até cada unidade universitária descobrir esta informação, coloca em cheque se mesmo com o aparato legal interno e externo ao funcionamento de suas atividades está realmente interessada em saber mais sobre seus próprios servidores (com e sem deficiência) para poder realizar políticas em prol deste público.

Em contato com cada unidade da UNESP descobriu-se que cada uma lida à sua maneira à questão. A reitoria, então, em nenhum momento deu algum suporte ao pesquisador o apoio necessário à obtenção dos dados: não comunicou as unidades sobre a pesquisa, não deu uma lista de contatos ou mesmo não teve ela mesma a atitude de encaminhar um e-mail ou algo do gênero para solicitar tais informações. Fica aqui uma reflexão: ao pesquisador é interessante obter tais dados sobre os servidores da universidade, porém, a atitude da universidade em encaminhar o pesquisador para contato com todas as unidades resolve a falta desta informação?

O simples ato da universidade não dar ao pesquisador o mínimo de apresentação às unidades para a coleta dos dados causa a aventura de um desconhecido a se arriscar em terras por vezes inóspitas ou não. Isso foi vivenciado com a recusa e a dificuldade da obtenção dos dados em algumas unidades, algumas mesmo sem dar algum retorno.

No caso da UFSCar, observado o que aponta o decreto federal n.º 3298 (BRASIL, 1999) e decreto federal n.º 5296 (BRASIL, 2004) a recusa inicial em fornecer tais dados colocava em cheque a validade dos serviços de recursos humanos desta universidade. Parte disso, em virtude de tais legislações, permitiu que a instituição fornecesse no mínimo as informações sobre os que ingressaram no quadro de servidores da universidade por meio da reserva de vagas. Por outro lado, também seria possível levantar aqueles que já estavam trabalhando antes das citadas leis entrarem em vigor.

Com a recusa do órgão competente em informar os dados, o “espírito de cidadão” foi de indignação, pois a única solução proposta dada pela UFSCar foi a redação de um e-mail em que a universidade encaminharia às listas de servidores dando a eles o conhecimento da pesquisa para que os interessados, desse resposta e participassem. Feito isso e com as respostas que nunca chegaram, se não fosse o conhecimento do site do e-SIC e a solicitação destas informações por meio do referido espaço, o estudo talvez nunca teria sido realizado. Ou seja, mesmo se utilizando de procedimentos formais, os dados só foram obtidos quando poderiam ter consequências públicas à universidade .

No caso da ULISBOA, tal como apontado por Fontes (2009) a deficiência ainda é algo muito cheia de exclusão como se configura na cultura do país.

Os dados estatísticos do INE (2001) e do PORDATA (2015) mostram que a sociedade portuguesa com deficiência está aumentando, mas identificar este tipo de pessoal foi insuficiente para o tempo de estudo (mesmo recorrendo-se a três universidades naquele país). Se não fosse pelo participante PT2 haveria dúvidas sobre a existência deste tipo de profissional com deficiência nas universidades públicas portuguesas. Somado a isso esta o baixo retorno e as mesmas dificuldades de identificação de participantes encontradas na UNESP e na UFSCar.

Portugal, segundo Pinto (2012) recebe desde os anos 1980 apoio do Fundo Social Europeu para desenvolver iniciativas destinadas a promover a igualdade de oportunidades na formação profissional e emprego de grupos desfavorecidos, incluindo mulheres e pessoas com deficiência. E, de certo modo com políticas como a Lei de Bases 38/2004 (PORTUGAL, 2004) e PAIPDI (PORTUGAL, 2006) está no rumo certo, mas, no que tange ao emprego no setor público, mesmo com a existência de casos como PT2 a experiência é totalmente diferente a do Brasil, mesmo levando-se em conta o Decreto-Lei n.º 29/2001 (PORTUGAL, 2001), semelhante ao Brasil quanto à reserva de cotas para os cargos públicos. Este fato por si apenas possibilita a troca de experiências que agregaria a ambos, apesar do modelo brasileiro não ser referencia, mas uma possibilidade.

A gestão e administração destas universidades seguem as diretrizes de autonomia conferidas por suas constituições nacionais. No caso da UNESP é evidente a falta de padronização, por meio da descentralização dada pela reitoria, de como obter informações ou mesmo como obter um panorama da universidade para a questão da inclusão das pessoas com deficiência. Com a criação da comissão de acessibilidade isso tentou ser revertido, mas até o momento não o foi.

Os documentos oficiais das universidades participantes mostram que muito pouco é feito ao público com deficiência. Apesar de todas as universidades apresentarem um número considerável de servidores docentes e não docentes, mesmo sabendo das dificuldades em obter dados fidedignos daqueles que possuem deficiências há muita pouca coisa prevista a este público e, quando se tem, como no caso da UFSCar, pensa-se muito na deficiência por critérios físicos do que sensoriais. Tudo isso ainda sinaliza para a necessidade da universidade rever o ingresso, acesso e permanência deste público.

Esse cenário ainda mostra e refuta que há uma cultura de exclusão na inclusão como aponta Bartalotti (2006) uma vez que a exclusão não se resolve, portanto, pela simples “inclusão” do sujeito em determinado espaço social, ou em determinado direito.

4.2. Entrevistas

A partir deste tópico são apresentados os resultados obtidos por meio da aplicação do roteiro das entrevistas realizadas na etapa brasileira e portuguesa.

Para apresentar os resultados vale ressaltar que foram delineadas as categorias de análise apresentadas no capítulo anterior.

4.2.1. Percepções sobre a Inclusão

Com relação à inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho relata P1:

“(...) na minha opinião ainda é muito pequena. Pelo número de pessoas com deficiência em relação ao número dessas pessoas empregadas. Pelo menos é a percepção que a gente tem quando analisa o número de funcionários aí, nas empresas, no comércio, etc.”. (P1).

P2 acrescenta:

“Eu também avalio que ainda é muito pequeno, mas assim, noto que esta tendo um olhar de uma maneira mais diretiva, né?! Eu falo isso principalmente quando a gente verifica algumas situações assim como as atuações dos bancos, né?!” (P2).

Neste tipo de argumento P2 faz uma comparação entre as esferas público e privada e deixa como ponto de vista o reconhecimento de serviços com mais êxito nos bancos, ou seja, no setor privado em comparação ao público.

Podemos, então compreender à luz de Giddens (1991) que a inclusão se efetiva de certo modo à sociedade, pois, em nível global e em qualquer parte do mundo hoje se está ciente de que qualquer mudança local esta influenciada por diversos fatores como dinheiro, mercado, bens e etc. ainda que em nível

comparativo as mudanças pode ou não reconhecer. Em se tratando da inclusão ser um aspecto novo, o lidar com o próximo se faz importante na modificação de estruturas básicas. Para P5:

“É importante, mas ninguém está preparado para receber a pessoa com deficiência. Quando eu fiz graduação, eu estudei a pessoa com deficiência no município. Eu não sabia o quanto o MEC encaminhava de recursos para as secretarias de educação. Não sei se o Estado faz o mesmo. A verdade é que as pessoas com deficiência se excluem e o mercado não se abre para atender a todas as pessoas com deficiência”. (P5).

O Relato de P5 apresenta que ninguém está preparado para receber a pessoa com deficiência e mesmo tais pessoas escondem-se atrás desta característica. Isso não vai de acordo com a opinião dos outros colegas que reconhecem o melhor preparo na esfera privada, ou seja, há sim pessoal preparado e qualificado para lidar com a pessoa com deficiência. O que falta é as pessoas no setor público e, em nosso caso na universidade pública, capazes de lidar com a deficiência.

O fato é que existe nos cursos das universidades, pessoal formado em várias áreas ligadas à deficiência. O que não ocorre é a própria universidade saber utilizar este conhecimento para uso próprio.

Em Portugal esta aceção é semelhante. PT1 relata:

“Para mim é extremamente positivo as pessoas serem integradas no mercado de trabalho. Mas continuo a achar que há muito discriminação ainda. E as pessoas e os serviços ainda não adaptam muito bem as necessidades às pessoas com deficiência. Existe uma parte que acha que as pessoas que têm deficiências não são capazes. Eu tenho aqui o PT2 que é esse exemplo. Ele é deficiente visual, mas tem muito mais capacidade do que as pessoas que veem. E muitas vezes há a vontade e a vontade de se fazer é muito importante. Eu acho que muitas vezes há pessoas que têm tudo e não dão esse valor. E as pessoas com deficiência muitas vezes querem trabalhar e que o vejo no mercado e pelas notícias que temos em nosso país é que continua havendo um bocado de

discriminação. E os próprios serviços não se adaptam tanto”. (PT1).

Para PT2 tal cenário também é factível:

“Assim, hoje em dia ainda há algum preconceito. Ainda há uma falta de informação, principalmente dos quadros superiores que não sabem como distribuir trabalho, como organizar trabalho, como atribuir trabalho ao portador de deficiência. Principalmente no caso da deficiência visual. Noto que a nível superior e hierárquico há ainda uma dificuldade em atribuírem tarefa e objetivo” (PT2).

De acordo com as opiniões de PT1 e PT2 há também em Portugal os mesmos problemas que no Brasil e, somente com a participação de PT2, que é uma pessoa com deficiência visual, que a administração da universidade é colocada em questão.

Tomando, mais uma vez, Baleotti (2006) ressalta-se que um dos fatores que contribui para as dificuldades à inclusão de pessoas com deficiência é o desconhecimento do potencial dessas pessoas, bem como a falta de conhecimento em realizarem determinadas adequações que favoreçam um processo inclusivo. Assim, mesmo com os aspectos legais oriundos dos anos 1990 e consolidadas em leis, os participantes não compreendem o que é a inclusão.

No que tange à inclusão das pessoas com deficiência na universidade, os participantes verificam mudanças positivas em relação à inclusão e ingresso das pessoas com deficiência na universidade pública e no trabalho deste local. Tal avanço, entretanto, traz uma característica cultural que é a diferença. Tal atributo, por vezes, tangido com os valores do preconceito (AMARAL, 1995).

Dado assim, pelos comentários dos participantes P1 afirma:

“Há uma resistência de primeiro momento. Eu faço umas leituras assim. Num primeiro momento as pessoas tem medo que o deficiente vai atrapalhar. (...), não se sabe o que pode acontecer. Qual mudança vai ocorrer naquele ambiente de

trabalho por conta de uma pessoa que tem uma necessidade? E aí para realizar a atividade? Mas acho que as pessoas estão tendo sim mais consciência em aceitar. E as pessoas com deficiência estão aí, elas precisam entrar pro mercado de trabalho, elas tem muito que contribuir. Então a gente tem que se adequar a essa necessidade. Eu acho que a gente tá nesse caminho”. (P1).

Em adendo a essa interpretação pontua P4:

“(...) o que eu vejo hoje? A universidade, ela tá correndo atrás do prejuízo. Ela não tem uma política, nem em saúde, nem em segurança porque estas questões nunca foram importantes para a universidade. Para a universidade o que era importante eram as áreas, as três grandes áreas. Os três grandes segmentos da educação. Era isso que importava. Como esse funcionário, esse servidor se mantêm produtivo, não é? Se o ambiente de trabalho dele não é salubre? Se ele não faz os exames periódicos? Nada disso estava nas preocupações da administração, sabe? (...). Eu sinto uma mudança. Eu fui aluna, tenho emprego e fui formada aqui e eu vejo mudança. Vejo mudança de cultura também. Uns são mais resistentes, dependendo da formação, do campus, você vai ter mais facilidade para tratar essas questões (...). Mas de um modo geral eu vejo mudança de cultura. Eu viajo bastante. Então eu consigo ter uma ideia maior, uma amostragem eu consigo ter, uma ideia mais fundamentada. Bom, mas a gente ainda tá correndo atrás de tudo isso”. (P4).

Para além das dificuldades P5 aborda a necessidade de mais abertura a este público:

“Com relação, por exemplo, à reserva de vagas. A cada cinco se chama uma pessoa da lista especial. Ora! É difícil abrir uma vaga. A gente tem que dar uma oportunidade, mas não sabemos recebê-los. O profissional responsável pela contratação deveria ter melhor preparado o ambiente de trabalho. Não tem pessoas para estudar e fazer a inclusão. Há alguns casos específicos, como por exemplo, um servidor

nosso com deficiência auditiva que teve de ser transferido de setor por falta de estudo da vaga. Reconhecemos a nossa falha, porém, com esta equipe multiprofissional que recém surgiu na universidade há um apoio para que, pelo menos, o servidor não seja mal avaliado no estágio probatório". (P5).

Como se pode observar, apesar do reconhecimento de abertura para as pessoas com deficiência, na opinião de P5 ainda se recolhe à falta de preparo da universidade pública em recebê-los, reconhecendo que não há responsável por acolher essa pessoa e também pessoas estudadas. A grande questão é: Será? Levando-se em conta que é neste local que se estuda e se difunde conhecimento a tal público.

Em Portugal, para PT1 a receptividade é positiva e também se refere à necessidade de criar mais oportunidades:

Para mim é bom. São pessoas! Eu costumo dizer que as pessoas tem vontade de trabalhar e isso sim é positivo. E acho que todos nós crescemos um bocadinho com a aprendizagem e por ser esse tipo de pessoas é...(pausa pensativa). Todos nós aprendemos a dar valor. E pra mim eu acho. E numa universidade eu acho que é extremamente importante, a falar do estabelecimento de ensino. A universidade aonde as pessoas com deficiência querem chegar. A Universidade tem que se formar. Oportunizar. Eu acho que nesse momento é nós que devemos ser um bocadinho a dar a cara e temos que ser nós a incentivar e ser o piloto, digamos assim. Fazer tudo para que os estudantes tenham possibilidade e ao fim deveria-se tentar fazer esses alunos se integrar a trabalhar mesmo na nossa universidade, a aceitar estágios. (PT1).

Dados tais argumentos observa-se que há dificuldades sobre o acolhimento das pessoas com deficiência no trabalho da universidade, mas no relato de PT2 isso é amenizado nas relações cotidianas quando ele aponta:

Tirando isso há muita boa vontade. No nível de colegas, então, nem se fala. Acho que tenho tido ao longo da vida, seja no percurso escolar, seja no percurso profissional tenho tido uma integração fantástica. Mesmo fora do normal, que é uma integração muito boa comparada aos colegas sem deficiência. (PT2).

Pelas opiniões dos participantes a inclusão na universidade e no trabalho da universidade, tal como na sociedade ainda ocorre sem que se tenha claro os potenciais dessas pessoas. Em vista disso, tal como P1 apresenta as pessoas com deficiência estão se mostrando mais na sociedade e esse processo, seja por imposição legal ou não está permitindo uma mudança de paradigma cultural, afinal tanto P1 quanto P4 supramencionados afirmam sentirem mudanças no convívio com tal público na universidade e PT2 reconhece boa vontade por parte dos colegas deixando também a sua parte de expectativa por melhorias nas condições de inclusão por parte da administração da universidade.

4.2.2. O caminho para se identificar as pessoas com deficiência na universidade pública

Neste tópico apresentam-se relatos sobre o caminho ao qual se buscou adquirir informações sobre a identificação e mapeamento das pessoas com deficiência que trabalham na universidade. Até então, neste estudo, não se tinha efetivamente definido quais seriam os participantes. Os relatos aqui apresentados serviram para mostrar aspectos acerca da organização da(s) universidade(s) em como mediar informação sobre pessoal em situação de deficiência ou incapacidade. Partiu-se, então, de questões que remetessem os documentos oficiais (como analisado mais especificamente no primeiro item deste capítulo).

No caso da UNESP, o primeiro aspecto que mereceu destaque e questionamento foi o seu anuário. Este documento, por trazer informações gerais dos seus servidores e docentes por vezes não traz informações

detalhadas de seu pessoal. Por exemplo, regimes de trabalho nas universidades. Não que esta informação seja de interesse público, porém, a nossa dúvida era saber se existiam dados com a perspectiva de se saber os quantitativos de pessoas com deficiência.

O relato de P1 mostra uma observação:

“Olha eu... Na verdade, vou falar particularmente, melhor falar por mim. Eu nunca tinha atentado para o levantamento deste dado. É... uma outra área que faz o anuário, que faz todo este levantamento. Mas nós nunca, nós que trabalhamos diretamente com concurso, nós nunca indicamos essa contagem”. (P1).

O fato dos participantes nunca ter observado este dado, bem como, nunca ter indicado esta contagem ao anuário da universidade seja em razão, talvez, de não ser responsável pela coordenação deste órgão e com isso não ter responsabilidade em pensar soluções. Este argumento, ganha força, por meio da consideração de P2 que questiona:

“Esse dado é importante?” [acerca do quantitativo de pessoas com deficiências] (P2).

No intuito de levantar de maneira mais profunda a informação quantitativa desejada houve certa perplexidade ao ouvir o seguinte relato:

“Nós não temos isso centralizado. Não temos esses dados compilados aqui, mas com certeza as unidades tem (...) Então, aí a gente teria que fazer uma pesquisa junto às unidades”. (P1).

Para P5:

“Aqui temos um relatório que é feito como determinado pelo TCU. O relatório não pede divisão de servidores entre aqueles que tem ou não tem deficiências. Há uma auditoria anual da CGU que pede as informações”. (P6).

Em outras palavras, a universidade não tem informações detalhadas de seus servidores, deixando a cargo das unidades as informações que julgam pertinente levantarem. Observa-se pelo relato de P5, no caso das

universidades federais, que o próprio governo não faz maior detalhamento de seus servidores. No caso da UNESP, ao insistir no questionamento fomos orientados recorrer esses dados as unidades administrativas em cada campi, bem como outros órgãos da administração:

“Aí sim, a unidade tem. Nós que não temos esse dado compilado de todas as unidades. Mas a unidade, porque agora a gente faz esse periódico com a coordenadoria de saúde. Então isso provavelmente, isso, eu não consigo afirmar com toda certeza, mas provavelmente isso esta na ficha [funcional]. (...). É, a melhor forma de ter conhecimento disso realmente é com a Seção Técnica de Saúde. (...) O exame periódico deveria detectar isso .(P1).

Por meio destas colocações fica evidente que, há conflito ou mesmo informações desconexas, seja pela universidade em nível estadual ou mesmo federal, no caso brasileiro. Ainda em referência a UNESP, por falta de informação, deveríamos buscá-las em outras instâncias, sendo a coordenadoria de saúde e as unidades, os caminhos propostos.

“É eu não vejo outra forma, como a gente... não temos isso mapeado e não temos compilado isso em algum lugar, só mesmo dentro de cada unidade poderíamos ter esse dado e a forma de como você poder contatar essas pessoas”. (P1).

Dado isso, na UNESP, fazendo a entrevista em outro espaço, a saber, saindo da coordenadoria de RH e indo para a Coordenadoria de Saúde, quando se fez o mesmo questionamento, ou seja, saber onde as pessoas com deficiência estavam obtivemos a seguinte resposta:

“Aí o RH sabe te dizer isso”. (P3).

A nossa réplica foi:

*“Então, em outra entrevista eles disseram que não sabem!”
(Orientador).*

A resposta de P3, neste instante foi espontânea:

“Não Sabem? Então, nós temos um grande problema em relação à isso”.

A expectativa de obter tal dado era por meio da Comissão de Acessibilidade que por meio de um de seus representantes nos disse:

“Então a Comissão Geral de Bibliotecas tem esse trabalho. Eles mapearam quem são esses deficientes visuais, não só servidor. Tá?” (P4).

Mesmo insistindo, enquanto papel de Comissão obteve o seguinte relato:

“Então a gente tem esse levantamento e tem essa atividade de fazer esse levantamento. Como é que isso tá sendo feito? Tem dois membros da comissão revendo um questionário, um checklist ou uma lista de verificação pra gente identificar essas pessoas e onde elas estão. E aí sim nós teríamos pra quem responder a esse questionário”. (P4).

Por meio dessa colocação, que foi obtida na UNESP, houve uma auto reflexão no estudo sobre o critério da elaboração. Questionava-se se, até então, estava correto, uma vez que, se levava em consideração o caminho formal para obter informações oficiais, como as quais buscamos na reitoria, na coordenadoria de Recursos Humanos e Saúde, pois foi-se até eles e estes designaram terceiros. Mesmo assim, para efeito de identificação com os participantes, isso só seria possível por meio de autodeclaração.

Assim, quando questionados os participantes acerca da melhor forma de obter informação de pessoas com deficiências na universidade, as respostas mostraram que:

“É por autodeclaração?” (Entrevistador).

“Isso! Nós teríamos essas informações. Nós também vamos tentar cruzar esses dados com os dados do RH, outra vez, se as pessoas tiverem declarado, (...) digamos assim, que também a gente não tem isso com frequência por que normalmente são feitos os concursos pra uma vaga”. (P4).

Quando apresentamos nosso caminho para levantar tais informações para P4 comentamos que esperávamos que a Comissão de Acessibilidade da UNESP, por lidar com o público com deficiência da universidade, tivesse pelo menos os dados dos alunos e não apenas o que as bibliotecas realizaram e ao

indagar de modo mais profundo as razões por esta comissão não conter tais dados até aquele momento obtivemos a seguinte resposta:

“Olha! Esse levantamento como comentei agora há pouco. O RH, na figura da (cita o nome de uma pessoa), que faz parte da comissão também ficou de passar para as unidades a solicitação de fazer esse levantamento. Então, quem são esses servidores hoje nas Unidades? Quais são as deficiências que eles tem? E devolver isso para a gente tabular. Isso é tarefa da (pessoa mencionada)”. (P4).

Vale ressaltar até este momento que não se pretende culpar a universidade pela ausência de tais dados. Reconhece-se que nem sempre é de interesse geral a existência de um dado sobre seu servidor com deficiência. Tal situação apenas demonstra o desconhecimento que se tem sobre a deficiência.

Para P5 há tais informações de servidores na universidade, mas não se separam aqueles que têm ou não deficiência. Só se tem noção de um breve quantitativo em virtude da reserva de vagas que passou a vigorar em concursos desde 1999 pelo Decreto Federal n.º 3.298 (BRASIL, 1999). Essa informação, então, seria possível em razão dos arquivos que se tem desde essa época. O que não existiria seriam as informações correlatas a deficiências ocorridas em condição de exercício laboral.

Neste jogo de delegação de respostas entre as pessoas e as organizações contatadas dentro da universidade, com um pouco mais de insistência, no caso da UNESP, buscamos saber se não haveria dentro dos sistemas de informação e computação tais dados. Nesta perspectiva obtivemos na coordenadoria de saúde, a informação que havia um software chamado SOC que continha informações dos exames periódicos realizados nos últimos seis anos pelos servidores da universidade.

“No sistema SOC é que existe as perícias, todos os periódicos, todos os admissionais. Então isso tudo tá dentro desse sistema, dentro do SOC. Então admissionais, periódicos, perícias, não sei se de alguma forma existe uma planilha tabulada para pessoas com necessidades especiais. Se tem esse ‘xizinho’ lá, para depois a gente soltar como relatório em

planilha. Isso a (cita nome de outra servidora) pode te dizer, eu não sei te dizer. Se você tiver isso vai ser uma fonte de dados importantíssima pra você” (P3).

Reforçando a questão dos sistemas de informática, durante a entrevista com a P4, a mesma tentou acessar uma ficha funcional para nos mostrar e relatou:

“(...) eu vou até olhar aqui numa ficha. Porque o que acontece com o software que a gente usa? Ele tá amarrado. Então eu não consigo cruzar muitas informações, mas vou verificar isso.” (P4).

Em Portugal, também há um anuário de atividades, que é conhecido como Plano de Atividades, bem como, há os relatórios de atividade. Segundo PT1:

O pessoal que faz esse documento é um pessoal disponível. Posso até confirmar. Quem faz isso são os nossos colegas do gabinete de estudos e planeamento. Portanto, penso que este documento pode estar disponível no site da Universidade de Lisboa. Há um espaço no site da universidade, penso que está lá algo como “fatos e números”. Então se tiver, está lá, disponível. Há a descrição dos serviços, a distribuição, quantas pessoas são. Estes números geralmente estão lá divulgados (PT1)

Apesar da disponibilidade deste documento, PT1 não sabia informar sobre o quantitativo de pessoas com deficiências na universidade:

Eu penso que não. Porque não tá publicado. Eu não sei se fazem análise nesse quadro. Porque assim, antigamente isso era publicado. Nós éramos obrigados a responder uma estatística que se chamava “O balanço social”. E era para dar indicação em 30 de dezembro de cada ano civil o número de portadores de deficiência que existem nos serviços. Eu não tenho certeza se isso estará publicado, estaria lá (PT1).

Este caminho de identificação e mapeamento de servidores com deficiência nas universidades mostrou bastante entrave. Mesmo com as leis como Lei Federal n. 8213/1991 (BRASIL, 1991), Decreto Federal n.º 3.298 (BRASIL, 1999) e Decreto nº 6.096/ 2007 (BRASIL, 2007) que trata o REUNI no Brasil e, em Portugal, o Decreto-Lei n.º 290/2009 - Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiências e Incapacidades (PORTUGAL, 2009). A identificação de pessoas com deficiência esta limitada aos serviços e ações ao público discente apenas e as condições de acesso e permanência como mostram os trabalhos de Morejon (2009) e Castro (2011).

Até mesmo os documentos legais das universidades têm falhas, o que compactua com Castro (2011) quando pontua:

Outra falha no documento dos processos seletivos diz respeito à informação sobre o processo de permanência. Nenhum dos documentos das universidades pesquisadas aponta se a IES tem serviço de apoio... (CASTRO, 2011, p. 144).

Todos os entrevistados, de certa maneira, delegaram ações a outras instâncias ou pessoas. Foi possível apurar que, independente de sistemas ou meios de organização a universidade tem carência de modelos ou parâmetros de ações, mesmo as que investem em sistemas de informática ou tenham diretrizes governamentais. Nada está pensado para seus servidores com deficiências.

4.2.3. O ingresso, acesso e permanência do servidor com deficiência na universidade pública

De uma maneira diferente da esfera privada e como abordado no capítulo 2 e 3, o ingresso ao trabalho no setor público ocorre apenas por meio de concurso ou processo seletivo com o uso de provas e/ou títulos No caso do Brasil previsto pelo Decreto Federal n.º 3.298 (BRASIL, 1999) e Lei Federal n. 13.146 (RASIL, 2015) e em Portugal pelo decreto n.º 29 (PORTUGAL, 2001).

A inclusão, como também mencionada no segundo capítulo, ocorre no trabalho público à pessoa com deficiência em virtude da garantia de reserva de vagas, bem como, pela aprovação divulgada em lista separada.

No que tange a esse processo de ingresso na universidade por meio de concurso seguem considerações dos participantes.

“Nem sempre a gente abre concurso com 20 vagas, a gente sempre abre concurso com uma vaga ou duas, mas o concurso tem validade; mas enquanto periodicidade a gente nota que a validade do concurso é assim bem utilizado, ou seja, acaba tendo mais candidatos convocados e ela [pessoa com deficiência] fica atenta e há uma tensão com relação a isso. A cada cinco vagas, a cada cinco candidatos convocados, um candidato é da lista de candidatos especial.” (P2).

Pela fala da participante mencionada fica evidente o aspecto legal que a universidade é obrigada a cumprir que na prática. Há, porém, situações em que nem sempre a universidade abre vinte por cento de vagas como recomendado pela reserva legal. Neste caso, a indenização do déficit se faz pela distribuição de uma vaga para pessoas com deficiência, da lista especial, após serem convocadas cinco pessoas da lista de aprovados. Tal procedimento se sustenta por orientação da Assessoria Jurídica da UNESP.

“A lei fala em até 20%. De 5 a 20%, embora o edital tenha previsto 5% a gente aplica a máxima que é a cada 5 vagas a gente chama um. Isso é orientação da nossa assessoria jurídica.” (P1).

Para P5, na UFSCar:

“Aqui para ingresso, o deficiente apresenta relatório médico, faz perícia, é avaliado, passa pela chefia, que faz um plano de trabalho, aí passa pela chefia de novo. Então ele trabalha restringido com uma reavaliação a cada seis meses”. (P5)

Quando se questionou sobre qual poderia ser o interesse das pessoas com deficiência ao trabalho na universidade, a função administrativa ganha destaque, tal como se expressa no seguinte relato:

“O que a gente tem percebido é que o que mais a gente consegue atrair o portador de necessidade especial é a função administrativa”. (P1).

Em Portugal, PT1 indica que quando há uma pessoa com deficiência ingressa o trabalho público na universidade, esta instituição busca se adaptar os postos de trabalho:

“Não posso falar em termos da administração, mas posso falar em termos dos Recursos Humanos. Nós, em termos de recursos humanos se, no ato da contratação da pessoa, se soubermos que a pessoa tem alguma deficiência, temos que prestar conta, mesmo porque a adaptação do posto de trabalho tem por parte a forma que nós modificamos os nossos trabalhadores”. (PT1)

Em nenhum momento foi abordada a questão dos concursos para docentes, que dentro da universidade segue outra lógica, mas é evidente, tal como se pontuou no capítulo sobre empregabilidade que não há reserva para este tipo de concurso.

Em Portugal PT1 aponta que nestes casos não há reserva ou mesmo preferência.

Com intuito de conferir as possibilidades de acesso e permanência da pessoa com deficiência no trabalho na universidade abordou-se a questão dos postos de trabalho. Ao indagar sobre a preparação do posto de trabalho para receber pessoas com deficiência soube-se que:

“Não do posto necessariamente não, mas sim das atividades a serem exercidas. (...), por exemplo, vamos começar pelo operacional 1 tá? O nosso operacional 1, num campus quem tenha fazenda vai ter atividades completamente diferentes do que um operacional 1 aqui dentro da reitoria. Então o cargo é o mesmo, né? A investidura do cargo é a mesma. O concurso é o mesmo, mas as funções são completamente diferentes, por isso que ele tem que ser avaliado, para as funções, para as atividades que ele vai exercer dentro daquela função para qual ele fez concurso, naquela unidade.. Aí o local de trabalho é visto em relação à atividade. (...) por exemplo, ele entra, né?!

Eu consigo com as minhas deficiências desenvolver as atividades desse cargo, tá? Eu vou entrar. O meu posto de trabalho e essa acessibilidade, a universidade vai ter se virar depois. Entendeu? Não pode... Eu não posso impedir que o cara entre porque o posto de trabalho não é acessível para ele. O posto, o local de trabalho. Eu posso impedir que ele entre do ponto de vista inicial, se as deficiências forem incompatíveis. Aí perfeito! 'Olha você fez, pra isso que... você fez o concurso não dá. Faz concurso pra outra coisa, mas pra isso que não dá'. Mas eu não posso impedir que ele entre porque seu posto de trabalho, onde ele vai trabalhar, não é acessível. Isso aí é puramente administrativo e a Universidade vai ter que se virar.(P1).

Por meio destes argumentos, mais uma vez se observa que as informações a respeito dos servidores com deficiência e o acesso à universidade são despachadas às unidades da UNESP, que ficam responsáveis em garantir o acesso e a permanência do servidor com deficiência em seus espaços.

Em Portugal:

PT1: *no público o que tem assim é, quando aparece, se vai atrás. **Pesquisador:** conforme a demanda? **PT1:** conforme vai aparecendo a situação, se vai criando a adaptação. Se calhar as pessoas do atendimento ao público deveriam ter algum tipo de formação para saber lidar com essas pessoas. Podem... Essas pessoas não precisam ser trabalhadoras, podem ser utentes **PT2:** alunos. **PT1:** com os nossos alunos, qualquer pessoa que venha aí. É um bocadinho difícil. Mas o que tem que se fazer é se adaptar. Na altura a pessoa descreve-se.*

As tais adaptações e as demandas acontecem em outras circunstâncias. O mesmo acontece com os exames de admissão e os regimes de trabalho:

“Da unidade, aí é da unidade. Porque a admissão, ela é feita lá, o contrato é feito diretamente pela unidade. É ela que passa a assumir.” (P1).

No que se refere aos exames admissionais:

“Em termos do exame admissional, que nós fazemos também, eles chegam pra gente... Porque quando alguém com deficiência entra existe... (isso é lei (legislação, tá?!). Existem duas perícias principais: 1) uma perícia que vai dizer que essa cara realmente tem a deficiência. Para ele ir para aquela lista especial do concurso. Então ele primeiro, ao fazer o concurso, ele alega que é deficiente. Aí ele vai passar por uma perícia e se realmente ele for deficiente o nome dele vai para a lista especial. 2) Ele tem que passar por uma perícia para demonstrar que apesar daquela deficiência ele consegue desenvolver o trabalho para o qual ele fez concurso. A exemplo, tem uma polêmica do estado há uns cinco anos atrás de uma médica... cega... que fez o concurso para trabalhar no pronto socorro e passou. Mas não dá para um cego trabalhar num pronto socorro - como que vai atender uma urgência? - dá para um médico cego trabalhar num consultório? Num ambulatório, é tranquilo. Atendendo de forma, né?! Não emergencial. Numa emergência como é que eu vou entubar, eu vou massagear, eu vou, enfim... Então é importante essa segunda perícia, se ele passar num concurso pra ver se é compatível a sua deficiência com aquela atividade, se for compatível Ok ele ingressa no serviço público. Não tem um regime específico, mas a inscrição se dá assim: primeiro no concurso público ele precisa se declarar, não é?”. (P3)

A permanência, em muitos dos casos da pessoa com deficiência ao serviço se dá por razões também de exclusão, porém, por vezes, no cotidiano, algumas estratégias são válidas a exemplo do que posiciona PT2:

*Eu aqui, por exemplo, tenho algumas dificuldades em utilizar uma impressora. Tenho porque o painel para seleção da impressão, conhecido como impressão, cópia ou digitalização é um painel touch screen e não um papel digital. No entanto, eu tenho um colega que fez um modo para que eu também consiga imprimir. Fez um cartãozinho, recortou no sítio onde estão os botões lá encaixa o cartão no sítio do display e consigo selecionar o trabalho e mandar imprimir. **Pesquisador:** legal. **PT1:** quem fez isso? **PT2:** fala o nome. **Pesquisador:***

boa estratégia. PT2: essa foi a adaptação que um colega fez para que eu também pudesse utilizar a impressão. No entanto a discriminação para mim não está nos colegas, nas pessoas que estão e trabalham diariamente ao meu lado. Não. Acho que a discriminação aqui está nos dirigentes. Na forma como encaram o funcionário portador de deficiência. Acho que veem o funcionário como a pessoa que tá ali e não consegue desempenhar uma tarefa regularmente. Então dão uma tarefa pontual só pra dizer que dão alguma coisa.

O que fica forte no argumento de PT2 é a expressão “Acho que a discriminação aqui está nos dirigentes. Na forma como encaram o funcionário com deficiência”. Isso mostra a dificuldade da pessoa com deficiência exercer seu trabalho, o que caracteriza as barreiras, que corrobora Sassaki (2006) quanto as barreiras de ordem: de atitude, de ambiente acessível, a má vontade em efetuar acomodações razoáveis e, falta de informação sobre recursos de reabilitação e técnicas de desenvolvimento de empregos. Há sim a boa vontade dos colegas em estabelecer estratégias no cotidiano, como no caso apresentado, mas isso não deve ser maior do que se pode ser feito pela instituição neste quesito.

Nos casos em que não há possibilidade de permanência, ou mesmo em que seja necessária aposentadoria por invalidez, que será apresentada no item 6.1.4.

O ingresso das pessoas com deficiência no serviço da universidade pública, então é respeitada pela questão legal e funciona na prática. Quando do acesso, nem sempre esta é satisfatória em virtude das barreiras de toda ordem (SASSAKI, 2006). A permanência, assim, depende de vários fatores, podendo em máxima atitude aposentarem o servidor docente ou não docente.

4.2.4. A política e a gestão da universidade pública para com as pessoas com deficiências

Este item apresenta os conhecimentos que os participantes têm sobre as ações e políticas inclusivas que ocorrem na universidade. Vale ressaltar que

os documentos da universidade, como seus anuários e planos de atividades são os instrumentos maiores, porém: e outras ações?

De antemão, como já destacado, no caso da UNESP há a dificuldade em se obter informações na reitoria em virtude da descentralização das informações, pois havia a indicação de um setor para outro. O discurso era recorrente:

“Olha, acho que essa questão seria melhor respondida pela coordenação de saúde, porque da nossa parte nós não conhecemos. Tirando essa comissão que vai estudar a acessibilidade na universidade em todas as questões a gente não tem, eu não tenho conhecimento de nada”. (P1).

Outro aspecto, no âmbito da UNESP era a Comissão de Acessibilidade que, dentre todas as universidades estudadas foi a única que apresentou um setor de serviços a todo público com deficiência, de modo diferente aos serviços das equipes multidisciplinares existente nas universidades federais em virtude do REUNI. Experiências estas inexistentes em Portugal.

Os próprios entrevistados P1, P2 e P3, que não P4 (que era da comissão) julgavam que esta seria um espaço ideal para apoio e resolução de vários dilemas na UNESP.

Por meio da entrevista com P4 delinearam-se vários aspectos sobre esta comissão, em um deles, soubemos o que se estava planejando de ações para o ano de 2014:

“Como nós estamos discutindo nossas atividades para esta Comissão no ano de 2014. O quê que essa comissão faria? Uma das propostas, inclusive feita pra dinheiro da APO, que seria feito o levantamento, um levantamento que talvez vocês conheçam é daquele da[fala o nome de uma empresa de assessoria e consultoria de pessoas com deficiências], né? Era que contratasse essa empresa para fazer um levantamento do campus de Araraquara. Porque é um campus que tem um ambiente meio fazenda, né? Que é o campus, né? O que a gente chama de campus é porque esse aqui [Instituto de Química de Araraquara] que tem um ambiente que requer

readaptações e também outro prédio[campus] que também requer adaptações. E aí ao invés de um dos membros. É que a gente ia gastar muito dinheiro, cerca de quatrocentos mil reais para fazer o levantamento dessas unidades e nós tínhamos necessidade desses pontos emergentes, que a gente precisava dar conta[o assunto girava em torno de adaptações arquitetônicas]. A gente não investiu nisso em detrimento de outras ações. Mas é isso, se a gente não conhecer a gente não tem como planejar, né? Então a gente vai ficar nesse embate. Mas parece que esse levantamento vai ser feito pela Engenharia, tá? Vai ser financiado pelo APO. A [cita novamente a empresa de assessoria e consultoria de pessoas com deficiências]é que vai ser contratada”. (P4).

