

MAÍRA DARIDO DA CUNHA

As vozes de servidores com deficiência: Uma
análise da inclusão em universidades públicas



ARARAQUARA – SP
2019

MAÍRA DARIDO DA CUNHA

As vozes de servidores com deficiência: Uma análise da inclusão em universidades públicas

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

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. José Luís Bizell

Bolsa: Capes/OBEDUC

ARARAQUARA – SP
2019

Cunha, Maira Darido da

As vozes de servidores com deficiência: Uma
análise da inclusão em universidades públicas / Maira
Darido da Cunha – 2019
204 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: José Luís Bizelli

1. Inclusão. 2. Pessoa com deficiência. 3.
Servidores com deficiência. 4. Universidade pública.
5. Mercado de trabalho. I. Título.

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

MAÍRA DARIDO DA CUNHA

As vozes de servidores com deficiência: Uma análise da inclusão em universidades públicas

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

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Bolsa: Capes/OBEDUC

Data da defesa: 07/08/2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Faculdade de Ciências e Letras – UNESP Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Luci Muzetti

Faculdade de Ciências e Letras – UNESP Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Silvia Sigolo

Faculdade de Ciências e Letras – UNESP Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Edmundo de Oliveira

Universidade de Araraquara - UNIARA

Membro Titular: Prof. Eladio Sebastian Herrera

Universidad de Alcalá - UAH

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

Dedico o seguinte trabalho a Suraya Darido, a mulher mais empoderada e maravilhosa que eu conheço, minha mãe. Agradeço o exemplo de força, dedicação e superação. Agradeço por, incondicionalmente, me estimular a ser uma pessoa melhor, no dia-a-dia e nos estudos.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código do Financiamento 001.

Ao meu orientador e amigo, Prof. Dr. José Luís Bizelli, agradeço por toda a confiança e autonomia na realização das minhas pesquisas e a compreensão e paciência para que eu pudesse me organizar na vida e nos estudos. A admiração é enorme.

À Professoras Dra. Relma Urel pelas contribuições na banca de qualificação.

À Professora Dra. Silvia Sigolo pela minuciosa leitura e correção da tese tanto na qualificação, quanto na banca de defesa, agradeço a dedicação e carinho

Aos Professores Dra. Luci Muzetti, Dr. Edmundo de Oliveira e Dr. Eladio Herrera, por terem participado da minha banca de defesa e proporcionado do momento um enorme aprendizado.

Às Professoras Dra. Lúcia Leite e Dra. Sandra Eli Sartori pela dedicação e entusiasmo nas discussões e aprimoramento sobre o tema.

Ao Prof. Dr. José Reis dos Santos Filho por me incentivar na continuidade dos estudos, ainda na graduação.

À Profa. Dra. Márcia Teixeira, Profa. Dra. Sueli Itman e ao Prof. Dr. Raul Fiker (*in memoriam*) pelo acompanhamento e aprendizado ao longo de toda essa jornada na FCLAr.

À Profa. Dra. Cristina Schimidt, professora e pessoa incrível com quem tenho o prazer de dividir minhas noites de trabalho.

A todos os servidores que pude entrevistar. Uma pena não poder nomeá-los, mas agradeço a todos pela disponibilidade de compartilharem comigo um pouco das dificuldades e intercorrências do dia a dia.

Aos aprendizados e amigos que o Sesc me proporcionou. A Astrid, Eliane e Juliana por me apresentarem uma nova perspectiva em educação. A Gabriela, Natália, Larissa e Suellyn pela parceria, vinhos e cumplicidade na labuta do cotidiano.

Agradeço à Prefeitura de Bertioga, em especial aos servidores da Secretária de Educação e aos profissionais da Escola Municipal Jardim Vista Linda, por me acolherem tão bem e me apoiarem na ideia maluca de mudar a vida de famílias por meio da educação! Sou grata pela dedicação dos

professores e pelo brilho no olhar que conseguem manter, mesmo depois de décadas no ofício. Minha mais sincera admiração!

À Faculdade de Bertioga (FABE) pela confiança e pelo comprometimento em oferecer uma educação de qualidade.

Aos meus queridos alunos por me ensinarem tanto sobre perseverança e dedicação, continuo aprendendo todos os dias que entro em sala de aula.

Ao meu pai, cara mais incrível que eu conheço, disposto a abdicar de qualquer coisa para estar próximo e dar carinho às suas filhotas e agora sendo ainda mais especial como avô.

A minha irmã, uma mulher forte e empoderada, agradeço por dividir a vida com uma pessoa tão especial.

Aos meus amigos de faculdade, que cresceram comigo pessoal e academicamente, Luciene Masuí, Maria Leonor de Castro Ayala, Renato da Costa Bueno Ramalho, Gabriela Pagani, Carolina Kothehoff. A todos os meus amigos da morada do sol que não citei aqui, obrigada por terem compartilhado comigo os melhores anos da minha vida!

A minha amiga, Renata Pires, com quem tanto aprendi e tanto admiro, obrigada por, incondicionalmente, estar ao meu lado em todas as horas, por tantos anos.

Aos meus amigos de infância e da vida inteira, Carolina Turolla Bortolotti, Gabriel Coimbra Duque, Raquel Pinheiro, Ayra e Yuri Corrêa Fontes por sempre estarem ao meu lado, independente da distância e momento.

A Cecília Pinheiro Fontes, Júlia Santello, Raul Pagani Nacamura, Santiago Aurélio Ayala, bebês ainda, filhos de pessoas muito especiais, minhas fontes de esperança e de amor.

A minha sogra, Silvia Fossá, e toda a família que ganhei, agradeço o carinho e acolhimento para comigo e para com o pequeno Cauê.

Ao meu filho Cauê, por me permitir vivenciar o processo mais intenso e revolucionário da minha vida: ser mãe. Agradeço por despertar em mim forças para ser uma pessoa melhor, todos os dias.

Por último e mais importante, agradeço ao meu companheiro de uma década, João Roberto Monteiro da Silva Barbosa, por compartilhar dos meus sonhos e me acompanhar, incondicionalmente, na árdua e doce jornada da vida.

Deixem-nos sós, sem livros, e imediatamente vamos nos confundir e nos perder; não saberemos a quem nos unir, a quem seguir; o que amar e o que odiar, o que respeitar e o que desprezar. Incomodamo-nos até em ser gente, gente com corpo e sangue real, próprio; temos vergonha disso, consideramos uma ignomínia e fazemos de tudo para ser uma espécie inexistente de homens gerais.

(DOSTOIÉVSKI, p. 123)

RESUMO

O presente trabalho abordou a inclusão de servidores que se declararam com deficiência em três universidades públicas: UFSCar, UFSC e UNESP. Nesse sentido, buscou-se identificar e descrever a situação de servidores com deficiência que trabalham nessas universidades públicas, bem como avaliar, neste espaço, as ações realizadas por meio da legislação vigente. A pesquisa, caracterizada como um estudo exploratório de natureza descritivo-analítica, parte da análise de documentos e da realização de questionários e entrevistas. Foram 69 servidores entrevistados por questionário e, destes, 12 participaram da entrevista semiestruturada. Dar voz aos servidores permitiu a reflexão de como as instituições de ensino superior, promotoras de pesquisas científicas e do discurso da inclusão, estão agindo com seu próprio corpo de servidores com deficiência. Chamou a atenção o grande índice de servidores que responderam já terem sofrido discriminação e preconceito dentro do mercado de trabalho, evidenciando a necessidade de se pensar, além do ingresso da pessoa com deficiência, principalmente, sua permanência. Desse modo, a maioria dos servidores entrevistados alegaram não se sentirem valorizados em seus postos de trabalho e, ainda, afirmaram desconhecerem as comissões e grupos de acessibilidades dentro das instituições de ensino superior. As questões elencadas permeiam a ótica da acessibilidade dentro das universidades e dos postos de trabalho, apontando para a necessidade da garantia de recursos de tecnologia assistivas para inclusão efetiva no exercício laboral. Outro ponto investigado foi o conhecimento das leis de inclusão e perspectivas perante a elaboração de políticas públicas para a pessoa com deficiência. Os servidores declararam haver uma grande lacuna entre o que é proposto nas leis e o que de fato se efetiva no cotidiano. Assim, nota-se que as universidades públicas investigadas não estão efetivamente preparadas para receber, no seu quadro de servidores, pessoas com deficiência, de modo que se torna necessário aprimorar seus processos, refletir suas práticas e dar voz aos seus servidores. Dessa forma, as análises trilham o caminho para ações que possam, de fato, atingir toda a comunidade acadêmica e se desdobrar em medidas inclusivas que possam ser transplantadas para toda a sociedade.

Palavras-chave: Inclusão. Pessoa com deficiência. Servidores com deficiência. Universidade Pública. Mercado de trabalho.

ABSTRACT

The following investigation addressed the inclusion of servers that declared themselves disabled in three public universities: UFSCar, UFSC and UNESP. In this sense, we sought to identify and describe the situation of disabled employees working in these public universities, as well as evaluate in this space, the actions carried out by means of the current legislation. The research characterized as an exploratory study of descriptive-analytical nature, starts from the analysis of documents and the accomplishment of questionnaires and interviews. There were 69 servers interviewed by questionnaire, of which 12 participated in the semi-structured interview. Giving a voice to the servers allowed us to reflect on how higher education institutions, promoters of scientific research and the discourse of inclusion, are acting with their own bodies of disabled servants. Attention was drawn to the large number of employees who answered that they had already suffered discrimination and prejudice within the labor market, evidencing the need to think beyond the entrance of the disabled person, but mainly, their permanence. In this sense, most of the servers interviewed claimed not to feel valued at their jobs and also stated that they did not know the commissions and groups of accessibilities within higher education institutions. The issues listed permeate the viewpoint of accessibility within universities and workplaces, pointing to the need to guarantee assistive technology resources for effective inclusion in the work exercise. Another point investigated was the knowledge of the laws of inclusion and perspectives before the elaboration of public policies for the person with disability. Servers have argued that there is a large gap between what is proposed in the laws and what is actually effective in everyday life. Thus, as a first conclusion, it is noted that the public universities investigated are not effectively prepared to receive persons with disabilities in their staff. You have to improve your processes, reflect your practices, and give your servers a voice. In this way, the analyzes guide the way for actions that can, in fact, reach the entire academic community and unfold in inclusive measures that can be transplanted to the whole society.

Keywords: Inclusion. Disabled person. Servers with a disability. Public university. Job market.

RÉSUMÉ

L'enquête suivante a porté sur l'inclusion de serveurs qui se sont déclarés handicapés dans trois universités publiques: UFSCar, UFSC et UNESP. Dans ce sens, nous avons cherché à identifier et décrire la situation des employés handicapés travaillant dans ces universités publiques, et à évaluer dans cet espace les actions menées au moyen de la législation en vigueur. La recherche, qualifiée d'étude exploratoire de nature descriptive et analytique, part de l'analyse de documents et de la réalisation de questionnaires et d'interviews. Il y avait 69 serveurs interrogés par questionnaire, dont 12 ont participé à l'entretien semi-structuré. Donner la parole aux serveurs nous a permis de réfléchir à la manière dont les établissements d'enseignement supérieur, promoteurs de la recherche scientifique et du discours de l'inclusion, agissent avec leur propre corps de serviteurs handicapés. L'attention a été attirée sur le grand nombre d'employés qui ont répondu qu'ils avaient déjà subi des discriminations et des préjugés sur le marché du travail, mettant en évidence la nécessité de penser au-delà de l'entrée de la personne handicapée, mais surtout de sa permanence. En ce sens, la plupart des serveurs interrogés ont affirmé ne pas se sentir valorisés dans leur travail et ont également déclaré ne pas connaître les commissions et les groupes d'accessibilité au sein des établissements d'enseignement supérieur. Les questions énumérées imprègnent le point de vue de l'accessibilité au sein des universités et des lieux de travail, soulignant la nécessité de garantir des ressources de technologie d'assistance pour une inclusion effective dans l'exercice de travail. Un autre point étudié était la connaissance des lois d'inclusion et des perspectives avant l'élaboration de politiques publiques pour les personnes handicapées. Les serveurs ont fait valoir qu'il y avait un grand fossé entre ce qui est proposé dans les lois et ce qui est réellement efficace dans la vie quotidienne. Ainsi, en guise de première conclusion, il convient de noter que les universités publiques faisant l'objet d'une enquête ne sont pas bien préparées à accueillir des personnes handicapées dans leur personnel. Vous devez améliorer vos processus, refléter vos pratiques et donner la parole à vos serveurs. De cette manière, les analyses guident la voie à des actions qui peuvent en réalité atteindre toute la communauté universitaire et se dérouler sous forme de mesures inclusives pouvant être transplantées dans toute la société.

Mots-clés: Inclusion. Personne handicapée. Serveurs handicapés. Université publique. Marché du travail.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – O sistema de educação superior: organização acadêmica 66
- Figura 2** – Mapa dos municípios que comportam unidades da UNESP 114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantitativo de publicação sobre o tema.....	73
Gráfico 2 – Quantitativo de servidores com deficiência nos campi da Unesp.....	116
Gráfico 3 – Incidência de deficiências	126
Gráfico 4 – Origem da deficiência	128
Gráfico 5 – Sexo dos participantes.....	129
Gráfico 6 – Faixa etária dos participantes	130
Gráfico 7 – Escolaridade dos participantes	132
Gráfico 8 – Tempo de atuação dos servidores nas IES	133
Gráfico 9 – Opinião dos participantes acerca da recepção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.....	135
Gráfico 10 – Opinião dos participantes acerca do preconceito e discriminação da pessoa com deficiência no trabalho	138
Gráfico 11 – Respostas dos servidores sobre valorização no ambiente de trabalho	141
Gráfico 12 – Opinião dos participantes acerca da acessibilidade do posto atual de trabalho	151
Gráfico 13 – Conhecimento dos participantes acerca de Comissão de Acessibilidade ou Grupo de Apoio à pessoa com deficiência na universidade	156
Gráfico 14 – Percepção acerca da legislação para PCD	158
Gráfico 15 – Conhecimento das leis.....	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Índice de referência para porcentagem de contratação de pessoas com deficiências junto a empresas.	50
Quadro 2 – Principais categorias da Administração Indireta.	63
Quadro 3 – Artigos sobre o tema.....	70
Quadro 4 – Artigos sobre o tema (2)	72
Quadro 5 – Número de servidores	101
Quadro 6 – Estrutura do questionário.....	102
Quadro 7 – Número de servidores por IES.....	102
Quadro 8 – Caracterização dos participantes entrevistados	104
Quadro 9 – Atitudes durante a entrevista – por tipo de deficiência	105
Quadro 10 – Categorias de análise dos questionários	112
Quadro 11 – Participação dos servidores por IES.....	125
Quadro 12 – Quantidade de servidores por tipo de deficiência em cada IES	127
Quadro 13 – Distribuição de servidores com deficiência por IES de acordo com a faixa etária.....	131
Quadro 14 – Nível de escolaridade dos servidores com deficiência em cada IES	132
Quadro 15 – Tempo de atuação por IES	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAE	Coordenadoria de Acessibilidade Educacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
CDPC	Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior
ECD	Escala de Concepções de Deficiência
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JORSEN	Journal of research in Special Educational Needs
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OBEDUC	Observatório da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
Reuni	Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAADE	Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade
SEAD	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados

SEDH da República	Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência
SINAES	Sistema Nacional da Avaliação do Ensino Superior
TAEs	Técnicos Administrativos Educacionais
TCU	Tribunal de Contas da União
TICs	Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO Ciência e Cultura	Organizações das Nações Unidas para a Educação, a
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. O CONTEXTO HISTÓRICO DA SITUAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: NOVOS PARADIGMAS VELHOS DILEMAS	25
2.1 A pessoa com deficiência na antiguidade	25
2.2 A inclusão frente à modernidade e novos paradigmas	30
2.2.1 A mobilidade e acessibilidade: a margem da exclusão	35
2.2.2 Tecnologias assistivas: limites e potencialidades	37
2.3 A inclusão no mercado de trabalho	39
2.4 Políticas públicas de inclusão no mercado de trabalho	45
2.5 A inclusão no ensino superior	53
2.6 Produção científica sobre o tema	70
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	95
3.1 Etapa 1: pesquisa bibliográfica e análise documental	98
3.2 Etapa 2: pesquisa de campo – questionário	100
3.3 Etapa 3: pesquisa de campo – entrevista semiestruturada	103
3.4 Etapa 4: procedimento de análise dos dados	108
3.5 Custos da pesquisa	109
3.6 Intercorrências da pesquisa	110
4. A INCLUSÃO DOS SERVIDORES COM DEFICIÊNCIA DAS UNIVERSIDADES: LIMITES E POTENCIALIDADES	112
4.1 UNESP	114
4.2 UFSCar	118
4.3 UFSC	121
4.4 Caracterização dos participantes	125
4.5 Mercado de trabalho e inclusão	135
4.6 Acessibilidade e tecnologias assistivas	149
4.7 Percepções e conhecimento dos servidores acerca das legislações vigentes	158
4.8 Outras perspectivas	166
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	175
ANEXOS	193
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	194

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	194
ANEXO B – QUESTIONÁRIO	196
ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	200

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Sassaki (2003), a terminologia, assim como o conceito de deficiência, está em permanente transformação, pois são produtos das modificações culturais da sociedade. Ao longo da história, as pessoas com deficiência foram denominadas inválidas, excepcionais, portadores de deficiência, deficientes, dentre outras formas, as quais implicavam sempre uma diferença com relação às demais pessoas, sobretudo, enfatizando a questão da incapacidade como elemento central do debate.

Na esteira desse pensamento, a Lei Federal nº 13.146/2015, também conhecida como Estatuto do Deficiente, aponta a definição mais recentemente adotada pelo Estado brasileiro:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, s/p).

Segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, obtidos por meio do levantamento censitário realizado no ano de 2010, existem, no Brasil, 45.606.048 pessoas que possuem alguma deficiência, seja visual, auditiva, motora, mental ou intelectual, número que representa 23,9% da população total do país (IBGE, 2012). Os dados da pesquisa do Censo de 2010 (IBGE, 2012) chamam a atenção, visto que praticamente um quarto da população brasileira convive com alguma barreira.

A pesquisa, por sua vez, não aponta com exatidão as limitações mencionadas, apenas a prevalência da deficiência. Em segundo lugar, está a deficiência motora/física, ocorrendo em 7% da população, seguida da deficiência auditiva, que acomete 5,10%, e da deficiência mental ou intelectual, manifestada em 1,40% dos brasileiros (IBGE, 2012).

Apesar do grande número de pessoas com deficiência em nossa sociedade, estima-se que menos de 2% (SEAD, 2018) estejam inseridos no mercado de trabalho brasileiro, o que, dado o contexto, evidencia a exclusão das pessoas com deficiência.

Diante de tais fatos, torna-se fundamental lançar luz sobre tal temática para que possamos aprofundar a compreensão sobre o fenômeno e suas especificidades. Assim, também por opção metodológica, é preciso recorrer ao passado para compreender o processo histórico de exclusão da pessoa com deficiência, pois só assim será possível avaliar a agenda de políticas públicas sociais voltadas para pessoa com deficiência.

Na Antiguidade, as pessoas com deficiência eram totalmente segregadas, até mesmo, em alguns casos, condenadas à morte quando constatada a deficiência. Conforme explicado no livro *A República*, de Platão, “[...] quanto aos filhos de sujeito sem valor e aos que foram mal constituídos de nascença, as autoridades esconderão, como convém, num lugar secreto que não deve ser divulgado [...]” (BRASIL. MEC, 1997).

As leis romanas, de acordo com Gugel (2007) e Silva (1986), também não eram favoráveis às pessoas que nasciam com anormalidades, pois permitia a morte de crianças que nasciam nessas condições, prática que ocorria com grande frequência. Por vezes, segundo Garcia (2010), suas anomalias eram até mesmo relacionadas a maus espíritos.

Durante os séculos da Idade Média e início da Idade Moderna, os relatos indicam que a vida da pessoa com deficiência era preservada, mas estas eram, muitas vezes, isoladas e trancadas em quartos, escondidas do convívio em sociedade (ARANHA, 2000). O fim da Idade Média trouxe o advento de uma nova era para o homem. O tempo passou a não ser mais concebido por uma entidade fixa e inquestionável, vista, anteriormente, na figura e na crença cegas em Deus, e a razão passou a ser o pilar da humanidade. A ruptura da sociedade medieval é marcada pelo surgimento do capitalismo, em que se rompe a ordem feudal estamental e fundiária para emergir uma sociedade individualista, voltada para o desenvolvimento comercial e para o lucro (COSTA, 2010).

A globalização, na lição de Chomsky (1996), criou uma unicidade mundial na universalização da desigualdade, comparando a sociedade global ao que ficou conhecido como um terceiro mundo homogêneo. Paradoxalmente, as identidades de diferentes grupos sociais foram fragmentadas, se desdobrando em conflitos e efervescendo as discussões sobre as diferenças culturais (HALL, 1997).

Sob a ótica econômica, os últimos 30 anos do século XX foram marcados por profundas e importantes transformações em nossas sociedades, fundadas na chamada “Terceira Revolução Industrial” ou, para Castells (2002), Revolução da Tecnologia da Informação, constituindo-se como acontecimento tão importante como a Revolução Industrial do século XVIII. Baseada nas tecnologias de informação e microeletrônica, a revolução em curso vem remodelando a base material da sociedade e condicionando alterações importantes nas relações entre a economia, o Estado e a sociedade. Harvey (1994) chamou essa nova reestruturação do capital de “acumulação flexível”, sendo flexível porque

[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (HARVEY, 1994, p. 140).

Dado o contexto, pode-se notar que o advento da modernidade ocasionou diversas transformações na sociedade. As ressignificações e constantes rupturas de valores (GIDDENS, 1991), antes tradicionais, apontam para novos pilares que alicerçam a sociedade. Essa mudança de paradigma impactou diretamente na perspectiva da pessoa com deficiência, principalmente no que tange à elaboração de políticas públicas e sua inclusão no mercado de trabalho.

A acumulação flexível remodelou a dinâmica do mercado de trabalho, possibilitando a inserção da pessoa com deficiência, uma vez que sua mão-de-obra era mais barata. Se antes as pessoas com deficiência eram vistas como anormais ou necessitadas de políticas assistencialistas, agora, começaram a ser consideradas como detentoras de direito, fazendo emergir, portanto, a necessidade de formulação de políticas públicas específicas para atendimento da pessoa com deficiência.

Somadas as ações e reivindicações de ativistas, que desde a década de 1960 atuavam para garantia de direitos das pessoas com deficiência, foram se constituindo as primeiras políticas públicas que galgavam o acidentado caminho da inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.

De forma sintética e generalista, delimita-se a ideia de política como o aparato legal em seu sentido mais estrito: Constituições, Leis e Decretos. Para uma ampliação de perspectiva, é necessário analisar o conceito de política a partir da sua intencionalidade e a organização e mobilização de apoio para sua implementação (ARRETCHE, 2001).

Foi a partir da década de 1980 que se começou a discutir as diversas formas de “inclusão” de pessoas com deficiência em escala global, em uma clara superação da ideia de “integração”, tão em voga nos estudos sobre as pessoas com deficiência por boa parte da segunda metade do século XX. Essa nova concepção teórica, impulsionada pelos movimentos sociais e pelas inovações legislativas, provocou a ruptura de diversos paradigmas equivocados, dando início, ainda que de forma lenta, a um novo período de conquistas de direitos sociais (BIELER, 1990).

Em decorrência de amplas lutas da sociedade civil, no Brasil, já se pode observar alguns avanços. A Constituição Federal de 1988 garante a responsabilidade para com os direitos individuais, sociais e educacionais dos indivíduos. A lei nº 13.146 de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu capítulo II, artigo 8º, reafirma a Constituição Federal Brasileira e destaca como

[...] dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros [...] (BRASIL, 2015).

O direito ao trabalho das pessoas com deficiência está garantido no plano jurídico-formal, todavia, a maior parcela de trabalhadores com deficiência não está incluída no mercado de trabalho, principalmente devido à postura dos empregadores, que não ofertam vagas no percentual determinado pela lei ou, ainda, relutam em contratar esses trabalhadores, mesmo que possuam comprovada qualificação para o exercício do cargo (LANCILLOTTI, 2003).