Tal argumento mostra que apesar da existência da comissão de acessibilidade, a UNESP, ao invés de investir em estrutura própria, o que talvez onere mais o orçamento da universidade, pensou-se em contratar uma empresa com *know-how* para verificar as questões de acessibilidade e gerência do funcionalismo. Isso se torna aparentemente factível quando o mesmo participante, num outro momento, fala sobre a questão do financiamento das ações da Comissão na UNESP:

“O banco nos disponibilizou um milhão, duzentos e cinquenta mil reais em quatro anos, desde o ano passado[2013]. Então nós temos os duzentos e cinquenta do ano passado que não conseguimos executar e a gente tem os duzentos e cinquenta desse ano. A gente tem dentro da APO pras medidas, PAC, esse levantamento da [empresa]e tal, um recurso alocado pra ele, mas eu não sei qual o valor. Eles falaram coisas de dois milhões, três milhões, coisa assim. A PRAD e a PROGRAD parece que tem trinta mil. Então esse dinheiro está reunido dentro deste programa para nós fazermos a administração conjunta, Com a administração conjunta as vezes temos acessibilidade a essas informações”.(P4).

Por este contexto, observa-se que há dinheiro há ser investido, mas por falta do conhecimento do universo das pessoas com deficiências na universidade, talvez, tenha se investido mais em adaptações arquitetônicas do

que em ações específicas como investir em recursos de áudio descrição, mídias acessíveis, etc. A justificativa por investir mais neste tipo de adaptação, por outro lado, sem o uso de linhas de financiamento, mas com o dinheiro da universidade é justificada pela redução de orçamento:

“Existe uma preocupação grande do reitor com a acessibilidade. Então, exatamente por essa preocupação. Por entendemos que nas nossas unidades não temos muito trabalho em acessibilidade. Então a [cita o nome de uma servidora] trata disso junto com a APLO. Principalmente nos prédios novos, os que estão sendo construídos na universidade, mas também os que já estão construídos e que não tem nada. Mas assim, assim a UNESP é enorme! E não se tem recurso pra fazer a UNESP como um todo que não é só a acessibilidade. Tem outras demandas de infraestruturas, importantíssimas também. Por exemplo, o AVCB de incêndio. Os nossos prédios. Se um prédio nosso pegar fogo, não tem rota de fuga, a noite não tem rota de fuga e, são coisas importantes e graves. Quanto mais os prédios estão ficando velhos, com a rede elétrica também envelhecendo podendo dar muito mais curto circuito. Então... nós não temos recursos para trabalhar a acessibilidade como gostaríamos de trabalhar. Mas isso já foi detectado é uma preocupação do reitor sim. Existe verba do PDI, como você mesmo falou [referindo-se às ações do orientador, quando diretor de uma unidade universitária] que utilizou verba do PDI voltado pra isso é... Mas nesse ano tivemos, inclusive, o corte do PDI porque houve uma diminuição na liberação do ICMS e isso tudo compromete todos os projetos em andamento. Então, sabemos que temos muito pra fazer. Não existe recursos pra fazer isso de forma ideal, ou seja, rápida e envolvendo várias unidades. Não tem dinheiro pra isso. (P3).

Ainda, quanto à Comissão de Acessibilidade, outro fator importante relatado foi quanto à divulgação de suas ações:

“Então o quê que acontece? Essa comissão não tem; como quase todas as comissões, a gente... Não é a nossa atividade.

Então a gente não tem alguém pra fazer essas coisas, não tem um secretário. O que tá previsto? O que eu esqueci de comentar é a adequação do site da universidade, tornar esse site mais acessível, isso também está previsto, e quem é o responsável por isso, é o [cita o nome de outro servidor], que é o assessor da CIT". (P4)

Em outras palavras, apesar de reconhecer que a Comissão de Acessibilidade ainda não consegue disponibilizar um espaço de divulgação pública de suas ações, sinaliza que estão conversando na universidade para deixar o portal da UNESP mais acessível.

Tudo isso explicitado por P4 ainda é insuficiente para afirmar a inclusão na UNESP, mas a comissão se apresenta como uma boa intenção da universidade para tratar isso, mesmo que, por hora, nada de concreto se apresente ao servidor docente e não docente com deficiência e até mesmo pela comissão ainda estar engrenando nas suas funções. Espera-se que até o final da redação deste estudo tal comissão já tenha avançado mais nas ações inerentes ao que é de competência.

Outra questão que se julgou pertinente realizar foi à fiscalização do governo no cumprimento da lei de cotas pela universidade. Na esfera particular, como mencionado no capítulo 2, as empresas recebem visitas dos auditores ou fiscais do trabalho. Como seria essa dinâmica com o setor público? Isso seria feito por alguma equipe do governo? As respostas que nos foram dadas mostra uma face de, ainda, total desconhecimento.

"Nós nunca tivemos uma fiscalização do ministério. Até porque a gente acaba seguindo a lei complementar". (P1).

Em Portugal não há essa fiscalização, mesmo porque não existe lei para isso.

Com relação às condições laborais após a contratação de pessoas com deficiência por parte das universidades buscou saber se a universidade faz algum preparo para receber a pessoa com deficiência, por exemplo, se há algum estudo da ergonomia na função. Na UNESP, o relato de P1 reforça o argumento de se despachar a informação a outra instância:

P1: Isso...isso também eu acho que a coordenadoria de saúde poderia ajudar. **Orientador:** E também seria, se houver, algum serviço que a gente desconheça das condições estruturais do local de trabalho que a pessoa com deficiência possa exercer suas funções, na verdade, ficaria a cargo da unidade né? Dada as condições estruturais para que a pessoa possa exercer as suas funções, né?! Passa por vocês? Vocês orientam?**P2:** A gente orienta. A consulta acontece e “Ah! Mas como é que eu vou fazer?”. “O que se deve acatar?”. É o que esta na legislação, ou seja, deve atender o que ele necessita. Isso é muito claro, a lei é muito clara quanto a isso.

Pelo excerto fica a ideia de que no direcionamento de algumas questões das unidades da UNESP à reitoria, o retorno muitas vezes se pauta não em um direcionamento específico, mas sim, em virtude do que está na lei.

Na UFSCar P5 aponta que não há algo específico, mas que às vezes recorre-se ao serviço das equipes multiprofissionais.

Em Portugal, este acompanhamento ainda não é recorrente:

“Pelo que eu saiba não. Nós vamos adaptando a medida que as pessoas vem a nós. E o PT2, geralmente é consultado em estudos, quando é necessária alguma adaptação ele ajuda”. (PT1).

Ou seja, pelo argumento pouco se fez no geral e, quando se faz, é em razão da demanda.

Ainda no que tange a um estudo da universidade ou mesmo política de para acessibilidade aos postos de trabalho na UNESP:

Não do posto necessariamente não, mas sim das atividades à serem exercidas. Por exemplo, do posto do trabalho é... aqui Na UNESP, por exemplo, vamos começar pelo operacional 1 tá? O nosso operacional 1, num campus quem tenha fazenda vai ter atividades completamente diferentes do que um operacional 1 aqui dentro da reitoria. (P3)

A UFSCar manifestou que não há isso, mas há ações dentro de uma Secretaria Geral de Trabalho, porém, não é uma política da instituição, segundo P5.

Em Portugal expressa PT1:

“Dos postos em si, mas isto vai fazer daqui pra frente. Só agora começamos fazer a implementação da rotina do trabalho na universidade e um dos médicos veio fazer uma visita no nosso edifício. Eu tive que fazer também no âmbito dos Recursos Humanos, tive que buscar um trabalho com nossos colegas no âmbito da universidade. Tem um colega nosso também que trabalha na sustentabilidade. Que fazem a verificação do local de trabalho em si. Mas propriamente nessa adaptação, não”.
(PT1)

Isso também mostra o pouco conhecimento ou mesmo a intersecção de áreas na universidade para melhor receber e preparar o posto de trabalho ao servidor com deficiência. Pois do contrário isso ocorre da demanda e também por estratégias utilizadas no cotidiano, tal como PT2 já havia apresentado anteriormente.

Outro ponto que se buscou saber é como a universidade lida quando um funcionário sem deficiência adquire a deficiência?

Na UNESP P1 respondeu: *“Isso pode ser com a unidade ou a coordenadoria de saúde se existe algo sobre isso”*. Ou seja, mais uma vez a questão foi delegada a terceiros.

Na UFSCar P5 apresentou que o servidor deve apresentar um relatório médico indicando a limitação. Isso passa pela perícia do pedido do trabalho e depois disso para a chefia. Esta tenta reestruturar as ações no trabalho de modo a evitar o afastamento para reabilitação por um período de até seis meses de atividade.

Em Portugal PT1 ressalta que neste caso, não apenas pode ser dada pela deficiência, mas por uma incapacidade temporária:

“PT1: *Nós temos casos aqui. De pessoas que fazem hemodiálise. Uma das coisas é fazer a adaptação em termos*

do horário de trabalho e ter em atenção a distribuição dos serviços. Eventualmente podemos ter outros casos, pessoas que... eu não sei se isso esta declara, se é deficiência, mas já há casos que ocorreu, as pessoas que vieram trazer atestado.

Pesquisador: *sim. PT1:* *atestado impresso. Com 60 dias as pessoas aqui são obrigadas a ir à junta médica e depois, a pessoa é diagnosticada por estes médicos e depois a pessoa está apta ou não apta a vir trabalhar. Quando esta apta vem com restrições. Quando os médicos dizem redução do trabalho ou não podem pegar em peso. Isso tem que ser adaptado. Nós temos casos. (...)Se a pessoa estiver com restrições em termos de levantamento de peso não vai poder pegar em pesos e aí tem de ser adaptado e a chefia tem que colocar aquela pessoa num trabalho mais leve, digamos assim e eventualmente as funções que essa pessoa fazia: redistribui. Isso é o que a universidade tem, por exemplo, se a pessoa vier desta dita junta médica e a universidade não cumprir o que esta lá escrita é uma pessoa que pode voltar a ter baixa e o que o serviço não teve em conta nos temos de fazer um bocado e atribuir. Isso se põe em conta” (PT1)*

Acredita-se que os mesmos procedimentos relatados por PT1 aplicam-se à realidade brasileira. Apesar disso não estar no argumento dos brasileiros entrevistados, está nas legislações, tal como na Convenção n.º 159 da Organização Internacional do trabalho e Decreto Federal n.º 3.298 (BRASIL, 1999), além da Lei de Inclusão 13.146 (BRASIL, 2015).

Sobre o serviço de reabilitação profissional na universidade, se ele existia e como poderia ser realizado P3 fez um relato didático, segundo este participante há dois termos, a readequação e a readaptação:

P3: *“na verdade, o que você fala? O que você entende por reabilitação? Entrevistador:* *readequação ao trabalho, esse tipo de coisa. P3:* *Então, a gente chama isso no INSS de reabilitação pró-celetista. Aqui no estado pró-autárquico, a gente chama readaptação. E na verdade isso é um lance que eu sou apaixonado. A gente vai lançar um livro, agora no final*

do ano, só sobre readaptação. E porque que eu sou apaixonado por isso? E isso é o que existe de mais difícil de se fazer, não só em relação às necessidades especiais, mas às limitações impostas por algumas doenças, impostas musculares, psíquicas, enfim... E aí como nos fazemos? Nós olhamos para universidade. (...) Ninguém faz o que a gente faz. E aí como é que a gente faz? Aí o negocio fica legal. Então quando que alguém vai para a readaptação? Quando alguém tem alguma limitação imposta por um problema de saúde e que limita mais não impede totalmente que ele trabalhe. Então essa limitação ela pode ser. Ela pra ser readaptável essa limitação tem que ser parcial, ela não pode ser total. Porque se for total ou vai ser aposentado ou vai se manter em afastamento, se eu tiver alguma reversibilidade disso. Então ela pode ser temporária ou pode ser definitiva, eu posso ter uma limitação durante um tempo, ou eu faço tratamento resolvo meu problema e se privo dessa limitação, ou eu posso ter uma sequela definitiva então. Essa limitação é permanente”.

Então, no caso da UNESP existe sim este serviço e ele é feito com base naquilo que se consideram limitações temporárias dos servidores. Na UFSCar há procedimento parecido, tal como em Portugal:

“Assim, nós temos assim uma coisa chamada reabilitação profissional, mas é no âmbito daquilo que são dos acidentes em serviço. Um trabalhador quando esta em funções ou num trajeto do trabalho-casa e casa-trabalho, se cair ou acontecer uma coisa, pode ser considerado como acidente em serviço e aí dependendo daí pode ser encaminhado à reabilitação que será dado com a medicina do trabalho. Nós fazemos aqui apenas aquilo que diz a lei”. (PT1).

No caso da impossibilidade de reabilitação as pessoas com deficiências podem ser encaminhadas para as aposentadorias. Na UNESP o assunto é tratado da seguinte maneira:

“Se a limitação é parcial eu vou ser readaptável, se a limitação é total eu vou ser aposentado (no caso de deficiência adquirida). Se for total e permanente, porque se for total e parcial eu vou ficar afastado do trabalho vou fazer o tratamento vou melhorar e vou voltar para o trabalho. Então se for total e permanente eu vou me aposentar. E aí como nós fazemos? Nós criamos na Educação algo super legal. Bom como é que a gente faz? Essa pessoa, só a Junta readapta. Porque a junta readapta? Porque a Junta é composta por três médicos, um pelo menos sendo especialista da área e os outros dois peritos, então eu vou passar por uma Junta com especialista na doença que provoca minha alimentação. Essa Junta vai dizer o que eu não posso fazer. Eu tenho uma doença X e eu não posso, subir escada, ficar em pé muito tempo, agachar se for um problema, por exemplo de coluna lombar, então a Junta vai me dar as limitações, certo? Eu não posso isso, não posso aquilo e tal, tal, tal. Saindo dali, nós montamos um processo de readaptação, um expediente de readaptação. O próximo passo é nossa assistente social vai fazer uma interlocução entre o RH, entre as chefias e entre a parte médica pra costurar o que é possível fazer com aquele indivíduo na unidade. Então por exemplo, se eu consigo trabalhar na minha função, mas com alguma limitação eu posso ficar naquela função. Exemplo: eu sou jardineiro e tenho um problema de coluna lombar, então eu não posso abaixar, eu não posso... mas tem planta pra regar aqui em cima e, ou então, eu sou motorista, não posso dirigir mas eu posso ficar, por exemplo, planejando as viagens, mandando os carros para revisão, enfim eu posso me manter no mesmo setor, na mesma função mas com atividades que respeitam minha limitação para que eu não tenha uma agravamento no meu problema de saúde. Ou se dentro daquela função eu não consigo nenhuma atividade, dentro daquela unidade, eu posso ir para outra função desde que sejam respeitados os mesmos critérios. Isso é legislação tá? Isso é de um decreto de 1974, 1972 que é o que está em vigor até hoje. Eu tenho esse decreto, depois posso te mandar. Quem tem o mesmo grau de dificuldade, então, por exemplo,

eu não posso mandar quem fez concurso pra função de nível médio fazer uma função de nível superior tá? Então tem o mesmo grau de dificuldade e a mesma faixa salarial, eu não posso botar um cara ganhando cinco mil pra fazer o mesmo serviço de um monte de gente ganhando mil reais. Isso, não porque não só o cara vai se sentir rebaixado, como os colegas vão falar: Puxa! O cara faz a mesma coisa que eu, eu ganho mil e eu ele cinco mil? Então essas duas coisas tem que ser levadas em consideração. Se acontecer isso eu posso mudar de função. E aí como é que a gente faz? A nossa assistente social vai nesse local do trabalho novo e o antigo, conversar com essas pessoas, preparar essas pessoas pra ser recebidas neste setor e, depois ela passa com um mês, com três meses pra ver como é que tá esse indivíduo lá. Além disso, nós criamos grupos de readaptados. Porque o grande problema do readaptado, não só na UNESP, é que ele é mal visto. É visto como o cara que quebra mão. Como o cara tá inventando doença pra não poder fazer as coisas mais pesadas. Então ele é mal visto pelos colegas e se sente mal porque se sente um inútil e fica muito focado nas suas limitações. O grande lance da readaptação é você fazer com o que o cara entenda e o chefe entenda que o foco não são as limitações desse cara, são suas potencialidades. Ele não pode fazer um monte de coisa, mas ele pode fazer um monte de coisas muito bem. Com isso, para você ter ideia, nos tínhamos, estávamos considerando e, é até um conceito que eu estou revendo, que eu joguei nesse livro novo, que até nós discutimos agora. Nós tínhamos menos de 50% dos nossos servidores da UNESP tidos como bem readaptados. O que é bem readaptado? O cara se readapta e não volta se afastar pela mesma doença que gerou a readaptação. Posso até me afastar porque eu fiquei gripado, mas não por lombalgia. Se eu me afastar por lombalgia, eu tenho que rever essa adaptação pra ver se não é nenhum agravante no trabalho. Pode ser um agravante de casa, entendeu? No trabalho você pode respeitar, em casa ela vai lavar roupa, ela vai esfregar o chão porque é dona de casa e vai ter que fazer o serviço de casa, mas no trabalho não pode

ter agravamento. Só que eu levantei aí um paradigma, que é o ultimo capítulo desse livro. Eu acho, depois de tanto tempo trabalhando com isso, que só não estar afastado pelo trabalho seja matriz que este sujeito esta readaptado. O que me diz que esse cara tá bem readaptado pra mim é um tripé. Primeiro ele não voltar à se afastar pelo mesmo CID, pela mesma doença que gerou, perfeito! Segundo ele esta satisfeito com o trabalho, ele não esta se sentindo pior, e terceiro, a chefia entende que esse cara tá produtivo. Esses dados eu não tenho, eu tenho os dados iniciais nossos que focavam só, em não se afastar pelo mesmo CID que gerou. Nós passamos de menos de 50% para mais de 90% o que nós consideramos boa readaptação". (P3).

Pelo exposto fica claro que para além das pessoas com deficiência, no caso de readaptação funcional, o servidor também é visto com certo preconceito, seja pelas suas capacidades limitadas ou pelo imaginário da falta de vontade em trabalhar. Destarte a isso, o participante entrevistado relata sucesso no processo de readaptação funcional da universidade por meio de um trabalho integrado entre profissionais da saúde (junta médica) e assistente social. Neste caso, as experiências tem se mostrado bastante positivas, pois os servidores não estão se afastando mais pelas mesmas razões.

Em Portugal, a aposentadoria é conhecida como reforma ou aposentação e não ocorre pela universidade:

PT1: *não é na universidade, mas na Administração Pública. A lei da aposentação prevê que as pessoas possam se aposentar por aquilo que se chama incapacidade, mas é uma incapacidade que tem que ser declarada. Pesquisador: certo. PT1: onde muitas vezes a pessoa leva isso é nos serviços de reabilitação. Muitas vezes a incapacidade pode levar à reforma toda ou não.*

Por este tópico cabe interpretar que a política e a gestão da universidade pública para com o servidor docente e não docente não acontece de maneira estruturada. As mudanças acontecem pelas contingências e pelas demandas. Exceto pelos serviços de reabilitação profissional que funcionam tanto no

Brasil, como em Portugal, por meio de serviços que contemplam a incapacidade e os acidentes em serviço.

Em exceção pelas formas de ingresso que são por concursos previstos na legislação, existe falta de padrão para a universidade preparar o recebimento e a permanência da pessoa com deficiência em seu interior. Isso pelo menos no plano macro, nas políticas e mesmo na gestão.

4.2.5. O trabalhador com deficiência na universidade pública

Nesta categoria buscou-se averiguar as ações realizadas em prol do servidor docente e não docente que trabalha na universidade pública. Para tanto, é possível de antemão afirmar que existe boas intenções indicações nas universidades visitadas. Tal como se encontra em argumentos como de P1:

“A orientação que nós temos é que nos devemos oferecer as condições necessárias para que possam desenvolver o seu trabalho”. (P1).

Este tipo de argumento se reflete, mesmo em situações, onde os entrevistados se utilizaram mais dos recursos legais para dar respostas. Destarte a isso, com a boa intenção apresentada e, uma vez já introduzido este assunto na primeira categoria, quanto à inclusão de pessoas com deficiência, esta pergunta agora foi direcionada ao público dentro da na universidade pública, ou seja, a ter um colega de trabalho nesta condição. Buscou-se saber se julgam tais pessoas sofrer preconceito e discriminação. Todos os participantes alegaram não ter problemas, porém, o melhor argumento, neste sentido é de PT2, que possui deficiência:

Infelizmente hoje, ainda. E eu espero dizer ainda. Eu espero que isso venha a cair no ar com o tempo, mas ainda há uma discriminação sim. (PT2)

Essa discriminação a que se refere PT2 pode ser evidenciada durante os outros questionamentos cá apresentados que mostram as barreiras de toda ordem ao ingresso, acesso e permanência ao trabalho na universidade por parte da pessoa com deficiência.

Tais barreiras, como mencionada por Castro (2011) e mesmo Sassaki (2006), por sua vez, poderiam ser diminuídas por meio da capacitação ou mesmo por um treinamento no tratamento para com as pessoas com deficiências na universidade pública:

“Então, a capacitação, a gente daqui, onde nós estamos, nós não temos esse conhecimento, mas a gente indica para a unidade que vai receber, que ela tem de oferecer a condição física e claro, até a capacitação, o treinamento se vier a ser necessário. Essa é a indicação que a gente dá. A gente não tem....” (P1).

“A gente não tem essa vivência”. (P2).

“As chefias solicitam capacitação aos servidores, mas nunca houve demanda para este tipo de formação.” (P5).

Isso mostra que quando o servidor com deficiência entra na universidade, no âmbito administrativo, algumas ações ficam sem esclarecimentos. Por exemplo: como ir ao banheiro. Nas três instituições investigadas não há, por conta da reitoria, nenhum procedimento ou diretriz, o que fica tudo a cargo das dinâmicas *in loco*.

Ressalta-se e defende que tal investimento poderia ser útil como um aprendizado os servidores que não têm deficiências, mas que podem lidar com os colegas de trabalho que têm e mesmo na sociedade de uma maneira geral.

Provavelmente para os servidores que não possuem deficiência o mesmo ocorra. Tal acepção se confirma com a seguinte colocação:

“A gente tem orientado o que aconteceu (...) só que a universidade tem que se adequar. A unidade tem que ir atrás”. (P2).

Para PT2 é válido a preocupação com a pessoa com deficiência na universidade, mas ressalta-se a importância da pessoa com deficiência compreender que tem de fazer um esforço também para que as coisas se tornem mais acessíveis também:

“É assim. Isso são questões de adaptação. Nem tudo pode ser adaptado ao portador de deficiência. O deficiente, muitas vezes

eu acho que o deficiente também deve se adaptar e integrar ao mundo que o rodeia.” (PT2).

Por último, quando questionados sobre as possibilidades da universidade melhorar em algo para o atendimento às pessoas com deficiências, apenas PT2 quis se pronunciar:

“Regra geral há alguns pontos que podem ser melhorados. No entanto, regra geral, acho que há um bom entendimento da receação do portador de deficiência. Acho que sim. No geral sim. E até há alguma preocupação e alguma sensibilidade quando se recebe um portador com deficiência. Regra geral não quer dizer que não haja quem ponha alguns entraves, mas no âmbito geral não sinto que tenha algum constrangimento na abordagem. (PT2)

Pelo argumento observa-se que há coisas que podem ser melhoradas, mas que seu processo de inclusão e seu dia a dia na universidade, no trabalho, acontecem bem.

4.3. Questionário

Serão aqui apresentados os resultados obtidos a partir da aplicação do questionário distribuído e aplicado aos participantes do Brasil na UNESP e na UFSCar. O mesmo não foi aplicado em Portugal em razão da baixa identificação de sujeitos junto às universidades.

Para efeito de apresentação dos resultados cabe lembrar que o questionário foi subdividido em cinco categorias, cada qual com objetivos de análise, tal como apresentado no capítulo 3.

Dado o exposto, a coleta dos dados permitiu quantificar e compreender, por meio de porcentagem, o universo estudado. É importante destacar que tal universo não compreende a totalidade das pessoas com deficiências que atuam nas instituições investigada, mas consideram-se os dados aqui expressos como parcela significativa da totalidade do público com deficiência na universidade pública.

4.3.1. Parte 1 - Caracterização dos Participantes com Deficiência

Neste item serão apresentados os resultados sobre a caracterização dos participantes. Os questionamentos aqui apresentados tiveram como objetivo obter um panorama das pessoas com deficiência que trabalham na universidade. Para isso apresentam-se aspectos gerais e de cada uma das universidades pesquisadas. Foram ao todo 26 participantes nas duas universidades brasileiras investigadas.

A maioria dos participantes é da Universidade Estadual Paulista, a UNESP, com 21 participantes (81%), seguido pela Universidade Federal de São Carlos, a UFSCar com cinco participantes (19%).

Com relação ao gênero. A maioria dos participantes é do sexo masculino (67%), a minoria, por sua vez, do sexo feminino (33%), tal como se nota na figura a seguir.

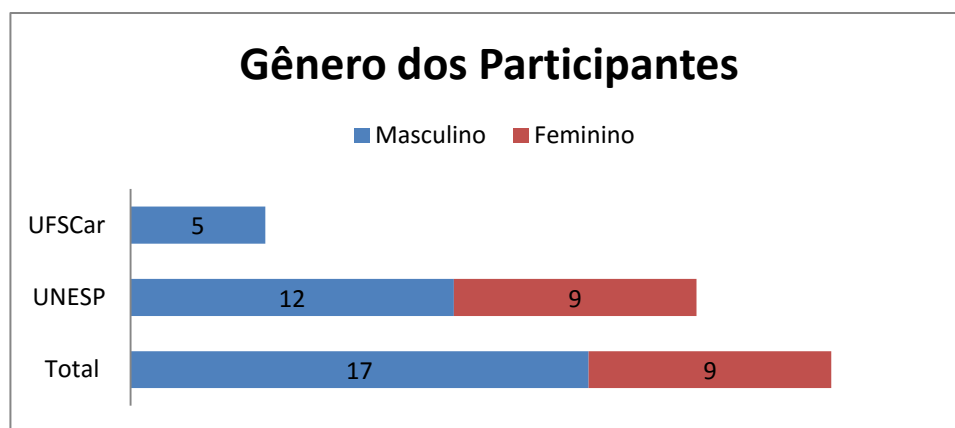


Figura 14– Gênero dos participantes.

Fonte: Própria.

São ao todo dezessete homens (12 na UNESP e 5 na UFSCar) e nove mulheres, todas da UNESP. Pelo que se observa a maioria dos homens possui deficiência física. Entre as mulheres predomina a deficiência visual.

Na UNESP, com base nos 21 participantes do estudo verifica-se distribuição dos participantes em nove campi. A figura a seguir exibe o panorama da distribuição dos servidores técnico-administrativos e docentes participantes.

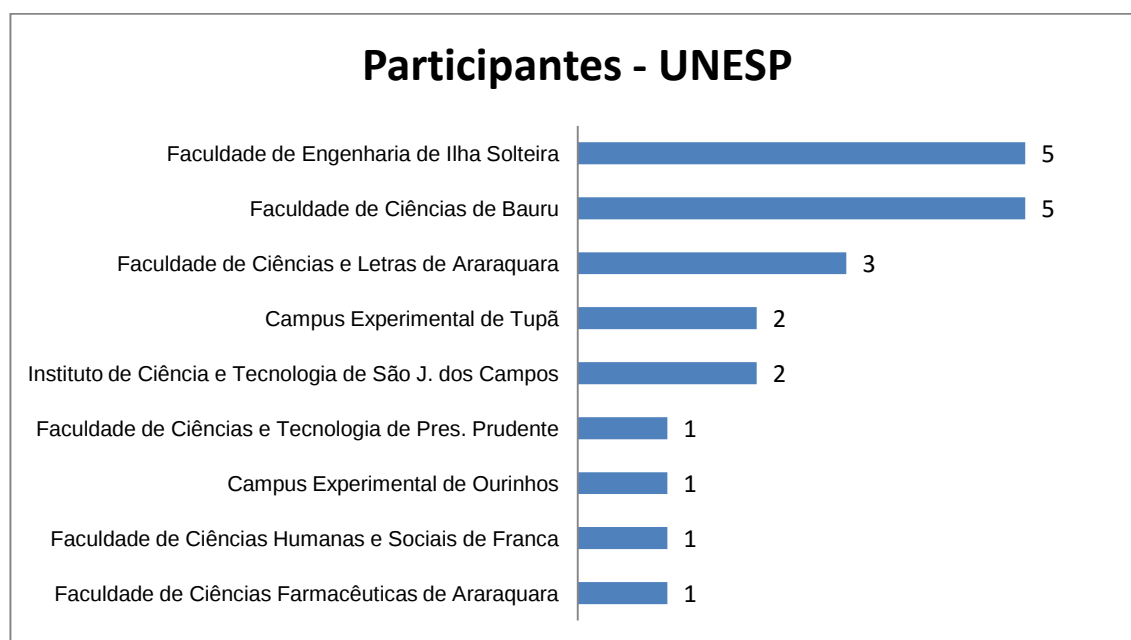


Figura 15 – Campus de lotação dos participantes da UNESP.

Fonte: Própria

Como pode se observar a Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira e a Faculdade de Ciências de Bauru são as unidades administrativas com maior

número de participantes - cinco cada. A FCLAr (Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara) teve três participantes, seguida pelo Campus Experimental de Tupã e o Instituto de Ciência e Tecnologia de São José dos Campos com duas pessoas. Os seguintes campi contaram com apenas um participante: Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, Campus Experimental de Ourinhos, Faculdade de Ciências Humanas de Franca e Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Araraquara.

Na UFSCar todos os participantes são do campus de São Carlos-SP.

Como pode ser observado pelo quantitativo das universidades, mesmo sendo a UNESP aquela que possui maior número de participantes. Se levarmos em consideração o quantitativo total de pessoas que trabalham na universidade, o de servidores e docentes com deficiência é muito pequeno. Tal fato por um lado significa, além daquelas identificadas para levantar o dado, que, apesar do serviço público atrair a pessoa com deficiência, a questão legal ainda engatinha, mesmo porque a prioridade no caso de um gestor em alavancar obras acessíveis na universidade só ocorre por meio de demanda, visto que tal público, não somado ao de estudantes, representa menos de um por cento do público com deficiência na universidade, argumento este que pode ser usado para prioridade em outras demandas da administração.

Com relação à função ou cargo de cada participante a figura a seguir exhibe o quantitativo total dos participantes:

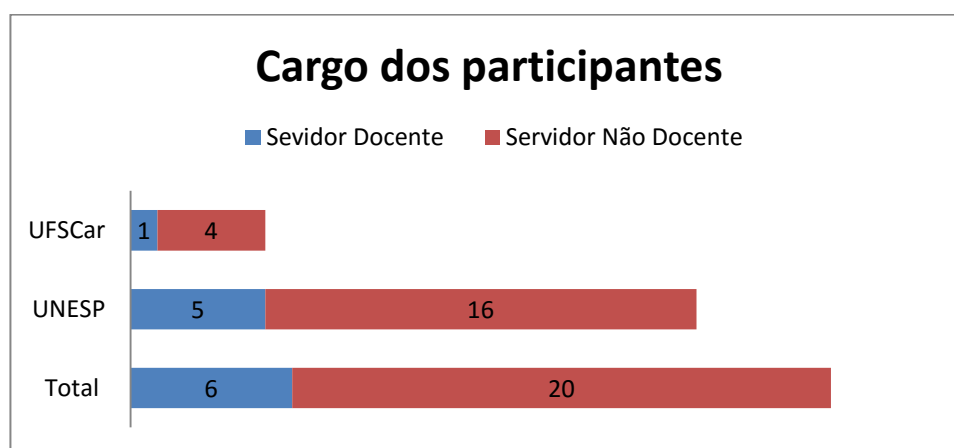


Figura 16 – Cargo exercido pelos participantes.

Fonte: Própria

A maioria é de servidores não docentes ou servidores técnico-administrativos 77% (20 participantes), sendo 23% docentes (06 participantes). Na UNESP, como se observa na figura seguinte, os servidores não docentes são 16 pessoas e 05 docentes. Na UFSCar esta quantia corresponde a 4 servidores não docente e 1 servidor docente.

Tais dados parecem revelar que, pela estrutura universitária, é bem mais fácil identificar servidores não docentes em contraposição a docentes, mesmo porque o processo legal dado nos últimos anos prevê reserva de vagas nos concursos públicos tal como previsto no Decreto Federal n.º 3.298 (BRASIL, 1999), ao passo, que a disponibilização de vagas é maior à carreira administrativa em comparação a de docente, o que explica o número reduzido de participantes nesta condição.

Com relação ao tempo de atuação ou trabalho na universidade, observa-se na figura a seguir, que a maioria, tem até de 0 a 5 anos de trabalho na função, pois 14 pessoas estão nesta condição ao passo que 5 pessoas tem de 5 a 10 anos na carreira, 1 de 20 a 25 anos, 2 de 25 a 30 anos e 4 acima de 30 anos de atuação na universidade pública. Não houve pessoal identificado na faixa entre 10 a 20 anos de atuação.

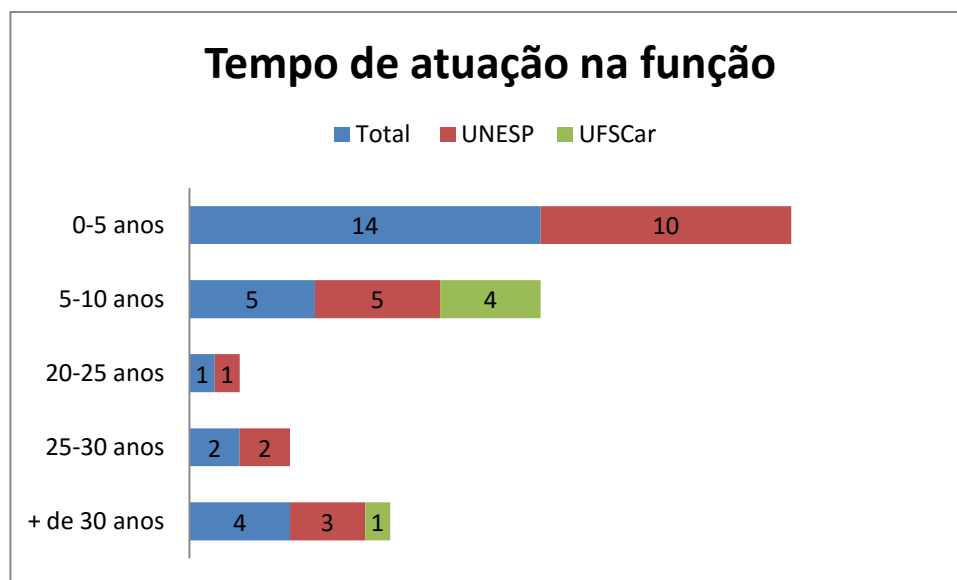


Figura 17 – Tempo de trabalho dos servidores na função ou cargo.
Fonte: Própria

No caso da UNESP, dez pessoas são profissionais contratados recentemente na universidade, pois estão entre 0 a 5 anos de desempenho. Há

cinco pessoas que estão de 5 a 10 anos na universidade, 1 entre 20 e 25 anos, 2 entre 25 a 30 anos e 3 estão há mais de trinta anos na universidade. Na UFSCar, a maioria tem entre cinco a dez anos de atuação e uma pessoa tem mais de 30 anos na carreira.

Por ser a maioria enquadrada dentro da função em até dez anos de atuação, isso parece evidenciar a importância da política de inclusão do governo nos anos 1990 e 2000, como, na esfera federal o REUNI - Decreto nº 6.096/ 2007 (BRASIL, 2007) e o INCLUIR que possibilitaram redução de barreiras às pessoas com deficiência na universidade.

Para além desta reflexão, independente dos cenários, ou seja, políticas de inclusão voltadas ou a estudantes ou a servidores públicos, para este último grupo mencionado houve garantia nas legislações de reserva de vagas em concursos, logo um aumento considerável de oportunidade.

O emprego na universidade, porém, não é a primeira experiência de trabalho para muitos dos participantes, pois a grande maioria já trabalhou em outros locais além da universidade, ao passo que a minoria em muitos dos casos está na primeira experiência laboral.

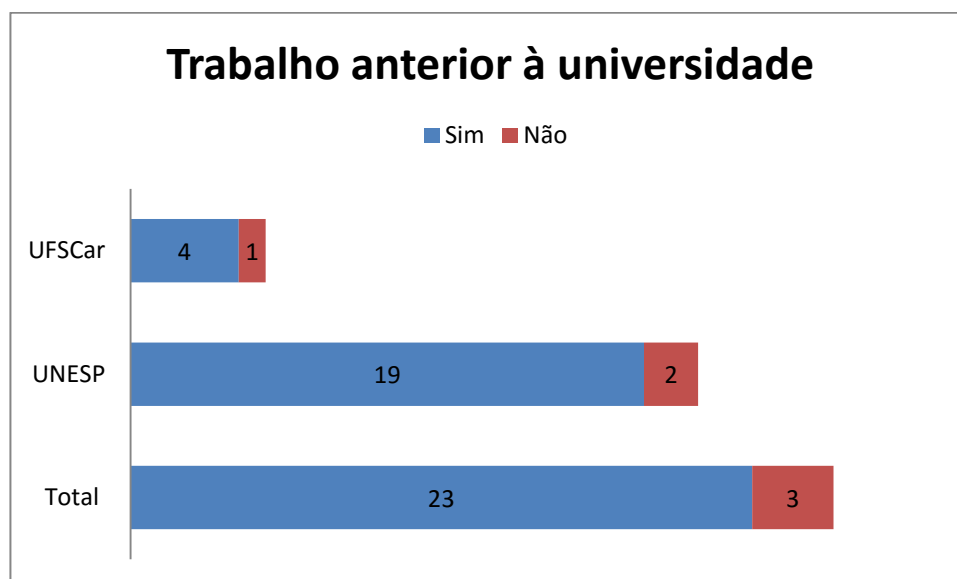


Figura 18 – Experiência de trabalho em outros locais, que não a universidade, pelos participantes.