Ainda no intuito de promover a inclusão no mercado de trabalho, foram promulgadas várias leis, sendo que a mais recente alterou muitos dispositivos legais e garante, entre muitos outros direitos, o direito da pessoa com deficiência participar efetivamente do mercado de trabalho, responsabilizando, além disso, as empresas e autarquias por incluir adequadamente a pessoa com deficiência (BRASIL, 2015). Já a inclusão de servidores públicos é tratada e regulamentada por meio do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, norma que determina a reserva de, ao menos, 5% das vagas de qualquer concurso público a pessoas com deficiência.

A despeito da existência de vários dispositivos legais que incentivam e amparam a empregabilidade da pessoa com deficiência, acessar e, principalmente, permanecer no mercado de trabalho ainda é uma tarefa difícil. Conforme Sassaki (2006), no Brasil, dos nove milhões de pessoas com deficiência em idade economicamente ativa, apenas 180.000 (2%) estão incluídas no mercado de trabalho.

Com base nessas argumentações, enveredamos pelo estudo da inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, especialmente no setor público, haja vista que poucos são os estudos dedicados à compreensão do contexto e inserção dessas pessoas no mercado de trabalho.

Pensamos, com Goffman (1976), que as IES públicas, compreendidas como espaços democráticos, formadoras de opinião e produtoras de conhecimento, devem contribuir para a superação dos estigmas que impedem a plena participação nesses contextos. Isso implica em analisar as políticas públicas voltadas para a inclusão nas IES. Em seu parecer sobre o assunto, o Ministério da Educação traz uma definição do que seria inclusão:

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. 08).

Dado esse cenário, torna-se fundamental analisar o arcabouço político que vem sendo instituído para a inclusão a partir das vozes das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, a presente pesquisa se apresenta como desdobramento do projeto “Acessibilidade no Ensino Superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão”, vinculada ao Observatório Nacional de Educação – OBEDUC/CAPES, Edital 49/2012. A pesquisa expõe as seguintes **inquietações**:

I. Como os servidores das universidades públicas percebem as políticas públicas para pessoas com deficiência?

II. Como a universidade pública, sua gestão ou administração lidam com seu quadro de servidores com deficiência?

III. Como esses servidores avaliam o acesso ao trabalho na universidade e os apoios institucionais?

Tais questionamentos suscitam a **hipótese** de que, apesar da existência de um grande aparato legal, como a Lei de Cotas (BRASIL, 1991) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), e da grande produção acadêmica produzida pelas próprias universidades, no que tange ao quadro de servidores com deficiência, estas mostram-se despreparadas para efetuar a inclusão desses funcionários.

Com isso, propõe-se conferir, na universidade pública, de que modo ela está lidando com as questões de inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiências. Em razão disso, faz-se seguinte **questão** de pesquisa: segundo as percepções dos servidores docentes e não docentes da Universidade Pública, qual relação permite-se ter entre as políticas de inclusão e as questões de permanência dentro das universidades públicas?

Para responder às questões de pesquisa, estabeleceu-se como **objetivo geral**: identificar e descrever a situação de servidores com deficiência que trabalham na universidade pública, bem como avaliar, nesse espaço, as ações realizadas por meio da legislação em vigor. Já como os objetivos específicos, foram elencados:

- Investigar a situação da inclusão no quadro de servidores com deficiência das universidades públicas;
- Identificar e analisar as ações promovidas pelas universidades públicas para inclusão e apoio dos servidores com deficiência;
- Analisar as percepções dos servidores com deficiência sobre as

políticas públicas de inclusão, acessibilidade e condições de trabalho na universidade pública.

Tendo em vista tais objetivos, optou-se por uma pesquisa qualitativa, como método de investigação da pesquisa exploratória de natureza descritivo-analítica, realizada em três universidades públicas: UNESP, UFSC e UFSCAR. A escolha das universidades foi feita em decorrência da participação dessas IES no projeto “Acessibilidade no Ensino Superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão”, atrelada ao Observatório Nacional de Educação – OBEDUC, edital 49/2012.

A coleta de dados foi realizada por meio de levantamento bibliográfico, análise documental, questionários e entrevistas semiestruturadas. Dessa forma, foi necessário buscar informações sobre o quantitativo de servidores com deficiência das universidades via portal da transparência, via Lei de Acesso a Informação nº 12.529. Após essa busca, foram enviados 109 questionários aos servidores listados, além da apresentação da pesquisa, que foi enviada por e-mail acompanhada do link do *googleforms* para preenchimento do questionário. Dos 109 questionários enviados, foram obtidas 69 respostas, que foram analisadas e trianguladas para análise da pesquisa.

Posteriormente à análise dos dados, observou-se a necessidade de maior aprofundamento nas pesquisas e, para tanto, foram realizadas entrevistas com 12 servidores com deficiência das instituições de ensino superior mencionadas. Assim, foi possível obter os dados sobre a percepção do processo de inclusão pelos servidores com deficiência das três universidades já mencionadas.

Buscando respostas para essas questões, o estudo foi dividido em cinco capítulos:

No primeiro capítulo, buscou-se fazer uma breve introdução sobre a tese, com justificativa, questão de pesquisa, objetivo, objetivos específicos e metodologia utilizada.

O segundo capítulo refere-se ao universo teórico da pesquisa no que diz respeito à inclusão da pessoa com deficiência. Para isso, o assunto será tratado em seis tópicos. O primeiro apresenta um panorama histórico da deficiência até se chegar às transformações na modernidade. O segundo aprofunda o aspecto da modernidade e seus desdobramentos na mudança do paradigma e inclusão. O terceiro trata das políticas públicas para o mercado de trabalho e as condições de inserção da pessoa com deficiência. O quarto tópico recai sobre Inclusão no Ensino Superior. O quinto tópico apresenta as perspectivas, do ponto de vista da

gestão, da situação das pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior. Por fim, o sexto tópico apresenta a produção do conhecimento a partir de pesquisas sobre a inclusão no ensino superior na perspectiva de servidores docentes e não docentes que estão nas instituições de ensino superior (IES).

O terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico desta pesquisa.

O quarto capítulo expõe os resultados e as análises dos documentos, entrevistas e questionários aplicados no estudo.

Finalmente, o quinto capítulo apresentada as conclusões finais do estudo. Por último, as referências, apêndices e anexos.

2. O CONTEXTO HISTÓRICO DA SITUAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: NOVOS PARADIGMAS VELHOS DILEMAS

O presente capítulo apresenta o cenário histórico da situação da pessoa com deficiência e seu processo de inclusão. Nesse sentido, analisa-se a pessoa com deficiência na Antiguidade Clássica, em que era excluída da sociedade, atrelada até mesmo a castigos divinos e eliminadas da sociedade.

Após análise da Antiguidade Clássica, é traçado um breve panorama sobre a situação da pessoa com deficiência na Idade Média, momento em que, principalmente por conta das guerras, a pessoa com deficiência começa a ser integrada, ainda que parcialmente, ao convívio social. Com a dissolução dos feudos, o capitalismo emerge e, com ele, suscita-se uma nova lógica de produção em que a fragmentação abre portas para inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.

O desenvolvimento das telecomunicações e da informática a partir da segunda metade do século XX provocou mudanças e rupturas nos pilares de sustentação da sociedade. A partir da Revolução Industrial, as transformações na forma de viver das pessoas foram sentidas com mais intensidade. Há, portanto, a emergência de novos paradigmas, como a importância da discussão a respeito dos direitos da pessoa com deficiência e a formulação de políticas públicas.

2.1 A pessoa com deficiência na antiguidade

Retratando-se um cenário histórico acerca das diferenças humanas, principalmente sobre as características aparentes (deficiência física, intelectual, motora), observa-se que essas 'diferenças' estão associadas a um "sinal de desarmonia ou obra dos maus espíritos", como sinal de impureza ou pecado (CARMO, 1991, p. 22). Em vários relatos ao longo da história do homem, as causas das deficiências estariam associadas a problemas espirituais, ou ligadas às crenças dos povos, talvez por atitudes ruins tomadas em outra vida ou por estarem possuídas por demônios (SILVA, 2006, p. 230).

O ponto central da caracterização da pessoa com deficiência ao longo da história está atrelado às questões de dificuldades na obtenção de alimentação ou autossuficiência e capacidade para cuidar de si mesmo em hora de perigo. Silva,

Seabra Jr. e Araújo (2008), Gugel (2007) e Silva (1986) relatam, em seus trabalhos, que os egípcios acreditavam que as doenças graves e as deficiências físicas ou problemas mentais eram provocados por maus espíritos ou pecados de vidas anteriores.

Compartilhavam, segundo Seabra Jr. e Araújo (2007), também dessa ideia os antigos hebreus, acreditando que as doenças crônicas, assim como as deficiências físicas ou mentais, ou qualquer deformação por menor que fosse, indicava impureza ou pecado, sendo as pessoas acometidas por qualquer imperfeição proibidas de fazerem adoração a seu Deus.

Já na Grécia Antiga, nota-se uma antítese: os gregos aceitavam a deficiência adquirida, mas não a congênita. Se a deficiência fosse adquirida sobretudo por meio dos resultados de uma guerra, como perda de um membro, poderia ser vista como um sinal de bravura (ARANHA, 2006). Há relatos de que existiam instituições ou lares para pessoas cegas, paraplégicos, pessoas muito pobres e com doenças incuráveis, ao passo que crianças que nascessem com deformidades deveriam ser eliminadas por seus pais.

Nesse sentido, de acordo com Gugel (2007), Platão, no livro *A República*, e Aristóteles, no livro *A Política*, abordaram o planejamento das cidades gregas e os procedimentos que deveriam ser adotados para com as pessoas nascidas “disformes” e sua eliminação. No que se refere à eliminação dos bebês nascidos “disformes”, deveriam os próprios pais abandonarem as crianças ou as atirarem de uma cadeia de montanhas chamada Taygetos, na Grécia. Segundo Aranha (2006, p. 64),

[...] os cuidados com o corpo começam com uma política de eugenia – prática de melhoramento da espécie -, que recomendava fortalecer as mulheres para gerarem filhos robustos e sadios, bem como abandonar crianças deficientes ou frágeis demais.

Com a conquista da Grécia pelos Romanos, a dinâmica em relação às pessoas com deficiência não sofreu alteração. Segundo Gugel (2007) e Silva (1986), as leis romanas da antiguidade não eram favoráveis às pessoas que nasciam com anormalidades. Assim como na Grécia, aos pais era permitido eliminar os filhos com deformidades físicas. A eliminação poderia ser feita pela

prática do afogamento, tão logo se constatasse a deficiência. Entretanto, relatos históricos nos dão conta de que, ainda que a lei determinasse a morte, o infanticídio não foi diretamente praticado (SEABRA JR.; ARAÚJO, 2007). No entanto, as crianças eram abandonadas dentro de cestos em locais sagrados ou no rio Tibre. Aqueles que conseguiam sobreviver às crueldades das leis, assim que atingiam a vida adulta, eram explorados e usados como entretenimento para os ricos em circos.

O surgimento do cristianismo, ainda na época do Império Romano, favoreceu o combate à prática da eliminação de crianças com alguma deficiência. De acordo com Silva (1987), não havia preocupação dos nobres romanos para com a proliferação e o crescimento da miséria e pobreza de boa parte da população. Sendo assim, a doutrina cristã ganha força se voltando à caridade, humildade e amor ao próximo. Nesse sentido, há um marco histórico no atendimento 'às diferenças', pois foram dados os primeiros passos para a integração no convívio das pessoas com deficiência, organizando lares e assistências exclusivos para elas.

Embora tenha havido tentativas por parte da Igreja de acabar com o infanticídio das crianças com deficiência, observa-se historicamente que, na Idade Média, tal ação era, ainda, largamente praticada. Conforme afirma Garcia (2010, p. 101),

No final do século XV, a questão das pessoas com deficiência estava completamente integrada ao contexto de pobreza e marginalidade em que se encontrava a população, não só os deficientes. É claro que exemplos de caridade e solidariedade para com eles também existiam durante a Idade Média, mas as referências gerais desta época situam pessoas com deformidades físicas, sensoriais ou mentais na camada de excluídos, pobres ou mendigos.

No entanto, a própria igreja atribuía as causas das deficiências ao sobrenatural, de modo que seus portadores eram vistos como seres possuídos por demônios. Na França, o rei Luís IX, no seu reinado (1214 e 1270), fundou o primeiro hospital para pessoas cegas, o Quinze-Vingts. Quinze-Vintes significa, em francês, 15 x 20, cujo resultado é 300, que, por sua vez, era o número de

cavaleiros cruzados que tiveram os olhos perfurados na 7ª Cruzada (SEABRA JR.; ARAÚJO, 2007).

Em vista dos fatos apresentados, nota-se que o contexto histórico permite elucidar o papel da pessoa com deficiência em diferentes sociedades ao longo do tempo. Nesse sentido, observa-se que esses indivíduos carregam sempre uma marca negativa, sendo fadados à eliminação, ao desprezo e, até mesmo, associados a maus espíritos.

Conforme mencionado anteriormente, a ruptura da sociedade medieval é marcada pelo surgimento do capitalismo, em que se rompe a ordem feudal estamental e fundiária, fazendo emergir uma sociedade individualista, voltada para o desenvolvimento comercial e lucrativo (COSTA, 2010). Nessa nova experiência fomentada pelo lócus da racionalidade, emergiu a valoração da vida presente, atribuindo-se sentido ao lucro. As trocas comerciais e as novas possibilidades de lucro estimularam a invenção de máquinas que potencializassem a produção.

No período de mudança entre os séculos XV a XVII, no Renascimento, o lócus da ciência alterou os pilares sociais. A fé e a Igreja vão, paulatinamente, perdendo espaço para a razão. Assim, é na Modernidade que há a ideia de superação da concepção de deficiência enquanto castigo divino, em partes devido à nova concepção de acumulação que permitiu que os burgueses disseminassem a visão de mundo materialista.

Na transição do sistema feudal para o capitalista, o movimento iluminista retorna à visão Clássica e coloca as questões da ciência como centro das ações do homem. Segundo Sasaki (2006), por ter seus ideais baseados no racionalismo, o Iluminismo foi um movimento efervescente e fundamental para se pensar a vida, a natureza e a razão. Algumas das principais ideias dessa corrente eram: a defesa da democracia, o liberalismo econômico, a liberdade de culto e de pensamento.

Os ideais iluministas se refletiram por toda a Europa, sendo base para os movimentos da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, que contribuíram para uma mudança de paradigma histórico central na questão da pessoa com deficiência: a discussão do pilar da igualdade entre todos os homens. Porém, vale ressaltar que, apesar dos avanços nas discussões, o papel da pessoa com

deficiência ainda era marcado pela exclusão, principalmente no que se refere ao processo de mercantilização e industrialização. Esses indivíduos não participavam da vida em sociedade, estavam excluídas do processo de produção da mercadoria (HARVEY, 1999).

Com o modelo Fordista e a nova tendência dos especialistas, surgiu o primeiro movimento das pessoas com deficiência nas indústrias: estavam lá para atender uma demanda de trabalhadores que aceitavam receber por seu trabalho um salário muito inferior ao do trabalhador sem nenhuma deficiência. Ainda que participantes do sistema capitalista, o século XX é marcado pela diferenciação entre os trabalhadores com deficiência e sem deficiência.

Segundo Lima (2006), ainda no século XX, há uma reviravolta no cenário das pessoas com deficiência. As guerras e, sobretudo, os movimentos nazistas e fascistas na Europa, voltaram à perseguição da pessoa com deficiência, guiada pelo princípio de eugenia, por intermédio do pressuposto assentado no conceito da superioridade ariana (LIMA, 2006).

O estímulo à pesquisa e aos avanços tecnológicos colocou em voga o conhecimento sistematizado, que, paulatinamente, também se tornaria mercadoria (CORSANI, 2003). Diante desse contexto, pode-se notar que o advento da modernidade ocasionou diversas transformações na sociedade. As ressignificações e constantes rupturas de valores (GIDDENS, 1991), antes tradicionais, apontam para novos pilares que alicerçam a sociedade.

Com o declínio das tradições, a ruptura nas esferas da família e da Igreja, o indivíduo se consolida enquanto unicidade. Cria-se uma nova sensibilidade, uma nova subjetividade do agora “homem moderno” e a ciência passa a ser sua grande força (GHISALBERTI, 2012). As novas experiências são geradas pela própria capacidade humana; é a era do desenvolvimento de recursos técnicos e racionais eminentemente humanos para o enfrentamento da natureza.

Touraine (2008) destaca que o ponto central das transformações dos últimos dois séculos e os desencadeamentos dos novos valores centrados no homem moderno, que teria como principal pilar a elasticidade do capitalismo, e seus desdobramentos acarretaram diretamente a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, ainda que dentro da lógica do flexível e produtiva.

Cria-se, então, uma nova sensibilidade, uma nova subjetividade do agora “homem moderno” e a ciência começa a ter grande força (GHISALBERTI, 2012). As novas experiências são geradas pela própria capacidade humana. É a era do desenvolvimento de recursos técnicos e racionais eminentemente humanos para o enfrentamento da natureza. Para Adorno (1995), a liberdade de pensar e agir na sociedade gerou alteridade, dinamismo e uma transformação que deveria ser constante tanto nas melhorias quanto na reconstrução de valores baseados na razão.

2.2 A inclusão frente à modernidade e novos paradigmas

O desenvolvimento das telecomunicações e da informática, a partir da segunda metade do século XX, provocou mudanças e rupturas nos pilares de sustentação da sociedade. A partir da Revolução Industrial, as transformações na forma de viver das pessoas foram sentidas com mais intensidade. No século XX, começam a refletir nos avanços das máquinas, dos meios de comunicação e de transporte, da eletricidade, dos avanços da impressão e como tudo isso remodelou as relações entre os homens.

Segundo Corsani (2003), a passagem do fordismo ao pós-fordismo pode ser lida como a passagem de uma lógica da reprodução a uma lógica da inovação, de um regime de repetição para um regime de invenção. Ainda segundo a autora, há uma mudança na interpretação do processo de inovação, pois, no período fordista, ela existia apenas como exceção, enquanto no pós-fordista, a inovação tornou-se regra.

Dessa forma, “[...] a inovação pode ser concebida como um processo de produção de conhecimentos por conhecimentos [...]”, gerando uma interdependência entre o processo de produção e o processo de inovação. Assim, as transformações técnicas nunca foram tão evidentes como hoje, conforme lembra Lévy (2004), e ocorrem a uma velocidade perceptível a todos. Novas maneiras de pensar e conviver foram elaboradas nesse contexto.

As transformações incessantes dos meios informacionais reconfiguram as relações humanas em todas as suas dimensões. “Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais

avançada.” (LEVY, 1999, p. 07). Os desdobramentos dos avanços tecnológicos, das modificações no processo de criação e nas formas de relacionamento foram alimentados pelo processo histórico do capitalismo e a ele também sucumbiram.

Nesse sentido, os avanços tecnológicos tanto abasteceram essas mudanças quanto foram modificadas e adaptadas em proveito das transformações. Segundo Octavio Ianni (2007), o processo histórico do capitalismo pode ser compreendido em três momentos. O primeiro corresponde à sua emergência e instalação na Europa, instaurando o trabalho livre, a mercantilização da produção e a organização do mundo sob a forma de Estados Nacionais. Foi um período de grande acumulação do capital.

A segunda etapa diz respeito à industrialização e a um processo mais efetivo de implantação do capitalismo no mundo, por meio de estreitas relações internacionais de dependência econômica e política que submetem as nações a centros hegemônicos, caracterizando o que ficou conhecido por imperialismo. A economia entra em um estágio de produção ampliada e se torna altamente planificada. A tecnologia passa a desempenhar um papel cada vez mais importante, seja nas atividades bélicas de conquista e manutenção de territórios ou do espaço sideral, seja na produção de mercadorias. Gradativamente, há um processo de homogeneização da cultura, fomentado pela criação da indústria cultural e da cultura de massa.

O terceiro momento é aquele que corresponde ao período de globalização. Há um processo de enfraquecimento dos Estados Nacionais, abalando as identidades nacionais e os nacionalismos. A informática revoluciona a produção de bens e a divisão internacional do trabalho com o advento da comunicação em massa por meio das mídias digitais. O desenvolvimento da informática, da automação e das telecomunicações foi fator decisivo na constituição da globalização, em razão de não se tratar apenas de mais um invento tecnológico, mas da radical transformação na maneira de se conceber os processos produtivos que se tornaram mais integrados, centralizados e planejados.

Assim, a centralidade da globalização e o desencadeamento de suas transformações estariam pautados nos avanços tecnológicos, mais especificamente no surgimento da internet e na possibilidade de conectividade para além das fronteiras espaciais. Segundo Castells (1999), o papel mais

importante da Internet na construção de relações sociais é sua contribuição para o novo padrão de sociabilidade baseado no individualismo.

Esses novos padrões de sociabilidade e a ascensão do individualismo nas relações sociais evocam como características da era moderna, fomentadas pela globalização, a sociedade da informação e os avanços tecnológicos. A definição de modernidade, para Giddens (1991, p. 11), parte da assertiva de que esse período “[...] refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiam na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornara mais ou menos mundiais em sua influência.” Desse modo, estaria no início de uma nova época.

Alguns autores destacam a emergência de um novo sistema social, mas a maioria chama a atenção para um estado de coisas que está chegando ao fim, por meio do qual somos inseridos na história como seres tendo um passado definitivo e um futuro que é possível antecipar. Sendo assim, a sensação de que vivemos diante de um universo de fatos que não podem ser inteiramente compreendidos e que estão fora do nosso controle gera a ideia de que não se pode obter um conhecimento sistemático sobre a organização social (GIDDENS 1991, p. 12) – não bastando inventar novas palavras para explicar esse redemoinho, mas, sim, olhar com atenção para a própria modernidade e analisar suas consequências.

Ainda segundo Giddens (1991), os modos de vida produzidos pela modernidade afastam todos os tipos tradicionais da ordem social de uma maneira sem precedentes. As transformações produzidas pela modernidade seriam mais profundas tanto em seu aspecto vertical quanto do ponto de vista horizontal.

Assim, o caráter descontínuo da modernidade não tem sido tão focado, sobretudo, por influência do evolucionismo social. Por isso, deve-se deslocar a narrativa evolucionária ou desconstruir seu enredo tanto para melhor elucidar a modernidade quanto para alterar o enfoque de parte do debate pós-moderno. Stuart Hall (2003) centraliza suas análises sobre a transposição e vertentes da identidade cultural oriundas do processo de globalização. Conforme o autor, a identidade está relacionada ao caráter da mudança na modernidade tardia, em particular, ao processo de mudança conhecido como “globalização” e seu impacto sobre a identidade cultural. Para a contextualização e explicação do termo

“identidade cultural”, Hall (2003) se pauta na concepção de modernidade para três pensadores: Giddens, Laclau e Harvey.

Hall (2003) entende que Giddens vê a modernidade em contraste com as sociedades tradicionais. Ela não seria definida apenas como a experiência de convivência com a mudança rápida, abrangente e contínua, mas como uma forma altamente reflexiva de vida, na qual as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz das informações recebidas sobre aquelas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente, seu caráter.

Ainda na visão de Hall (2003), o conceito chave de Ernest Laclau seria o de “deslocamento”. Uma estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por uma “pluralidade de centros de poder”. Dessa forma, as sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela “diferença”; são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito”, isto é, identidades para os indivíduos.

Giddens, Harvey e Laclau oferecem leituras um tanto diferentes da natureza da mudança do mundo pós-moderno, mas sua ênfase na descontinuidade, na fragmentação, na ruptura e no deslocamento contém uma linha comum. Deve-se ter isso em mente quando se discute o impacto da mudança contemporânea conhecida como “globalização”. Todo esse conflito, segundo Hall (2003), promove uma análise sobre o “jogo de identidades” e suas consequências políticas.