Fonte: Própria

São 23 pessoas que já tiveram outra oportunidade de trabalho antes de ingressarem na universidade, sendo 19 dos casos referentes aos servidores da

UNESP e apenas um à UFSCar. O trabalho no ensino superior é a primeira experiência para três participantes – dois da UNESP e um da UFSCar.

Acredita-se que o trabalho é um fator fundamental da manutenção humana e, a pessoa com deficiência não está alheia a este fato. Assim, independente da atual função na universidade é evidente que, com lei ou sem ela, estas tiveram de atuar laboralmente em outros espaços que não na universidade pública, onde, então, se encontram em condição de estabilidade.

Por terem atuado anteriormente em outros locais, a maioria dos participantes declararam ter experiência no setor particular (59%), para outros (19%) experiências anteriores foram também no setor público. Há aqueles que têm experiências anteriores (11%) tanto no setor público quanto particular e aqueles (11%) que não tem experiência anterior. A figura a seguir exhibe com mais detalhes este tipo de experiência em trabalho.

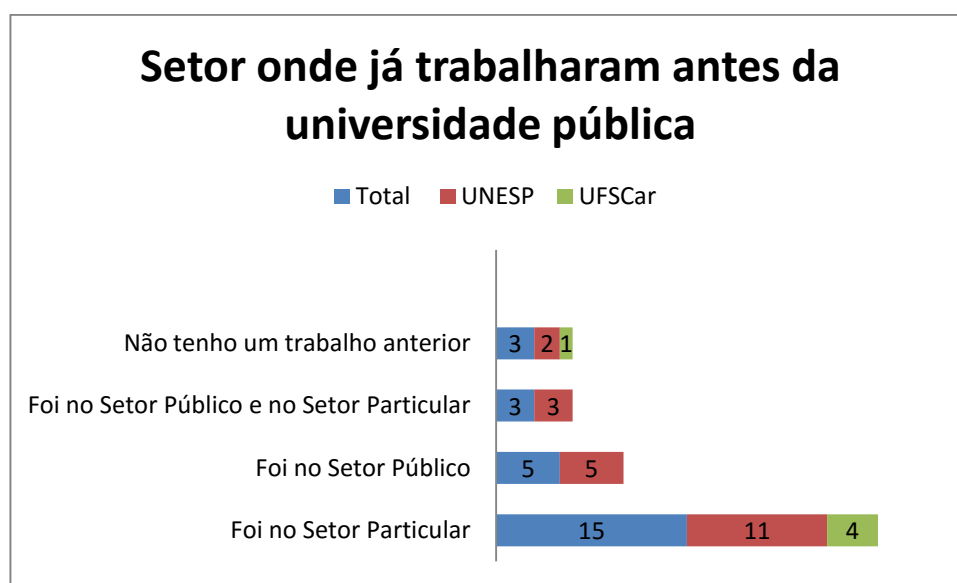


Figura 19 – Experiência de trabalho em outros locais, que não a universidade, pelos participantes.

Fonte: Própria.

Num total de 15 participantes que tem uma experiência de trabalho anterior no setor particular, 11 são da UNESP e 4 da UFSCar. Para os que têm experiência anterior no setor público, todos os cinco são da UNESP, bem como os três que já trabalharam tanto no setor público como no setor particular. Escassos participantes estão no primeiro trabalho: três ao todo, dois da UNESP e um da UFSCar.

Como se pode notar o mercado de trabalho na esfera particular ainda está recebendo bem mais pessoas com deficiência. A Lei Federal n.º 8.213/1991 (BRASIL, 1991) criou sim um estrutura favorável à contratação de pessoas com deficiências e, pela estrutura pública e particular serem diferentes umas das outras na sua organização, autonomia e gestão de recursos é de se reconhecer maior número de experiências laborais anteriores das pessoas com deficiência na esfera particular ao invés da pública.

Não se nota muito, no caso do trabalho das pessoas com deficiências, a identificação daqueles que possuem deficiência intelectual e muitas das vezes, pensa-se mais na deficiência enquanto características físicas. Dado isso, ressalta-se que os tipos de deficiência já foram mencionados anteriormente, no capítulo metodológico, mas vale aqui resgatar a informação de maneira gráfica, tal como se observa na figura seguinte.

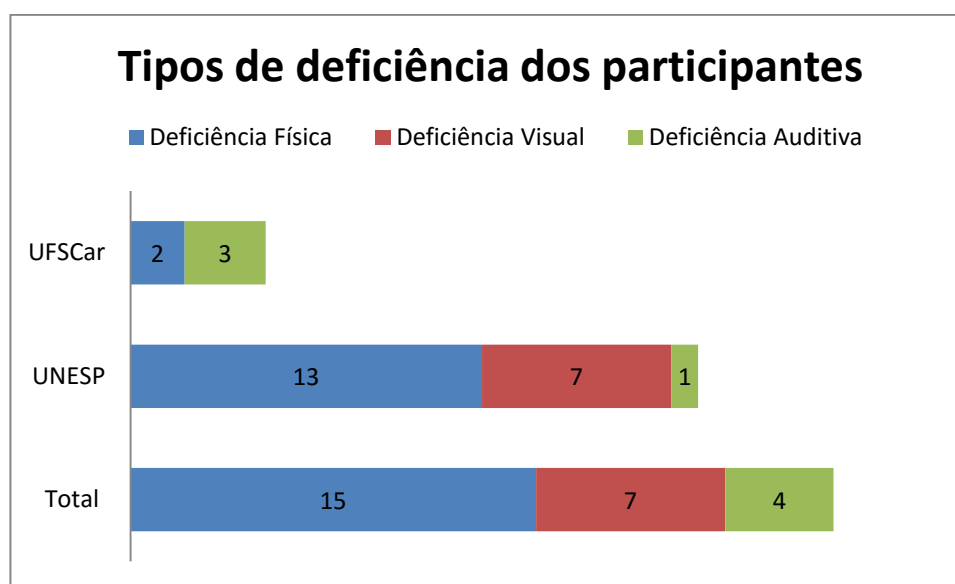


Figura 20 – Tipos de Deficiência Identificados dos Servidores da Universidade Pública.
Fonte: Própria.

A deficiência física se apresenta como sendo a de maior incidência com 15 pessoas ao todo, 13 da UNESP e 2 da UFSCar. Em seguida estão identificados pessoas com deficiência visual que são sete ao todo sendo na UNESP a sua totalidade. A deficiência auditiva é representada por quatro pessoas, uma da UNESP e três da UFSCar.

Tais dados sobre os tipos de deficiência identificados, com os servidores públicos nas universidades brasileiras sugere inexistir pessoas com deficiência

intelectual ou múltipla trabalhando na universidade, uma vez que, se trata de uma carreira por ingresso por meio de provas e títulos, por concurso público ou mesmo processo seletivo e, nem sempre as pessoas nesta condição estão em nível de *handicap* igual ou superior as pessoas sem deficiência e, inclusive dentro do universo das próprias pessoas com deficiência. Seria este fator de ingresso no setor público um critério exclusivo? Será que as pessoas com deficiência intelectual não poderiam ocupar algum tipo de função que condiz e respeita a sua limitação?

O modo como os participantes possuem e adquiriram ou apresentam deficiência em sua maioria pode ser observada na figura a seguir:

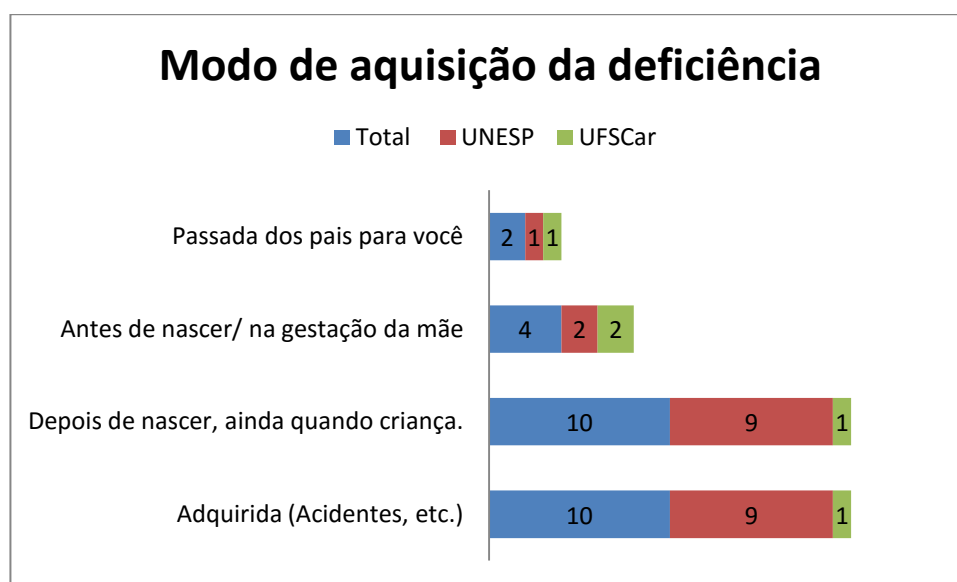


Figura 21– Maneira pela qual os participantes possuem ou adquiriram a deficiência.
Fonte: Própria.

A maioria dos participantes adquiriu a deficiência por acidentes, bem como, depois de nascer, pois são 10 autodeclarações em cada uma destas opções. Foram 4 pessoas identificadas como adquirir deficiência antes de nascer ou durante o período de gestação e apenas 2 herdaram a deficiência de um dos pais.

As pessoas com deficiência aqui estudadas são na maioria aquelas que possuem deficiência física e adquirida. Boa parte delas por meio de acidentes ou ainda quando crianças. Isso reporta ao estudo aqui em questão visto que, por algum momento da vida, pode ser que o participante tenha passado pela escola ou pelo mercado de trabalho sem ter, necessariamente, a deficiência

por um período, o que pode comprometer em parte as respostas ao estudo. Todavia, isso foi previsto na metodologia e os dados foram trabalhados numa perspectiva pessoal e geral.

No que tange a escolaridade, por se tratar de servidores e docentes concursados era de se esperar alto nível de escolaridade. Uma vez que concursos na atualidade para servidores não docentes fazem exigência de pelo menos o Ensino Médio Completo como escolaridade mínima. Assim, pela figura a seguir:

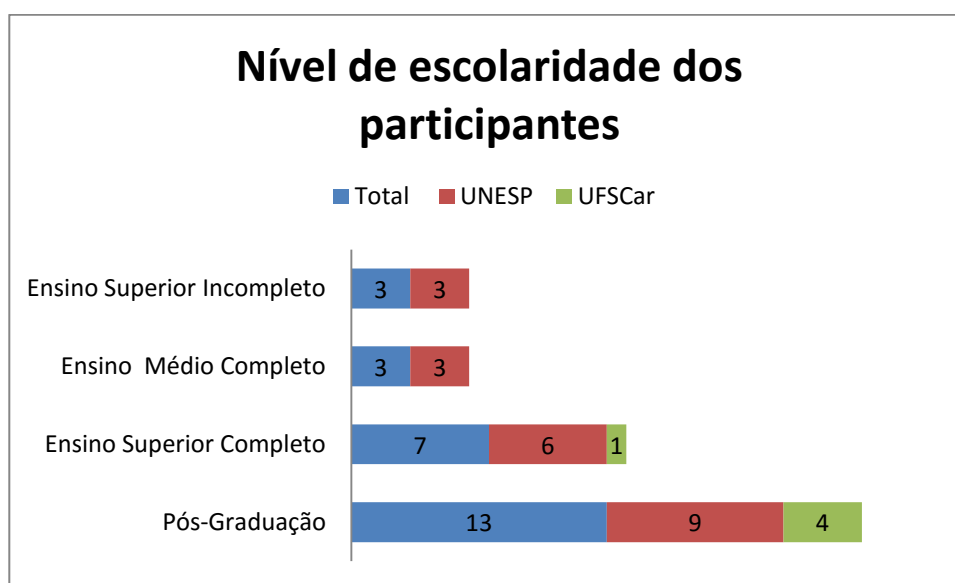


Figura 22– Nível de escolaridade dos participantes.
Fonte: Própria.

Verifica-se que a maioria dos participantes possui pós-graduação completa. São 13 pessoas nesta condição, 9 da UNESP e 4 da UFSCar. Grande parte também possui Ensino Superior completo, são 7 sendo 6 da UNESP e um da UFSCar. Em minoria estão aqueles que possuem ensino médio completo e ensino superior incompleto, todos da UNESP.

Ao final desta primeira parte fica evidente que os participantes com deficiência do Ensino Superior já possuem, quase na totalidade experiência laboral anterior e que tem alto nível de escolaridade. Grande parte possui deficiências adquiridas ou na infância ou em razão de acidentes, o que justifica a maioria possuir deficiência física. Os homens são maioria. Nesta direção trata-se de um público altamente qualificado e ciente de suas funções.

4.3.2. Parte 2 - Conhecimentos gerais sobre a deficiência

Com relação aos conhecimentos gerais sobre a deficiência buscou-se conferir com os participantes a opinião sobre questões globais sobre a Inclusão. Para isso, foram realizadas duas questões: conhecer o que achavam de assuntos mais importantes ao público deficiente, bem como, aferir se havia um conhecimento de leis que são ferramentas inerentes ao processo inclusivo os quais se julgam pertinente do conhecimento do público aqui estudado. Conheceriam os participantes os principais instrumentos legais às pessoas com deficiência?

A figura a seguir apresenta os assuntos que os participantes, por meio da possibilidade de escolha de mais de uma opção, julgam como pertinentes de serem mais conhecidos e importantes de obterem informação.

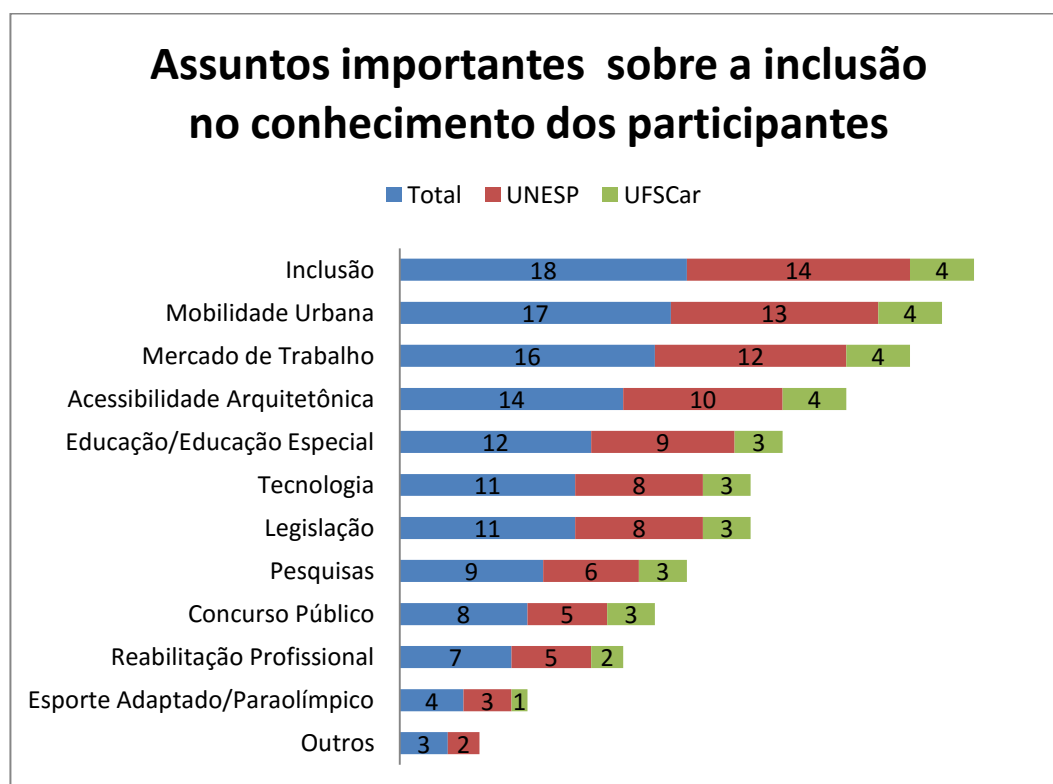


Figura 23– Assuntos importantes considerados pelos participantes acerca das pessoas com deficiências.

Fonte: Própria.

Observa-se que as questões como inclusão são predominantes. Na sequência a mobilidade urbana. Isso se explica pelo perfil dos participantes, maioria pessoas com deficiência física, que julgam importante, além, do

assunto inclusão, a mobilidade como sendo maior interesse aos que tem no caso, a deficiência física. O mesmo pode ser referido ao próprio mercado de trabalho, pois por vezes, as pessoas tem interesse saber sobre vagas e abertura de concursos públicos e processos seletivos.

Sem maior incidência, mas de interesse está a acessibilidade arquitetônica. A educação e educação especial também se apresentam como assunto relevante aos participantes, tal como a tecnologia e a legislação. Nos comentários ao final da aplicação do questionário alguns participantes mencionam que poderia haver um canal de informação sobre tais questões.

De uma maneira nem tão incipiente, mas com destaque, são apontados os temas: pesquisa, concurso público, reabilitação profissional e esporte adaptado e paraolímpico. Na opção outros foram sugeridos pelos participantes questões como o respeito e a construção social da deficiência.

Outro aspecto questionado nesta parte foi com relação ao conhecimento das pessoas com deficiência sobre algumas legislações, tal como se apresenta na figura seguinte.

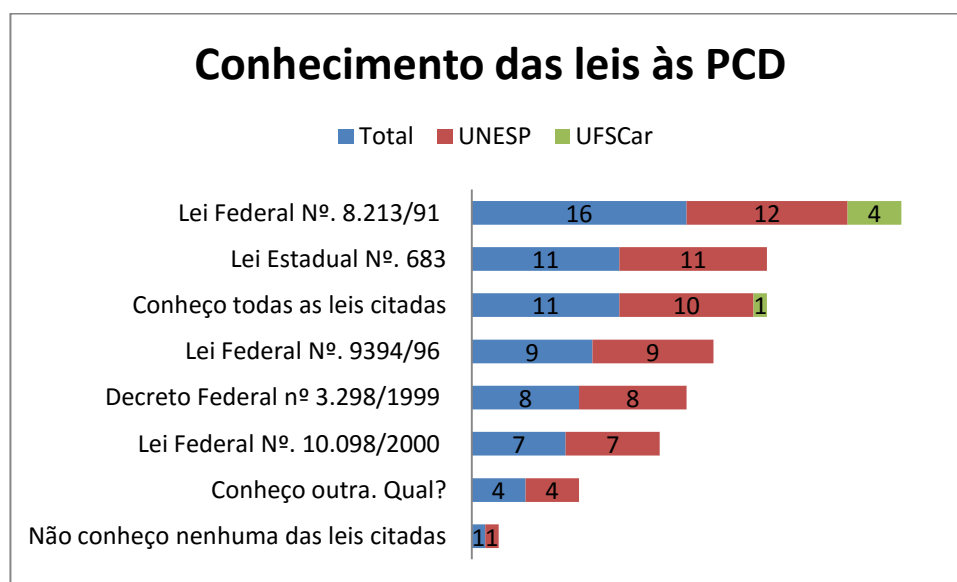


Figura 24– Conhecimento de leis destinadas às pessoas com deficiência pelos participantes.

Fonte: Própria.

Por se tratar de um público altamente escolarizado, não foi difícil que as mesmas reconhecessem a maioria das legislações apresentadas. Isso mostra,

de fato, que as pessoas que participaram do estudo tem, na maioria, conhecimento de seus direitos legais.

A lei de cotas no mercado de trabalho, a Lei Federal N.º 8.213/1991 (BRASIL, 1991) é a mais conhecida entre os participantes, ela foi mencionada por 16 deles, sendo 12 na UNESP e 4 na UFSCar. Nesta última instituição, por ser trata da única pessoa que respondeu conhecer todas as leis. Afirma-se que a lei em referencia é de conhecimento de todos na UFSCar.

Em razão da alta quantidade de servidores estaduais, no caso da UNESP, apenas tais participantes mostraram conhecimento da Lei Estadual do Estado de São Paulo n.º 683 (SÃO PAULO, 1992), que trata a reserva de vagas nos concursos públicos do estado. E a lei 10.098 (BRASIL, 2000) que é a lei de acessibilidade é conhecida por sete participantes. Até a realização desta etapa não havia sido promulgada a Lei de Inclusão n.º 13.146 (BRASIL, 2015) e é por isso que ela não está apresentada, inclusive no argumento dos respondentes.

Tal como apontado é excelente o nível de conhecimento das leis que os participantes têm. Até mesmo para os que apontaram outras legislações, estas não fogem do universo da pessoa com deficiência, exceto uma que citaram, que á Lei de Diretrizes e Base n.º 5.692/1971, antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Por ser um público com alta escolaridade o conhecimento de leis e seus direitos tornam a sua participação cidadã uma perspectiva ativa. Nos comentários ao final da aplicação do questionário alguns participantes mencionam que poderia haver um canal de informação sobre tais questões. Isso mostra que não apesar do conhecimento, não sabem que os canais oficiais do governo na internet disponibilizam as legislações na íntegra, porém, não seria ruim se houvesse no site das universidades um espaço para acervo legal de consulta rápida à pessoa com deficiência, ou mesmo a indicação de onde encontrar tais legislações como, por exemplo, o site de alguma instituição especializada à pessoa com deficiência.

4.3.3. Parte 3 - Escola e trajetória escolar (na perspectiva pessoal e geral)

A terceira parte da descrição e análise das respostas ao questionário traz perguntas divididas em duas sessões, a primeira relacionada à opinião geral dos participantes sobre a escola e a trajetória escolar numa percepção geral das pessoas com deficiência, a segunda, traz a mesma perspectiva, porém, num ponto de vista mais pessoal.

Opinião Geral dos Participantes

Nesta direção a figura a seguir apresenta a opinião de todos os participantes sobre os benefícios que as leis de inclusão, como a LDBEN 9.394 (BRASIL, 1996), que confere matrícula preferencialmente às pessoas com deficiência nas escolas regulares.

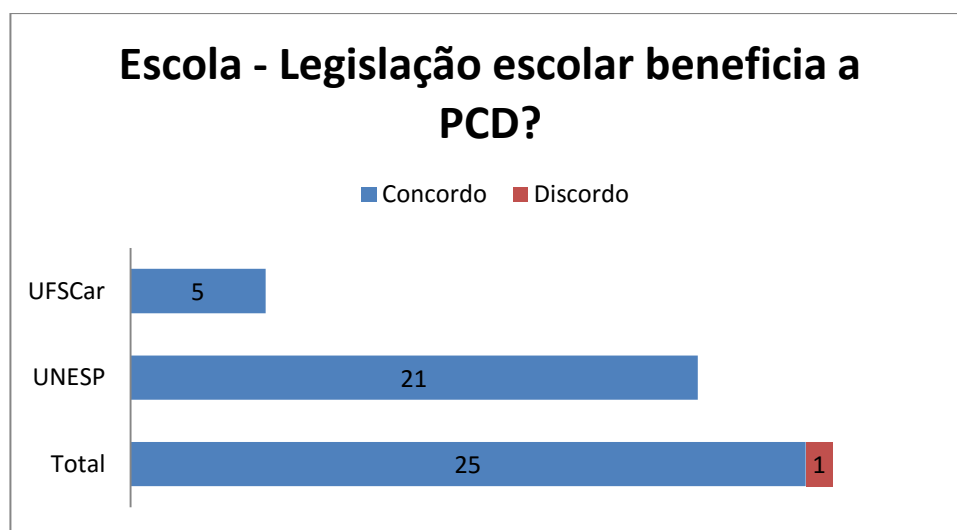


Figura 25– Benefícios da legislação escolar.
Fonte: Própria

A maioria dos participantes, ou seja, para 25 pessoas há a concordância de que as leis beneficiam sim a inclusão das pessoas com deficiência na escola. Apenas um participante discorda disso. Esta opinião serve na totalidade para os participantes da UNESP e apenas um participante da UFSCar destoa da opinião dos demais.

De um modo geral podemos afirmar que a LDB n.º 9394/1996 (BRASIL, 1996), instrumento derivados de vários acordos internacionais que o Brasil fez parte (Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990 e Conferência de Salamanca, 1994), causou sim um impacto que desencadeou uma série de outras legislações inclusivas na escola, não só ela como outras tal como: Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001), Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002), Lei Federal n.º 13.146 (BRASIL, 2015), dentre outras. Assim, ela pode ser considerada como um instrumento de sucesso à inclusão na escola, pautada, inclusive, de maneira positiva na opinião dos participantes.

Sobre a possibilidade de, nas escolas, as crianças com e sem deficiência poderem aprender de maneira mútua, ou seja, saberem lidar com as diferenças e assim diminuir a relação de preconceito e estigma (AMARAL, 1993) as respostas dos participantes, no total, revelaram o seguinte:

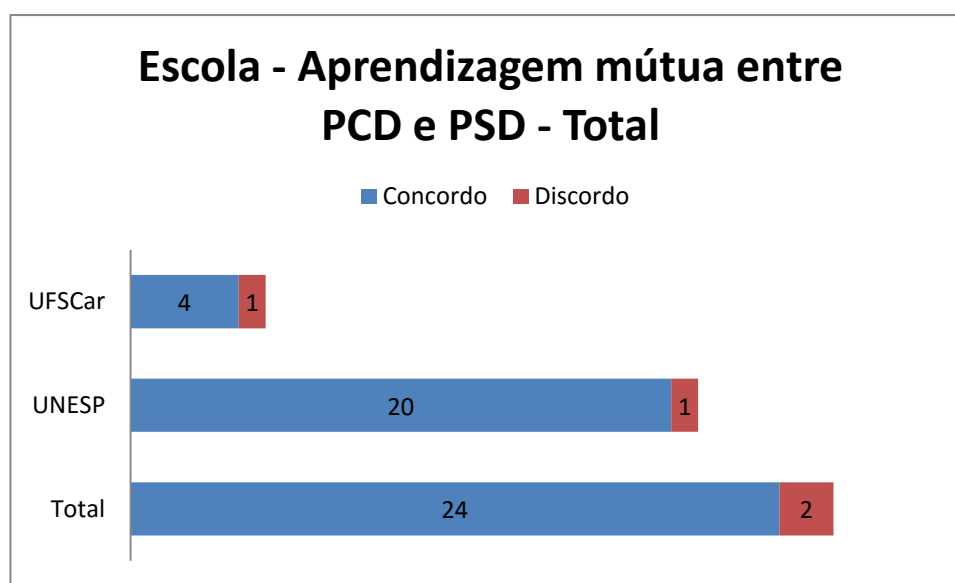


Figura 26 – Possibilidade de aprendizagem entre pessoas com e sem deficiência.
Fonte: Própria

De acordo com a figura acima, a maioria, 24 pessoas aponta que sim, ou seja, há aprendizagem mútua na relação entre as crianças com e sem deficiência ao oposto da opinião de 2 participantes. As opiniões são predominantes em concordância tanto na UNESP (20) quanto na UFSCar (40)

Mais uma vez, na opinião dos participantes a inclusão das pessoas com deficiência na escola revela um momento particular importante, a aprendizagem mútua entre todos, pessoas com e sem deficiência. Tal

fenômeno aponta para o processo inclusivo em superação ao de integração como apontado por Sasaki (2006).

Tal como apontava o estudo da OAB (2007) o preconceito e a discriminação ainda era um fato muito comum, socialmente por se dizer, à pessoa com deficiência. A escola estaria ainda impregnada desta prática?

Para compreender isso, a figura a seguir apresenta a opinião de todos os participantes acerca de terem observado ou não a ocorrência do preconceito e da discriminação contra as pessoas com deficiência na escola.

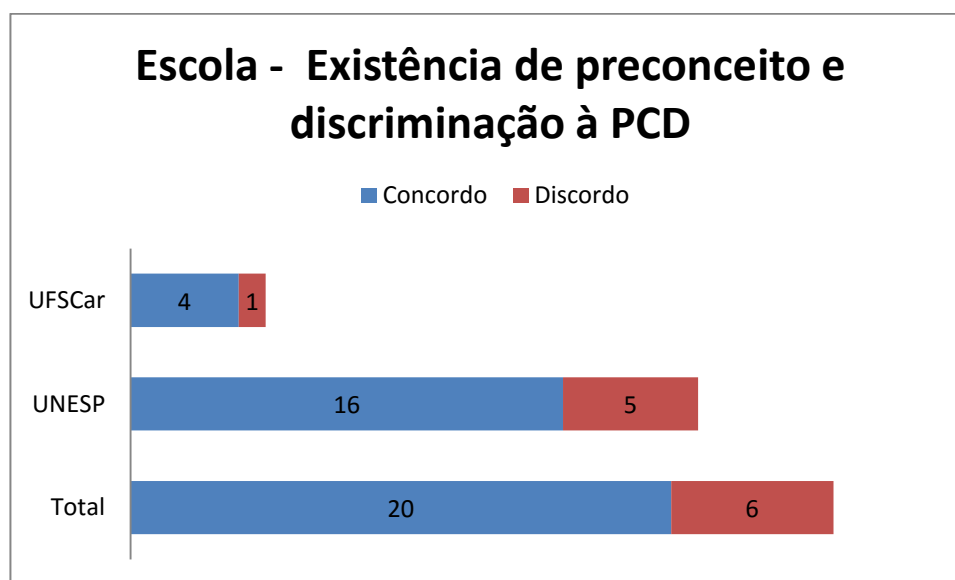


Figura 27 – Preconceito e discriminação contra a pessoa com deficiência na escola.

Fonte: Própria

A grande parte dos participantes (20 deles) considera que há sim a prática do preconceito e da discriminação na escola em oposição a 6 opiniões. Essa tendência é acompanhada pelas instituições, na UNESP há 16 opiniões favoráveis e na UFSCar 4. Em questionamento semelhante na pesquisa de Candido Pereira (2010) no setor privado 80% dos participantes também concordam com premissa parecida.

Como observado, para os participantes está enraizado, mesmo com as políticas inclusivas, a sensação do preconceito e discriminação por parte da sociedade, em relação às pessoas com deficiência, na escola. O que refuta o argumento da OAB (2007) que aponta as pessoas com deficiência continuam ser percebidas com muita discriminação, sendo alvo de chacotas e comentários pejorativos.

Assunto importante a ser considerado na opinião dos participantes com deficiência é a opinião deles sobre a recepção da escola ao público com deficiência em que se enquadram. Os próximos questionamentos exploram esta questão a começar pela escola pública.

Quando, então questionados sobre a escola pública estar preparada para receber os alunos que possuem deficiência obteve-se o seguinte cenário nas respostas, tal como apresenta a figura seguinte:

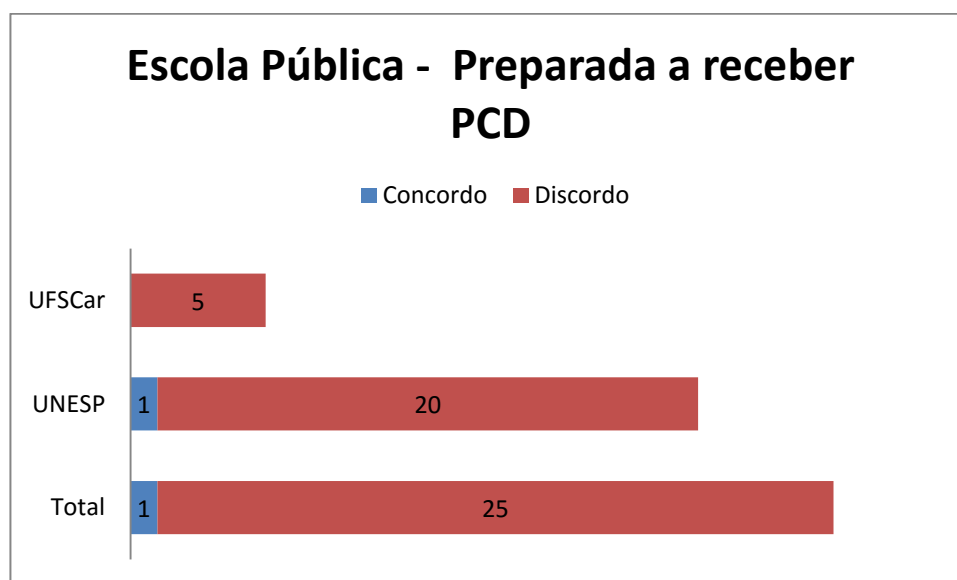


Figura 28 – Preparo da escola pública na recepção de pessoas com deficiências.
Fonte: Própria

Na opinião de todos os participantes, a quase totalidade (25) considera que a escola pública não está preparada para receber a pessoa com deficiência, portanto, discordam da afirmação proposta. De acordo com os participantes da UNESP, a opinião da maioria também é de discordância quanto a escola pública não estar preparada para receber a pessoa com deficiência. Na UFSCar essa concepção é de totalidade.

Nota-se, então, que os participantes, apesar de reconhecer alguns atributos da inclusão, ainda veem a escola pública como um espaço não preparado para receber o público com deficiência.

Fazendo-se o mesmo questionamento anterior aos participantes, mas trocando o tipo de escola, da pública para a particular, a opinião de todos os participantes mostrou-se parecida ao tipo de escola anterior, ou seja, para a

escola particular as pessoas discordam que ela esteja preparada para receber a pessoa com deficiência. Isso se observa por meio da opinião da maioria (22 pessoas no total), conforme a figura seguinte mostra:

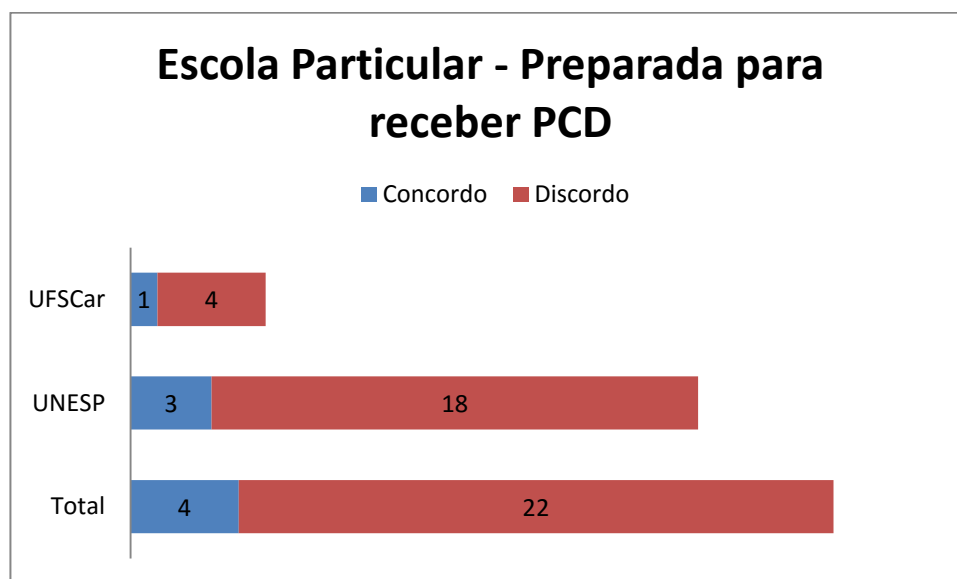


Figura 29 - Preparo da escola particular na recepção de pessoas com deficiências.
Fonte: Própria

Na UNESP, manteve proporção semelhante a total, ou seja, para 18 participantes a escola particular não está preparada para receber a pessoa com deficiência; opinião partilhada pela maioria na UFSCar.

Pelas duas considerações sobre as escolas: a pública e a particular - os participantes julgam que nem a pública e nem a particular estão preparadas para receber as pessoas com deficiência. Ora, assim ficaria um questionamento pendente: se os participantes não acreditam que nem a escola pública e nem a escola particular estão preparadas: qual, então, estaria?

Este posicionamento coloca em evidência a legislação de inclusão escolar, ora, considerando que há sim benefícios na lei, entretanto, imputa às escolas seus dilemas. Na opinião dos participantes porque as escolas não estão aptas a receber os alunos com deficiência? Por qual razão? Pela cultura do preconceito? Pelas situações de ensino e aprendizagem?

Com o intuito de averiguar a opinião sobre qual seria a escola ideal para receber as pessoas com deficiências, se as escolas regulares ou as especiais e institucionalizadas ou ambas, os participantes assim demonstraram sua opinião:

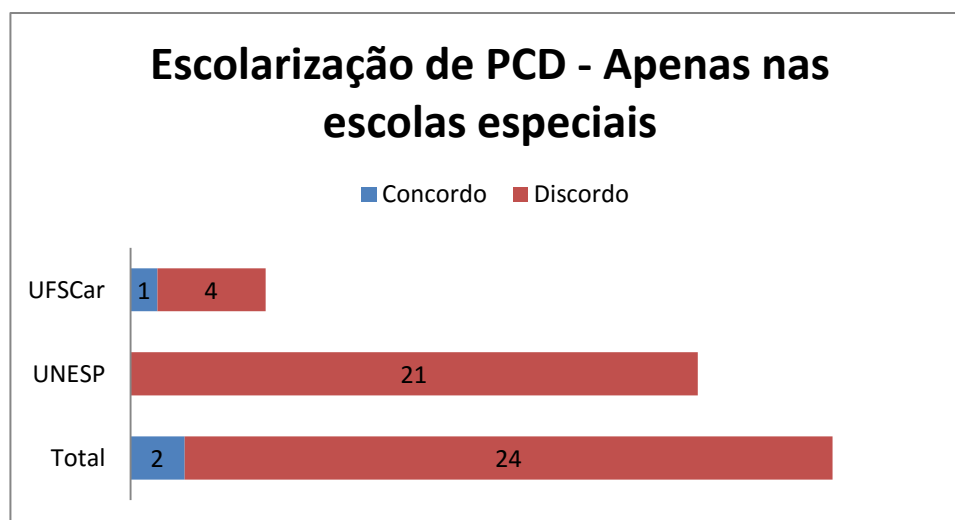


Figura 30 – Opinião dos participantes acerca das pessoas com deficiência estudarem apenas nas escolas especiais (APAE, AACD, etc.).

Fonte: Própria

A maioria dos participantes (24) discorda que a escolarização de pessoas com deficiência poderia ser apenas nas escolas especiais ou instituições especializadas. Tal opinião é unânime aos participantes da UNESP e também é maioria na UFSCar.

Fazendo-se questionamento semelhante, porém com possibilidade das pessoas com deficiência estudarem apenas nas escolas regulares (pública e particular). A figura a seguir exibe, no total, a opinião dos pesquisados:

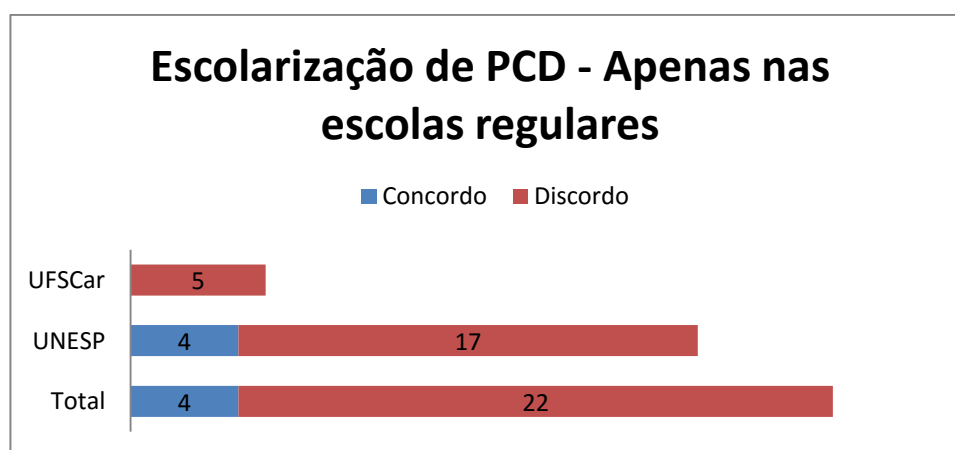


Figura 31- Opinião dos participantes acerca das pessoas com deficiência estudarem apenas nas escolas regulares.

Fonte: Própria

Como se pode notar, a maioria dos participantes (22) também não concorda que as pessoas com deficiências devem estudar apenas na escola

regular. Tendência que se verifica na UNESP (17) e sendo unanime na UFSCar.

Por mais uma vez a resposta dos participantes mostra certa incongruência, pois se não são favoráveis de que as pessoas com deficiência estudem apenas nas escolas especiais, dizem o mesmo às escolas regulares. Mais uma vez permite-se questionar: em qual tipo de escola, então, as pessoas com deficiência poderiam vir a estudar na ótica dos participantes?

Com a intenção de obter um esclarecimento ou uma linha de raciocínio mais tênue, a próxima premissa partiu da premissa mais equilibrada possível, ou seja, se deveriam as pessoas com deficiência estudar paralelamente nas duas escolas, a regular e a especial.

Com relação aos dois tipos de escolas, a figura a seguir exibe a opinião de todos os participantes:

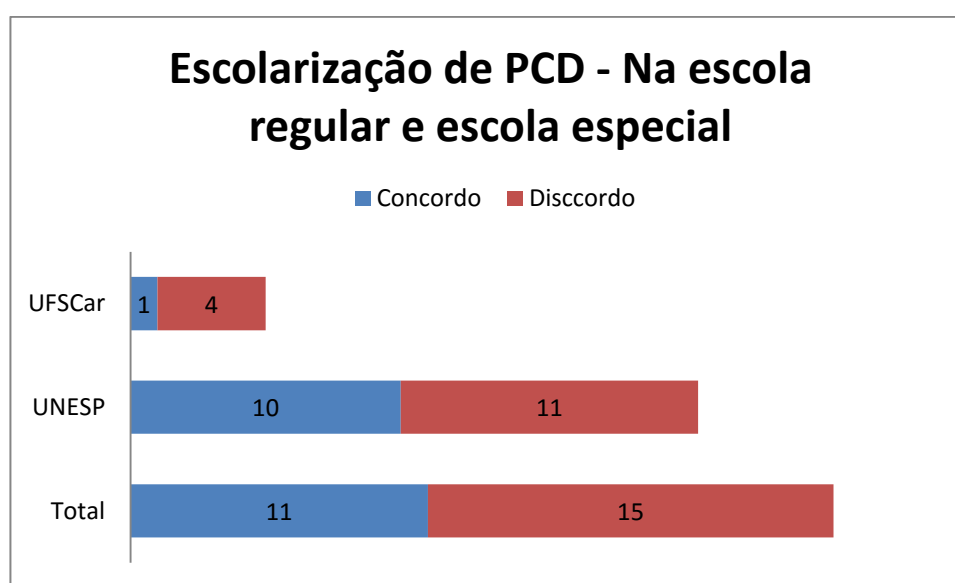


Figura 32 - Opinião dos participantes acerca das pessoas com deficiência estudarem na escola especial e também na regular.

Fonte: Própria

De um modo quase equilibrado a maioria, 15 opiniões contra 11, não concorda que as pessoas com deficiência estudem nas duas escolas, a regular e a especial. Na UNESP existe uma relativa divisão de opiniões quanto a isso, enquanto que na UFSCar a maioria segue a tendência geral de não concordar com a premissa apresentada do questionamento.

Os questionamentos gerais da opinião dos participantes mostram que eles não vem a escola pública e particular preparadas para receberem as

peças com deficiência, bem como julgam que não deveriam as peças com deficiência estudar apenas na escola regular ou na especial e nem tão pouco estudar em ambas paralelamente.

Isso mostra que a própria população com deficiência deste estudo parece desconhecer o processo de inclusão na escola, pois não veem o espaço escolar como preparado para receber a pessoa com deficiência, assim como parecem ter certa desconfiança sobre onde e qual ser a opção ideal para estudo.

Com a vasta gama de legislações no Brasil, muitas das quais os próprios participantes conhecem, a escola regular ganha cada vez mais espaço para a inclusão, fica a questão: em qual escola ou onde a pessoa com deficiência poderia estudar? Eis a questão que se podia fazer aos participantes, mas como se viu, a resposta talvez não fosse simples. E certamente faltam mais esclarecimentos sobre a inclusão a este público e quiçá à sociedade em geral.

Saindo um pouco do universo escolar e aproximando-se do mercado de trabalho buscou-se saber o que os participantes pensam da trajetória escolar da pessoa com deficiência na escola para ingresso no mercado de trabalho. Para isso partiu-se da premissa para saber se apenas a passagem pela escola seria suficiente para inserção no trabalho:

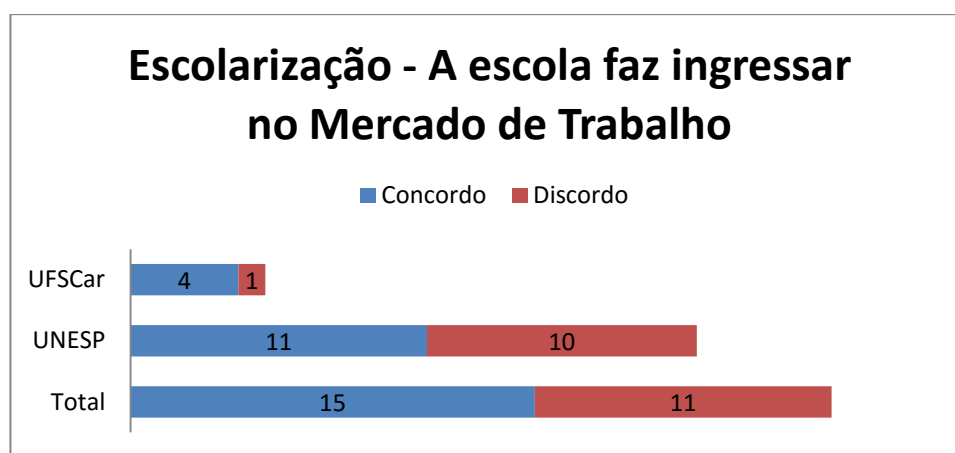


Figura 33 - Opinião dos participantes acerca do ingresso das peças com deficiência no mercado de trabalho apenas por estudarem na escola.

Fonte: Própria

De acordo com os dados apresentados na figura anterior, grande parte dos participantes 15, concorda que a passagem pela escola é suficiente para ingresso no mercado de trabalho. Na UNESP há um pequeno equilíbrio

favorável a esta aceção, bem como na UFSCar a tendência pela maioria das opiniões se reafirma. Em pesquisa realizada por Candido Pereira (2010) ao se fazer questionamento parecido para pessoas com deficiências no setor provado a incidência de respostas foi semelhante.

Como reflexão deste questionamento tem-se que é fato o reconhecimento da trajetória escolar enquanto ação promovedora da inserção no mercado de trabalho, mesmo que tal trajetória tenha ocorrido apenas nela, ou seja, sem necessidade de formação extra.

Se para o ingresso no mercado de trabalho os participantes opinaram positivamente, vejamos a opinião deles acerca do ingresso nas universidades, por meio do vestibular.

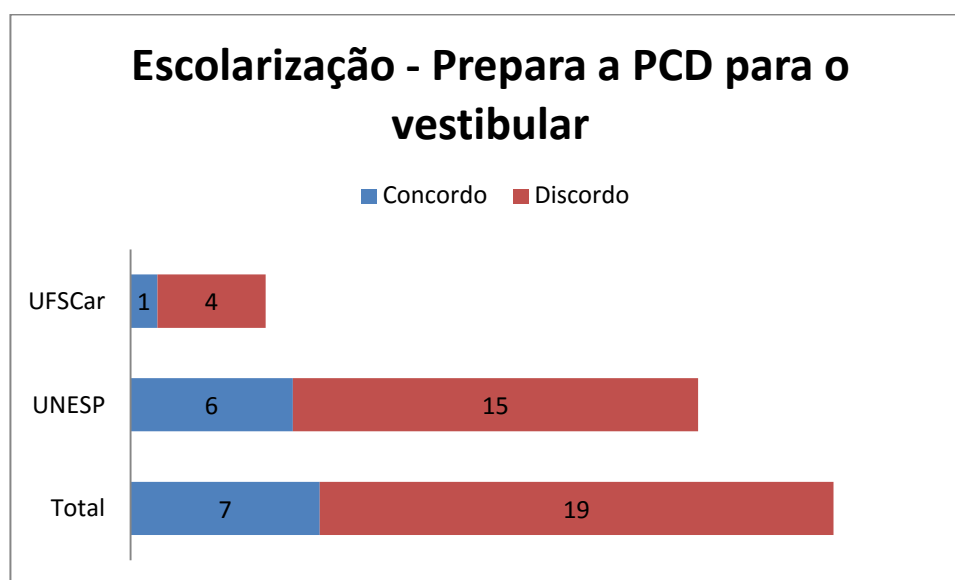


Figura 34 - Opinião dos participantes acerca do ingresso das pessoas com deficiência na universidade por meio do vestibular.

Fonte: Própria

A opinião dos participantes, como pode ser observada na figura acima, mostra que eles não acreditam que a trajetória escolar da pessoa com deficiência na escola prepara-os para o acesso à universidade. A maioria, 19 participantes discorda que a escola prepare para o vestibular. Essa tendência é acompanhada na percepção dos servidores da UNESP (15) e UFSCar (4).

Estes questionamentos em que os participantes apontaram percepções de modo geral indicam que não há uma opinião consistente sobre qual escola deve atender as pessoas com deficiências, se a regular pública ou particular ou se as escolas especiais. Numa outra perspectiva considera-se que qualquer

uma destas escolas não condiz com o ingresso no mercado de trabalho e também para o vestibular. Assim, a escola para a pessoa com deficiência, apesar dos avanços legais, se encontra com dificuldades em melhor atender, na opinião deste público. Isso comprova o que Sander (2005) aponta como sendo as recentes reformas educacionais, a percepção cada vez mais aguda de que a escola não consegue responder adequadamente às sempre novas e imprevisíveis condições de mercado de trabalho.

A partir da próxima questão analisada serão apresentadas situações em que os participantes relataram as experiências pessoais durante sua trajetória escolar com perspectiva de qualificar a escola em questões intrínsecas ao seu percurso como discente, tal como: aprendizagem, didática docente, recursos existentes, dentre outros.

Opinião Pessoal dos Participantes

A primeira premissa direcionada aos participantes era a de eles concordarem ou discordarem da frase “a deficiência não me deixou aprender direito”, ou seja, com isso buscou-se saber se a deficiência foi um fator limitante da aprendizagem na época escolar.

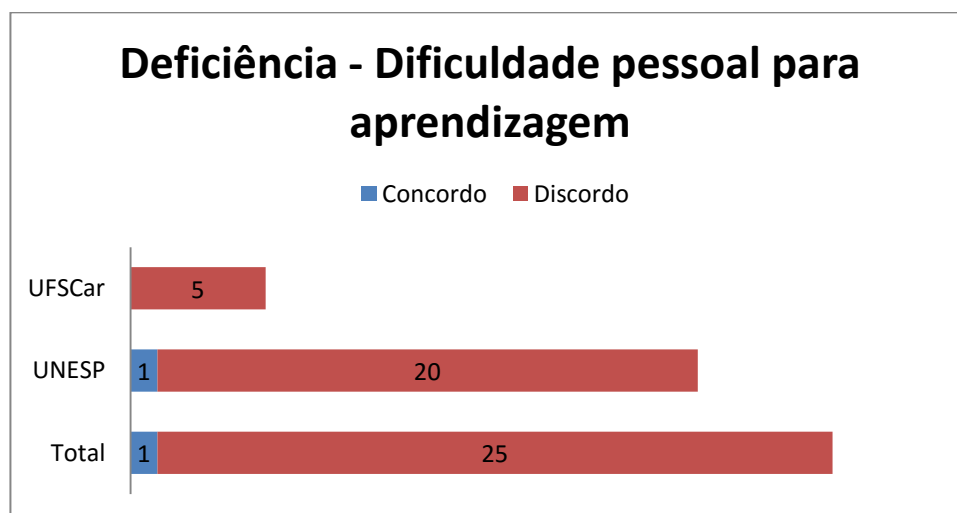


Figura 35 – Opinião dos participantes acerca da deficiência ter sido um problema para aprender na escola.

Fonte: Própria

No geral, a quase totalidade (25) dos participantes discordou, ou seja, disseram que a deficiência não foi fator de limitação ao processo de aprendizagem na escola. Os participantes da UNESP mantiveram a tendência nesta opinião e na UFSCar houve unanimidade em discordar dessa premissa, ou seja, que a deficiência foi um fator que lhes prejudicou aprender na escola.

Dessa maneira, o fato de mais destaque é o próprio relato da pessoa com deficiência apontar que as limitações físicas e sensoriais não são aspectos que limitam a sua aprendizagem na escola. Isso é interessante porque ao se referir em preconceito e estigma (AMARAL, 1993; OMOTE, 2005) fica evidente que o processo da marca está muito mais externo do que interno à pessoa com deficiência, pois ela se vê em condições normais de aprendizagem.

Com base na questão anterior, se a pessoa com deficiência não vê problema no processo de aprendizagem na escola, buscar conhecer se necessitou de ajuda extra, como por exemplo: material ou mesmo professor, torna-se interessante, pois se permite contestar se tais auxílios são positivos ou não, fato que, pode questionar os atuais Atendimentos Educacionais Especializados (para aqueles que puderam conhecê-lo em idade escolar), enquanto política de educação especial no Brasil.

A figura a seguir apresenta a opinião dos participantes:

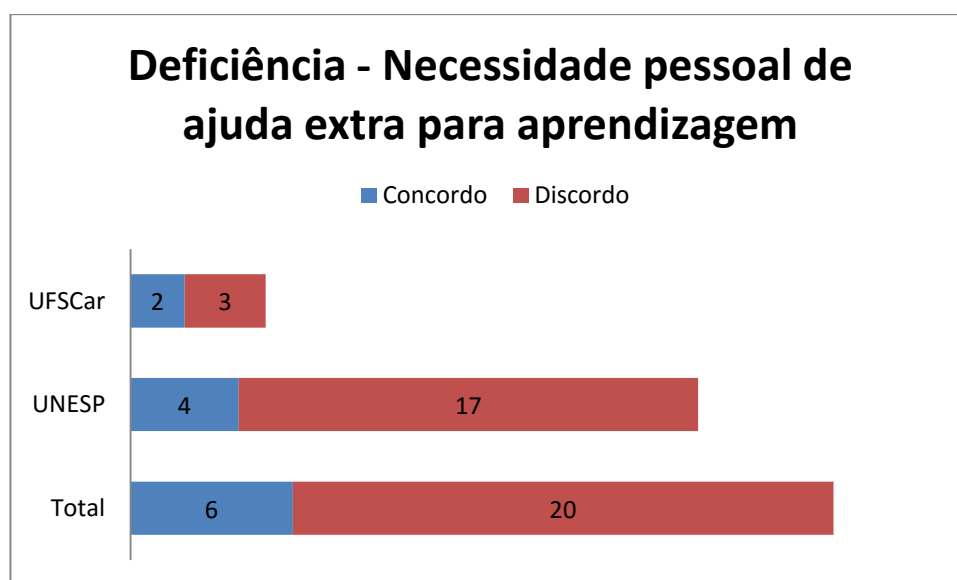


Figura 36 - Opinião dos participantes acerca da necessidade de ajuda extra para aprender na escola.

Fonte: Própria

É de mais incidência as respostas que discordam sobre a necessidade que tiveram de ajuda ou apoio extra para aprendizagem (20 participantes discordam e 6 concordam). Esta tendência também é acompanhada pela UNESP e UFSCar, cujos participantes também respondem discordar em sua maioria.

Os dados desta questão poderiam evidenciar a política de atendimento educacional especializado na escola ou mesmo repensar práticas extracurriculares para o discente com deficiência, mas o fato é que o universo pesquisado não permite especificar esse assunto, uma porque pelo perfil, a maioria tem deficiências adquiridas e outra porque não possuem deficiências intelectuais, o que justifica, por exemplo, as ajudas extras ao passo que pessoas com deficiência sensorial podem ter recebido.

Ainda com foco na vida escolar dos participantes, se eles até o momento relatam não terem precisado de reforço escolar e mesmo apontando a deficiência como não sendo um impeditivo à aprendizagem, fez-se a premissa: “Eu estudava na escola, mas precisava fazer aulas de reforço e recuperação em outro período”. Vejamos as respostas a partir da figura seguinte:

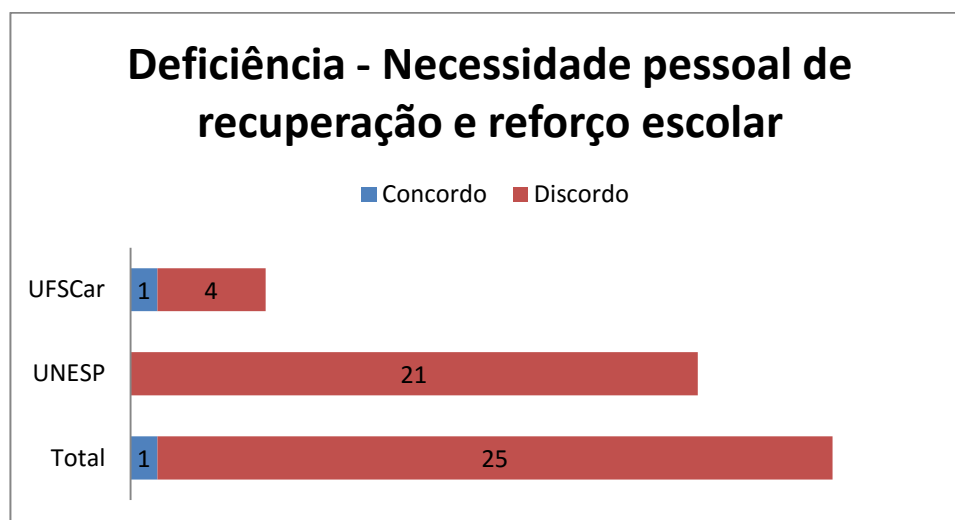


Figura 37 - Opinião dos participantes acerca de necessitarem realizar reforço ou recuperação na escola.

Fonte: Própria

Como pode se observar a quase totalidade (25 posicionamentos contra 1 no total) discorda que necessitaram de períodos de recuperação e reforço escolar. Na UNESP foi unânime a discordância quanto ao questionamento realizado e na UFSCar a quase totalidade também assim se posicionou.

Tais dados revelam que os participantes, em sua maioria, de fato, não precisaram de períodos de recuperação e reforço escolar na escola. Isso poderia ser explicado por duas situações. A primeira de que realmente não necessitariam por serem bons alunos ou mesmo em razão da limitação pessoal não ser tão incisiva, ao mesmo passo que os que necessitaram fazê-lo por um breve período de tempo e não contínuo. A segunda explicação se dá em razão da escola, que aos poucos foi diminuindo este tipo de serviços e restringindo a períodos pós-escolares a recuperação e não contando, em muitos casos, com os serviços de reforço.

Partindo para outro questionamento, tal como feito na parte geral sobre a trajetória escolar, foi repetido aqui, na perspectiva pessoal a questão em que os participantes respondem na sua experiência se estudou em mais de uma escola: na regular e também na especial.

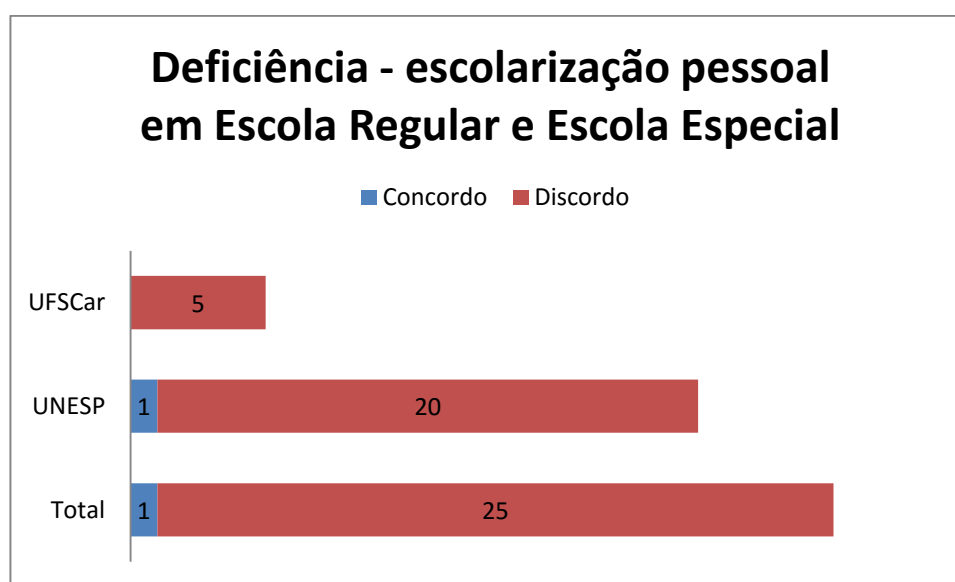


Figura 38 – Resposta dos participantes acerca de terem estudado concomitantemente na escola regular e especial.

Fonte: Própria

Por meio da figura seguinte se observa que para a maioria (25 respostas) discordam, portanto, não estudaram nos dois tipos de escola. Na UNESP os participantes responderam pela quase totalidade e na UFSCar foi unânime os participantes discordam, ou seja, apontarem que não precisaram estudar nestes dois tipos de escola.

Tais dados mostram que pela maioria ter passado pela escola regular, este é o único espaço por onde tem suas trajetórias. Tal aspecto reafirma a compreensão que se pode ter da escola neste sentido.

Mais uma vertente analisada é a do tratamento dado pelos professores aos participantes durante a trajetória escolar deles. Pelo processo inclusivo ser recente (anos 1990 nas leis), ou mesmo pelas experiências singulares, o que as pessoas com deficiências podem nos relatar sobre seus professores? Seria um comportamento normal, super protetor ou de exclusão em vista da deficiência?

A figura a seguir apresenta o resultado à premissa: “os professores me tratavam como uma pessoa diferente”.

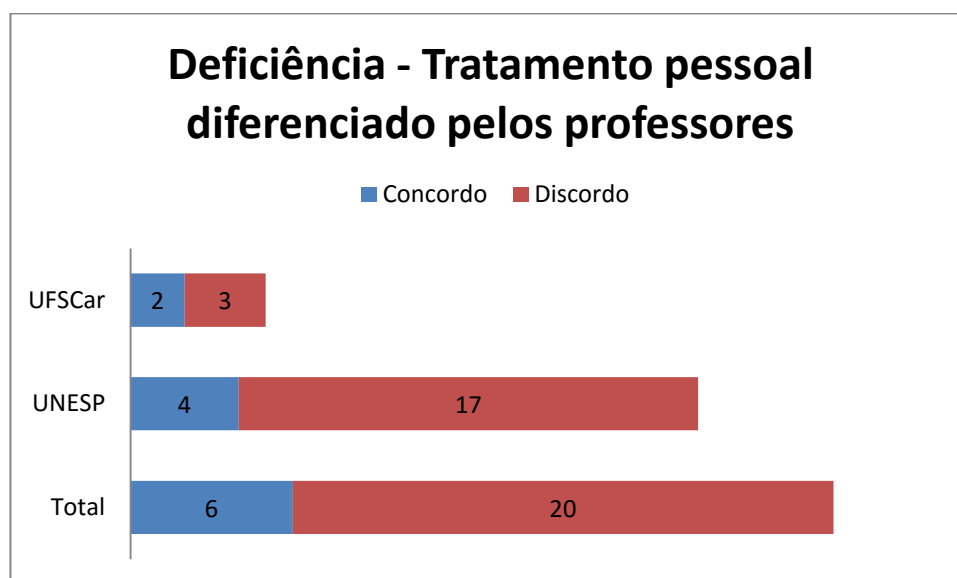


Figura 39 – Opinião dos participantes acerca de tratamento diferenciado dado pelos professores na escola.

Fonte: Própria

A maior incidência de respostas no total é de discordância (20 respostas discordantes contra 6 concordantes), ou seja, os participantes eram tratados sem qualquer forma diferenciada pelos seus professores. Para aqueles da UNESP, seguiu-se a tendência em se discordar da premissa em que os professores lhes tratavam de modo diferenciado, foi na UFSCar, porém, que houve mais equilíbrio nas respostas, sendo as discordâncias um pouco predominante.

Apesar de terem relatado os participantes, nos questionamentos gerais da etapa anterior, acontecer sim o preconceito e a discriminação na escola, por

estas questões aqui respondidas pode-se presumir que não ocorreu isso, pelo menos de modo direto, pelos professores, mas talvez por outro grupo de pessoas ou mesmo pela instituição.

Ainda sobre os professores quando apresentada a premissa “Meus professores, na sua maioria, não sabiam me ensinar”, pretendeu-se refletir se o processo inclusivo trouxe, de fato, dificuldades aos professores que, em muitos casos não obtiveram formação para lidar com estudantes com deficiência, principalmente ao período pós LDBEN 9394/1996 (BRASIL, 1996). Sendo assim, como a figura seguinte mostra:

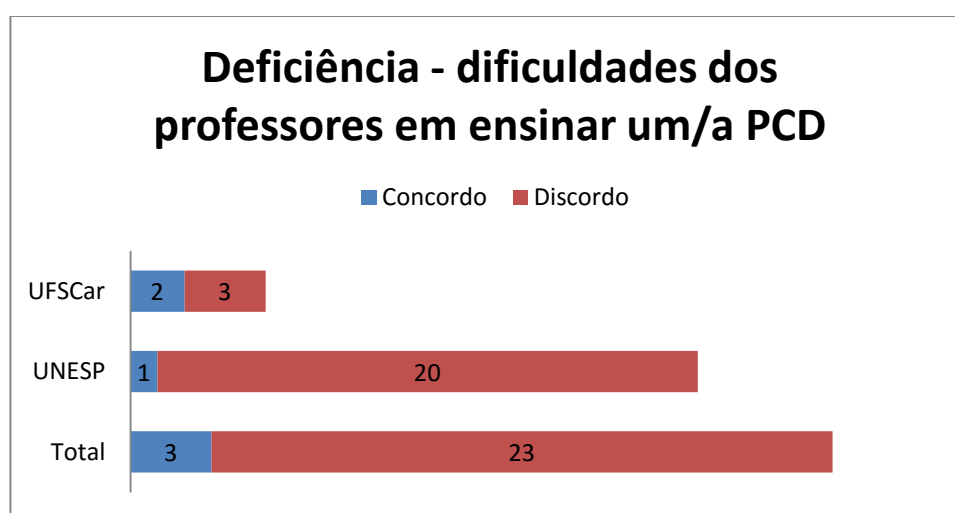


Figura 40 – Opinião dos participantes acerca dos professores da trajetória escolar.
Fonte: Própria.

A maioria (23 contra 3 participantes no total) discorda que seus professores não sabiam ensinar, ou seja, a maioria considera que seus professores sabiam sim ensinar. A mesma opinião é maioria apenas aos participantes da UNESP (20 opiniões contra 1) e na UFSCar as perspectivas são relativamente equilibradas, sendo a maioria discordante (3 contra 2 concordantes).

Tais respostas mostram que, na concepção dos participantes os professores têm sim preparo e sabem ensinar. Neste sentido, por mais que os professores se cobrem a uma melhor didática ou o lidar com a pessoa com deficiência dentro da sala de aula, os alunos dão como *feedback* que reconhecem os mesmos como não tendo dificuldades em ser um bom profissional. O fato é que, no que tange a inclusão, os professores necessitam

sim de uma melhor qualificação e capacitação, pois se falta profissionais bem qualificados à Educação Especial, tanto que no caso brasileiro, o governo lançou a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002), que estabeleceu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* com parte do documento voltado à Inclusão.

O próximo questionamento parte do pressuposto do respeito na escola. Como os participantes podem expressar a relação com os docentes? Existem relacionamentos com outros autores? Desse modo, considerando todas as opiniões e atores dos espaços escolares foi indagado aos participantes se a diferença deles, em fator da deficiência, era respeitada por todos (professores, colegas, funcionários, etc.). Assim partiu-se da premissa: “A minha diferença era respeitada por todos”.

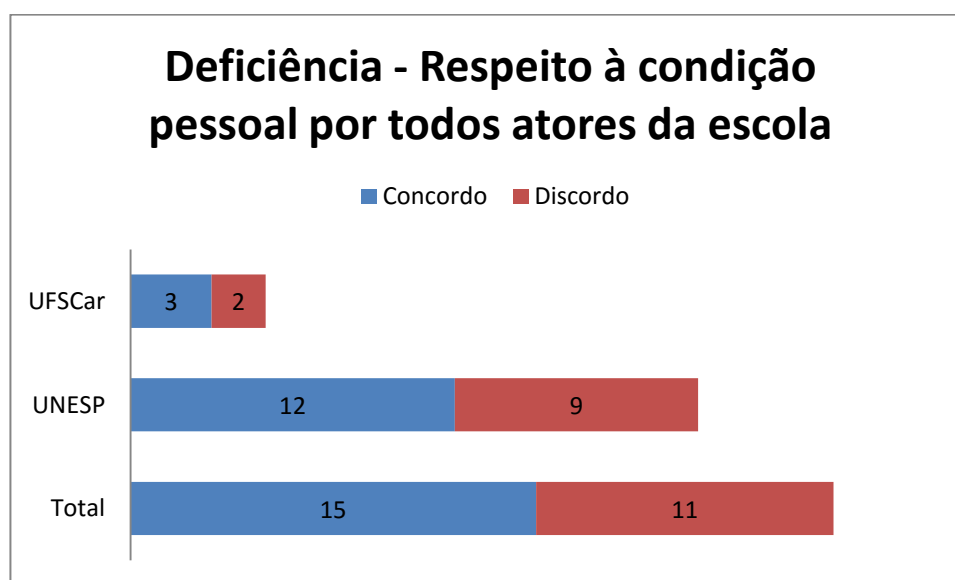


Figura 41 – Opinião dos participantes acerca de sua condição pessoal ser respeitada na escola.

Fonte: Própria

Pela figura exibida acima há certo equilíbrio nas respostas, porém, para maioria (15 participantes contra 11) a condição pessoal e de deficiência era respeitada por todos na escola. Essa é uma tendência acompanhada pela opinião dos unespianos e também os da UFSCar, sendo que nesta última instituição houve um equilíbrio maior nas respostas (3 concordantes contra 2).

As respostas a esta premissa mostra que as pessoas com deficiências que participaram do estudo na etapa brasileira não têm, em sua maioria,

nenhum problema em identificar preconceito por parte dos professores e de outros atores dentro do espaço escolar.

Isso, todavia, não vai ao encontro daquilo que os participantes anteriormente, na parte geral, indicaram como existir preconceito e discriminação quanto à pessoa com deficiência na escola. Cabe aqui uma reflexão difícil de atender: qual o tipo de discriminação e preconceito que tal público tem recebido?

Um dos aspectos poderia ser o do próximo item anterior analisado é o da acessibilidade, partiu-se então da premissa “a escola(s) onde eu estudei tinha(m) acessibilidade arquitetônica?”.

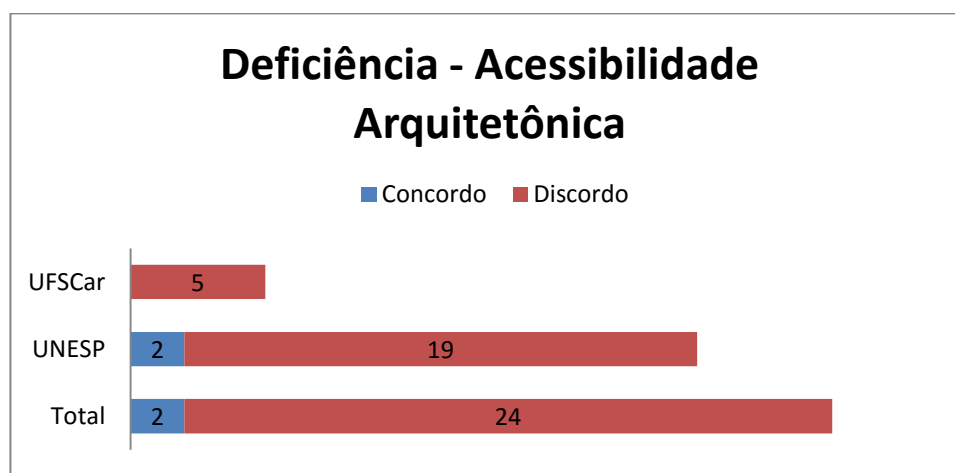


Figura 42 – Opinião dos participantes acerca da acessibilidade arquitetônica da escola.
Fonte: Própria

De acordo com o que a figura anterior exhibe, para 24 participantes contra 2 no total, há a discordância sobre as condições de acessibilidade arquitetônica. No caso dos participantes da UNESP, para 19 pessoas houve discordância de que as escolas estavam acessíveis. Na UFSCar é unânime todos os participantes discordarem que tinha acessibilidade arquitetônica pelas escolas onde passaram.

Tais dados significam que a Lei Federal n.º 10.098 (BRASIL, 2000) tem sua validade institucional a partir da data de sua promulgação, mas os participantes estão a um período anterior a sua aplicação. Assim, o relato deles mostra que, de fato a escola não estava preparada em termos de acessibilidade arquitetônica para receber as pessoas com deficiência ou em situação de incapacidade.

A pesquisa de Castro (2011, p.167) ilustra isso quando a autora exprime:

O que se pode perceber é que a falta de acessibilidade nos diferentes ambientes em que os alunos circulam acabam impedindo a livre circulação na universidade, limitando o acesso desses a alguns espaços, impondo limitações no desenvolvimento de suas atividades, consequentemente dificultando a interação e a socialização com os demais colegas.

Ainda no percurso escolar, outra premissa apresentada foi “Nunca tive problemas em frequentar a escola por causa da minha deficiência”. Pela figura apresentada a seguir observa-se:

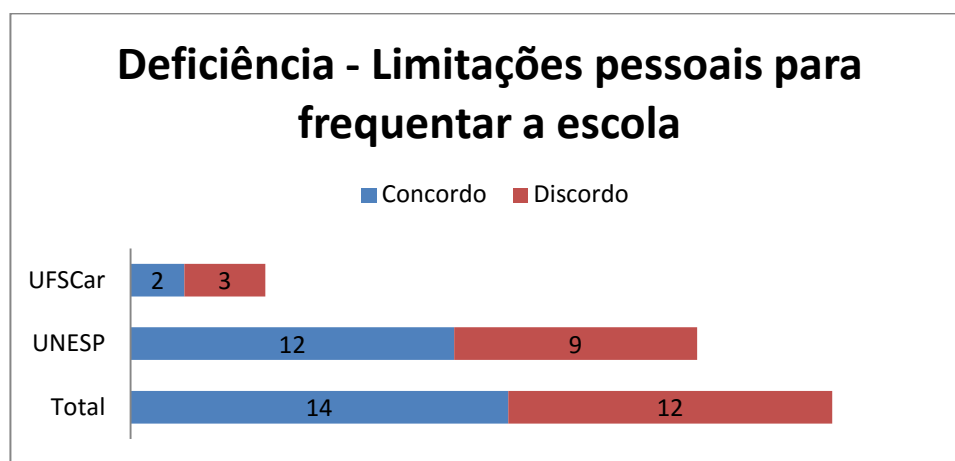


Figura 43 – Opinião dos participantes acerca da deficiência ser um fator dificultador em frequentar a escola.