Hall (2003) elencou a Identidade Cultural e o deslocamento (provocado pela globalização) para reflexão sobre a fragmentação das identidades e suas implicações culturais. Voltando a atenção ao primeiro capítulo do livro, intitulado *Tempo e classe*, Bauman (2001) traz à luz a ideia da mobilidade enquanto poderoso e cobiçado fator de estratificação. Essa mobilidade, adquirida por pessoas com capital necessário para realizar investimentos, representa uma liberdade frente ao dever de contribuir para a vida cotidiana e para a manutenção da comunidade como um todo, acarretando um desprendimento local desse capital – seus recursos são líquidos e, portanto, não existe mais a necessidade de se comprometer com o local, não enfrentam mais limites reais, sólidos.

Bauman (2001) discute a “distância” enquanto produto social cuja extensão muda conforme a velocidade com a qual pode ser vencida. A separação dos movimentos da informação em relação aos movimentos dos seus portadores e objetos permitiu, por sua vez, a diferenciação de suas velocidades; o movimento da informação ganhava velocidade num ritmo muito mais rápido do que a viagem dos corpos ou a mudança da situação sobre a qual se informava. Afinal, o aparecimento da rede mundial de computadores pôs fim – no que diz respeito à informação – à própria noção de “viagem” e de “distância” a ser percorrida, tornando a informação instantaneamente disponível em todo o planeta, tanto na teoria como na prática (BAUMAN, 2001, p. 22).

Ao passo que as distâncias temporais/espaciais são anuladas por meio das tecnologias, vem à tona uma polarização da condição humana. Além disso, com a perda de significado das distâncias, as localidades – que são separadas por distâncias –, consequentemente, perdem seu significado.

As novas elites dispõem de uma extraterritorialidade provida do fato de serem fisicamente inacessíveis para aqueles que não possuem uma senha de entrada. Nesse sentido, Bauman (2001) aponta que, enquanto essas elites escolhem o isolamento, o restante da população, desprovida de poderes, fica cada vez mais ligada ao território – não enquanto base doméstica, mas enquanto um tipo de prisão – e humilhada “[...] pela intrometida visão da liberdade de movimento dos outros.” (BAUMAN, 2001, p. 29), o que reforça a ideia inicial de sua obra, quando Bauman afirma que a globalização une e divide e divide enquanto une.

Nesse cenário, tecendo ideias de identidade, de inclusão e do diferente, torna-se fundamental se aprofundar nas discussões de mobilidade orientadas por Bauman (2001) como fator importante para o paradigma da inclusão/exclusão das pessoas do direito às cidades e dos direitos civis e, principalmente, porque a ideia de marginalidade (HARVEY, 2016) está atrelada à acessibilidade. Dentro do contexto da pesquisa, as pessoas com deficiência, ainda que inseridas na sociedade, estariam à margem desta, pois não se apropriaram de seus direitos.

2.2.1 A mobilidade e acessibilidade: a margem da exclusão

Historicamente, o termo acessibilidade tem sua origem na década dos quarenta, sendo utilizado para caracterizar a condição de acesso das pessoas com deficiência atrelada ao surgimento dos serviços de reabilitação física e profissional. Inicialmente, a acessibilidade era descrita como condição de mobilidade e eliminação das barreiras arquitetônicas e urbanísticas, numa clara alusão às condições de acesso a edifícios e meios de transporte (ARAÚJO, 2009; TORRES, 2002).

O planejamento de transporte lida com os conceitos-chave de mobilidade e acessibilidade. Estes, ainda que bastante disseminados, foram objeto de pouca teorização. Em termos gerais, conforme Comissão Europeia (2012), a mobilidade representa a capacidade de um indivíduo de se mover no espaço e no tempo.

A demanda por mobilidade pode ser atribuída à separação espacial entre diferentes tipos de uso do solo; no entanto, a mobilidade melhorada pode ser vista como um motor para o aumento da separação dos usos do solo. Ao planejar a infraestrutura de transporte e serviços, é importante diferenciar entre mobilidade e acessibilidade. Um dos poucos trabalhos que tratam sobre essa diferenciação é o de Rubulotta *et al.* (2012, p. 117), que assim diferenciam os termos acessibilidade e mobilidade:

The terms accessibility and mobility are often used without clear distinction, although the difference between them is very important (Handy 2002). Mobility means the ability to move, whereas accessibility means the ability to access (i.e., the ability to approach something) (ElGeneidy and Levinson 2011). In the transportplanning context, Hansen (1959) defined mobility as “the potential for movement,” or the ability to get from one place to another; in contrast, accessibility was defined as “the potential for interaction.” (HANSEN, 1959, p. 71).

O novo paradigma aponta para uma tendência de transferência da preocupação com a mobilidade – quantidade de movimento – para uma reflexão sobre a importância da acessibilidade (possibilidade e qualidade de acesso) nas cidades contemporâneas. Essa acessibilidade deve estar associada à estruturação urbana que se estabelece em diferentes contextos para que, dessa forma, haja de fato a possibilidade de exercício do direito à cidade.

Como questiona Pereira (2007, p. 72), “[...] será que todos os cidadãos possuem uma mobilidade que lhes permita a acessibilidade e a efetivação do direito à cidade?”. A mobilidade como um fim a ser obtido por um meio de transporte varia de acordo com o meio em que ela é realizada. Em alguns casos e situações, podemos nos movimentar, movermo-nos pelo espaço urbano a pé, para realizar algumas atividades, mas o espaço pode não oferecer condições para que uma pessoa com deficiência possa se locomover.

Sendo assim, nem sempre a mobilidade permite a acessibilidade. Para que a equiparação entre mobilidade e acessibilidade ocorra, é necessária uma adequada política de transportes atrelada ao planejamento e às políticas urbanas, de modo a favorecer a melhoria e a eficácia dos deslocamentos, contribuindo para que o acesso aos equipamentos de uso coletivo e aos espaços para a realização das diferentes funções e atividades seja adequado e inclusivo (PEREIRA, 2008).

Nesse sentido, com um enfoque mais amplo que o da mobilidade, ao se tratar de acessibilidade, considera-se que há uma conexão entre a oferta do sistema de circulação e a estrutura urbana, e ela refere-se ao modo como o indivíduo pode usar o espaço da cidade.

Tendo isso em vista, é possível definir o conceito de acessibilidade, sob uma perspectiva mais ampla, como a possibilidade e condições de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações, de uso público ou privado, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Logo, analisando sob o prisma interdisciplinar, a acessibilidade configura-se como um dos paradigmas da inclusão na medida em que as barreiras a serem superadas são mais complexas e vão além da questão mobilidade. O direito à acessibilidade de pessoas com deficiência se fundamenta nos direitos humanos e de cidadania, sendo regulamentado, no Brasil, pela Norma Brasileira 9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT/NBR, 2004).

Portanto, atrelada ao valor da inclusão, a acessibilidade é um direito universal, solidificado no direito constitucional de igualdade, representando uma

concretização dos objetivos e princípios traçados por Constituições, Declarações e Conferências de vários estados e nações, incluindo o Estado Brasileiro e a Constituição de 1988. Essa igualdade não deve ser compreendida em um sentido de igualdade formal, mas como uma isonomia de oportunidades sociais, acesso a trabalho, educação e lazer (CANOTILHO, 2000).

2.2.2 Tecnologias assistivas: limites e potencialidades

O uso da comunicação e da mídia originou novas formas de ação e interação no mundo, novas formas de relação social, um novo olhar sobre o outro e sobre si mesmo. As relações que antes eram face a face assumem características midiáticas e é possível se relacionar em tempo real com pessoas que estão em outros lugares (BIZELLI, 2013). Hoje, conforme ressalta Martín-Barbero (2003, p. 18), as tecnologias da informação e da comunicação, as TICs, podem ser entendidas como uma forma de “[...] configuração dos modos de habitar o mundo e as relações sociais”, mas, para chegar ao que muitos de nós estamos vivenciando neste milênio, a humanidade, desde a pré-história, vem aperfeiçoando utensílios e ferramentas.

Por conseguinte, falar em tecnologias é algo tão antigo como falar da espécie humana. Desde o início dos tempos, o que define a separação entre os seres humanos e os outros animais é o uso racional de ferramentas e, mais do que isso, a forma com que, sabiamente, o homem registrou sua história mediante símbolos iconográficos a partir dos quais mostrou como viviam, caçavam, pescavam e como eram seus rituais e suas danças (KENSKI, 2002).

Na relação com a natureza, a espécie humana modificou-se e criou formas de adaptação para garantir sua sobrevivência. O desenvolvimento tecnológico de cada época da história da civilização marcou a cultura e a forma de compreender sua história. Assim, a evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada momento dessa história.

Logo, por tecnologias pode-se entender todo o aparato técnico construído pela humanidade para aprimorar sua forma de vida na Terra. Embora estejamos muito acostumados a nos referir à tecnologia apenas como computadores, televisão, celulares e artigos ligados à informática, o termo tecnologia engloba a

totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações (KENSKI, 2010).

A linguagem digital é o aperfeiçoamento de uma das tecnologias mais importantes utilizadas pelo homem: a linguagem. Assim, a linguagem digital mostrou novas perspectivas de comunicação, quebrando a antiga noção de fronteiras, garantindo novas formas de produção e propagação de informações e a interação e a comunicação em tempo real.

A essa nova forma de ver o mundo deu-se o nome de NTICs, novas tecnologias da informação e da comunicação, mas, com o tempo, segundo Kenski (2010), elas foram se incorporando ao cotidiano e o termo “novas” foi tirado da sigla, tornando-se TIC: tecnologias da informação e da comunicação. O vocábulo, TICs, teria surgido da fusão de três grandes vertentes técnicas da atualidade, que são: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas (BELLONI, 2005).

Ademais, tanto para Sancho (2006) quanto para Lévy (1998), as TICs apontam para um novo direcionamento na organização social, propagando novos locais para troca, compartilhamento e divulgação de informações: o ciberespaço. A propagação e o constante aperfeiçoamento das TICs não se restringem apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos, mas engloba também a alteração de comportamentos, a criação de novos padrões culturais e a transformação não apenas do comportamento individual, mas daquele de toda uma sociedade (GIDDENS, 2002).

Nesse cenário, é possível identificar como todo esse avanço tecnológico exerceu forte impacto sobre as diversas instituições sociais, assim como nas relações familiares, na cultura, na identidade e, conseqüentemente, na educação (BELLONI, 2005), desdobrando-se, também, em ferramentas fundamentais para inclusão, principalmente no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência, uma vez que a Tecnologia Assistivas engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade e a participação de pessoas com deficiência em seu contexto local, visando sua autonomia, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2009).

Assim, a tecnologia associa-se ao cotidiano, conforme propõe Manzini (2005, p. 82):

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência física.

Apesar de estar mais associada a ferramentas provenientes das TICs, as tecnologias assistivas são entendidas por Bersch (2008), confirmando a perspectiva de Manzin (2005), como um auxílio que tem como finalidade a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitar a efetivação da função desejada e que se encontra impedida de ser realizada em razão de envelhecimento ou de deficiência.

Legalmente, o conceito de tecnologias assistivas, oficializado no Brasil, provém do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), instituído em 2006 pela Portaria nº 142 de 16 de novembro, vinculado à Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH). O Comitê de Ajudas Técnicas era responsável pelo desenvolvimento de estudos na área de proposição de políticas públicas para a reflexão e implementação das tecnologias assistivas. A definição de tecnologias assistivas proposta pelo Comitê é a seguinte:

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009, p. 9).

Observa-se que o CAT entende às tecnologias assistivas como uma área do conhecimento, tornando-se, desse modo, fundamental investigar de que forma essas tecnologias assistivas são apropriadas pelos servidores das Instituições de Ensino Superior e quais são os limites e potencialidades de seu uso.

2.3 A inclusão no mercado de trabalho

Para compreender a pessoa com deficiência no mercado de trabalho, é preciso, primeiramente, entender o conceito de trabalho. O trabalho é um dos

fundamentos da existência da nossa sociedade. Para Marx (1983), “[...] o que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz” (MARX, 1983, p. 204).

Ainda segundo Marx (1998), o trabalho possui um caráter universal e intrínseco à espécie humana. O autor afirma que o trabalho é “[...] um processo que participam o Homem e a Natureza, processo em que o ser Humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 1988, p. 202), um processo de transformação da natureza com o objetivo de torná-la útil para a vida. O ser social torna-se, portanto, capaz de fazer interagir suas próprias forças com as forças da natureza, modificando-as conforme seus interesses.