Fonte: Própria

As limitações pessoais para frequentarem a escola tiveram concordância para 14 participantes ao passo que isso não foi de concordância para os 12 restantes. Isso mostra certo equilíbrio quanto ao assunto.

Na UNESP, a maioria, 12 pessoas concorda com esta aceção, contra 09 que discordam. Foram apenas os participantes da UFSCar que fugiram a tendência das respostas anteriores, uma vez que a maioria (3 contra 2) discorda que a deficiência impõe limites para frequentar a escola.

Pelos relatos, os participantes concordam sim que a deficiência foi um fator dificultador em frequentar a escola.

A escola é uma das primeiras instituições que a criança vivencia para além do seio familiar. É produto de imaginário, de memórias. Dado isso, o

próximo questionamento tratou a premissa “eu gostava da escola”. A figura a seguir traz os relatos dos participantes quanto este tema.

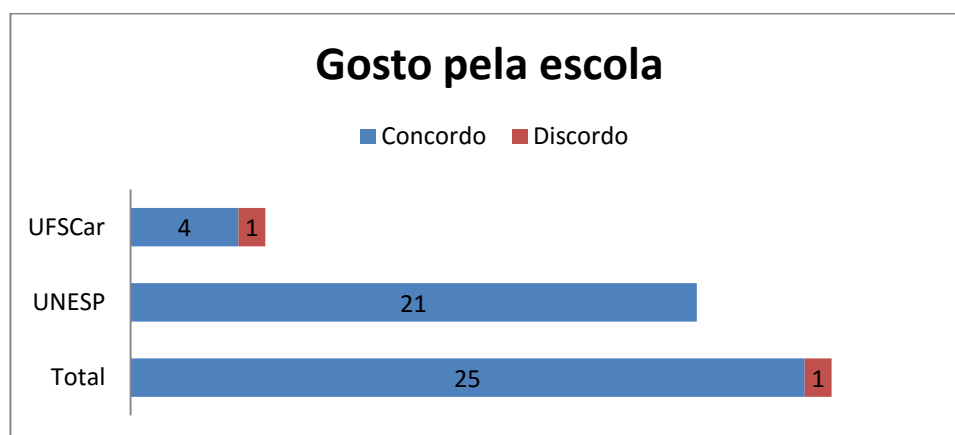


Figura 44 – Opinião dos participantes acerca do gosto pela escola.

Fonte: Própria

Pode-se observar que é quase unânime o gosto da escola pelos participantes. Apenas uma resposta foi negativa, de um participante da UFSCar.

É inegável que a escola traz inúmeras recordações e memórias a todos que por ela passam. Num universo pesquisado onde as dificuldades poderiam ser mais evidentes do que outros aspectos, apesar das legislações serem novas e muitos dos participantes terem passado por processo de mudança durante sua trajetória de escolarização, a escola, ao final de tudo, é bem aceita pela grande parte das pessoas com deficiência aqui pesquisadas.

O último questionamento desta seção é dado pela premissa: “apenas a escola foi o bastante para que eu arrumasse trabalho”. Aqui buscar-se saber se trajetória para o trabalho e o emprego na universidade é dado apenas pela escola numa perspectiva pessoal.

Relembra-se cá que, na parte geral, quando este assunto foi tratado na opinião geral dos participantes, a maioria apresentou que sim, a escola preparava para o mercado de trabalho.

Dado o exposto, observando-se a figura a seguir:

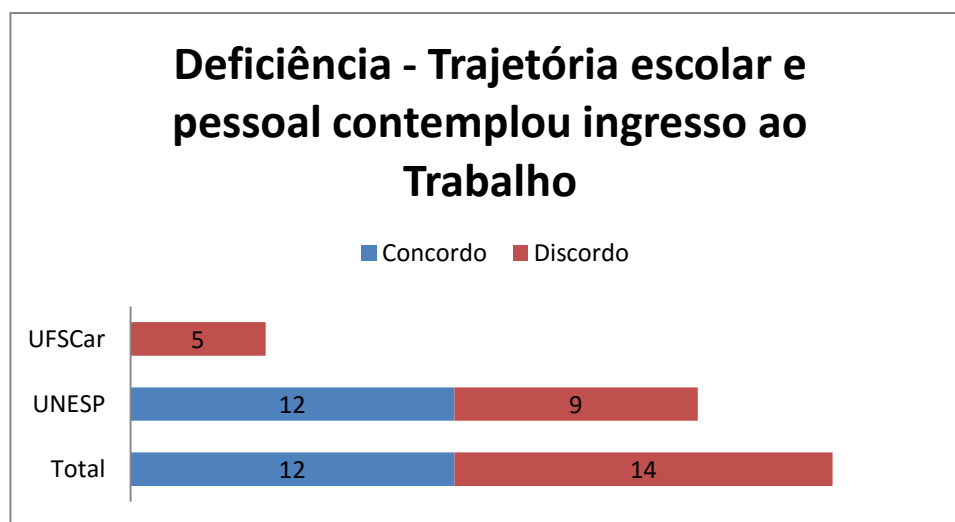


Figura 45 – Opinião dos participantes sobre sua trajetória escolar ter possibilitado ingresso no trabalho.

Fonte: Própria

Verifica-se que a maioria dos participantes (14 contra 12) discorda que a escola contemplou o ingresso ao mercado de trabalho, ou seja, para os participantes, apenas a sua experiência na escola não foi suficiente para ingresso no mercado de trabalho. Esta concepção é unânime pelos participantes da UFSCar e na UNESP há uma maioria que concorda que a escola sim permitiu galgar o mercado de trabalho.

Tais dados revelam que o ingresso ao mercado de trabalho não tem como fator único a trajetória escolar. Os participantes certamente tiveram de recorrer a cursos extras curriculares ou extraescolares para atender as exigências do mercado. Talvez fosse interessante às escolas e os próprios sistemas de ensino se atentarem para uma maior proximidade entre os conteúdos ensinados e os exigidos pelo mercado. Não que com isso se defenda uma educação voltada estritamente ao trabalho, mas para aspectos mínimos de condição de ingresso, acesso e permanência.

Ao final desta terceira parte, em que se tratou a escola numa perspectiva geral e pessoal, percebeu-se que a escola tem recebido leis inclusivas e que esse processo ainda causa confusão sobre o tipo ideal de escola, se a escolarização deve ser na esfera pública ou particular ou mesmo nas escolas e instituições especializadas. Os participantes mostram divisão de opinião ao reconhecer a escola como lugar importante na obtenção de emprego, seja

numa perspectiva geral ou pessoal. Outros dados também qualificam esta instituição. A trajetória escolar dos participantes ainda apontam que os professores sabiam lhes ensinar, que suas diferenças eram respeitadas. No contraponto, a permanência e acesso a essa instituição ocorrem por barreiras físicas e arquitetônicas.

4.3.4. Parte 4 - O Mercado de Trabalho e o Trabalho na Universidade (na perspectiva geral, pessoal e na universidade)

Nesta quarta parte serão analisadas as respostas ao questionário no que tange ao trabalho. Para isso, tal como anteriormente realizado são apresentadas premissas aos participantes para que, assim, possa apontar concordância ou discordância aos assuntos apresentados. Nesta parte os questionamentos foram realizados em três áreas. A primeira com relação ao trabalho para as pessoas com deficiências numa perspectiva geral. A segunda numa perspectiva mais pessoal e por fim um panorama, também de ordem pessoal acerca do trabalho na universidade.

Opinião Geral dos Participantes

A primeira premissa apresentada aos participantes foi: “A reserva de vagas em concursos públicos ajuda a conseguir trabalho”. Observe a figura seguinte:

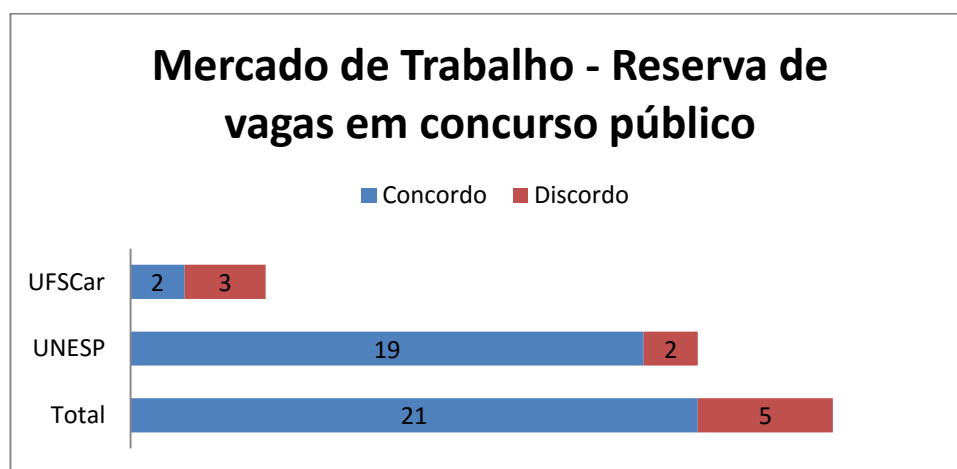


Figura 46 – Opinião dos participantes acerca da reserva de vagas em concurso público.

Fonte: Própria

Pelos resultados observados na figura seguinte é possível observar que a maioria (21 pessoas em oposição a 5) concorda que sim, a reserva de vagas em concursos é sim um fator preponderante para se obter trabalho. Essa tendência de opiniões é acompanhada pelos participantes da UNESP (19 concordâncias à premissa contra 2). Na UFSCar os participantes pensam um pouco diferente, pois a maioria discorda desta premissa.

Tais informações sugeridas pelos participantes permite reconhecer a importância de leis como a Lei Federal n. 8.213 (BRASIL, 1991), Lei de Cotas e o decreto federal n.º 3.298/1999 (BRASIL, 1999), que reserva vagas a concursos públicos.

Sobre as formas de contratação, pensando-se na esfera privada apresentou-se a seguinte premissa aos participantes: “É difícil à pessoa com deficiência conseguir trabalho sem recorrer a agência de emprego”. As opiniões se apresentam com base na seguinte figura:

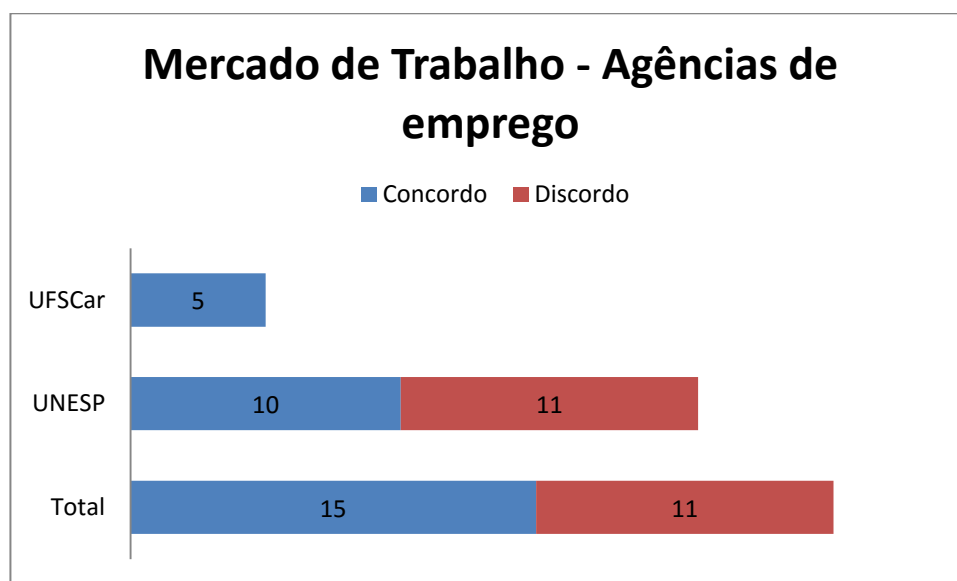


Figura 47 – Opinião dos participantes acerca da obtenção de emprego por meio de agências.

Fonte: Própria

A maioria dos participantes (15 contra 11) concorda que é difícil a pessoa com deficiência conseguir um trabalho se ela não procurar uma agência de emprego. Isso é unânime para os participantes da UFSCar e na UNESP existe um equilíbrio nas opiniões, sendo que a maioria (que são todos os que discordam dessa premissa) tem mais incidência de opiniões.

Numa sociedade na qual o terceiro setor abre-se cada vez mais para as mudanças e as realocações possíveis dentro do mercado econômico, as empresas de terceirização ou mesmo as agências de emprego, segundo a opinião dos participantes apresentam sim aspecto relevante para que a pessoa com deficiência obtenha emprego. Não se contesta o serviço das agências de emprego, porém, o fato delas abrirem espaço para as pessoas com deficiências requer atenção para que os espaços de inclusão (SASSAKI, 2006) e acessibilidade (BRASIL, 2000) sejam respeitados. O fato é saber se assim o são para casos e casos. O próprio trabalho de Morejon (2009) pontua varias barreiras neste sentido.

No que tange a cargos, era intuito saber se em razão da deficiência a pessoa poderia almejar altos cargos. Para isso apresentou-se a premissa: “As pessoas com deficiência dificilmente atingem altos cargos no trabalho por conta da sua limitação”. As respostas seguem na seguinte figura.

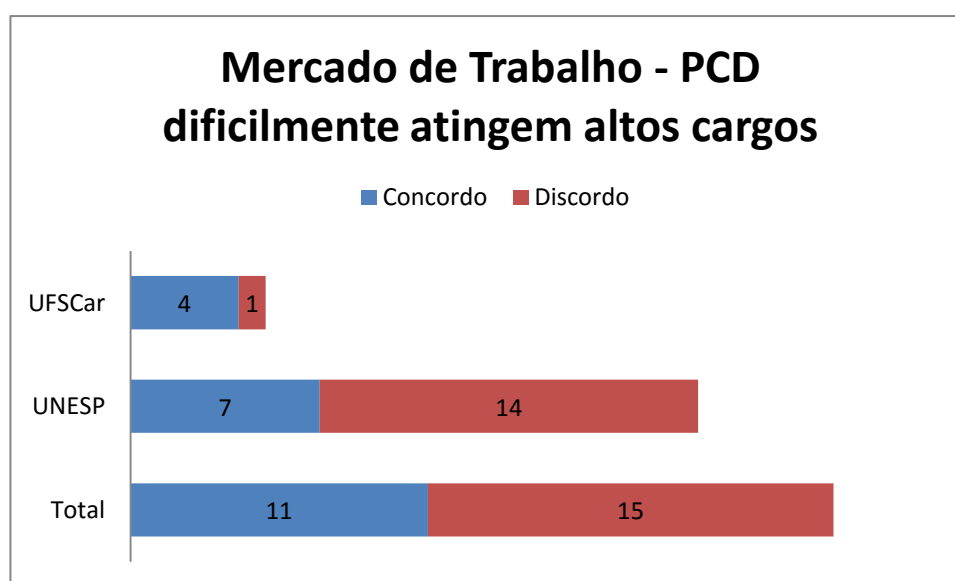


Figura 48 – Opinião dos participantes a respeito da obtenção de altos cargos nas organizações para as pessoas com deficiências.

Fonte: Própria

A maioria dos participantes (15 contra 11) discorda desta premissa, ou seja, na opinião dos participantes as pessoas com deficiência podem sim almejar e conquistar altos cargos nos espaços de trabalho. Essa opinião também é maioria entre os servidores da UNESP (14 pessoas discordam da premissa e 7 concordam). Na UFSCar, por sua vez, a maioria concorda que

sim, dificilmente as pessoas com deficiências chegam a altos cargos no mundo do trabalho.

Segundo a opinião da maioria então, é possível sim às pessoas com deficiência almejar altos cargos como gestor, diretor e chefes no mundo do trabalho. Fazer um detalhamento de profissionais neste tipo de cargo certamente resultaria em um estudo inovador, visto poucas experiências de conhecimento geral.

Um dos instrumentos, se não o mais importante às pessoas com deficiência na obtenção de emprego é a Lei de Cotas (Lei Federal 8.213/1991). Dado isso, buscou-se saber se os participantes consideram a Lei como um dos únicos instrumentos que permite obter trabalho.

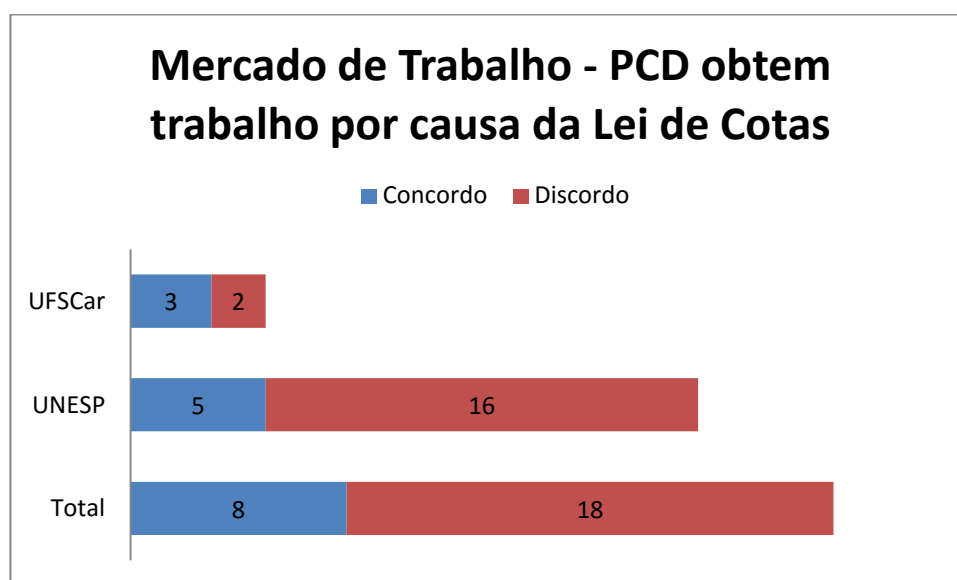


Figura 49 – Opinião dos participantes acerca da obtenção de emprego por meio da Lei de Cotas.

Fonte: Própria

A figura acima exhibe que grande parte dos participantes (18 em comparação a 8) discorda que a pessoa com deficiência obtém trabalho só por causa da lei de cotas, ou seja, há conquista de vagas ao trabalho sem necessidade de uma legislação. Os participantes da UNESP seguem essa tendência (16 discordam da premissa e 5 concordam). Na UFSCar, os participantes concordam com a premissa na maioria, em comparação ao total e dos servidores participantes da UNESP. Numa outra perspectiva, a pesquisa de Candido Pereira (2010) no setor privado aponta que as pessoas com deficiência que lá atuam concordam que só a lei ajuda a conseguir trabalho.

Como se podem observar, então, num contexto de trabalho em setor público, as pessoas com deficiência desconsideram a lei de cotas (BRASIL, 1991) como uma ferramenta essencial a obtenção de emprego na esfera particular. Isso pode ser explicado porque as legislações que seguem os servidores públicos têm outras exigências que os setores particulares da sociedade.

Outra questão abordada e apresentada enquanto premissa aos participantes foi a de saber na opinião deles se a aposentaria oferecida enquanto benefício pelo governo brasileiro, denominada: Benefício de Prestação Continuada – BPC, proporciona mais vantagens às pessoas com deficiência do que trabalhar.

Neste sentido, a figura a seguir mostra que é unânime entre todos os participantes, das três universidades pesquisadas a discordância quanto assunto.

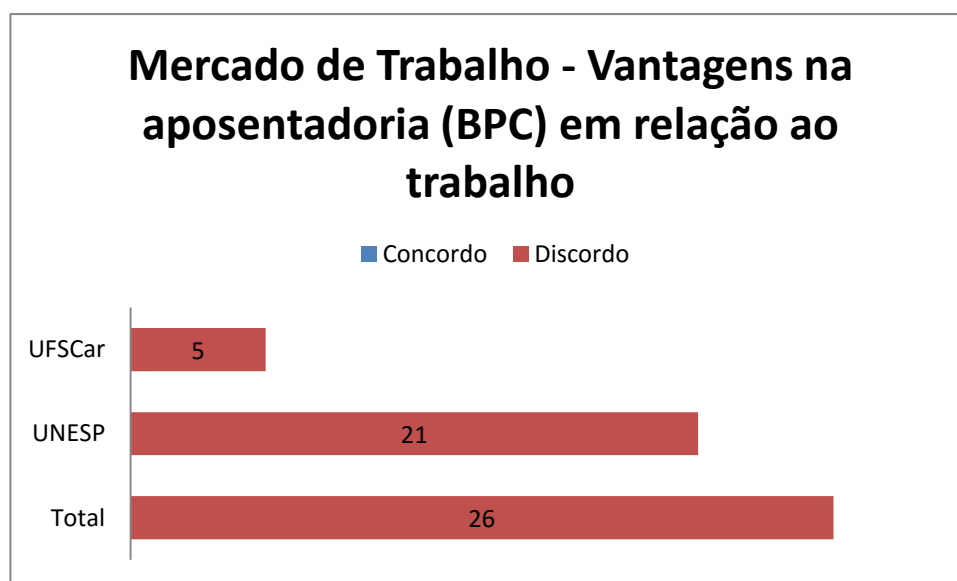


Figura 50—Opinião dos participantes acerca do BPC.

Fonte: Própria

Isso significa que as pessoas com deficiência não desconsideram a relevância deste benefício, porém, não se enxergam enquanto pessoas dependentes dele, isso ou serem mais autônomas ou mesmo por se sentirem mais incluídas nos processos produtivos.

Com relação ao acesso ao mercado de trabalho e seu preparo para receber as pessoas com deficiências apresentou-se a premissa: “O mercado

de trabalho, tanto o público, quanto o Privado, está preparado para receber as pessoas com deficiência”.

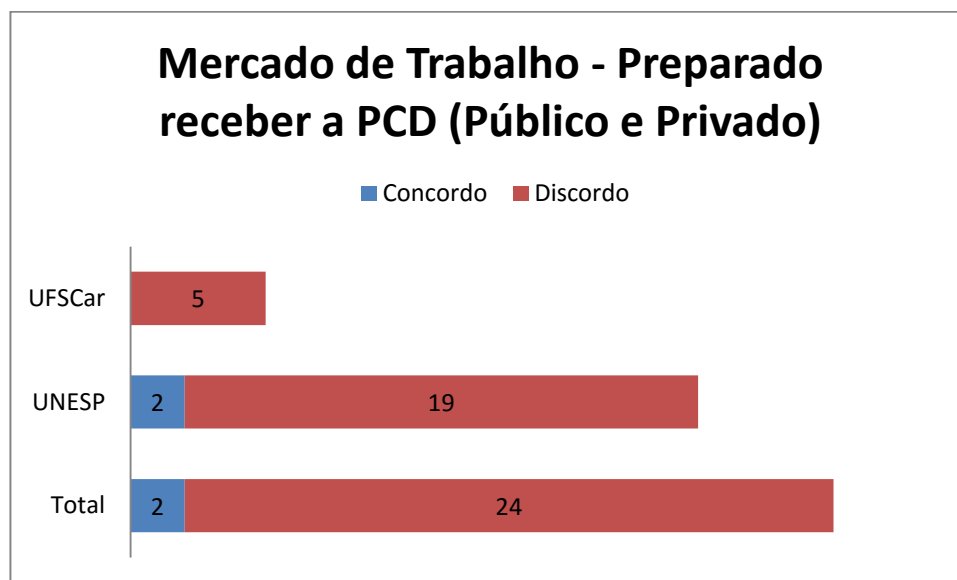


Figura 51 – Opinião dos participantes acerca da recepção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Fonte: Própria

Com base no que está apresentado na figura acima, a maioria (24 participantes) discordam desta premissa, isto é, o mercado de trabalho tanto o da esfera pública quanto o da privada não está preparado para receber os trabalhadores que possuem qualquer tipo de deficiência e, isso foi quase unanimidade. Para os participantes da UFSCar sim. Na UNESP apenas duas pessoas consideram essa premissa como verdadeira.

Tais dados mostram que, apesar da criação das legislações inclusivas, seja pela Lei de Cotas (BRASIL, 1991), ou por outras legislações (Decreto Federal 3298/1999, Lei federal 10.098/2000, Lei Federal 5694/2006), o espaço do mercado de trabalho ainda não tem na visão das pessoas com deficiência o seu espaço necessário à realização de suas atividades, pelo menos na opinião dos participantes.

O trabalho, como se sabe é uma das razões que causa autonomia e independência às pessoas, daí se considerar a sua importância. Neste sentido quando questionados sobre a importância do trabalho para a pessoa com deficiência as respostas foram unânimes em concordância.

Vimos anteriormente algumas definições sobre o trabalho (MIRANDA, 2006; SASSAKI, 2006; GUGEL, 2006) e seus reflexos sobre a vida das pessoas com deficiência, fato que as participantes neste estudo apontam com muita especificidade a importância.

Com relação à independência que o trabalho permite apresentou-se a seguinte premissa “A pessoa com deficiência que trabalha é independente e raramente precisa de outras pessoas”.

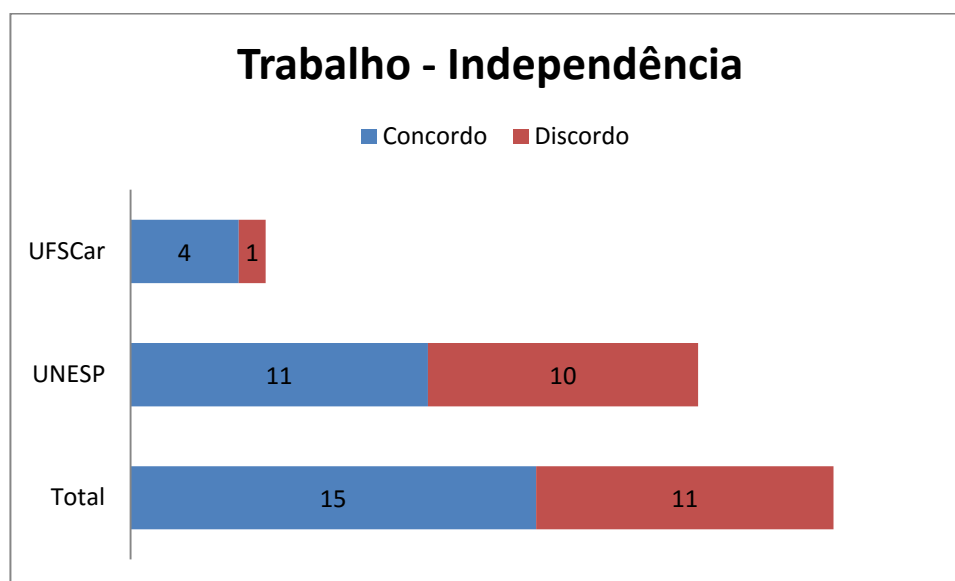


Figura 52 – Opinião dos participantes acerca da independência que o trabalho proporciona, inclusive de outras pessoas.

Fonte: Própria

A figura acima mostra como resultado que grande parte dos participantes (15 concordantes contra 11) adere que o trabalho leva a pessoas com deficiência a certa independência. Isso é comprovado pela opinião dos servidores da UNESP (11 a 10) e UFSCar (4 contra 1)

Portanto, no quesito independência é fato que os participantes vêem o trabalho como ferramenta que leva sim a pessoa com deficiência ao bem-estar, principalmente, de ordem financeira, sendo que não há, por meio do trabalho a dependência de outras pessoas. Tais dados revelam a importância dos empregadores em investir na melhoria da qualidade física e arquitetônica, bem como na recepção e dos postos de trabalhos a tal público.

Outra premissa apresentada, de teor similar ao conferido na parte anterior, sobre a escola, foi com relação ao preconceito e discriminação no

trabalho. Desse modo apresentou-se a premissa aos participantes: “a pessoa com deficiência sofre preconceito e discriminação no mercado de trabalho”. observe a figura a seguir:

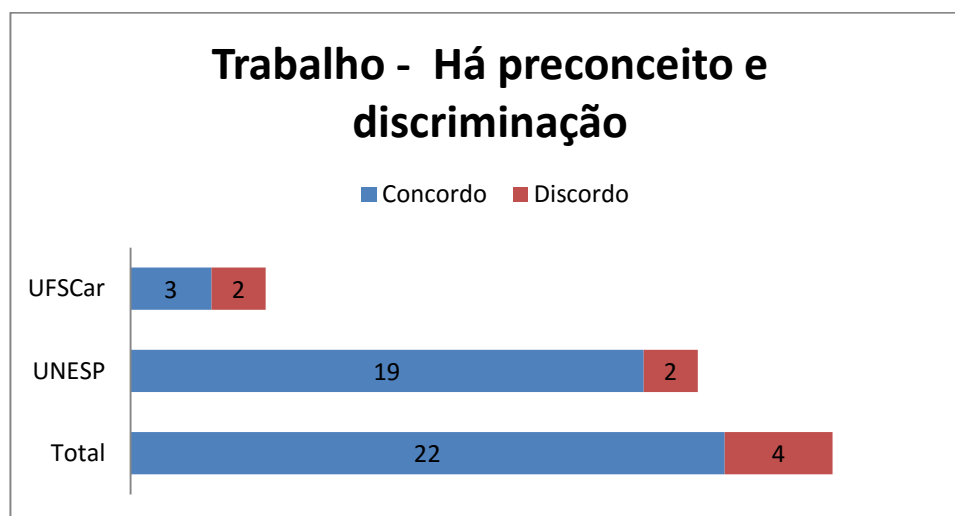


Figura 53 – Opinião dos participantes acerca de preconceito e discriminação da pessoa com deficiência no trabalho.

Fonte: Própria

Segundo a opinião da maioria (22 participantes no total) há sim a ocorrência do preconceito e da discriminação à pessoa com deficiência no mercado de trabalho. Esta percepção também é acompanhada dos participantes da UNESP (19) e da UFSCar (3), em maioria.

De uma maneira, muitas vezes justificada pela questão cultural é fato saber das condições de preconceito e discriminação às pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Isso pode acontecer muito mais pelo desconhecimento de suas potencialidades, ao invés das suas limitações (CANDIDO PEREIRA, 2010). Por isso torna-se interessante a abertura de espaço pelas empresas de obtenção de informações sobre tal público, bem como, pela troca de experiências. No caso da universidade, como apontado pelos participantes em situações anteriores, isso poderia ser mais aproveitado em razão do interesse em compartilhar e conversar sobre as suas práticas.

Sobre uma possível diferenciação entre o trabalho no setor público e privado às pessoas com deficiência, levando-se em conta a possibilidade da diferença entre as organizações e a afirmar que o do público poderia ser mais “fácil” em virtude de alguns benefícios e vantagens específicas, apresentou-se

a premissa aos participantes: “O trabalho no setor público é mais fácil em comparação ao setor privado”. Os dados são apresentados na figura a seguir:

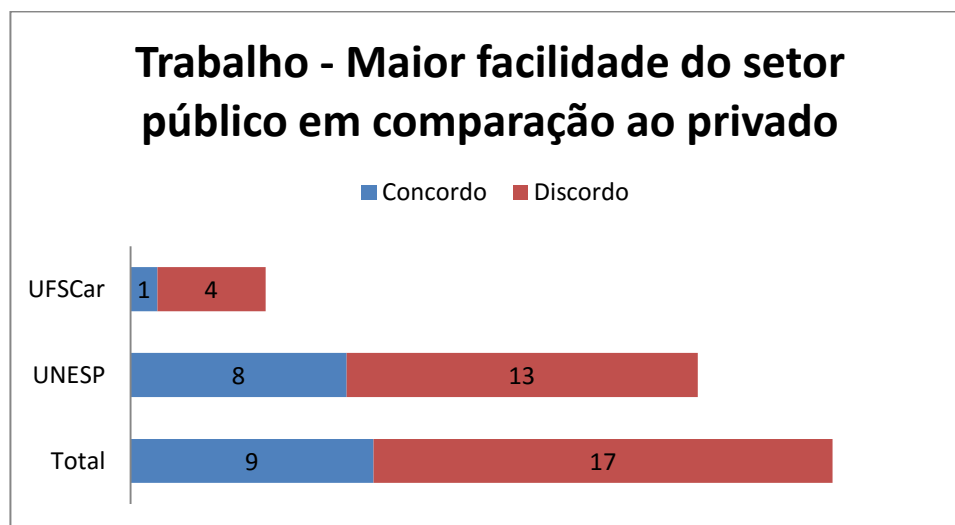


Figura 54 – Opinião dos participantes acerca das diferenças entre o trabalho público e privado.

Fonte: Própria

Boa parte dos participantes (17 no total) discorda da premissa, ou seja, que o trabalho no setor público seja mais fácil ou pelo menos com exigência menos incisivas, em relação ao trabalho do setor privado. Este pensamento se confirma nos casos da UNESP (13 discordâncias à premissa) e a UFSCar (4).

Dado o exposto, apesar das diferenças no tipo de gestão e organização, para o público participante não há emprego fácil, seja isso na esfera pública ou na esfera privada. A facilidade, como se sabe, é um conceito relevante e a premissa partiu de uma concepção mais de pensamento popular para justificar que tal relatividade poderia ser auferida pela pessoa com deficiência. Logo, se o jargão “emprego público é mais fácil”, pela fala dos participantes isso destoa.

Assim como tratado em premissa semelhante na parte sobre a escola, aqui se trata a recepção das pessoas com deficiência do trabalho no setor público, eis que se apresentou a seguinte premissa aos participantes: “O trabalho no setor público está mais preparado para receber a pessoa com deficiência em comparação ao trabalho da esfera privada”.

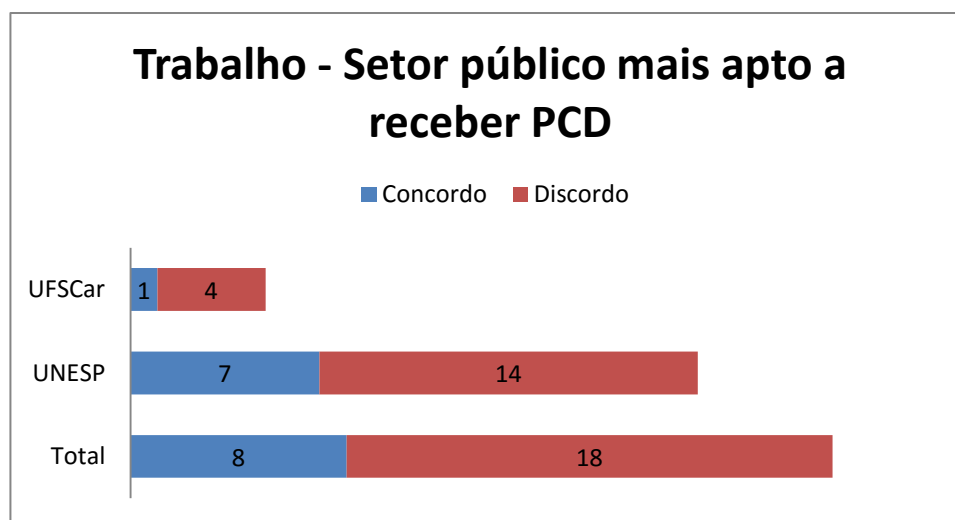


Figura 55 – Opinião dos participantes acerca do mercado de trabalho da esfera pública estar mais bem preparado para receber servidores com algum tipo de deficiência.

Fonte: Própria

Tal como pode se observar na figura acima, a maioria (18 participantes no total) discorda que o setor público esteja mais apto a receber as pessoas com deficiência. Esta tendência é acompanhada pelos participantes da UNESP (14 contra 7) e UFSCar (4 contra 1).

Pelo relato dos participantes, o setor público não está preparado para receber a pessoa com deficiência em seus postos de trabalho, fato que pode nos levar a acreditar que a esfera particular é a que está mais adiantada neste quesito. Se este pensamento for levantado, basta levarmos em conta as duas legislações sobre inclusão no mercado de trabalho, a Lei Federal n.º 8.213/1991 (BRASIL, 1991) que trata as cotas e a Lei Estadual (no caso de São Paulo) n.º 683/1992 (SÃO PAULO, 1992), que trata a reserva em concursos no Estado de São Paulo. Estas leis mencionadas têm um ano de diferença para sua implantação e, entretanto, nos dias atuais, longe de fazer uma comparação mais específica parece apresentar muitas dificuldades de se fazerem válidas, uma vez, que o relato dos participantes, pelo menos no setor público, aponta tais dificuldades.

É certo que as leis falam de reservas de vagas e cotas e não de condições de recepção, mas numa sociedade onde tivemos processos de integração e inclusão (SASSAKI, 2006) fica o pensamento de possíveis falhas que estejam ocorrendo.