Essa concepção ontológica do trabalho também é defendida por vários outros sociólogos, clássicos e contemporâneos. Antunes (2002) sustenta que, embora a sociedade atual não viva mais do trabalho enquanto ocupação formal, o mesmo não deixa de ser considerado elemento central nos dias atuais.

Assim, os meios de produção, a força de trabalho e a matéria-prima são empregados com o objetivo de gerar uma mercadoria que tenha um valor de troca, ou seja, que as pessoas paguem determinada quantia monetária para adquiri-la. É por meio dele que o indivíduo tem acesso à esfera social (HARVEY, 2006), na medida em que parte do valor de troca gerado por seu trabalho é representado pela remuneração, o que permite comprar coisas que utiliza e que, por sua vez, não produz.

Embora o advento da sociedade de trabalhadores tenha se dado há relativamente pouco tempo, as transformações ocorridas no modo de produção capitalista são vertiginosas (BAUMAN, 2001). Das grandes fábricas que surgiram na revolução industrial ao mercado globalizado atual, as mudanças no modo de produção capitalista propiciaram, também, transformações nas formas de relação estabelecidas entre o homem e a mercadoria (HARVEY, 2006).

Se, antes, as pessoas com deficiência eram vistas como incapazes e improdutivas (LEITE; MARTINS, 2012), sendo excluídas da lógica do mercado de trabalho, nesse momento, um novo tipo de vida social se inaugura. Contudo, a inserção de pessoas com deficiência no sistema taylorista ou fordista tinha apenas pretensões capitalistas.

A racionalização do trabalho, fomentada pelos modelos de Taylor e Ford, denominados Taylorismo e Fordismo, estabeleceu novos modos de gerenciamentos científicos do trabalho, com base nos princípios ratificadores da divisão técnica e social entre o trabalho manual e o intelectual (BIANCHETTI, 1998, p. 38).

O taylorismo se desenvolve dentro do conceito de separação das atividades, base e produção, em que os operários executam atividades separadas para a entrega de um produto (BIHR, 1998, p. 39). Já o fordismo se caracteriza por uma forma de produção e gerenciamento em que funcionários especializados produzem praticamente todo o produto, através de uma hierarquização (GOUNET, 1999, p. 18).

O fordismo e o taylorismo, como princípios de organização, permeiam a conjuntura da indústria capitalista. Com isso, a indústria passa a ser a principal forma de manifestação da produção capitalista. Inicia-se, entre o final do século XIX e início do século XX, a inserção dos trabalhadores(as) em sistemas conceituados, padronizados, que se alastraram por todo o mundo como modelo (NOGUEIRA, 2004).

Dessa forma, como o modelo de produção capitalista valorizou o potencial produtivo do público, houve a necessidade de estruturação de sistemas nacionais de ensino e escolarização para a população potencialmente produtiva da época, ocasião que Aranha (1995) define como “momento da educação”. Todavia, esse movimento apontado por Aranha (1995) referia-se apenas à educação técnica, voltada especificamente para o mercado de trabalho, visando à formação de cidadãos produtivos para o aumento de mão de obra, para a produção, e não para uma mudança efetiva de postura em relação à pessoa com deficiência.

Nesse período, no entanto, houve uma atitude de maior responsabilidade pública pelas necessidades do deficiente, pois estes começaram a ser vistos como potencialmente capazes de executar tarefas nas indústrias e representavam

uma mão de obra mais barata. Em outras palavras, ao empregar pessoas deficientes em sua fábrica, o empregador podia pagar salários menores, tendo em vista que estava dando emprego a pessoas que antes seriam marginalizadas em qualquer outra empresa. A princípio, conforme afirma Sassaki (2006, p. 60),

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.

Assim, no século XX, “[...] se desenha um quadro que em absoluto nos sugere ter havido melhora na forma de conceber e tratar os chamados indivíduos excepcionais.” (BIANCHETTI, 1998, p. 39). Afinal, sob a ótica do capital, os indivíduos se aproximam por sua condição produtora e consumista no sistema, logo, a questão que diferencia essa relação ocorre pelo fator nível de escolaridade, fato que perpassa o fordismo e taylorismo e se concretiza num novo sistema produtivo denominado *toyotismo*¹.

Por conseguinte, o toyotismo, que se tornou uma nova organização do trabalho, buscava produzir com alta tecnologia e menos recursos; chamado de produção enxuta, esse sistema supera o fordismo, que já tinha incorporado as práticas de Taylor, e atende à crise de produção, em que a questão econômica se torna fundamental para continuar com a produção em ascensão. Assim, denominamos como uma nova reestruturação produtiva (NOGUEIRA, 2004; GOUNET, 1999).

Castells (1999, p. 185) associa o método japonês com a formação da rede de empresas, ao caracterizar o toyotismo pela “[...] desintegração vertical da produção em uma rede de empresas [...]”, em oposição ao que se via na organização empresarial fordista. Sobre as formas de flexibilidade e a importância de esta estar atrelada aos objetivos do desenvolvimento, é possível dizer que a

¹ O toyotismo baseia-se numa renovação produtiva, com inovações tecnológicas e organizações de gestão. Esse modelo propõe trabalho em equipes, com utilização de máquinas de ajustes maleáveis, tornando possíveis modificações rápidas, difíceis de realizar no protótipo fordista/taylorista. O toyotismo também possibilitava reduzir custos e fugir da padronização rígida e massificada do fordismo, diversificando e variando a produção, além de permitir a desconcentração espacial da atividade industrial.

flexibilidade pode ser “versatilidade ativa” ou “maleabilidade passiva” (SEMLINGER, 1990), ou seja, pode consistir na capacidade de explorar nichos de mercado e atender rapidamente as encomendas, com base em uma mão de obra qualificada e polivalente, ou também pode significar simplesmente submeter-se às pressões externas dos clientes e aceitar reduções, e repassar aos trabalhadores de maneira coercitiva as exigências da flexibilidade proveniente do mercado: expandindo e retraindo o volume de produção, forçando concessões salariais, “flexibilizando” o uso do emprego de curto prazo ou eventual. (SENGENBERGER; PIKE, p. 120).

A superação do modelo de produção em massa pela flexibilização produtiva implica profunda transição das bases institucionais, tecnológicas, políticas, sociais e culturais que prevaleciam desde o pós-guerra como modelo hegemônico de relação entre Estado, sindicato e empresas, e tem preponderante significado como eixo condutor da transformação da forma em que o Estado encara as políticas de investimento em P&D.

Harvey (2001) chamou essa nova reestruturação do capital de “acumulação flexível”. É flexível porque

[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 2001, p. 140).

Essa crise apontada no fordismo foi amplamente debatida por Harvey (2006) e Bihr (1998): a “acumulação flexível” apresenta a busca do capital para contornar a crise de produção, e o toyotismo representava novos investimentos em busca da produção enxuta, certo de se combater a diminuição dos ganhos, o trabalho improdutivo, o não consumo, etc. Foram alguns fatores que estabeleceram o enfraquecimento do fordismo e taylorismo:

Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões

geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”. (HARVEY, 2006, p. 142).

Dessa forma, se há uma reestruturação produtiva oriunda da *crise estrutural do capital*, em que se busca a “produção enxuta”, logo, a força de trabalho tem que se adaptar a essa nova onda. Assim, a partir dos anos 1970 há uma efervescência política em relação à garantia de direitos da pessoa com deficiência e, por conseguinte, a garantia das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Confirmando essa perspectiva, Sassaki (2006) aponta que a fase identificada como a fase da Inclusão emergiu dos movimentos sociais dos anos 1980, em que havia a preocupação em minimizar as problemáticas da fase da Integração. Se, anteriormente, a pessoa com deficiência tinha a obrigação de se adaptar à empresa, dentro de uma lógica de divisão do trabalho, agora, é a empresa que deve se adaptar para recebê-las.

No mesmo caminho desse movimento, as reivindicações por igualdade social começaram a ser mais frequentes e, progressivamente, mais contundentes, mas a sociedade encontrava-se despreparada para dar as respostas exigidas. Marchesi (2005) destaca que movimentos sociais trouxeram consigo uma mudança de foco, já que, até os anos de 1960, a atenção estava nos problemas dos indivíduos e suas condições. Contudo, a partir de então, as mudanças levaram à modificação das instituições sociais e escolares, de modo que passaram a atender a diferentes indivíduos e suas necessidades especiais (PEREIRA, 2010).

Diante do exposto, fica claro o papel do trabalho enquanto direito, pois ele é a forma pela qual o indivíduo se insere na esfera pública, sendo um importante fator de socialização. Essa característica atribuída ao trabalho se dá não somente pelas relações de troca que a remuneração recebida pelo trabalhador possibilita, mas, principalmente, pelo fato de que cada cidadão tem direito a um nível de vida digno e a não depender de políticas públicas de transferência de renda, as quais, apesar de garantir a sobrevivência, impedem a participação social.

Pode-se concluir que o trabalho de pessoas com deficiência é caracterizado como uma prática contra o assistencialismo e como uma luta pela

inclusão efetiva e por uma sociedade igualitária, defendendo direitos iguais a todos os cidadãos (BOBBIO, 2002). Todavia, a situação da pessoa com deficiência no mercado de trabalho é marcada por um processo de exclusão historicamente constituído. Assim, quando se fala em direito da pessoa com deficiência, é importante frisar que tal conquista é oriunda de uma longa história de luta por direitos (PEREIRA; BIZELLI; LEITE; 2017).

Na década de 1990, surge o paradigma da “inclusão”, dando início à conscientização por parte da sociedade da necessidade de uma comunidade acessível em toda sua amplitude, permitindo, assim, que todos possam exercer seus direitos e deveres com a maior autonomia possível, transformando a vida das pessoas com deficiência e aumentando suas possibilidades:

Ao contrário de antigamente, quando as pessoas com deficiência eram tidas como peso morto para a sociedade ou, na melhor das hipóteses, uma mão-de-obra barata, hoje estas pessoas representam um impacto considerável na economia de qualquer país, quando estão trabalhando formalmente. (BAHIA, 2002, p. 76).

Para que houvesse avanços nesse processo de inclusão, foi necessária a criação de um arcabouço legal que respaldasse as práticas de inclusão. Nesse sentido, apenas a partir do século XX, compreendido o potencial da pessoa com deficiência e alterando o paradigma do processo de integração para a possibilidade de inclusão efetiva, se torna possível pensar em medidas legais para a garantia de seus direitos.

2.4 Políticas públicas de inclusão no mercado de trabalho

Durante o século XX, observa-se um grande avanço referente ao processo de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. Segundo Garcia (2011), um dos principais motivos do novo olhar sobre esses indivíduos estaria atrelado ao acontecimento das grandes guerras. O número de pessoas que voltavam com sequelas e requerendo cuidados médicos maiores, por conta das batalhas, fez emergir a necessidade de programas de reabilitação específicos, abrangendo também as pessoas com deficiências congênitas ou adquiridas sem que tivessem ido para as guerras.

Para se entender o contexto das ações afirmativas e políticas públicas para as pessoas com deficiência, é necessário nos atermos às definições. Dessa forma, segundo Santos (2005, p. 24),

[...] 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.

Conclui-se que as ações afirmativas têm por objetivo combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado (SANTOS, 2005). Em outras palavras, no caso das pessoas com deficiências, elas têm seu direito natural reconhecido como sendo comum a todos os homens, porém, por requererem uma necessidade diferente devido a sua limitação, acabam sendo reconhecidas por esse fator e obtêm um aporte legislativo que lhes beneficia de modo exclusivo (PEREIRA; BIZELLI; LEITE, 2017).

Ao longo da história, as relações de poder institucionais foram pensadas quase que exclusivamente na direção sociedade-Estado, vistas como atividades de grupos de interesses ou políticos e baseadas em mecanismos de representação parlamentar, o que corresponde, por um lado, à onipresença da política e, de outro, à presença condicionante do Estado sobre a sociedade. Assim, deve-se considerar basicamente que a política é uma forma de intervenção nas relações sociais e que está – ou deveria estar – condicionada aos interesses e expectativas da sociedade.

Nesse sentido, a análise da questão do poder deve ser vinculada à perspectiva de uma relação assimétrica entre os vários agentes que permeiam o processo de políticas públicas, o que suscita duas preocupações: a primeira, de identificar com exatidão e obter dados acerca dos atores e *decision makers*, algo potencialmente problemático e que arrisca desfocar a atenção das linhas que dão coerência à estrutura do Estado; a segunda, de se perder o caráter de processo, a sequência que deve ser inerente e é crucial aos sistemas de decisão.

Uma segunda possível análise do processo das políticas públicas seria a própria ação do Estado particularizada em políticas específicas, que, devido ao

inconveniente de sugerir particularidades ou sequências, está longe de corresponder a situações relevantes e frequentes. Parece mais adequado considerar o sistema das políticas públicas como um processo ou fluxo, caracterizado por barganhas e pressões que, algumas vezes, acabam por redefinir os próprios objetos de decisão, os quais, não raro, se alteram continuamente, produzindo realinhamento de interesses, redefinindo questões, apresentando como negociáveis parâmetros antes inegociáveis, numa complexidade que precisa ser reconhecida como problema antes de se tornar objeto de intervenção, de decisão política.

Como os sistemas políticos e os governos têm seus processos peculiares, diferentes entre si em relação à composição ou à quantidade dos problemas incorporados à sua agenda ativa, atores e instituições, é de grande valia a possibilidade de utilização de uma gama de modelos conceituais que mirem aspectos distintos da vida política e possam auxiliar a descrever e explicar políticas públicas específicas.

Conforme Sasaki (2006, p. 32),

Na mesma extensão e na mesma profundidade, temos gerado políticas públicas em resposta às necessidades das pessoas com deficiência. [...] desta vez não podemos atualizar nossas políticas e leis simplesmente definindo melhor alguns dos direitos das pessoas com deficiência e simplesmente acrescentando mais um ou dois direitos. Não se trata mais de darmos um retoque à nossa legislação como se devêssemos tão somente maquiar e disfarçar as lacunas e as imperfeições em torno dos referidos direitos. Desta vez precisamos mudar o prisma pelo qual olhamos os direitos já ordenados e aqueles que desejamos acrescentar. Precisamos substituir totalmente o paradigma que até então temos utilizado, até mesmo inconscientemente, em nossos debates e deliberações. Quais são os desafios que devemos enfrentar?

Assim, toda estruturação pode ser recriada, mantida ou modificada, ao longo do processo de novas decisões. Como resultado, a composição política é responsável pelo processo decisório em qualquer setor do Estado, o que pode ser observado em termos de prioridades da agenda, como apresentado por Melo (1999).

Para o autor, existe uma genealogia intelectual da agenda pública brasileira que, em termos de debate, molda esta última, partindo da ação do *natio-building*² à ação governamental como instituidora de regras. Dessa forma, para cada período histórico, organiza-se uma agenda e se assinala os efeitos esperados da ação pública, em processos gerais de formação e difusão de paradigmas intelectuais de avaliação de políticas públicas.

Cabe destacar que o conceito de agenda diz respeito “[...] à lista de temas ou problemas que são alvo em dado momento de séria atenção, tanto da parte das autoridades governamentais como de pessoas fora do governo, mas estreitamente associadas as autoridades” (KINGDON, 1995, p. 222). Deve-se considerar que o poder do Estado atribui, também, capacidade de estreitar o leque de questões e de impor prioridades.

Para o autor, essa concepção caracterizaria erroneamente uma visão genérica e estática da estrutura do Estado apenas como reflexo dos interesses sociais, visto que essa estrutura formal apresenta um viés ora como distorção sistemática de interesses, ora sensível às variações do processo político ao longo de diferentes períodos e conjunturas que se apresentam, o que pode neutralizar a conjuntura formal e organizacional do Estado.

Como último ponto, é importante frisar a discussão sobre a governança pública. O conceito de governança, cada vez mais, refere-se à articulação possível entre os três setores produtores da riqueza social – Estado, mercado e público não estatal – para provocar um projeto compartilhado de desenvolvimento. A governança passa a não ser apenas a capacidade do governo de ser visível nas suas ações, permitindo os processos de *accountability*, mas indica a competência da sociedade em dar sentido e direção ao seu destino (FREY, 1999).

Para a gestão pública, já não basta integrar gerentes, sendo, também, necessário cumprir uma agenda política de busca de consenso para atingir as metas da governança. A administração não pode ser apenas burocrática – agir segundo as regras fixas e independentes, com critérios de formalização, impessoalidade e profissionalismo; ela não pode ser apenas gerencial –

² Refere-se ao processo de construção ou estruturação de uma identidade nacional através do poder do Estado; define o desenvolvimento de comportamentos, valores, linguagem, instituições e estruturas físicas que elucidam a história e a cultura, visa concretizar e proteger o presente e garantir o futuro da identidade e da independência de uma nação.

administrar por resultados; ela tem que funcionar como polo catalisador de grupos sociais que possam legitimar políticas públicas, ou seja, assumir seu caráter político frente aos imperativos da participação.

Frente a esse cenário, nota-se, ao longo da história, a eliminação das pessoas com deficiências e o fato de 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 (DARIDO CUNHA; BIZELLI; LEITE, 2016). Em outras palavras, no caso das pessoas com deficiência, estas tem seu direito natural reconhecido como sendo comum a todos os homens, porém, por requererem um tratamento diferente devido às barreiras que enfrentam, acabam sendo reconhecidas por esse fator e dispõem de um aporte legislativo que lhes beneficia de modo exclusivo, com a finalidade de garantir sua plena inclusão (PEREIRA; BIZELLI; LEITE, 2017).

Nesse sentido, ao longo da história da democracia brasileira, é possível elencar diversas leis e medidas que consolidam o processo de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade em vários dispositivos, divididos entre Normas Constitucionais, leis, decretos e portarias, a começar pela Constituição Federativa Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), que apresenta vários dispositivos acerca do combate à discriminação e faz referência, também, ao trabalho protegido, dando indicação de que este seria regulamentado por legislação complementar (dado pelo Decreto nº 3.298).

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 e, sob 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.

Em seu artigo 2º, atribui ao Poder Público a tarefa de assegurar à pessoa com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive os direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, bem como de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Em seu artigo 8º, tipifica como crime punível com reclusão de um a quatro anos e multa: “II – Obstar, sem justa causa, o acesso de alguém a qualquer cargo público, por motivos derivados de sua deficiência; III – negar, sem justa causa, a alguém, por motivos derivados de sua deficiência, emprego e trabalho.” (BRASIL, 1989).

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

A Lei nº 8.213 (BRASIL, 1991) estabelece a reserva de cotas a ser respeitada pelos empregadores na admissão e demissão de pessoas com deficiências. A referida lei é também conhecida como Lei de Cotas, que, no artigo 93, determina às empresas com mais de 100 empregados a necessidade de contratação de pessoas com deficiências. De acordo com essa lei, as empresas devem contratar pessoas com deficiências 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: elaboração própria com base no Artigo 93 - Lei Federal nº 8.213 (BRASIL, 1991).

Vale ressaltar que as duas últimas leis mencionadas, nº 8112/90 e nº 8213/91, são as principais leis no que tange à contratação de pessoas com deficiências nas esferas 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. O Decreto nº 129 (BRASIL, 1991) “Promulga a Convenção n 159 da Organização Internacional do Trabalho – OIT – sobre reabilitação profissional e empregos de pessoas deficientes.” Já o Decreto nº 914 (BRASIL, 1993) “Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências.”

A Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), conhecida como 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 aqueles 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.

O Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), por sua vez, “Regulamenta a Lei nº. 7.853 e dispõe sobre a Política Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção e dando outras providências.” Nesse instrumento, em seu artigo 3º, consideram-se 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 as pessoas portadoras de deficiência possam receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

O artigo 31 da supracitada lei faz referência às pessoas reabilitadas, ou seja, aquelas que passaram por um processo destinado a possibilitar que atinjam,

a partir da identificação de suas potencialidades laborativas, 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 daquelas que exercia, desde que estas estejam adequadas e compatíveis com sua limitação.

Referindo-se ao acesso ao trabalho, na Seção IX, artigo 34, a lei dispõe ser 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 (PEREIRA, 2016). Uma legislação mais atual, a Lei nº 13.146/15, conhecida como “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, consolidou as premissas trazidas pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPC), representando notável avanço para a proteção da dignidade da pessoa com deficiência e para a luta pela inclusão.

Em seu artigo 8º, a referida lei prescreve como dever do Estado, da sociedade e da família a necessidade de assegurar à pessoa com deficiência, prioritariamente, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho etc. Em complemento, o Estatuto da Pessoa com Deficiência dispõe de todo um capítulo que foca no tema, o Capítulo VI – Do Direito ao Trabalho. O artigo 34 garante que a pessoa com deficiência tenha direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Já o artigo 35 aponta como sendo finalidade primordial das políticas públicas de trabalho e emprego promover e garantir condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo do trabalho. A natureza do estatuto e do Capítulo VII – Sobre a Reabilitação – incorpora um novo modelo social alvidrado pelos direitos humanos, a saber, o de reabilitação da própria sociedade, visando suprimir as barreiras de exclusão e incluir o deficiente em sua plenitude, garantindo-lhe uma vida independente, com igualdade no exercício da capacidade jurídica.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência remodela substancialmente a teoria das incapacidades, já que, no artigo 84, afirma que “A pessoa com deficiência tem

assegurado o direito ao exercício de sua capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas”, alterando diversos artigos do Código Civil brasileiro. Assim, a lei nº. 13.146/15 promoveu uma nova visão da pessoa com deficiência que está em consonância com os dados atuais sobre a pessoa com deficiência no Brasil.

2.5 A inclusão no ensino superior

Toda política pública, inclusive a educacional, carrega intencionalidade, valores, ideias e posições de sua época e contexto, não sendo, assim, a constituição das leis algo engessado e imutável. As práticas adotadas e as leis e medidas implementadas na constituição refletem diretamente na estrutura da sociedade, mais profundamente no cotidiano escolar e em todas as esferas da educação.

Impulsionado por mudanças que objetivam erradicar o segregacionismo e a discriminação desse segmento populacional, o reconhecimento às diferenças tem se constituído como um princípio fundamental de convivência e respeito humano nos espaços educacionais. Dessa forma, na educação superior não poderia ser diferente (MARTINS; NAPOLITANO, 2017).

Para Coutinho (2013, p.27), políticas públicas, de uma forma geral, podem ser compreendidas como “[...] um emaranhado de normas, processos e arranjos institucionais mediados pelo direito”, sendo este um elemento constitutivo, intrínseco a tais políticas. Segundo Oliveira (2011, p.31), pouco se tem documentado sobre a inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior, indicando uma carência de reflexões, estudos e estatísticas, o que dificulta a formulação de políticas públicas que contemplem ações promotoras de educação inclusiva também no Ensino Superior.

Referindo-se a situação das pessoas com deficiência no Ensino Superior, uma das primeiras medidas de que se tem notícia é a Resolução nº 2, de 24 de fevereiro de 1981 (ABREU, 2012). No escopo da resolução, há a previsão de extensão do prazo para conclusão dos cursos de graduação em até 50% do limite máximo do curso para pessoas com deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas.

A Constituição de 1988 regulamenta, em seu texto, princípios como a universalidade da cobertura das políticas sociais, o reconhecimento dos direitos sociais e a afirmação do dever do Estado como agente responsável pelas ações de proteção social. Essas características dão base para a formação da universalização e do reconhecimento cidadão nas políticas sociais.

Paulatinamente, as primeiras medidas começaram a ser tomadas. É em 1994 que se homologa a portaria nº 1.793 (BRASIL, 1994), que prevê a necessidade de complementar currículo de formação de docentes e outros profissionais que interagem com pessoas com deficiências. Além das proposições de alterações curriculares, também é recomendada a inserção da disciplina “Aspectos Éticos e Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas.

Nos anos 90, o Ministério da Educação e Cultura organizou o primeiro documento direcionado à inclusão no Ensino Superior. O Aviso Curricular nº 277, de 8 de maio de 1996, orientava os reitores de instituições a se adequarem ao processo de acesso e inclusão de pessoas com necessidades especiais nesse nível de ensino e apontava procedimentos básicos requeridos tanto nos processos seletivos como na oferta de materiais adaptados. O documento prevê:

- 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).