A aprendizagem, reconhecidamente não ocorre apenas na escola, se bem que é neste espaço que ela ocorre de maneira sistematizada. Neste panorama perguntou-se aos participantes se o trabalho ensina mais do que a escola. De acordo com a próxima figura, observa-se:

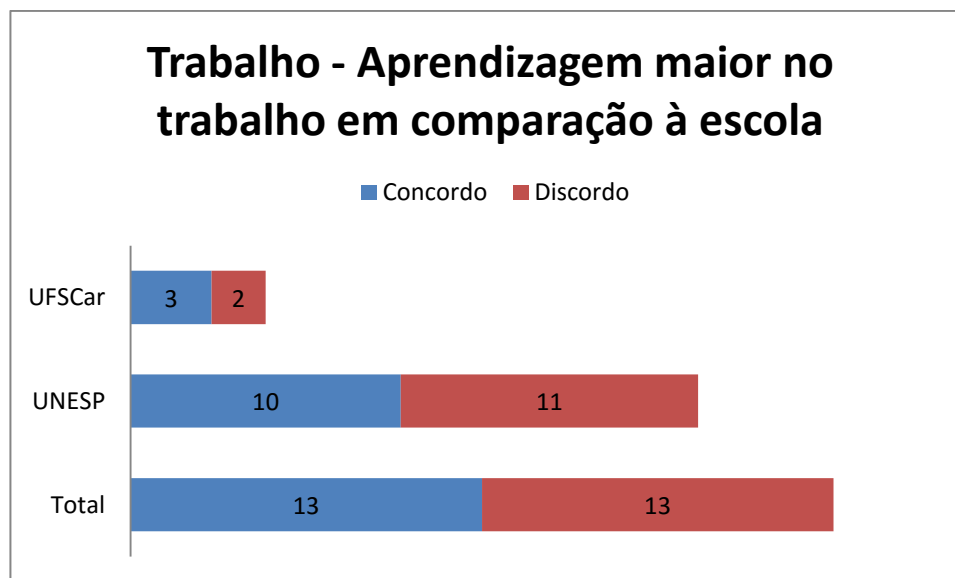


Figura 56 – Opinião dos participantes acerca do trabalho ensinar mais do que a escola.
Fonte: Própria

Pela opinião dos participantes há um equilíbrio (13 opiniões concordantes e discordantes) à premissa. Na UNESP são 11 os participantes que discordam que trabalho permite aprender mais do que na escola. Na UFSCar, por sua vez, é no trabalho que se aprende mais que na escola para 3 participantes.

Como apresentado, a escola é sim um local de aprendizagem válido, porque conta com um toda uma estrutura de pessoas capacitadas e estruturas para que a aprendizagem ocorra. A aprendizagem no trabalho, por sua vez, é mais voltada para habilidades específicas, voltadas em muitos dos casos para os ofícios e a atuação laboral. Neste sentido, não há como contestar que em ambos os espaços se aprendem, daí, talvez se explique o equilíbrio entre as respostas. O fato que, longe de posições teóricas, pensar-se mais numa aproximação entre as aprendizagens que ocorrem entre essas duas áreas, poderia contribuir em primeiro, para uma mão de obra e um perfil de aluno mais interessado e, por último, um melhor diálogo entre as ações para

aprendizagem das pessoas com deficiência, visto as mesmas reconhecerem a importância do trabalho como apresentado em questionamento anterior.

De um modo geral nesta parte, os participantes reconheceram que a legislação não é apenas um artefato definidor para a empregabilidade das pessoas com deficiência, isso é válido para a reserva de vagas em concurso público e por meio da Lei de Cotas. A importância, autonomia, independência são relativas no trabalho. Obter um emprego por meio de agências do tipo não é fator preponderante. Ainda há preconceito e discriminação no trabalho, os altos cargos são possíveis de serem galgados pelas pessoas com deficiência e a esfera pública ainda não está preparada para recebê-los.

Opinião sobre o Trabalho na Universidade

A partir deste ponto serão apresentadas as respostas às perguntas relativas ao mercado de trabalho na perspectiva do atual trabalho do participante dentro da universidade.

A primeira premissa apontou: “Você se sente contemplado no que tange a acessibilidade no seu posto de trabalho”. A figura a seguir ilustra a percepção dos participantes:

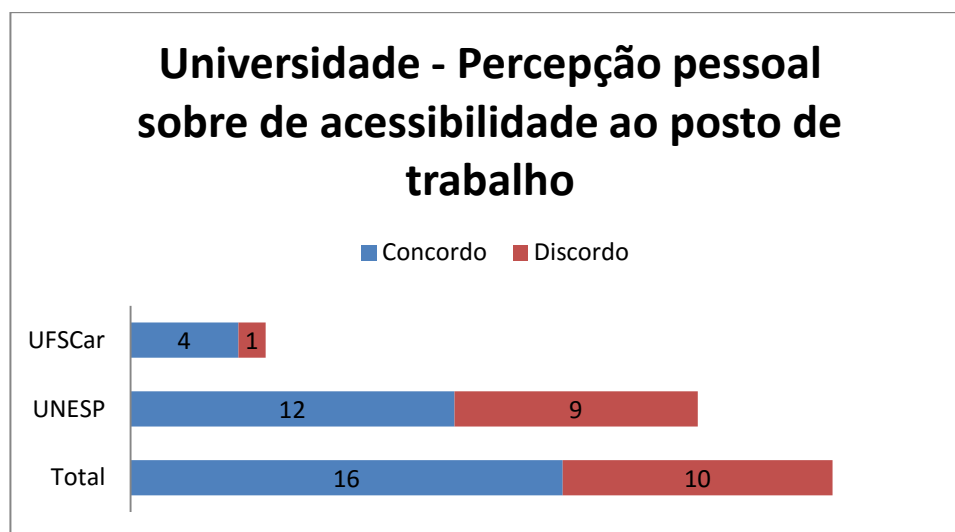


Figura 57 – Opinião dos participantes acerca da acessibilidade do posto atual de trabalho
Fonte: Própria

Para a maior parte, 16 participantes há a concordância sobre a sensação de estar num posto de trabalho acessível, ao passo que não para 10 pessoas. Essa opinião também é a maioria entre a UNESP (12) e a UFSCar (4).

Pela premissa apresentada é fato que os participantes em sua maioria consideram seus postos de trabalho adaptados, porém, há outra parte que ainda não se sente satisfeita. Por meio das políticas públicas como o INLCUIR e o REUNI e os núcleos de acessibilidade criados nas universidades federais este tipo de situação poderia ter uma porcentagem maior de adeptos satisfeitos aos postos de trabalho. Longe de fazer uma crítica, questiona-se, porém, porque a incidência de pessoas atualmente satisfeitas pela adaptação aos seus postos de trabalho não podem chegar perto da sua totalidade.

No que tange ao preconceito e à discriminação no atual trabalho, partindo-se da premissa: “você percebe preconceito ou discriminação por conta da sua deficiência no trabalho”, as respostas como exibidas na figura seguinte tratam:

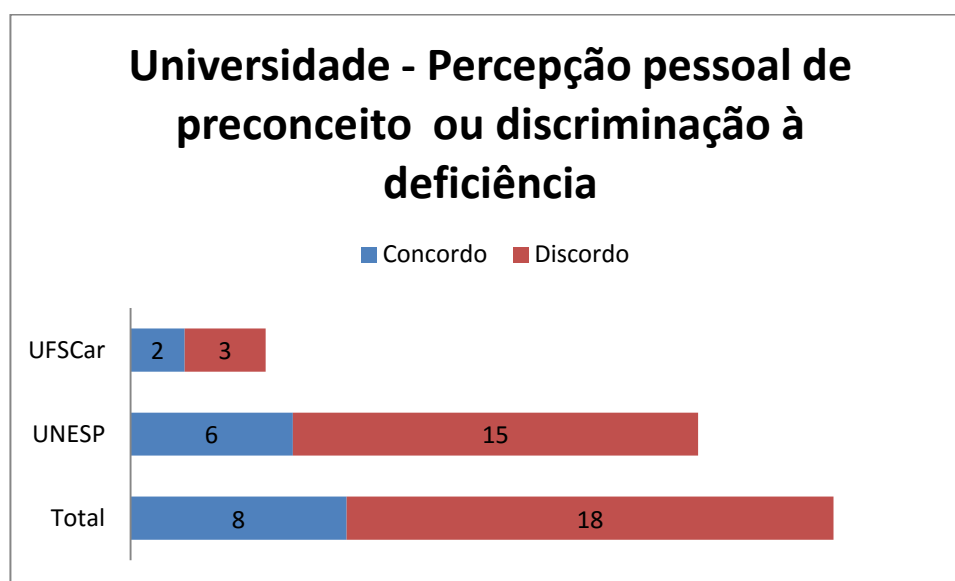


Figura 58 – opinião dos participantes acerca do preconceito e da discriminação no atual trabalho.

Fonte: Própria

A maioria (18 contra 8) discorda que recebem qualquer tipo de preconceito ou discriminação em seu trabalho na universidade. Situação parecida já havia comentado PT2 nas entrevistas. Na UNESP esta incidência é

a mesma, ou seja, a maior parte dos participantes (15 contra 6) discordam que isso acontece, na UFSCar as apreciações são as mesmas.

Na opinião dos participantes há o preconceito e a discriminação na universidade sim, porém, não na opinião de muitos. Isso revela que o sentimento de pertença e inclusão se torna mais valorizado no espaço universitário.

Adentrando um pouco aos aspectos mais voltados à gestão e administração da universidade foi apresentada a seguinte premissa para os participantes: “Você se sente contemplado na administração ou chefia da universidade quando os assuntos se referem as pessoas com deficiência?”.

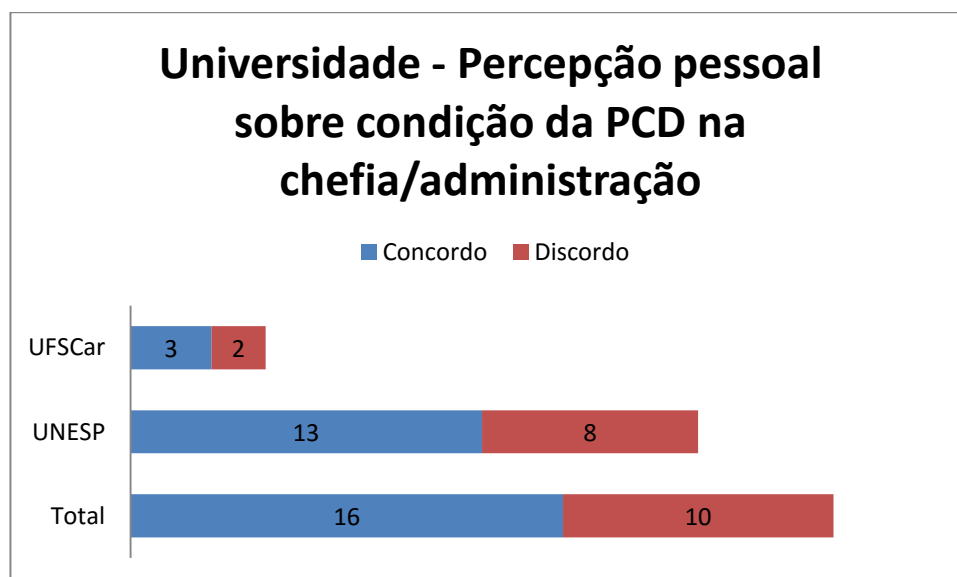


Figura 59 – Opinião dos participantes acerca de seus sentimentos serem contemplados pela administração ou chefia da universidade.

Fonte: Própria

Como está exibida na figura acima, a maioria dos participantes (16 no total) concorda se sentirem contemplados na chefia da universidade quanto aos assuntos relativos às pessoas com deficiência. De certo modo esta tendência é acompanhada na UNESP (13 respostas no total contra 8) e na UFSCar (3 concordâncias a 2).

Os participantes em sua maior parte mostram se sentir contemplados em assuntos relativos à deficiência na chefia e administração da universidade, parece que tais tipos de gestão estão sendo sensíveis a tais questões. Tal como aponta Fiorina (2007) o trabalho de liderança de um gestor na

universidade deve ter em perspectiva sim o em estar de seus liderados. Neste sentido, as universidades pesquisadas parecem contemplar com sucesso esta questão.

Outra premissa realizada foi “Você gostaria que as pessoas te perguntassem mais sobre a melhor maneira de você exercer seu trabalho”. A figura a seguir exibe tais respostas.

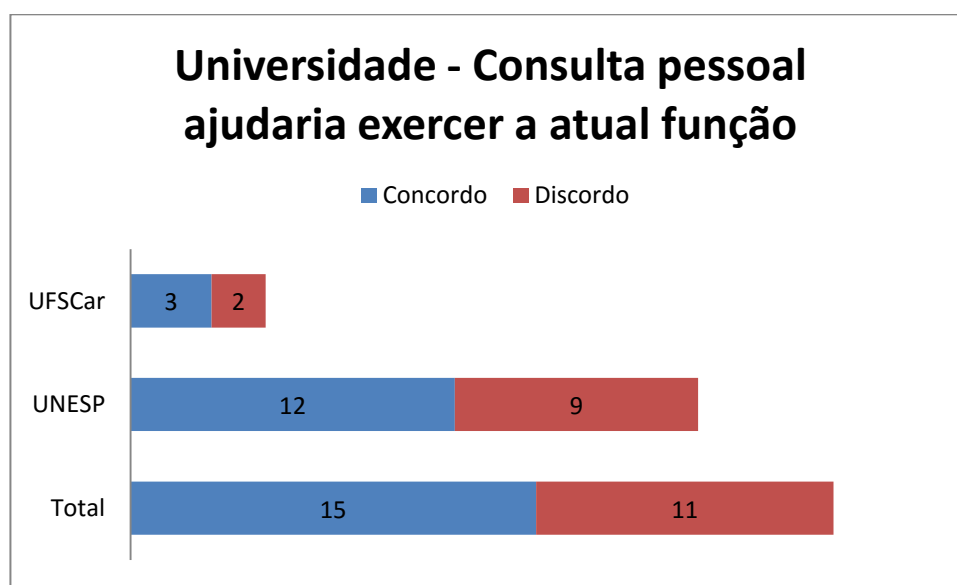


Figura 60 – Opinião dos participantes acerca de serem consultados sobre a melhor maneira de exercerem seus trabalhos.

Fonte: Própria

De acordo com a figura seguinte, 15 participantes concordam no total (contra 11) com a premissa apresentada, ou seja, que sim, seria de bom tom uma consulta da administração da universidade para ajudar a pessoa, no caso o servidor com deficiência, a exercer a atual função laboral. Esta perspectiva é endossada pela maioria dos participantes da UNESP (12 contra 9) e UFSCar (3 contra 2).

De um modo geral os participantes veem como positivas a gestão e a administração da universidade procurar saber deles sobre as questões de adaptação e acessibilidade no emprego, mas isso ainda não ocorre.

No que tange à política em prol das pessoas com deficiência perguntou-se aos participantes se tinham conhecimento de algum grupo ou comissão que trabalha questões de inclusão ou acessibilidade na universidade.

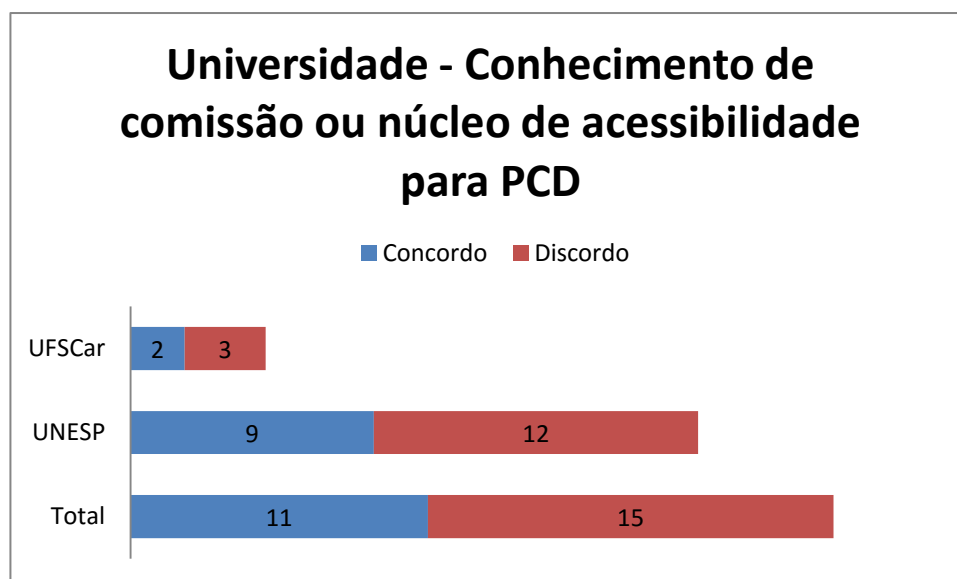


Figura 61 – Conhecimento dos participantes acerca de Comissão de Acessibilidade ou Grupo de Apoio à pessoa com deficiência na universidade.

Fonte: Própria

Como se analisa na figura acima a maioria (15 participantes) discorda deste conhecimento, ou seja, não conhecem nenhum comitê ou comissão (no caso da universidade estadual) ou mesmo núcleo de acessibilidade (nas universidades federais) para as pessoas com deficiência na universidade onde atuam de modo laboral. Tais respostas são as mesmas para os integrantes da UNESP (12 discordam conhecer ao passo que 9 conhecem) e da UFSCar (3 contra 2).

Como se apresenta nesta questão a grande parte não tem conhecimento de núcleo de apoio e acessibilidade na universidade. O fato é que com as políticas do INCLUIR, sobretudo, são realidade, mas talvez estas não estejam chegando a todos na universidade, uma suposição é que aos alunos elas estejam efetivas, mas aos servidores e docentes com deficiências talvez ainda não. Mesmo que fosse de mais conhecimento e houvesse negativa de participação, este aspecto se mostra necessário ser aprofundado na universidade.

Visando conhecer a percepção dos participantes sobre interagir com outros participantes em condições de deficiência para trocas de experiências apresentou-se a premissa: “Você gostaria de trocar informações com outros funcionários com deficiência da universidade para melhorar seu desempenho?”.

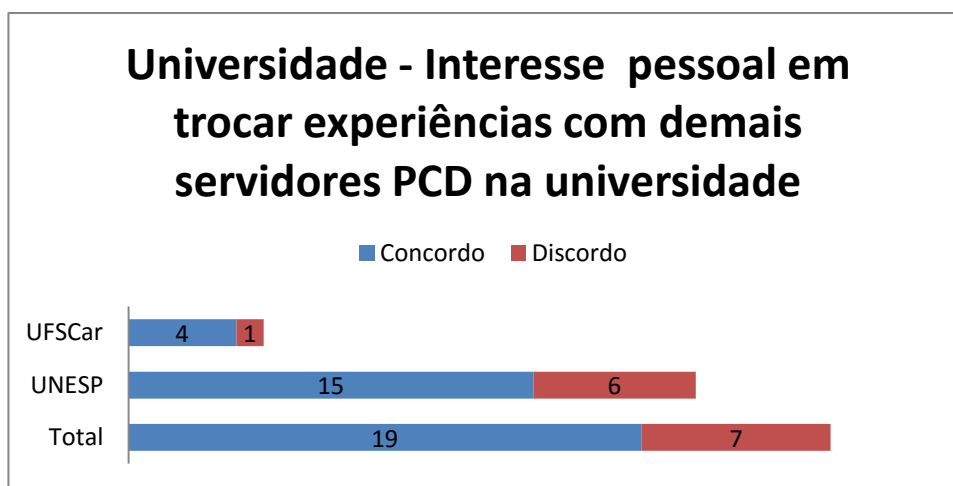


Figura 62 – Opinião dos participantes acerca da interação com outros servidores com deficiências na universidade.

Fonte: Própria

No total, a maioria dos participantes (19) concordou que sim, gostariam de trocar experiências com outros servidores que possuem deficiências na universidade. O mesmo fato é endossado pela maioria dos participantes da UNESP (15) e da UFSCar (4), sendo nesta última quase a totalidade.

Uma experiência não tão comum nas funções públicas é espaço para trocas de experiências. No caso das pessoas com deficiências estes aspectos, além de soar algo inovador em termos de gestão, pode ser um momento importante para que os envolvidos troquem experiências de trabalho e que, por meio das limitações específicas, as trocas de experiências e diálogos podem propiciar melhores condições na vida laboral e mesmo a pessoal. Fica então, como sugestão, um programa de ações desta ordem às universidades e ao setor público como um todo.

As duas próximas questões respondidas pelos participantes já foram respondidas pelo panorama geral do mercado de trabalho às pessoas com deficiências. Nesta etapa são referentes ao próprio trabalho. A primeira questão é se sentem valorizados no atual trabalho.

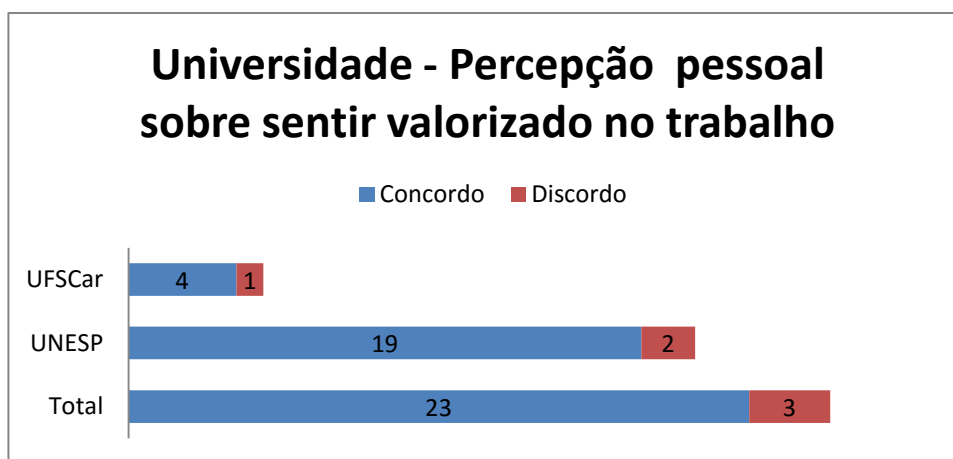


Figura 63 – Percepção dos participantes em serem valorizados no atual trabalho.

Fonte: Própria

A maioria dos participantes concorda com a premissa e sentem-se valorizados no atual trabalho (para 23 pessoas contra 3 se sentirem insatisfeitos). Esta tendência também é acompanhada pelos participantes da UNESP (19 a 2) e UFSCar (4 a 1).

Tal como apontado na parte anterior, ou seja, no panorama geral sobre o mercado de trabalho, os participantes consideram para além de se sentirem valorizados na universidade, terem o mesmo sentimento no atual posto de trabalho.

A última premissa desta parte é: “Você se sente feliz no seu atual posto de trabalho”. Para os resultados expressos, segundo a figura a seguir:

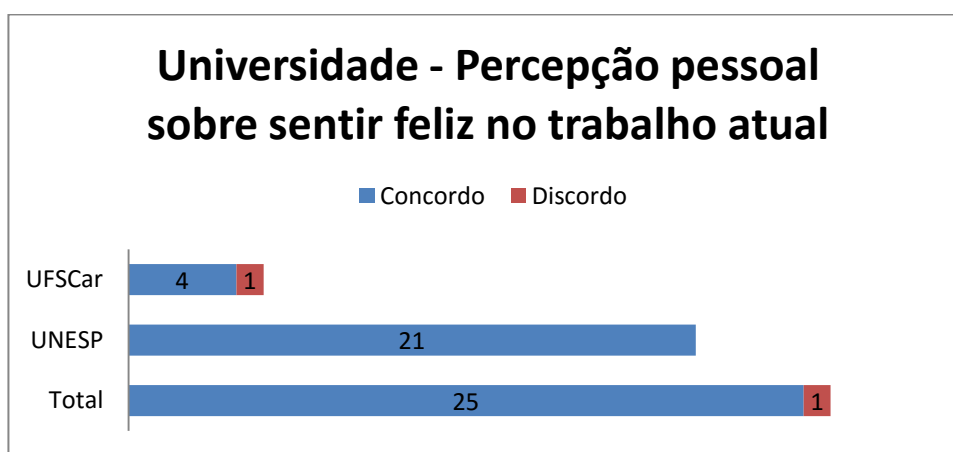


Figura 64 – Satisfação dos participantes em estar no atual trabalho.

Fonte: Própria

A quase totalidade dos participantes respondeu e concordou com a premissa. Assim, sentem-se felizes no atual posto de trabalho (25 pessoas),

sendo totalidade na UNESP e quase unanimidade na UFSCar, onde apenas uma pessoa discorda.

Pelo visto, o trabalho da universidade é positivo e traz felicidade à maioria dos participantes. Tal fato é importante destacar porque o trabalho e o desempenho destas pessoas devem ser maior ou mais relevante. Caberia um estudo específico. De toda maneira, é inegável afirmar que o trabalho na universidade tem muito mais aspectos positivos do que negativos.

Os questionamentos realizados neste segundo bloco, sobre as considerações pessoais do próprio trabalho mostrou aspectos positivos dos participantes à universidade. Estes consideram como positivo serem valorizados e terem satisfação no atual emprego, mesmo que não se sintam sempre contemplados em seus assuntos ou mesmo por não terem o posto de trabalho acessível da maneira desejada.

Numa ótica negativa apontam que gostariam de ser mais consultados sobre como poderiam melhorar sua produtividade. Em nível menor de negatividade, na verdade por desconhecimento, está a desinformação da Comissão e/ou núcleos de Acessibilidade.

Opinião dos participantes sobre o próprio trabalho na Universidade

O último bloco de questões é referente à percepção que têm os participantes sobre a universidade e de como a instituição trabalha com as questões referentes às pessoas com deficiência, em especial aos próprios participantes, ou seja, servidores docentes e não docentes.

São oito respostas que foram tratadas neste tópico. A primeira trata a seguinte premissa: “os espaços na universidade deveriam ser mais bem adaptados (banheiros, entradas dos prédios, etc.)”. Para conhecer as respostas dadas, observa-se a seguinte figura:

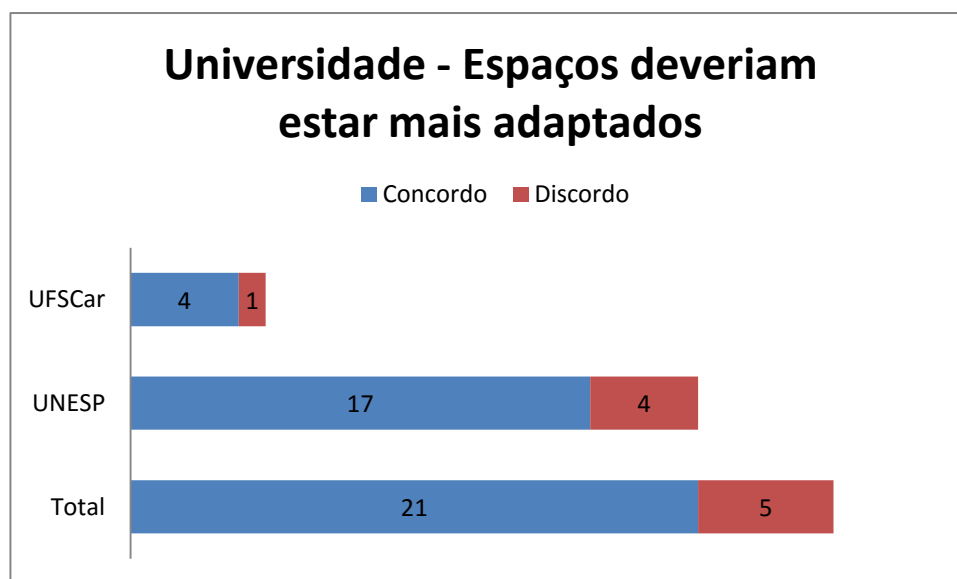


Figura 65 – Opinião dos participantes acerca da universidade poder estar mais bem adaptada.

Fonte: Própria

Tal como se observa na figura acima, para a maioria dos participantes (21 contra 3 no total) há a concordância de que a universidade poderia sim estar mais bem adaptada às pessoas com deficiência. Tal opinião também é da maioria na UNESP (17 respostas concordantes) e na UFSCar (4 contra 1).

Mais uma vez programas como INCLUIR, nas universidades federais, que emplacaram núcleos de acessibilidade ou comissões de acessibilidade poderiam aqui atuar mais neste quesito da adaptação e acessibilidade.

A própria universidade poderia também estabelecer parcerias com outros órgãos internos, como representantes de cursos de engenharia e arquitetura para fazer tais mudanças na adaptação.

No que tange ainda a acessibilidade perguntou-se sobre a possibilidade de recursos de informática (sintetizador de fala, leitor de tela, teclados virtuais, etc.) poder estar mais disponíveis na universidade.

Como mostra a seguinte figura:

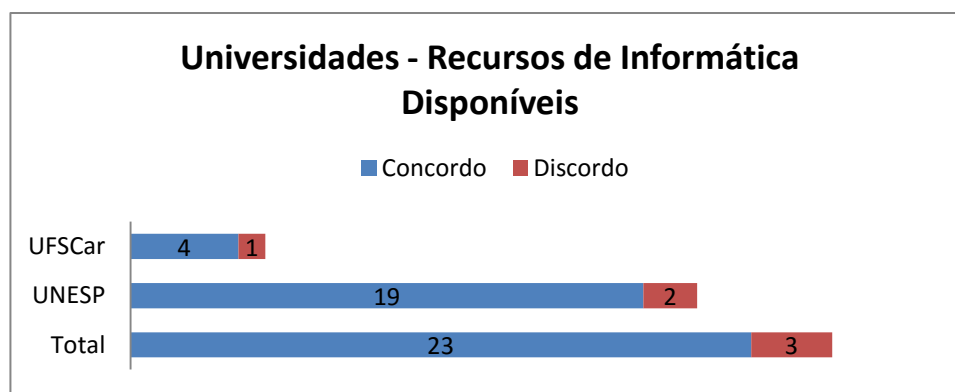


Figura 66 - Opinião dos participantes acerca da universidade oferecer mais recursos de informática.

Fonte: Própria

A maioria dos participantes (23 no total) concorda, ou seja, julgam que a universidade pode investir mais em recursos de acessibilidade em informática. Tanto na UNESP (19 pessoas) quanto na UFSCar (4 pessoas) as opiniões são as mesmas.

É mais uma oportunidade de indicar que as políticas de inclusão na universidade ainda contém falhas, mesmo com a existência de comissões ou núcleos de acessibilidade. Não que a existência de recursos de informática seja um fator essencial ao trabalho do servidor público na universidade, porém, no caso das pessoas com deficiência pode ser um diferencial e uma excelente adaptação ao posto de trabalho em razão de certas limitações como, por exemplo, as visuais e as físicas.

Outro aspecto questionado foi com relação as vagas de estacionamento. No caso, se poderia ser mais numerosas às pessoas com deficiência.

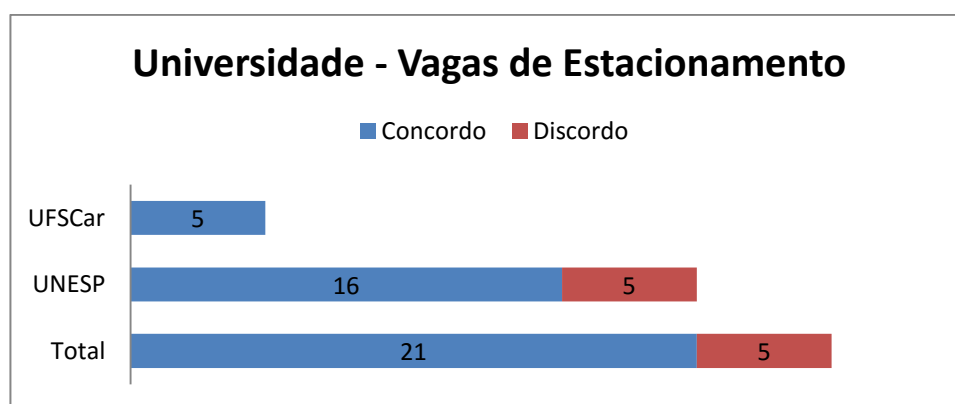


Figura 67 - Opinião dos participantes acerca da universidade oferecer mais vagas de estacionamento.

Fonte: Própria

Para a maioria dos participantes (21 respostas em concordância contra 5) seria bom a universidade investir mais em vagas de estacionamentos específicas para as pessoas com deficiência. Este, na verdade, é um problema que foi observado na pesquisa de Castro (2011). Tal percepção é unanime na UFSCar e considerado pela maioria (16 respostas) na UNESP.

Criar mais espaços para estacionamento para pessoas com deficiência em estacionamentos na universidade, bem como para aquelas de mobilidade reduzida, faz menção às Leis Federais n.º 10.048 (BRASIL, 2000); n.º 10.098 (BRASIL, 2000) e Decreto 5.296 (BRASIL, 2004). Observar se a universidade cumpre o mínimo legal cabe à própria universidade e ao ministério público. Apesar disso, apesar do público participante ser uma minoria no publico alvo da universidade e, mesmo levando em consideração, que talvez nem todos tenham condução própria, tal dado revela que a universidade pública ainda carece deste tipo de vaga em estacionamento prioritário.

As duas próximas premissas dizem respeito aos recursos de sinalização visual e sonora na universidade. Assim a primeira delas foi: “Os recursos de sinalização visual nos prédios da universidade poderiam estar mais disponíveis”. Com isso, como pode ser observado na figura a seguir:

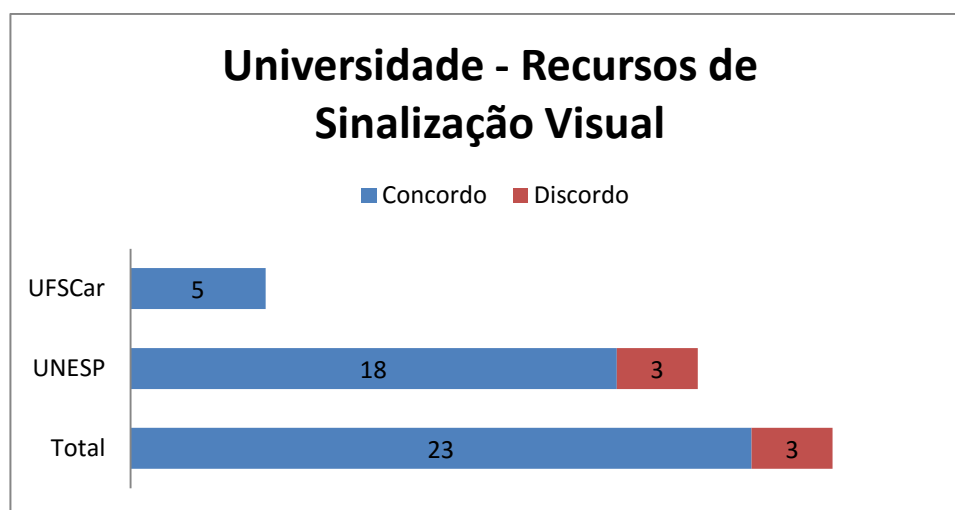


Figura 68 - Opinião dos participantes acerca dos recursos de sinalização visual estar mais disponíveis na universidade.

Fonte: Própria

De acordo com as respostas, no total, 23 participantes concordam (3 discordam) com a premissa de que a universidade poderia sim investir mais em

recursos de sinalização visual. Esta tendência é unânime da UFSCar e maioria na UNESP.

Tal como apresentado na conclusão do questionamento anterior faz menção às Leis Federais n.º 10.048 (BRASIL, 2000); n.º 10.098 (BRASIL, 2000) e Decreto 5.296 (BRASIL, 2004) como algo ainda longe do ideal a acontecer, observa-se o mesmo para o questionamento a seguir, sobre a sinalização sonora, cuja conclusão poderia ser igual. Observe a figura seguinte:

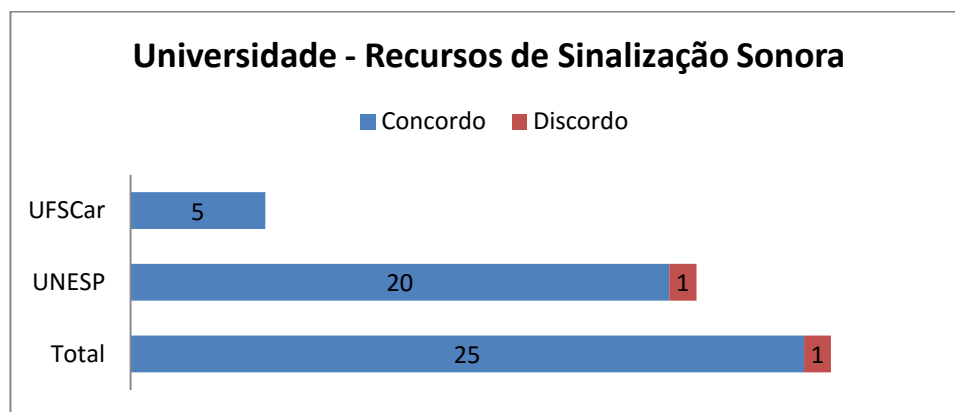


Figura 69 - Opinião dos participantes acerca dos recursos de sinalização sonora estar mais disponíveis na universidade.

Fonte: Própria.

É observado nela a quase totalidade dos participantes que concordam sobre a necessidade de mais recursos de sinalização sonora na universidade. No caso da UNESP, a maior parte concorda com isso e todos também assinalam isso na UFSCar.

Sobre as LIBRAS e a necessidade da universidade ter disponíveis mais intérpretes os participantes:

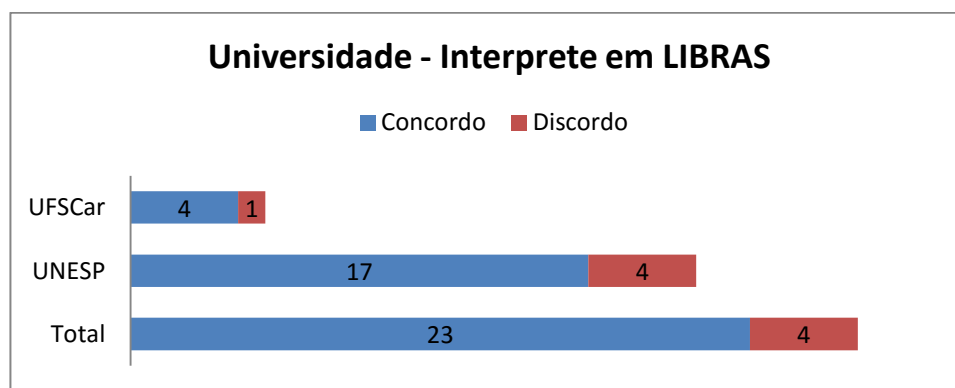


Figura 70 - Opinião dos participantes acerca de se ter disponíveis mais intérprete em LIBRAS na universidade.

Fonte: Própria

Na sua maioria (23 respostas) concordam que sim, ou seja, a universidade deve prever ter mais intérpretes nas LIBRAS. Tal tendência é acompanhada pela UNESP (17 respostas favoráveis) e UFSCar (4 respostas favoráveis).

Tal fato aponta ainda para as questões legais de inclusão as quais a universidade ainda precisa prestar atenção, uma vez que, em alguns casos esta ausência se justifica em virtude de ser oferecido o apoio quando há a necessidade. Vale ressaltar que o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) estabelece às instituições de ensino superior o ensino das LIBRAS em cursos de graduação nas universidades e a Lei 10.436, Lei das Libras (BRASIL, 2005) são existentes no Brasil, mas ainda não são cumpridas pelas universidades que, de certo modo, justificam tomar ações em virtude da demanda, visto este ser um argumento tratado no tópico das entrevistas realizados com os responsáveis pelo RH nas administrações.

Outro premissa apresentada esta relacionada a possibilidade da universidade oferecer cursos ou treinamentos para que haja mais compreensão sobre a deficiência e assim, os servidores docentes e não docentes possam ser mais bem compreendidos pelos servidores sem deficiência nas universidade. Assim, de acordo com a figura:

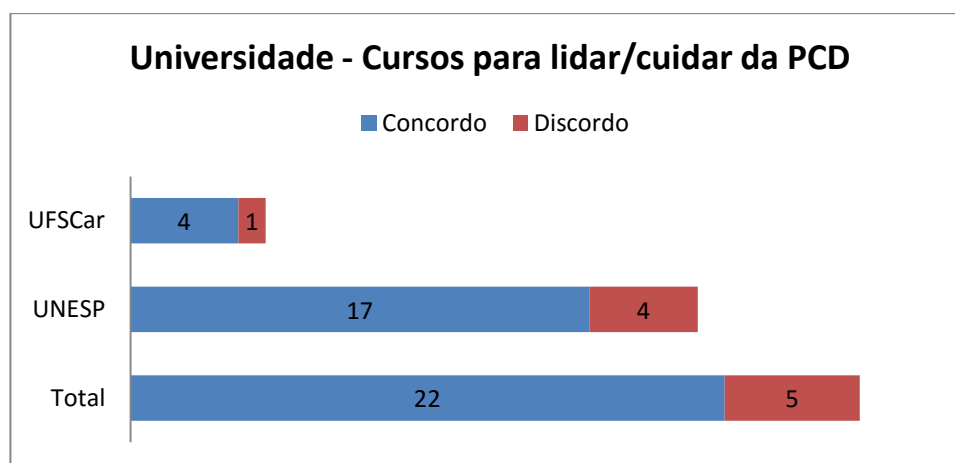


Figura 71 - Opinião dos participantes acerca da possibilidade de se ter mais cursos para atender ou lidar com a pessoa com deficiência na universidade.

Fonte: Própria

Com base nos dados da figura acima é bem visto por parte dos participantes a oferta de cursos e treinamentos voltados à deficiência na universidade. Tal concepção é dada por meio de 22 respostas de servidores,

sendo a tendência acompanhada pela maioria na UNESP (17 respostas em concordância) e (4 respostas na UFSCar).

Tais dados, tal como o das entrevistas realizadas, aponta um aspecto interessante e importante que a universidade pode oferecer a ela mesma e também ao setor público, ou seja, formar pessoas para conhecer-se o básico da deficiência, para aí sim espalhar o conhecimento que seja pertinente incluir mais as pessoas com deficiência.

A última questão e premissa aos participantes dizem respeito à percepção da universidade, por meio de suas chefias e administração sobre a possibilidade de consultar mais os servidores com deficiência, sobre as melhores possibilidades de tratar a inclusão na universidade como um todo. Observe a figura a seguir:

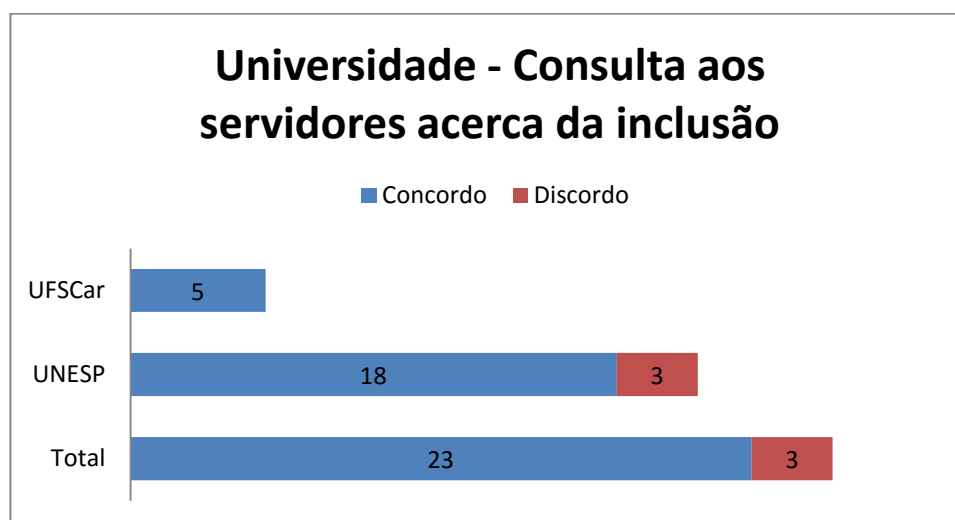


Figura 72 - Opinião dos participantes acerca de serem mais consultados acerca de questões referentes a inclusão de pessoas com deficiência na universidade.

Fonte: Própria

Nela observa-se que a maioria dos participantes (23) concordam que poderiam ser mais consultados sobre os assuntos referentes a inclusão na universidade. Na UFSCar esse pensamento é unanimidade e na UNESP esta aceção também é da maioria.

Tais dados revelam que, por serem pessoas que realmente possuem algum tipo de limitação, estes servidores da universidade se sentem disponíveis para ter maior participação na gestão da universidade dando conselhos, sobre questões relativas a inclusão. Talvez, por esta maneira ainda

possam contribuir com outras questões, bem como, os processos de acessibilidade nos campi universitários.

Pode-se concluir nesta parte que os participantes concordam que a universidade poderia melhorar as adaptações e oferecer mais recursos de informática, recursos visuais e sonoros, vagas de estacionamento e interpretes em LIBRAS. Além disso, apontam e avaliam como positivo a possibilidade de realização de formações para lidar com as pessoas com deficiências, bem como se sentem disponíveis em contribuir com as decisões da universidade no caso de serem consultadas e ouvidas.

O uso do questionário como metodologia tinha por intenção contemplar o objetivo de descrever e analisar a relação escola e trabalho por meio da trajetória das pessoas com deficiências que, estariam atuando no setor público. Neste sentido em se tratando especificamente da escola, se nota que as pessoas com deficiência não tem muita clareza sobre as políticas de inclusão, mas veem a mesma como um objeto que pode levar ao mercado de trabalho, mesmo pela sua função em ensinar.

O mundo do trabalho, por sua, vez apresenta outro tipo de característica e a relação com a escola nem sempre se é observada, pois vários conhecimentos do trabalho não foram tratados na escola, a exceção desta proporcionar conhecimentos básicos. Portanto a relação entre escola e trabalho se mostra desconexa.

4.3.5. Parte 5 - Outras Perspectivas

A parte final do questionário trazia a possibilidade dos participantes fazerem considerações, sugestões ou críticas ao instrumento e à pesquisa. Por se ter construído o instrumento com perguntas fechadas, reconheceu-se que em determinado momento seria interessante abrir a possibilidade de outro tipo de participação ao seu respondente.

Por se tratar de uma dinâmica que atendeu diferentes unidades, no caso da UNESP, possibilitaram-se também o espaço para o mesmo tipo de avaliação quanto à dinâmica de resposta online.

Neste sentido, são apresentadas a seguir alguns posicionamentos dos servidores aos quais buscou reflexão e resposta aos apontamentos realizados.

O participante DV02 fez ressalva a dois questionamentos acerca da escola contemplada na perspectiva geral:

“Referente a estas duas questões:

1 A pessoa com deficiência que estuda apenas na escola regular ou especial consegue ingressar no mercado de trabalho. Em minha opinião, as empresas não se importam muito com o quanto você estudou, em entrevistas costumamos ouvir: "Você tem um currículo muito bom, mas você sabe que temos outras vagas destinadas a pessoas com deficiência?". Não importa o quão qualificado você seja.

2 A pessoa com deficiência que estuda na escola regular ou especial está preparada para prestar o vestibular. Em minha opinião, esse questionamento é mais relacionado à qualidade do ensino. “Afim, acho que provas (vestibulares, concursos) são a maneira menos injusta de seleção”. (DV02).

Estes dois comentários apontam de um lado, que nem sempre o mercado de trabalho se preocupa com a formação escolar e por outro lado, que o vestibular se justifica pela qualidade do ensino. Como foi analisado no capítulo de empregabilidade, os processos produtivos estão sim cada vez mais exigindo profissionais qualificados. Para o caso das pessoas com deficiência, o

comentário deste participante, pode ser compreendido pela falta de exigência em razão de apenas cumprir as leis. No segundo caso, reconhecem-se os limites da escola, porém, a ideia do questionamento foi o de se perceber como tem sido esse processo especificamente as pessoas com deficiências que, como relatado pela maioria que participou deste estudo ainda não se contempla em qualidade.

Para outro participante, DF04, houve um complemento à premissa sobre possibilidade da universidade contratar mais intérpretes em LIBRAS. Nas palavras do referido:

“Tentei sugerir o curso de LIBRAS aqui, mas não houve verba disponível para isso e eu fui voluntária para ministrar o curso. Não há estrutura para receber pessoas com deficiência, apesar de atender pacientes na odontologia, mas há várias obrigações descritas em Lei que não estão sendo cumpridas pelos órgãos públicos. Se houvesse uma fiscalização e aplicação de multas talvez a Lei fosse cumprida, pois já passou o prazo para os órgãos se adaptarem as regras...” (DF04).

Nas palavras de DF04 percebe-se que se sentiu contrariada a não ofertar o curso por razões burocráticas como a falta de verba e a falta de estrutura para isso. Infelizmente não há mais dados para saber o que ocorreu. Apesar disso o segundo ponto de sua fala indica as obrigações legais que os órgãos públicos tem em atender as pessoas com deficiência, mas que ainda não são contemplados, tal como os previstos nas Leis Federais n.º 10.048 (BRASIL, 2000), 10.098 (BRASIL, 2000) e agora na recente Lei da Inclusão, Lei 13.14 (BRASIL, 2015), bem como projetos do INCLUIR, dentro do REUNI. Assim a própria servidora da universidade aponta a fiscalização como atributo que pode solucionar esta questão.

Como analisado na entrevista as pessoas que lidam diretamente com o assunto na reitoria se posicionam conhecer a dinâmica, apontam que a universidade nunca sofreu uma fiscalização do governo e que em algumas unidades há problemas de termos de ajustamento e liberação do AVCB para funcionamento. O corte de verbas, por sua vez, foi apresentado por P4. Talvez

em razão disso que o curso sugerido por este participante não tenha acontecido.

O participante DV03 apresenta uma esperança ao estudo aqui desenvolvido. Nas palavras dele:

“Espero que sua investigação revele aspectos importantes da acessibilidade e do acesso ao trabalho da pessoa com deficiência visual. Eu como pessoa com deficiência visual no mercado de trabalho desde 1996, e que lutei contra um diretor que queria entrar na justiça para tirar minhas aulas, inicialmente como professor de física do ensino médio, e depois como docente da UNESP, já estou um pouco calejado e desacreditado de muitas coisas e promessas que ouvi sobre acessibilidade física, digital e atitudinal. Eu penso que o Brasil é um país meio sem concerto no que tange a princípios fundamentais, porque perdemos a referência quando mudamos de perspectiva em 1985. Ali, quando saímos de uma difícil ditadura, onde nada poderia ser dito, migramos para uma situação onde não temos mais limites. O valor que reina é o do direito e nada que se refere à deveres se coloca em pauta. Vivemos uma crise sem precedentes e isto se reflete em todas as camadas sociais, em todas as idades do nosso povo. Eu como pessoa com deficiência visual e que enfrentei o mundo para ter um emprego de docente universitário, hoje questiono se valeu a pena. Questiono se valeu a pena brigar tanto, escanear tantos livros, cansar tanto os ouvidos, as costas com o processo de escaneamento, pagando pessoas para escanear livros o mesmo valor do livro, ou seja, para ter acesso a um livro pagava duas vezes, e depois sofrer tanto para ler o livro mais de vagar do que os pares vidente e ser cobrado da mesma forma, e para que? para ficar longe de quem eu mais amo e gosto que são meus familiares. Hoje eu penso se não seria melhor ter ficado com situações mais simples de vida, sem ter esta luta tamanha. Mas este é outro assunto que foge a sua investigação”. (DV03).

Pelos argumentos de DV03 verifica-se uma luta de décadas que ele tem participado na sociedade para vencer barreiras. Ele parece reconhecer a obtenção de leis, por isso cita a existência de muitos direitos, mas poucos deveres. Talvez em razão disso se pronunciar como cansado de não ver as coisas mudarem.

Na ótica de DA01 alguns campos poderiam ter trazido a opção “outros”, sobretudo como adquiriu a deficiência, pois ela ressalta:

“A etnia da deficiência ao qual possuo é desconhecida, ou seja, eu respondi por acidente. Paradoxalmente inevitável a resposta, pois não havia a opção adequada. Ex: Outro No âmbito jurídico, as Leis são divergentes, precisa ser ressaltada sempre a CF:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: III - a dignidade da pessoa humana; é a mais importante de todas as Leis. Obrigado”. (DA01).

Tal como DA01, o participante DF06 ressaltou:

“Gostaria que tivesse a opção de pular ou nada, porque no meu caso, a minha deficiência foi adquirida após a período escolar, então minhas resposta ficou vago”. (DF06).

Para DF10:

“As questões são bastante pertinentes, porém, concordar ou não é relativo. algumas questões são muito fechadas para respostas abertas. precisaríamos discutir e justificar. A palavra depende encaixaria bem em algumas delas. de qualquer forma, entendo a complexidade para sistematizar essas informações”. (DF10)

O participante DF 11, por sua vez, foi mais crítico com toda a sistemática da coleta de dados:

“Muitas das perguntas não podem ser respondidas, de forma adequada, simplesmente com concordo ou discordo. O pesquisador deve sempre usar um endereço de email

institucional, e também páginas da internet oficiais da UNESP para a identificação. Usar um email Yahoo e blog pessoal não me deixaram com vontade de responder seu questionário. Eu também sou orientador de doutorado, e uma tese é algo institucional, portanto requer ações compatíveis". (DF11).

Nas palavras de DF14:

"O item 18 contempla assuntos variados, para diferentes tipos de limitações. Desta forma, acredito que apenas dois tipos de respostas (Concordo/Discordo) são insuficientes". (DF14).

Os últimos cinco relatos destacam as limitações do instrumento de questionário, porém, justifica-se o dinamismo do universo pesquisado e, por essa razão, tomou-se o caminho que se julgou mais seguro e barato.

Outro participante, o DV05, aponta quanto a política da universidade:

"Os dirigentes deveriam olhar com apenas um peso e uma medida tanto para os portadores de alguma deficiência como os não portadores e buscar incentivar e melhorar a qualidade de vida no trabalho. Deveriam ainda dar mais oportunidades de assumir cargos de chefia diversos aos deficientes, pois na minha unidade nós somos ignorados". (DV05).

Para DF15 houve um desabafo:

"Para meu caso, no ensino fundamental e médio algo que sempre me dificultou foi ausência de corrimão nas escolas públicas." (DF15)

Isso mostra como mencionado nas legislações anteriores a falta de acessibilidade arquitetônica.

A sensação de desabafo ainda pode ser para DF 16:

"A lei que reserva 5% das vagas em concursos públicos é uma piada. Ex: o que é 5% para 4 vagas ? E por ai afora". (DF16).

O participante DA02 faz uma sugestão:

"A única sugestão que eu gostaria de fornecer é que possamos formar uma comissão de ética e avaliação de desempenho, em defesa inclusive destinada aos portadores de necessidades

especiais por parte do sindicato, na qual, todos nós servidores deficientes somos sindicalizados. No que tange a avaliação do estágio probatório é o que mais tornar-se-ia prejudicial, com o risco de sermos reprovados como ineficientes para tal cargo por parte de chefias que desconhecem as leis de cotas e legislação pertinentes à inclusão nesta universidade. Grato pela atenção”. (DA02).

Este comentário mostra que o servidor busca levantar uma ação mais politizada dentro da universidade para servidores com deficiência, por meio de um sindicato. Eis uma posição muito democrática, porém, a parte que ele afirma o desconhecimento da legislação pelos gestores é bastante subjetiva. De qualquer modo, é um discurso que aponta necessidade de melhoria aos servidores com deficiência na universidade.

Por último obteve-se elogios pela ação realizada com esta pesquisa.

“Gostaria de parabenizar pela pesquisa”. (DF13)

“Não tinha recebido e nem verificado uma pesquisa dessa forma. Por isso, achei ela muito interessante, principalmente no que tange na parte de discriminação a pessoa com deficiência física auditiva, pois até determinadas pessoas que ocuparam cargo de chefia acabaram me “pichando”/rotulando, falando mal da minha pessoa em outros setores da Universidade, mesmo meu trabalho sendo satisfatório”. (DA04)

Ao final deste capítulo ressalta-se que os participantes contribuíram em demasia para o conhecimento da realidade da universidade. Em alguns aspectos as respostas pareciam apenas confirmar pré-concepções conhecidas pela noção popular, como por exemplo, o preconceito. Por outro lado, outros retornos nos mostraram bastante curiosidade como o fato dos servidores, em sua maioria, sentiram necessidade de ter mais voz na universidade e se socializar com seus iguais no que compete a deficiência.

CONCLUSÃO

Construir uma trajetória de estudos ligada à inclusão e às pessoas com deficiência não permite que se saia ileso; ao contrário, o pesquisador adquire maior sensibilidade a várias questões que estão esboçadas tanto na teoria quanto na prática de ações cotidianas. Ao notar um prédio, uma construção ou mesmo uma loja, não há como não se ter em mente como, de que maneira, uma pessoa com diferentes limitações poderia apropriar-se daquele espaço ou mesmo, quais ações poderiam ser tomadas para melhor receber tais usuários.

Confunde-se o pesquisador da Academia com o militante da causa **acessibilidade**, perdem as cores que separam o autor dos atores sociais em luta na sociedade pela concretude dos direitos cidadãos, pelos direitos à cidade (BIZELLI, 2013). No âmbito pessoal, o que motiva é certa ansiedade de – para além da análise científica – compreender situações, elaborar soluções criativas, caminhos alternativos, administrar novas possibilidades de acesso e permanência à vida cidadã, criticar morosidades que impeçam a superação dos limites que deficientes sentem no cotidiano.

Assim, uma das afirmações que se pode fazer ao final deste estudo é a de que não basta pensar na pessoa com deficiência que vive na sociedade por meio da acessibilidade, há que se reivindicar a ideia da apropriação da vida cotidiana através da usabilidade dos instrumentos públicos de equidade.

Conhecer a legislação é fundamental, já que o universo legal espelha um universo rico de sugestões advindas de todos que lidam com a deficiência. São imprescindíveis as trocas de experiências e o conhecimento de modelos diferenciados de tratar a questão, como foi possível perceber na vivência das realidades concretas de Brasil e Portugal, oportunizando um conhecimento ímpar, agregando valor na formação profissional do pesquisador e no desenvolvimento estratégico de possíveis ações.

Na universidade pública, tanto no Brasil como em Portugal, o ingresso da pessoa com deficiência ao quadro de servidores ocorre apenas por meio de concurso público, ou seja, através de postos que advém da reserva legal de

vagas. Isso de certo modo não ocorre com os docentes, uma vez que, pelo quantitativo mínimo, as leis muitas vezes deixam de ser aplicadas.

A participação concreta dos profissionais que participam da vida em instituição universitária nesta pesquisa permitiu observar vários aspectos importantes que indicam a sobrevivência de uma cultura organizacional que zela mais pelos procedimentos formais que pelas relações humanas no ambiente de trabalho. É preciso apontar que houve uma boa vontade em contribuir para o estudo, mesmo quando os participantes declinaram da participação direta.

A metodologia utilizada mostrou-se adequada para a realização deste estudo. Neste sentido, no que tange aos instrumentos de coleta de dados, os documentos oficiais, para além de apresentarem as universidades mostram que muito pouco é feito para atender às demandas das pessoas com deficiência.

Apesar de todas as universidades apresentarem um número considerável de servidores docentes e não docentes, mesmo sabendo das dificuldades em obter dados fidedignos daqueles que possuem deficiências; há poucas políticas administrativas voltadas a permitir condições equânimes de realização profissional. Fica demonstrada a necessidade urgente de a universidade rever procedimentos administrativos, tais como o ingresso, o acesso e a permanência de deficientes no trabalho.

Na UNESP, a política de descentralização para a obtenção de dados junto a cada unidade da universidade foi um dificultador. Certamente trabalhos como este podem ajudar uma instituição que, hoje, não tem tempo para organizar e sistematizar dados estratégicos para direcionar suas próprias políticas administrativas. Na UFSCar e na ULISBOA há uma resistência muito grande em fornecer informações sobre seus servidores. É reconhecida e respeitada a política interna que controla o fornecimento de informações sobre seus servidores, mesmo porque a abordagem despreparada dos envolvidos pode causar transtornos. No entanto, em virtude dos questionamentos terem sido realizados por procedimentos formais, com envio de correspondência oficial, a resistência organizacional foi vencida, o que não significou, porém, que os respondentes tenham se empenhado com o preenchimento e o envio

das respostas do questionário, mesmo tratando-se de uma pesquisa acadêmica. De qualquer forma, o importante é que as universidades participaram com o que puderem fornecer de dados.

O objetivo geral do trabalho foi contemplado, já que foi possível identificar e descrever o processo de inclusão de servidores docentes e não docentes com deficiência que trabalham na universidade pública dentro da amostra: uma estadual, uma federal e uma internacional. Assim também, foi possível avaliar nestas instituições as ações realizadas por meio da legislação em vigor com o relato das trajetórias de vida advindas dos participantes.

Como estudado no capítulo sobre a produção do conhecimento, estudos que tratam a inclusão no ensino superior se mostravam inexistentes. A esta altura pretende-se que existam outros, pois caso negativo, este que aqui se apresenta é inovador ao campo da educação, educação especial e política e gestão educacional.

Os objetivos específicos também foram contemplados, pois foi possível descrever e analisar o impacto das leis de inclusão nas pessoas com deficiência tanto no Brasil, como em Portugal. Houve a descrição e análise da relação entre a escola e o trabalho no setor público por meio da trajetória dos participantes e também foi identificado e analisado a política administrativa e a gestão da universidade para com os seus servidores com deficiências.

As entrevistas realizadas com os servidores não docentes, responsáveis pelos setores de recursos humanos e administração da universidade foram positivas. No caso português a participação de um servidor não docente, com deficiência visual, foi um aspecto positivo, pois permitiu ponderar argumentos. Destarte a isso, no que tange a inclusão, pelas opiniões dos participantes, a inclusão tem se efetivado porque tal público está tendo mais visibilidade na sociedade, seja por imposição legal ou não está permitindo uma mudança de paradigma cultural. Os participantes afirmaram sentir mudanças no convívio com tal público na universidade. Mesmo o servidor com deficiência em Portugal, reconhece boa vontade por parte dos colegas deixando também a sua parte de expectativa por melhorias nas condições de inclusão por parte da administração da universidade.

No caminho para identificação das pessoas com deficiência nos setores de recursos humanos da universidade pública, todos, de certa maneira, delegaram ações a outras instâncias ou pessoas. Foi possível apurar que, na organização da universidade há carência de modelos ou parâmetros de ações. Nada está pensado para seus servidores com deficiências, todos se esforçam para compensar a inexistência de procedimentos para enfrentar as diferenças existente entre os trabalhadores.

Quanto ao ingresso, acesso e permanência das pessoas com deficiência no serviço da universidade pública é respeitada a questão legal, pois funciona na prática. Sobre o acesso e a permanência deste público no trabalho, nem sempre avaliam como satisfatório em virtude das barreiras de toda ordem (SASSAKI, 2006). A permanência, assim, depende de vários fatores.

A política e a gestão da universidade para as PCD não acontecem de maneira estruturada. As mudanças acontecem pelas contingências e pelas demandas, em alguns casos por estratégias cotidianas. Os serviços de reabilitação profissional que funcionam tanto no Brasil, como em Portugal, são exceções, pois contemplam a incapacidade e os acidentes em serviço. Como mencionado, existe sim falta de ações para a universidade preparar o recebimento e a permanência da pessoa com deficiência em seu interior. Isso acontece no plano macro, nas políticas e mesmo na gestão. Muito disso se dá em virtude de que se tem desconhecimento da deficiência.

Com relação ao servidor com deficiência na universidade pública este observa possibilidades de melhoria, mas gostaria de ser mais ouvido e ter sua opinião mais respeitada no que concerne à inclusão de pessoas com deficiências.

O uso do questionário aplicado apenas com os servidores públicos docentes e não docentes, na etapa brasileira, revela aspectos muito importantes. Em alguns casos contemplou a opinião dos servidores do estudo anterior, do mercado de trabalho na esfera privada, o que permite pensar no desenvolvimento de futuras pesquisas.

Os participantes com deficiências do Ensino Superior já possuem, quase na totalidade, experiência anterior de trabalho e também possuem alto nível de

escolaridade. De modo geral, as deficiências foram adquiridas ou na infância ou em razão de acidentes, o que justifica a maioria possuir deficiência física e terem vivenciado a escola por meio das limitações pessoais. Os homens foram maioria. Sobre o conhecimento das leis, por ser um público com alta escolaridade, têm mais consciência cidadã.

Com relação a escola e a trajetória escolar, as opiniões gerais mostram que os participantes não veem a escola pública e particular preparadas para receberem as pessoas com deficiência, bem como julgam que não deveriam as pessoas com deficiência estudar apenas na escola regular ou na especial e nem tão pouco estudar em ambas paralelamente. Isso mostra que a própria população com deficiência, deste estudo, parece desconhecer o processo de inclusão na escola, pois não veem o espaço escolar como preparado para receber a pessoa com deficiência, assim como parecem ter certa desconfiança sobre onde e qual ser a opção ideal para estudo. Consideram ainda que as escolas não estão aptas a permitir o ingresso na universidade por meio de vestibular e de modo meio equilibrado nas opiniões o mesmo ao mercado de trabalho. Assim, a escola para a pessoa com deficiência, apesar dos avanços legais, encontra-se com dificuldades em melhor atender, na opinião deste público.

Com relação à escola e trajetória escolar, numa perspectiva mais pessoal, percebeu-se que a escola tem recebido leis inclusivas e que esse processo ainda causa confusão sobre o tipo ideal de escola, se a escolarização deve ser na esfera pública ou particular ou mesmos nas escolas e instituições especializadas. Os participantes, tal como na perspectiva geral, mostram divisão de opinião ao reconhecer a escola como lugar importante na obtenção de emprego. A trajetória escolar dos participantes, ainda aponta, que os professores sabiam lhes ensinar, que suas diferenças eram respeitadas, mas que a permanência e o acesso a essa instituição ocorriam apesar das barreiras físicas e arquitetônicas.

Com relação ao mercado de trabalho, na perspectiva geral, os participantes reconheceram que a legislação não é apenas um artefato definidor para a empregabilidade das pessoas com deficiência, mas sim é um instrumento válido para a reserva de vagas em concurso público. Sentem,

ainda, os participantes que existem preconceito e discriminação no trabalho, os altos cargos são possíveis de serem galgados e a esfera pública não está preparada para recebê-los.

Na perspectiva pessoal, consideram como positivo serem valorizados e têm satisfação no atual emprego, mesmo que não se sintam sempre contemplados em seus assuntos ou mesmo por não terem o posto de trabalho acessível da maneira desejada. Numa ótica negativa apontam que gostariam de ser mais consultados sobre como poderiam melhorar sua produtividade. Em nível menor de negatividade, na verdade por desconhecimento, está a desinformação da Comissão e/ou núcleos de Acessibilidade.

Com relação ao próprio trabalho na universidade, os participantes concordam que a universidade poderia melhorar as adaptações e oferecer mais recursos de informática, recursos visuais e sonoros, vagas de estacionamento e intérpretes em LIBRAS. Além disso, apontam e avaliam como positivo a possibilidade de realização de formações para lidar com as pessoas com deficiências, bem como se sentem disponíveis para contribuir com as decisões da universidade no caso de serem consultadas e ouvidas.

Sugere-se às universidades pesquisadas que tratem com mais cuidado a informação sobre a deficiência entre seus servidores. Tais ações podem ser contempladas com procedimentos básicos como um guia de orientações a toda comunidade de servidores, no site da instituição e cursos de capacitação ou formação continuada. Somado a isso, é importante observar a forma de organizar dados sobre seus servidores com deficiências, pois isso permite que qualquer gestor obtenha um panorama para decisões orçamentárias e invista em melhores adaptações antes de custos expansivos, ao serem surpreendidos pela demanda.

A hipótese deste estudo se confirmou, ou seja, a universidade não está preparada para lidar com a política e a gestão de pessoas com deficiência, pois isso não vem se efetivando de maneira organizada. A inclusão no ensino superior e as ações pós LDB ainda não se concretizaram de maneira efetiva na práxis, apesar dos avanços.

Espera-se que as contendas aqui propostas possam colaborar com a área da Educação e as mais diversas áreas que estão aqui condensadas, mas, principalmente, que indiquem alternativas viáveis para melhorar o cotidiano das pessoas com deficiências, servidores docentes ou não docentes, alunos ou comunidade externa: público em geral da universidade pública no Brasil e em Portugal. Deseja-se que, o resultado desta pesquisa seja divulgado e que busque influenciar as autoridades na mudança de rumos para a melhoria da inclusão das pessoas com deficiências, bem como propicie melhoria na qualidade de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, S. M. V. A. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais**: Estudo exploratório sobre a inclusão no Ensino Superior. Funchal, 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Psicologia da Educação, Universidade da Madeira, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.uma.pt/bitstream/10400.13/330/1/MestradoSuzeteAbreu.pdf>> Acesso em: 29 ago.2014.
- AMARAL, L. A. Falando sobre o trabalho da pessoa portadora de deficiência. In: **A questão do trabalho e a pessoa portadora de deficiência**. São Paulo: REINTEGRA, 1993. 22p. apost.
- AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência: em companhia de Hércules**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, nº. 21, março, 2001, p. 160-173.
- AYUSTE, A., FLECHA, R., LÓPEZ, F., LLERAS, J. **Planteamientos de la pedagogía crítica**, Ed. Graó, Barcelona. 2003.
- BALEOTTI, L. R. **Um estudo do ambiente educacional inclusivo**: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão e das relações interpessoais. Marília, 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.
- BARTALOTTI, C. C. **Inclusão Social das Pessoas com Deficiência**: utopia ou realidade? São Paulo: Paulus, 2006.
- BECK, U. **La sociedad del riesgo**: hacia una nueva modernidad. Barcelona: Ed. Paidós, 1998.
- BENZE, B. G. Metodologia Científica e Estatística. In: SOBRINHO, F. P. N.; NAUJORKS, M. I. **Pesquisa em Educação Especial: o desafio da qualificação**. Bauru: EDUSC, 2001.
- BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas: Papirus, 1998 (Série Educação Especial), p. 21-51.
- BIZELLI, J. L.; SOUZA, C. B. G. (Org.) **Caminhos para a Escola Inclusiva**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2014. Disponível em: <<http://www.fclar.unesp.br/Home/Instituicao/Administracao/DivisaoTecnicaAcademica/ApoioaoEnsino/LaboratorioEditorial/serie-temas-em-educacao-escolar-n.21.pdf>>. Acesso em: 20.jun.2015.
- BIZELLI, J. L.; MACHADO, F. O. A audiodescrição na TV digital brasileira: ações e não ações de uma política. In: MARTINS, S. E. S. de O.; GIROTO, C. R. M.; SOUZA, C. B. G. (Orgs.). **Diferentes Olhares sobre a Inclusão**. Marília: Oficina Universitária, 2013, p. 181-209.

BIZELLI, J. L. **Inovação: limites e possibilidades para aprender na era do conhecimento**. São Paulo: Editora Unesp/Cultura Acadêmica, 2013.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2004.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Editora Porto, 1994.

BORSAY, A. **Disability and Social Policy in Britain Since 1750: A History of Exclusion**. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 2005.

BRASIL. Comitê Nacional em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução Nº 2, de 24 de fevereiro de 1981**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_81.pdf>. Acesso em: 29.out.2014

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 2/2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 01 out.2014

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 01 out.2014

BRASIL. 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 em: 08. Out.2014.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Lei Federal Nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 28 fev.2013.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Lei Federal Nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providencias. DOU. 12/08/1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 28 fev.2013.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Decreto Federal Nº 72.425, de 03 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação (CENESP), e dá outras providencias. DOU. 04/07/1973. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 mar.2013.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o

apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. DOU. 25/10/1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 08. Out.2014.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. DOU. 16/07/1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 08. Out.2014.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. DOU. 19/04/1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm>. Acesso em: 08. Out.2014.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. DOU 25/07/1991, republicado 11/04/1996, republicado 14/08/1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm>. Acesso em: 08. Out.2014.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Decreto nº 129, de 22 de maio de 1991. Promulga a Convenção nº 159, da Organização Internacional do Trabalho - OIT, sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes. DOU 23/05/1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0129.htm>. Acesso em: 08. Out.2014.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. DOU 08/09/1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0914.htm>. Acesso em: 08. Out.2014.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DO 23/12/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 08. Out.2014.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. DO 27/11/1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec2406.pdf>>. Acesso em: 08. Out.2014.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. DOU 21/12/1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm> Acesso em: 08. Out.2014.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Lei Federal N.º 10.048/2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. DOU 09/11/2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm> Acesso em: 08. Out.2014.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Lei Federal N.º 10.098/2000, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras

providências. DOU. 19/12/2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm> Acesso em: 08. Out.2014.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Lei Federal N.º 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação, e dá outras providências. DOU. 09/01/2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 08. Out.2014.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. Brasília, DOU 10/07/2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm> Acesso em: 08. Out.2014.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. DOU 09/10/2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 08.out.2014.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Decreto nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. DOU 25/04/2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em: 08. Out.2014

BRASIL. **Leis e Decretos**. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. DOU 26/07/2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em: 08. Out.2014.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. DOU 03/12/2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Acesso em: 08. Out.2014.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Lei Federal nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. DOU 15/04/2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em 29 out.2014.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Lei Federal nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. DOU 14/01/2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em 05nov.2014.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Decreto nº 4.172, de 27 de março de 2002. Estabelece limites para o provimento de cargos públicos efetivos no âmbito dos órgãos e entidades do Poder Executivo, e dá outras providências. DOU 28/03/2002. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4175.htm>. Acesso em 29 jul.2014.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Decreto nº 5.626, de 22 de setembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. DOU 23/12/2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 29 jul.2014.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. DOU 10/05/2006. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm#art79> Acesso em: 08. Out.2014.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Decreto Federal nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. DOU 25/04/2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em 29 out.2014.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Decreto Federal nº. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. DOU 25/04/2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em 29 out.2014.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Decreto nº 6944, de 21 de agosto de 2009. Estabelece medidas organizacionais para o aprimoramento da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, dispõe sobre normas gerais relativas a concursos públicos, organiza sob a forma de sistema as atividades de organização e inovação institucional do Governo Federal, e dá outras providências. DOU 24/08/2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6944.htm#art32> Acesso em: 14. Out.2014.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. DOU 26/08/2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 14. Out.2014.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Decreto nº 7690, de 02 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. DOU 06/03/2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm#art5> Acesso em: 05. Nov.2014.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Lei Federal nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. DOU 05/04/2013. Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm > Acesso em: 06. jul.2015.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. DOU 26/06/2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm > Acesso em: 05. Nov.2014.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Lei Federal nº 13.146, de 02 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). DOU 26/06/2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm > Acesso em: 06. jul.2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular n.º 277**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf> >. Acesso em: 05. Nov.2014

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: direito à diversidade: documento orientador**. Brasília: MEC/SEESP, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf> > Acesso em 28 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf > Acesso em 28 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf> > Acesso em 28 ago. 2014.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação e do Desporto. **Portaria N.º 1.793**, de dezembro de 1994, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf> >. Acesso em: 29. Out.2014

BRASIL. Ministério de Estado da Educação e do Desporto. **Parecer CP 53/99**, de 28 de janeiro de 1999. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Brasília. DO: 28/09 /1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p53.pdf> > Acesso em: 08. Out.2014.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O Acesso de Alunos com Deficiências às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Instrução Normativa N.º 20**, de 26 de Janeiro de 2001. Dispõe sobre procedimentos a serem adotados pela Fiscalização do Trabalho no exercício da atividade de fiscalização do trabalho das pessoas portadoras de deficiência. Disponível em: http://portal.mte.gov.br/fisca_trab/instrucao-normativa-n-20-de-26-01-2001.htm > Acesso em: 01. Out.2014.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria Nº 1.199. Brasília. 28 de outubro de 2003.** Aprova as Normas para a imposição da multa administrativa às empresas o preenchimento de cargos com pessoas portadoras de deficiência ou beneficiários reabilitados. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/legislacao/portaria-n-1-199-de-28-10-2003.htm>> Acesso em: 08. Out.2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial:** área de deficiência mental. Brasília: MEC/SEESP, 1995. (Série Diretrizes; 5).

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Portaria nº 2.678.** Aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 20. Out. 2014.

CANDIDO PEREIRA, C. E. **Inclusão no Mercado de Trabalho: Analisando a Relação Escola e Empregabilidade de Pessoas Com Deficiências.** Araraquara, 2010. 170p. Dissertação(Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

CANOTILHO, J. J. G. **Direito Constitucional e teoria da constituição.** Coimbra: Almedina, 1998.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: CASTEL, R.; WANDERLEY, L. E. W.; BELFIORI-WANDERLEY, M. **Desigualdade e a questão social.** São Paulo: EDUSC, 2000.

CASTELLS, M. La era de la información. **Fin del milenio**, Ed. Alianza, Madrid. 1997. Vol. 3.

CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da Administração:** uma visão abrangente da moderna administração das organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CASTRO. S. F. **Ingresso e Permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras.** 2011. 278f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CORREA, A. M. M. **UNESP 30 anos:** memória e perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

FÁVERO, E. A. G. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade.** Rio de Janeiro: WVA –Ed, 2007.

FERNÁNDEZ-GALIANO, A. El iusnaturalismo. In: FERNÁNDEZ-GALIANO.;CASTRO, B. Lecciones de Teoría Del Derecho y Derecho **Natural.** 3.ed. Madrid: Universitas, 2001 p. 419-420.

FILHO, E. M. **Tratado Elementar de Direito do Trabalho**. Rio de Janeiro: Ed. Freitas Bastos, 1960.

FIORINA, C. Escolhas difíceis: memórias da executiva mais importante do mundo dos negócios. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.

FLECHA, R.; GÓMEZ, J.; PUIGVERT, L. **Teoría Sociológica Contemporánea**. Barcelona: Paidó. 2001.

FRIEDMANN, G. **Sociologia do trabalho**. Rio de Janeiro: Cultrix, 1973.

FONTES, F. Pessoas com deficiência e políticas sociais em Portugal: Da caridade à cidadania social. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 86, Setembro 2009: 73-93.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**, São Paulo: Atlas, 1999.

GIUBERTTI, A. M. **A importância da psicopedagogia na inserção das pessoas com deficiências no mercado de trabalho**. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812B7750C1012B87282496726F/psicopedagogia_deficiencia.pdf>. Acesso em: 02 outubro 2014.

GOYOS, C.; Araújo, E. **Inclusão Social**: formação do deficiente mental para o trabalho. São Carlos: Rima, 2006.

GUGEL, M. A. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Concurso Público**. Goiânia: Ed. Da UCG. 2006.

HABERMAS, J. **Facticidad y validez**. Madrid: Trotta, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Censo de Portugal 2001**. Disponível em: <http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos2011_apresentacao&xpid=CENSOS>. Acesso: 20.set.2015.

JAIME, L. R; CARMO, J. C. **A inserção da pessoa com deficiência no mundo do trabalho: o resgate de um direito de cidadania**. São Paulo: Ed. Dos Autores, 2005.

JANNUZZI, G. M. **A Educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas**: respostas às diferenças na escola. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Oficina Universitária, 2012.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp Editora, 2006.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1970.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez. 5ª Ed. 2005

MANZINI, E. J. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008. p. 281-289.

MEIRELLES, H. L. **Direito administrativo brasileiro**. São Paulo: Malheiros Editores, 2001.

MENDES, E. G. Reconstruindo a Concepção de Deficiência na Formação de Recursos Humanos em Educação Especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial**. Londrina: Ed. UEL, 2001.

_____, E. G.; SILVA, VELTRONE, A. A.; A. M. A. (Orgs.). **Escola e a Inclusão Social na Perspectiva da Educação Especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

MICHELS, L., R., & SOUZA, G., J. (2001). Acesso e permanência do educando portador de necessidades especiais na instituição de ensino superior. **II Colóquio internacional de gestão universitária na América do Sul**. Universidade Federal de Santa Catarina.

MINTO, C. Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação – Do MEC e Proposta da Sociedade Brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 06, n.º 1, 2000.

MIRANDA, T. G. Trabalho e deficiência: velhos desafios e novos caminhos. In: MANZINI, E. J. **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

MOEHLECK, S. Ações Afirmativas no Ensino Superior: entre a excelência e a justiça racial. In: **Educação e Sociedade**. Vol. 25, nº. 88, especial, Campinas, outubro de 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a06v2588.pdf>>. Acesso em 29 out.2014

MOREJON. K. **O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público no estado do Rio Grande do Sul**. Ribeirão Preto, 2009. 252p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo.

MOREIRA, M. H. B. Políticas educacionais e inclusão num contexto político-econômico neoliberal. In; DALL'ACQUA, M. J.; ZANIOLO, L. O. (Orgs.). **Educação Inclusiva em Perspectiva: reflexões para a formação de professores**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

NEVES, C. E. B. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. **A Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre: CAPES/UNESCO. 2002.

OLIVEIRA, V. F. Epistemologia e Produção do Conhecimento em Educação Especial. In: SOBRINHO, F. P. N.; NAUJORKS, M. I. **Pesquisa em Educação Especial: o desafio da qualificação**. Bauru: EDUSC, 2001.

OMOTE, S. As diferenças, o atendimento especializado e a estigmatização do aluno deficiente. In: ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOLOGIA, 4., 1990, Curitiba. **Anais...** Curitiba: CRP-08, 1990. p. 276-279.

OMOTE, S. **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe/CNPq, 2004.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Guia dos Direitos das Pessoas com Deficiência**. São Paulo: OAB. 2007.

PASTORE, J. **Oportunidades de Trabalho Para Portadores de Deficiência**. São Paulo. LTr, 2000.

PESSOTTI, I. **Educação Inclusiva: Da ideologia neoliberal às possibilidades e limites concretos**. São Paulo: Edusp, 1994.

PINO, I. A Lei de Diretrizes e Bases: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. **LDB Dez Anos Depois**: Reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

PINTO, P. C. **Dilemas da diversidade**: interrogar a deficiência, o gênero e o papel das políticas públicas em Portugal. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia. 2012.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, S. A. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

PORTUGAL. **Leis e Decretos**. Promulga as bases relativas à reabilitação e integração social de indivíduos deficientes. Lei 6/71. Lisboa. 08 de novembro de 1971.

PORTUGAL. **Constituição da Republica Portuguesa de 1976**. Lisboa. 25 de abril de 1976.

PORTUGAL. **Leis e Decretos**. Estabelece o regime de emprego protegido. Decreto-Lei 40. Lisboa. 25 de janeiro de 1983.

PORTUGAL. **Leis e Decretos**. Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei n.º 46. Lisboa. 14 de outubro de 1986.

PORTUGAL. **Leis e Decretos**. Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Lei n.º 9. Lisboa. 02 de maio de 1989a.

PORTUGAL. **Leis e Decretos**. Decreto 247. Lisboa. 05 de agosto de 1989b.

PORTUGAL. **Leis e Decretos**. Decreto-lei nº 35. Lisboa. 25 de janeiro de 1990.

PORTUGAL. **Leis e Decretos**. Decreto-lei 319/1991. Lisboa. De 1991. 23 de agosto de 1991.

PORTUGAL. **Leis e Decretos**. Altera o regime jurídico das prestações familiares constante dos Decretos-Leis nº 197/77, de 17 de Maio, 170/80, de 29 de Maio, e 29/89, de 23 de Janeiro, e demais legislação complementar. Decreto-Lei n.º 133-B/97.

Lisboa. 30 de maio de 1997.

PORTUGAL. **Leis e Decretos**. Portaria n.º 1102/1997. Lisboa. 07 de Outubro de 1997.

PORTUGAL. **Leis e Decretos**. Quotas de Emprego na Administração Pública. Decreto-Lei n.º 29 de 2001. Lisboa. 03 de fevereiro de 2001.

PORTUGAL. **Leis e Decretos**. Lei n.º 31. Aprova o sistema da Educação e do Ensino Não Superior . Lisboa. 20 de dezembro de 2002

PORTUGAL. **Leis e Decretos**. Bases Gerais do Regime Jurídico da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação da Pessoa com Deficiência. Lei n.º 38. Lisboa. 18 de agosto de 2004.

PORTUGAL. **Leis e Decretos**. Regime de acessibilidade aos edifícios e estabelecimentos que recebem o público, via pública e edifícios habitacionais. Lisboa. 08 de agosto de 2006a.

PORTUGAL. **Leis e Decretos** Lei que proíbe e pune a discriminação em razão da deficiência e existencia de risco agravado de saúde Lisboa. 28 de agosto de 2006b.

PORTUGAL. **Leis e Decretos**. 1º Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade. Lisboa. Setembro de 2006c.

PORTUGAL. **Leis e Decretos**. Decreto-Lei n.º 3/2008. Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Lisboa. 07 de janeiro de 2008.

PORTUGAL. **Leis e Decretos**. Decreto-Lei n.º 56. Lisboa. 03 de março de 2009a.

PORTUGAL. **Leis e Decretos**. Decreto-Lei n.º 209. Lisboa. 03 de setembro de 2009b.

PORTUGAL. **Leis e Decretos**. Resolução da Casa dos Ministros 97/2010. Estratégia Nacional para a Deficiência. Lisboa. 14 de dezembro de 2010.

PORTUGAL. **Leis e Decretos**. Reforça os apoios concedidos aos centros de emprego protegido e às entidades que promovem programas de emprego apoiado (primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 290/2009, de 12 de Outubro). Lisboa. 16 de junho de 2011.

PORTUGAL. **Leis e Decretos**. Lei n.º35 de 2014. Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas. Lisboa. 20 de junho de 2014.

PORTUGAL. **Leis e Decretos**. Despacho n.º. 7031-B/2015. Ministério da Educação e Ciência. 24 de junho de 2015.

REIS, M. B. F. **Educação inclusiva**: limites e perspectivas. Goiânia: Deescubra, 2006.

RIBAS, J.B.C. **As pessoas portadoras de deficiência na sociedade brasileira**. Brasília: Corde, 1997.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 13.^a ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROSS, P. R. Trabalho das pessoas com deficiência: transformando barreiras em oportunidades. In: MANZINI, E. J. **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

SANTOS, S. A. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

SANDER, B. Educação na América Latina: identidade e globalização. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: V.16, n.2, p.137-155, jul/dez 2000.

_____. Educação, Trabalho e Cidadania: Eixos de uma Política Social Relevante para a América Latina. In: SISSON, M.; W., F. O. (Orgs.). **Educação Comparada: construindo identidades**. Porto Alegre: SBEC, EDC 2005.

SÃO PAULO. Leis e Decretos. Lei Complementar Estadual n.º 683, de 18 de setembro de 1992. Dispõe sobre reserva, nos concursos públicos, de percentual de cargos e empregos para portadores de deficiência e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1992/lei.complementar-683-18.09.1992.html>>. Acesso em: 08. Out.2014.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R. O. B. **Gestão de Instituições de Ensino**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

TEIXEIRA, F. J. S.; OLIVEIRA, M. A. (Orgs.). **Neroliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho**. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade do Ceará, 1998.

TRAGTENBERG, M. A escola como organização complexa. In: GARCIA, W. E. (Org.). **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. A pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Nova Iorque, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 07.mai.2015

UNESP. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Disponível em: <https://ape.unesp.br/pdi/execucao/PDI_Unesp.pdf>. Atualizado em 2009. Acesso em: 25. Nov.2014.

UNESP. **Regimento Geral da UNESP**. Disponível em: <http://www.unesp.br/servico/regimento_geral.pdf>. Atualizado em 27/11/2012. Acesso em: 25. Nov.2014

UNESP. **Estatuto da UNESP**. Disponível em: <http://unesp.br/servico/estatuto_unesp.pdf>. Atualizado em 16/07/2014. Acesso em: 25. Nov.2014.

UNESP. **Anuário Estatístico de 2014**. Disponível em: <<https://ape.unesp.br/anuario/index.php>>. Acesso em: 25. Nov.2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013**. Disponível em: <<http://www.pdi.ufscar.br/diretrizes-gerais-especificas-e-para-gestao-do-espaco-fisico>>. Acesso em: 25. Jul.2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Regimento Geral** Disponível em: <http://www.soc.ufscar.br/documentos/regimentofinal_ufscar.pdf>. Acesso em: 25. Jul.2015

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2000.

VON JHERING, R. **A Luta pelo Direito**. Tradução Dominique Makins. São Paulo: Hunter Books, 2012.

ZEPPONE, R. M. O.; BRITO, J. Ensino Superior e Pessoas com Deficiência: mapeamento de teses e dissertações. In: CAIADO, K. R. M. (Org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

ANEXOS

Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, ...**nome do sujeito da pesquisa, nacionalidade, idade, profissão, endereço, RG**), estou sendo convidado a participar de um estudo denominado *Inclusão no Ensino Superior: percepção de professores e funcionários para análise da política e gestão universitária pós LDB 1996*, cujos objetivos e justificativas são: *analisar como a pessoa com deficiência, no caso, trabalhador da universidade percebe e avalia sua trajetória escolar para ingresso no mercado de trabalho, percebe e conhece as leis inclusivas e; como pondera a qualidade da gestão da deficiência pela universidade. A minha participação no referido estudo será no sentido de responder a um questionário e/ou uma entrevista.*

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: *participar de um processo investigatório que tem a possibilidade de gerar conhecimentos para as pessoas com deficiência que trabalham na universidade.*

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. *Assim, apesar de mínimos, a minha participação poderá acarretar desconfortos de ordem pessoal ou psicológica, porém, todas as providências e cautelas serão tomadas pelos pesquisadores envolvidos para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano, constrangimento ou desconforto à minha participação na pesquisa, além de outros elementos obrigatórios ao seguimento desta diretriz.*

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Foi-me esclarecido, igualmente, que eu posso optar por métodos alternativos, que são: *a aplicação dos instrumentos acessíveis para essa pesquisa, como por exemplo, braille, leitores de tela, dentre outras possibilidade a combinar. Se for o caso, também, poderei solicitar ou designar auxílio de pessoa de confiança para me auxiliar durante as etapas deste estudo.*

O pesquisador envolvido com o referido projeto é o doutorando, *Sr. Carlos Eduardo Candido Pereira da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara* e com ele poderei manter contato pelos telefones (XX) XXXXX-XXXX e (XX) XXXX-XXXX.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma seguinte: *envio de documento, comprovante ou nota fiscal contendo informações acerca da necessidade do ressarcimento durante o momento de minha participação e atendimento aos pesquisadores*. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara (16) 3334-6263 ou mandar um *email* para comitedeetica@fclar.unesp.br

Araraquara, ... de ... de 2014.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Ms. Carlos Eduardo Candido Pereira

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de Entrevistas



INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS PARA ANÁLISE DA POLÍTICA E GESTÃO UNIVERSITÁRIA PÓS LDB 1996.

Roteiro de entrevista com pessoal administrativo da(s) universidade(s) (Etapa Preliminar)

Esta pesquisa é parte inicial e exploratória de um estudo de doutorado desenvolvido na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara que tem por pretensão:

1. Conhecer o processo de contratação das pessoas com deficiência da universidade;
2. Identificar quantos, quem e onde estão os funcionários com deficiência da universidade;
3. Conhecer como ocorrem os processos de política e gestão de funcionários com deficiência na universidade;

I – Identificação

Nome do entrevistado/a: _____

Função: _____

Atua há quanto tempo na função: _____

Campus em que trabalha: _____

Telefone para contato: _____

Endereço eletrônico: _____

II - Questões

- 1- Qual a sua percepção sobre a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho?
- 2- Qual a sua percepção sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência (funcionários, professores, etc.) na universidade?
- 3- O anuário anual da universidade exibe informações completas de seu corpo técnico-administrativo e dos docentes, mas não exibe quais são aqueles que têm deficiência. Em razão de sua prática profissional porque acha que essa informação não aparece?
- 4- No caso de reserva de vagas para pessoas com deficiência, em concurso público, como se efetiva a sua contratação?
- 5- Há alguma diferença no contrato ou regime de trabalho para os funcionários com e sem deficiência?

- 6- Quando alguma pessoa com deficiência é contratada ela recebe algum auxílio ou treinamento especial?
- 7- Como se pode saber quantas pessoas com deficiência estão trabalhando na universidade? Você pode nos ajudar a obter tais informações?
- 8- Qual seria a melhor maneira de contatar os funcionários com deficiência para participar das outras etapas deste estudo?
- 9- Há na universidade algum tipo de fiscalização da contratação de pessoas com deficiência em função da lei de cotas (Lei Federal nº. 8213/91)? Em caso positivo, como é aplicada à instituição?
- 10- A universidade tem alguma política de estudo/pesquisa para acessibilidade aos postos de trabalho?
- 11- Dos funcionários já contratados existe na universidade algum serviço que averigua as condições estruturais do local de trabalho para que a pessoa com deficiência possa desempenhar as suas funções?
- 12- Como a universidade lida quando um funcionário sem deficiência adquire a deficiência?
- 13- Há serviço de reabilitação profissional na universidade? Caso sim, como ele é realizado?
- 14- Na universidade há alguma aposentadoria especial em função da deficiência?
- 15- A universidade tem alguma política de estudo/pesquisa para acessibilidade aos postos de trabalho?
- 16- Você acha que o funcionário que possui deficiência passa por algum tipo de preconceito ou discriminação?
- 17- Há na universidade alguma instrução ou treinamento para lidar ou tratar com a pessoa com deficiência?
- 18- Você gostaria de acrescentar algo que não foi discutido?

Agradeço a sua participação na pesquisa

Apêndice B - Questionário



INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS PARA ANÁLISE DA POLÍTICA E GESTÃO UNIVERSITÁRIA PÓS LDB 1996.

Questionário de pesquisa

Apresentação: Bom dia/boa tarde/boa noite. Meu nome é Carlos Eduardo. Eu sou doutorando pela UNESP de Araraquara. Você está sendo convidado a participar do meu estudo em nível de doutorado e eu gostaria que você respondesse algumas perguntas sobre o processo de inclusão das pessoas com deficiência.

Orientações de preenchimento deste questionário?

Na maioria das questões você deverá marcar um “x” no campo indicando para a resposta. O campo de respostas tem o seguinte símbolo: “()”. As respostas então deverão ser assinaladas como este exemplo: “(x)”.

Parte 1 – Caracterização do Participante

Por favor, responda/assinale as seguintes informações.

Nome: _____
 Campus onde trabalha: _____
 Função Exercida: _____
 Atua há quanto tempo na função: _____
 Telefone: _____
 Endereço de e-mail: _____

Você já trabalhou em outro(s) lugar(es) além da universidade?

- 1 – () Sim; () no setor público; () no setor privado;
 2 – () Não.

Qual tipo de deficiência possui?	Como adquiriu a deficiência?
() Deficiência Auditiva	() Antes de nascer/ na gestação da mãe
() Deficiência Intelectual	() Passada dos pais para você
() Deficiência Visual	() No parto/nascimento
() Deficiência Física	() Depois de nascer, ainda quando criança.
() Deficiência Múltipla	() Adquirida (Acidentes, etc.)

Como você se declara?	Você se enquadra em qual faixa etária?	
() Masculino	() 16 a 24 anos	() 41 a 50 anos
() Feminino	() 25 a 34 anos	() 50 a 59 anos
() Outro	() 35 a 40 anos	() mais de 60 anos

Até onde você estudou?		
() Analfabeto	() Ensino Fundamental Completo.	() Ens. Superior Incompleto.
() Educação Infantil (creche)	() Ensino Médio Incompleto.	() Ens. Superior Completo.
() Ensino Fundamental Incompleto.	() Ensino Médio Completo.	() Pós-Graduação

Parte 2 – Conhecimento Geral

Assinale o assunto que você, hoje em dia, acha mais importante para a pessoa com deficiência.

Assunto	
Inclusão	()
Acessibilidade Arquitetônica	()
Mobilidade Urbana	()
Mercado de Trabalho	()
Reabilitação Profissional	()
Concurso Público	()
Educação/Educação Especial	()
Legislação	()
Esporte Adaptado/Paraolímpico	()
Pesquisas	()
Tecnologia	()
Outro. Especifique.	()

Assinale a seguir, alguma lei que você já tenha ouvido falar para as pessoas com deficiência.

() Lei Federal Nº. 8.213/91 - Lei de Cotas que impõe reserva de vagas para pessoas com deficiência às empresas (BRASIL, 1991).

() Lei Federal Nº. 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trata da inclusão das pessoas com deficiência nas escolas públicas da rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

() Decreto Federal nº 3.298/1999 que trata a classificação, o direito, o acesso e a inclusão de pessoas com deficiência na escola, no mercado de trabalho, e na sociedade como um todo (BRASIL, 1999).

() **Lei Federal Nº. 10.098/2000—que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000)**

() Lei Estadual Nº. 683, de 18 de setembro de 1992 – que dispõe sobre reserva, nos concursos públicos, de percentual de cargos e empregos para portadores de deficiência

() Não conheço nenhuma das leis citadas.

() Conheço outra. Qual? _____

Parte 3 – Escola e Trajetória Escolar

Pensando na escola para todas as pessoas com deficiência, qual a sua opinião sobre os seguintes assuntos:

Situação	Concordo	Discordo
A legislação de inclusão escolar traz benefício para as pessoas com deficiência nas escolas.	()	()
Na escola, pessoas com e sem deficiência aprendem umas com as outras.	()	()
Existe preconceito e discriminação com a pessoa com deficiência na escola.	()	()
A escola pública está preparada para receber alunos com deficiência.	()	()
A escola particular está preparada para receber alunos com deficiência.	()	()
As pessoas com deficiência deveriam estudar apenas nas escolas especiais (APAE, AACD, etc.).	()	()
As pessoas com deficiência deveriam estudar apenas na escola regular (pública ou particular).	()	()
As pessoas com deficiência deveriam estudar na escola regular e nas escolas especiais (APAE, AACD, etc.).	()	()
A pessoa com deficiência que estuda apenas na escola regular ou especial consegue ingressar no mercado de trabalho.	()	()

A pessoa com deficiência que estuda na escola regular ou especial está preparada para prestar o vestibular.	()	()
---	-----	-----

Pensando na escola que você frequentou qual desses assuntos traduz a sua opinião?

Situação	Concordo	Discordo
A deficiência não me deixou aprender direito.	()	()
Eu sempre precisava de ajuda extra (de um professor ou material) para aprender.	()	()
Eu estudava na escola, mas precisava fazer aulas de reforço e recuperação em outro período.	()	()
Eu estudava em mais de uma escola: a regular e a especial	()	()
Os professores me tratavam como uma pessoa diferente.	()	()
Meus professores, na sua maioria, não sabiam me ensinar	()	()
A minha diferença era respeitada por todos (professores, colegas, funcionários, etc.).	()	()
A(s) escola(s) onde estudei tinha(m) acessibilidade arquitetônica.	()	()
Nunca tive problemas em frequentar a escola por causa da minha deficiência.	()	()
Eu gostava da escola	()	()
Apenas a escola foi o bastante para que eu arrumasse trabalho.	()	()

Parte 4 – O Mercado de Trabalho e o Trabalho na Universidade

Pensando no mercado de trabalho para todas as pessoas com deficiência, qual a sua opinião sobre os seguintes assuntos:

Situação	Concordo	Discordo
A reserva de vagas em concursos públicos ajuda a conseguir trabalho.	()	()
É difícil a pessoa com deficiência conseguir trabalho sem recorrer a agência de emprego.	()	()
As pessoas com deficiência dificilmente atingem altos cargos no trabalho por conta da sua limitação.	()	()
As pessoas com deficiência só conseguem trabalho por causa da lei de cotas.	()	()
É melhor ter a aposentadoria do governo (BPC) do que trabalhar.	()	()
O mercado de trabalho, tanto o público, quanto o Privado, está preparado para receber as pessoas com deficiência.	()	()
O trabalho é importante na vida da pessoa com deficiência.	()	()
A pessoa com deficiência que trabalha é independente e raramente precisa de outras pessoas.	()	()
A pessoa com deficiência sofre preconceito e discriminação no mercado de trabalho.	()	()
O trabalho no setor público é mais fácil em comparação ao setor privado.	()	()
O trabalho no setor público está mais preparado para receber a pessoa com deficiência em comparação ao trabalho da esfera privada.	()	()
Aprende-se mais no trabalho do que na escola.	()	()

Pensando no mercado de trabalho, para você, qual desses assuntos traduz mais a sua percepção do seu trabalho na universidade?

Situação	Sim	Não
Você se sente contemplado no que tange a acessibilidade no seu posto de trabalho?	()	()
Você percebe algum tipo preconceito ou discriminação em razão da sua deficiência?	()	()
Você se sente contemplado na administração ou chefia da universidade quando os assuntos se referem as pessoas com	()	()

deficiência?		
Você gostaria que as pessoas te perguntassem mais sobre a melhor maneira de você exercer seu trabalho?	()	()
Você tem conhecimento de algum grupo ou comissão que trabalha questões de inclusão ou acessibilidade na universidade?	()	()
Você gostaria de trocar informações com outros funcionários com deficiência da universidade para melhorar seu desempenho?	()	()
Você se sente valorizado no seu trabalho?	()	()
Você se sente feliz no seu atual posto de trabalho?	()	()

Pensando no seu trabalho dentro da universidade, o que você pensa que poderia melhorar?

Situação	Sim	Não
Os espaços na universidade deveriam ser mais bem adaptados (banheiros, entradas dos prédios, etc.).	()	()
Os recursos de informática (sintetizador de fala, leitor de tela, teclados virtuais, etc.) poderiam estar mais disponíveis.	()	()
As vagas de estacionamento para as pessoas com deficiência poderiam ser mais numerosas.	()	()
Os recursos de sinalização visual nos prédios da universidade poderiam estar mais disponíveis.	()	()
Os recursos de sinalização sonora nos prédios da universidade poderiam estar mais disponíveis.	()	()
Seria ideal se houvesse mais interpretes da LIBRAS na universidade.	()	()
Seria ideal se a universidade investisse mais em cursos para como lidar/cuidar da pessoa com deficiência.	()	()
A universidade poderia consultar mais os seus servidores acerca das questões referentes a inclusão ou as pessoas com deficiência.	()	()

Estamos encerrando a pesquisa. Antes, porém, eu gostaria de saber de você se há alguma coisa que queira acrescentar ou se há algo que você acha que eu não perguntei.

1 – () Sim (utilize as linhas abaixo para argumentar); 2 – () Não

Você tem alguma sugestão ou crítica a fazer quanto a estas perguntas?

1 – () Sim (utilize as linhas abaixo para argumentar); 2 – () Não; caso a resposta for sim

Agradeço bastante a sua participação e dou por encerrado esta etapa. Estou sempre à sua disposição no que for necessário.

Att.

Carlos Eduardo Candido Pereira

Link de acesso no Google Forms:

https://docs.google.com/forms/d/1LarzpLfBgsZWROx8-L9jNdrZZaEanx3CJMXt-KVvC_8/viewform?c=0&w=1&usp=mail_form_link

Apêndice C – Ofício aos CRH da UNESP

Araraquara, 10 de fevereiro de 2014.

Prezado (a) Senhor (a),

Por meio de visita junto à Coordenadoria de Recursos Humanos (CRH)), em dezembro de 2013, identificamos que talvez a sua Seção Técnica pudesse contribuir com informações ao estudo que estamos elaborando, cujos objetivos detalhamos mais abaixo.

Assim, solicitamos por meio desta correspondência que sejam fornecidas informações existentes que ajudem a identificar e mapear os servidores técnico-administrativos e docentes da ativa que possuam qualquer deficiência (auditiva, física, intelectual, visual e/ou múltipla) em sua unidade/departamentos/unidade auxiliar. Tal informação, por exemplo, poderia constar dos relatórios do exame periódico, ou do exame admissional, ou de outras formas de registro administrativo interno; ou simplesmente das relações de convivência cotidiana.

Esclarecendo melhor a nossa pesquisa intitulada "Inclusão no Ensino Superior: percepção de professores e funcionários para a análise da política e gestão universitária pós LDB 1996": é um trabalho de Doutorado do pós-graduando Carlos Eduardo Candido Pereira, sob a orientação do Prof. Dr. José Luís Bizelli – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara –, coorientação da Prof^a Dr^a. Lúcia Pereira Leite – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem da UNESP/Bauru – e cujos objetivos são: identificar, descrever e analisar o processo de inclusão de pessoas com deficiência que atuam profissionalmente na Universidade. A ênfase recai nas ações tomadas pela gestão administrativa da Instituição de Ensino Superior (IES) para atender às demandas desse público alvo. A nossa intenção, portanto, é conhecer a população com deficiência da sua Unidade.

Vale ressaltar que essa ação de pesquisa faz parte de um projeto maior: "Acessibilidade no ensino superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão", financiado pelo Programa Observatório da Educação – EDITAL/CAPES N ° 49/2012 –, projeto esse proposto pela UNESP.

Se olharmos para o Anuário da UNESP (2013), é possível perceber que as informações sobre pessoas com deficiência da abordam apenas o segmento dos

estudantes, não havendo qualquer menção sobre o corpo docente e/ou o corpo técnico-administrativo. Justifica-se assim a relevância de nosso pedido.

Para que possamos entrar em contato com o(s) referido(s) funcionário(s), para averiguar a sua disponibilidade em participar deste estudo, necessitamos de informações pessoais, como nome, endereço eletrônico e telefone de contato. A pesquisa recebeu parecer favorável do Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciências, sob prot. 0783/2013.

Antecipadamente somos gratos pela colaboração recebida, subscrevemo-nos pedindo que nos encaminhem resposta ao e-mail do pesquisador o mais breve possível.

Atenciosamente,

Carlos Eduardo Candido Pereira

Prof. Dr. José Luís Bizelli

E-mail: candido_unesp@yahoo.com.br

Orientador

Fone: (xx) xxxxx-xxxx

Doutorando

Apêndice D – Ofício aos STS da UNESP

Araraquara, 10 de fevereiro de 2014.

Prezado (a) Senhor (a),

Por meio de visita junto à Coordenadoria de Saúde (COSTSA), em janeiro de 2014, identificamos que talvez a sua Seção Técnica pudesse contribuir com informações ao estudo que estamos elaborando, cujos objetivos detalhamos mais abaixo.

Assim, solicitamos por meio desta correspondência que sejam fornecidas informações existentes que ajudem a identificar e mapear os servidores técnico-administrativos e docentes da ativa que possuam qualquer deficiência (auditiva, física, intelectual, visual e/ou múltipla) em sua unidade/departamentos/unidade auxiliar. Tal informação, por exemplo, poderia constar dos relatórios do exame periódico, ou do exame admissional, ou de outras formas de registro administrativo interno; ou simplesmente das relações de convivência cotidiana.

Esclarecendo melhor a nossa pesquisa intitulada "Inclusão no Ensino Superior: percepção de professores e funcionários para a análise da política e gestão universitária pós LDB 1996": é um trabalho de Doutorado do pós-graduando Carlos Eduardo Candido Pereira, sob a orientação do Prof. Dr. José Luís Bizelli – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara –, coorientação da Prof^a Dr^a. Lúcia Pereira Leite – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem da UNESP/Bauru – e cujos objetivos são: identificar, descrever e analisar o processo de inclusão de pessoas com deficiência que atuam profissionalmente na Universidade. A ênfase recai nas ações tomadas pela gestão administrativa da Instituição de Ensino Superior (IES) para atender às demandas desse público alvo. A nossa intenção, portanto, é conhecer a população com deficiência da sua Unidade.

Vale ressaltar que essa ação de pesquisa faz parte de um projeto maior: "Acessibilidade no ensino superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão", financiado pelo Programa Observatório da Educação – EDITAL/CAPES N ° 49/2012 –, projeto esse proposto pela UNESP.

Se olharmos para o Anuário da UNESP (2013), é possível perceber que as informações sobre pessoas com deficiência da abordam apenas o segmento dos estudantes, não havendo qualquer menção sobre o corpo docente e/ou o corpo técnico-administrativo. Justifica-se assim a relevância de nosso pedido.

Para que possamos entrar em contato com o(s) referido(s) funcionário(s), para averiguar a sua disponibilidade em participar deste estudo, necessitamos de informações pessoais, como nome, endereço eletrônico e telefone de contato. A pesquisa recebeu parecer favorável do Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciências, sob prot. 0783/2013.

Antecipadamente somos gratos pela colaboração recebida, subscrevemo-nos pedindo que nos encaminhem resposta ao e-mail do pesquisador o mais breve possível.

Atenciosamente,

Carlos Eduardo Candido Pereira

E-mail: candido_unesp@yahoo.com.br

Fone: (xx) xxxxx-xxxx

Doutorando

Prof. Dr. José Luís Bizelli

Orientador

Apêndice E – Carta Ofício à UFSCar

Araraquara, 13 de abril de 2015.

Prezado Sr. Prof. Dr. XXX XXX XXX
Pró-Reitor de Gestão de Pessoas
Universidade Federal de São Carlos

Por meio de contato telefônico realizado com a DePM/DiDP/UFSCar, em março-abril de 2015, instamos informações ao estudo que estamos elaborando, cujos objetivos detalhamos mais abaixo.

Assim, solicitamos por meio desta correspondência que sejam fornecidas informações existentes que ajudem a identificar e mapear os servidores técnico-administrativos e docentes da ativa que possuam qualquer deficiência (auditiva, física, intelectual, visual e/ou múltipla) em sua universidade. Tal informação, por exemplo, poderia constar da Ficha Funcional; ou de outra forma de anotação administrativa interna; ou simplesmente das relações de convivência cotidiana.

Esclarecendo melhor a nossa pesquisa intitulada "Inclusão no Ensino Superior: percepção de professores e funcionários para a análise da política e gestão universitária pós LDB 1996": é um trabalho de Doutorado do pós-graduando Carlos Eduardo Candido Pereira, sob a minha orientação, Prof. Dr. José Luís Bizelli – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara –, com a coorientação da Profª Drª. Lúcia Pereira Leite – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem da UNESP/Bauru – e cujos objetivos são: identificar, descrever e analisar o processo de inclusão de pessoas com deficiência que atuam profissionalmente na Universidade. A ênfase recai nas ações tomadas pela gestão administrativa da Instituição de Ensino Superior (IES) para atender às demandas desse público alvo. A nossa intenção, portanto, é conhecer a população com deficiência da sua Instituição.

Para que possamos entrar em contato com o(s) referido(s) servidores(s), para averiguar a sua disponibilidade em participar deste estudo, necessitamos de informações, como nome, local de lotação, endereço eletrônico e telefone de contato. A pesquisa recebeu parecer favorável do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara, sob prot. 932.894/2014.

Vale ressaltar que essa ação de pesquisa faz parte de um projeto maior denominado: "Acessibilidade no ensino superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão", financiado pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC) – EDITAL/CAPES Nº. 49/2012 –, projeto esse proposto pela UNESP com parceria da UFSCar e da UFSC, instituições estas que também estão recebendo abordagem semelhante.

Antecipadamente somos gratos pela colaboração recebida, subscrevemo-nos pedindo que nos encaminhem resposta ao e-mail/fone do pesquisador o mais breve possível.

Atenciosamente,

Carlos Eduardo Candido Pereira

E-mail: candido_unesp@yahoo.com.br

Fone: (XX) XXXXX-XXXX

Doutorando

José Luís Bizelli

FCLAr/UNESP

Orientador



Apêndice F – Ofício Universidade de Lisboa

Lisboa, 13 de novembro de 2015.

Prezado/a Sr/a Responsável
Área de Recursos e Gestão
Divisão de Recursos Humanos
Universidade de Lisboa

No âmbito da investigação para Doutoramento que me encontro a realizar, em Portugal e no Brasil, sob coorientação da Prof.^a Dr.^a Cristina Albuquerque (pesquisadora integrada do CICS.NOVA) e orientação do Prof. Dr. José Luís Bizelli, da UNESP–Brasil, eu **Carlos Eduardo Cândido Pereira**, da Universidade Estadual Paulista (UNESP-Brasil) e bolsista CAPES no CICS.NOVA (FCSH/UNL), venho por este meio solicitar a colaboração da Divisão de Recursos Humanos da Universidade de Lisboa para efetivação dos objetivos da minha pesquisa.

Pretende-se, no âmbito da mesma, identificar, descrever e analisar o processo de inclusão de pessoas com deficiência e incapacidade que atuam profissionalmente na Universidade. A nossa intenção, portanto, é conhecer a população com deficiência da sua Instituição e convidá-los a participar do estudo para responder questões acerca do processo de inclusão na escola, no trabalho e na universidade, respeitando-se o anonimato e todas as garantias de condução ética da pesquisa.

Assim sendo, solicitamos que nos possam ser fornecidas informações que ajudem a identificar e mapear os funcionários e docentes no ativo na Universidade e que possuam qualquer deficiência (auditiva, física, intelectual, visual e/ou múltipla). Tal informação, por exemplo, poderia constar da Ficha Funcional; ou de outra forma de anotação administrativa interna; ou simplesmente das relações de convivência cotidiana.

Somado ao exposto, solicitamos também, entrevistar um/a pessoa responsável pela gestão de funcionários na universidade para que possa nos responder, em data e hora a acordar, questões sobre inclusão de pessoas com deficiência, e assim, nos ilustrar melhor o universo de atendimento a este tipo de pessoa na universidade.

Para que possamos entrar em contato com o(s) referido(s) funcionário(s), para averiguar a sua disponibilidade em participar deste estudo, necessitamos de informações, como: nome, local de trabalho, endereço eletrônico e telefone de contato. Os mesmos podem ser encaminhados ao pesquisador que apresenta no campo de assinatura os seus dados para contacto.

Antecipadamente gratos pela colaboração recebida, subscrevemo-nos com os nossos melhores cumprimentos, pedindo que nos encaminhem resposta para o e-mail/fone do pesquisador o mais breve possível.

Atenciosamente,

Carlos Eduardo Candido Pereira
candido_unesp@yahoo.com.br
a47616@students.fcsh.unl.pt
Fone: 913808781
UNESP - Brasil

Cristina Albuquerque
Universidade de Coimbra, Investigadora integrada do
CICS.NOVA
crisalbuquerque@fpce.uc.pt
Coorientadora