O aviso faz referência a vários mecanismos de acessibilidade para pessoas com deficiência visual, auditiva e física. Apesar de limitar essa inclusão aos portadores de um grupo específico de deficiências, não abrangendo as demais, o documento ainda é considerado vanguarda no sentido de englobar a garantia ao acesso, à permanência e à participação das pessoas com deficiência nas universidades.

Sendo assim, é somente com o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001a), homologado em 2001, que a questão da inclusão passa a ser central, já que a lei elenca dentre todos os esforços para a educação que “[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001a, p. 1), trazendo ao cenário acadêmico maior necessidade de discussão acerca da questão da inclusão da pessoa com deficiência.

Respaldado nos princípios da Convenção de Guatemala, teve origem o Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001c, p. 1), que afirma: “[...] as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas”, definindo como discriminação baseada na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. O decreto gerou vários desdobramentos do ponto de vista científico, apontando para uma diferenciação entre Educação Especial e Educação Inclusiva (OLIVEIRA, 2011).

No ano de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002a) destacaram que 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.

No mesmo ano, a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002b) 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 no currículo dos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Na esteira desse avanço, a grafia Braille também ganha espaço na legislação por meio da Portaria nº 2.678/02 (BRASIL, 2002c), que aprova diretrizes e normas para seu uso, ensino, produção e difusão 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.

Em 2003, por meio da Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, são estabelecidos requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência, a fim de instruir os processos de autorização e de reconhecimento dos cursos e de credenciamento de instituições. A portaria vem ratificar e renovar o Aviso Curricular nº 277, de 8 de maio de 1996, encaminhado aos reitores das universidades, e é a primeira norma que discorre sobre a necessidade de eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo, além da reserva em vagas de estacionamentos nas proximidades das unidades de serviços, construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, adaptação de portas e banheiros e estabelecimento de barras de apoio nos banheiros.

Entretanto, o maior avanço da portaria é estabelecer que todos esses itens sejam requisitos para avaliação das universidades e que as instituições precisariam se comprometer em manter uma sala de apoio equipada com máquina em braile, impressora braile acoplada no computador, sistema de síntese de voz e outros recursos necessários para o atendimento de deficientes visuais. Além disso, a portaria especifica o compromisso de contratação de intérpretes de Libras para atendimento às pessoas com deficiência auditiva.

Em 2004, por meio da Lei nº 10.861/2004, foi criado o Sistema Nacional da Avaliação do Ensino Superior (SINAES), que é formado por três componentes principais:

- I – avaliação das instituições;
- II – avaliação dos cursos;

III – avaliação do desempenho dos estudantes.

O SINAES se pauta na avaliação dos aspectos que caracterizam as Instituições de Ensino Superior, quais sejam o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações, entre vários outros (BRASIL, 2004). Para tanto, possui uma série de instrumentos complementares, como autoavaliação, avaliação externa, ENADE, avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação, como o Censo.

Assim, a operacionalização das informações obtidas com o SINAES é do INEP, mas os dados são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES). Em meio aos indicadores, há informações importantes acerca da pessoa com deficiência no Ensino Superior. No limite, o resultado da avaliação do SINAES subsidia até hoje as ações inclusivas das Instituições de Ensino Superior.

Em 2005, via decreto nº 5626, dentre inúmeras garantias às pessoas com deficiência auditiva, é instituída, no Capítulo III, a formação do professor de Libras e do instrutor de Libras, determinando que as universidades devem promover formação continuada em Libras e que todos os cursos de licenciatura devem inserir em suas matrizes curriculares, como disciplina obrigatória, o ensino de Libras.

No ano de 2007, estimulado pelos compromissos assumidos na Convenção Internacional de Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), o governo brasileiro nomeia uma comissão de profissionais da área da educação especial para discutir e elaborar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

A normativa produzida por essa comissão em 2008 estabelece o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino a promover respostas às necessidades educacionais especiais, assegurando a:

- i) Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- ii) Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- iii) Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- iv) Participação da família e da comunidade;
- v) Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- vi) Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008a, p. 8).

Essa política norteia, atualmente, as ações de educação inclusiva em todos os níveis de ensino e amplia o texto no que se refere ao Ensino Superior, afirmando que

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008a, p. 11).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), portanto, chama a atenção para a acessibilidade aos materiais didáticos, às novas tecnologias e às atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão, características do Ensino Superior. O documento também manifesta preocupação no que diz respeito à formação do professor responsável pelo atendimento educacional especializado (AEE) e define o público da educação especial como pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O decreto nº 7.611, promulgado em 2011 (BRASIL, 2011b), que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, além de dar outras providências, assevera:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011b).

Esse documento, na perspectiva da Educação inclusiva, visa garantir e fortalecer o AEE como componente integrante das propostas pedagógicas, bem como assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, por meio da igualdade de oportunidades. Trata-se do primeiro documento que aponta a estruturação de núcleos de acessibilidade para o Ensino Superior como apoio técnico para o AEE; no entanto, é importante salientar que sua esfera de alcance se limita às IES federais.

Entre as políticas mais recentes que contribuem para o acesso e a permanência das pessoas com deficiência ao Ensino Superior, destacam-se o Programa Universidade para Todos (ProUni), instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005b), que reserva um percentual de bolsas a esses indivíduos em universidades privadas, desde que atendam aos critérios estabelecidos no programa; e o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), conforme Portaria Normativa nº 14, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que cita normas gerais e critérios básicos com o objetivo de incluir um número maior de pessoas com deficiência no meio acadêmico, tanto em instituições públicas quanto em particulares.

O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (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 têm 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 desses indivíduos. O programa cumpre o disposto nos decretos nº 5.296/2004 (que trata da acessibilidade), 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 intermédio dos núcleos de acessibilidade, garante acesso, permanência e combate a barreiras físicas e atitudinais no Ensino Superior).

Essas políticas constituem dois eixos relevantes para a inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior e modificam-se frequentemente, a fim de atender às especificidades desse movimento.

Em consonância com o documento da Convenção de Nova York, o Brasil, país signatário, instituiu, mediante o Decreto nº 7.612, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que tem a finalidade de “[...] promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2011), conhecido como Plano Viver sem Limite.

No que se refere à legislação e às políticas públicas para pessoas com deficiência no Ensino Superior, o documento mais recente é o Plano Nacional de Educação (PNE), que entrou em vigor para o decênio 2014-2024 (BRASIL, 2014). Nesse documento, encontram-se estratégias específicas visando à inclusão de minorias, com ênfase na universalização e ampliação do acesso à educação e no atendimento em todos os níveis educacionais.

Anterior ao PNE, a Constituição Federal estabelecia o direito das pessoas com necessidades especiais a receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A diretriz atual, promovida pelo PNE, é da plena integração das pessoas com deficiência em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões: o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito a receber essa educação, sempre que possível, de maneira incorporada aos demais cidadãos nas instituições de ensino “regulares”.

Conforme ressalta Dea, Oliveira e Melo (2018), é importante salientar que o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) também trata da inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, assegurando que o indivíduo em questão possa alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

A referida lei dispõe:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

- I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. (BRASIL, 2015).

No que se refere à pós-graduação, foi apenas em 2016 que o Ministério da Educação (BRASIL, 2016) publicou a portaria normativa nº 13, que regulamenta às IES federais as políticas afirmativas para a pós-graduação:

Art. 1. As Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observados os princípios de mérito inerentes ao desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, terão o prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas.

Para a regulamentação dessas políticas, o Ministério da Educação atribuiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o gerenciamento das propostas de políticas afirmativas pelas IES federais e criou um grupo de trabalho responsável por acompanhar o processo de implementação dessa política.

Em se tratando das pessoas com deficiência que fazem parte do quadro de servidores das IES, deve-se pautar no aparato legal para o ingresso no serviço público, que é amparado pelo Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), sobre concursos públicos. Meirelles (2001, p. 403) define o concurso público como:

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.

Ainda sobre a inscrição em concurso público, o Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999) aponta que pessoas com deficiências têm garantia reservada de, no mínimo, 5% das vagas perante a classificação obtida. A título de exemplificação, 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.

No que tange às provas, sua aplicação e realização, o Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999) também certifica que sejam respeitadas as especificidades dos candidatos com deficiência, pois, assim, garante-se a igualdade de oportunidades (PEREIRA; BIZELLI; LEITE, 2017). Para isso, a organização do concurso deve assegurar serviços de apoio especial e de animais – no caso do cão-guia para cegos –, intérpretes e instrumentos/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.

Considerando o exposto, nota-se que o Brasil vem consolidando uma trajetória consistente no tocante à elaboração de leis e políticas voltadas à inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior. Agora cabe analisar de que forma as universidades incorporaram essas diretrizes a suas documentações internas.

No final da década de 1960, o Governo brasileiro promulga dois decretos que configuram a Administração Pública nacional. O primeiro deles é o Decreto-lei nº 200/1967 (BRASIL, 1967) assinalando que o Poder Executivo será exercido pelo presidente e pelos Ministros de Estado, respeitadas suas competências constitucionais, legais e regulamentares com os auxílios dados pela Administração Federal. O segundo deles é o Decreto-lei nº 900/1969 (BRASIL, 1969) que indica como responsabilidade do Poder Executivo o regulamento da

estruturação, as atribuições e o funcionamento da Administração Federal. Para isso, a Administração Federal compreende dois tipos de Administração, a direta e a indireta, assim definidas: i) Administração Direta: constituída de serviços integrados na estrutura administrativa da Presidência da República e dos Ministérios; ii) Administração Indireta: compreende as categorias de entidades, dotadas de personalidade jurídica própria, apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Principais categorias da Administração Indireta.

Formas de Administração. Indireta	Descrição das ações
Autarquias	Serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita própria, para executar atividades típicas da Administração Pública, que requeiram, para melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada.
Empresas Públicas	Entidade dotada de personalidade jurídica de direito privado, com patrimônio próprio e capital exclusivo da União, criada por lei para a exploração de atividade econômica que o Governo seja levado a exercer por força de contingência ou conveniência administrativa, podendo revestir-se de qualquer das formas admitidas em direito.
Sociedade de Economia Mista	Entidade dotada de personalidade jurídica de direito privado, criada por lei para a exploração de atividade econômica, sob a forma de sociedade anônima, cujas ações com direito a voto pertençam, em sua maioria, à União, em caráter permanente.
Fundações Públicas	Entidade dotada de personalidade jurídica de

	direito privado, sem fins lucrativos, criada em virtude de autorização legislativa, para o desenvolvimento de atividades que não exijam execução por órgãos ou entidades de direito público, com autonomia administrativa, patrimônio próprio gerido pelos respectivos órgãos de direção e funcionamento, custeado por recursos da União de outras fontes. Essas entidades adquirem personalidade jurídica com a inscrição de escritura pública de sua constituição no Registro Civil de Pessoas Jurídicas, não se lhes aplicando as demais disposições do Código Civil concernentes às fundações.
--	---

Fonte: adaptação de Chiavenato (2012).

As universidades investigadas nesta pesquisa se enquadram como “autarquias” porque são vinculadas a Administração Pública. Neste sentido, nos anos 1990, é promulgada a Lei nº 8.666/1993 (BRASIL, 1993), que regulamentou o art. 37, inc. XXI da Constituição Federal e institui normas para licitações e contratos da Administração Pública. Em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, é criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que foi responsável pela última Reforma Administrativa Gerencial no Brasil. O objetivo dessa reforma, segundo Bresser Pereira (1997), foi o de contribuir para a formação, no Brasil, de um aparelho de Estado forte e eficiente de cunho social-liberal para o século XXI. Para o autor, isso requereu quatro componentes:

1. a delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal através de programas de privatização, terceirização e publicização (este último processo implicando na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta);
2. a redução do grau de interferência do Estado ao efetivamente necessário através de programas de desregulação que aumentem o recurso aos mecanismos de controle via mercado, transformando o Estado em um promotor da capacidade de competição do país a nível internacional ao invés de protetor da economia nacional contra a competição internacional;

3. o aumento da governança do Estado, ou seja, da sua capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, através do ajuste fiscal, que devolve autonomia financeira ao Estado, da reforma administrativa rumo a uma administração pública gerencial (ao invés de burocrática), e a separação, dentro do Estado, ao nível das atividades exclusivas de Estado, entre a formulação de políticas públicas e a sua execução;
4. o aumento da governabilidade, ou seja, do poder do governo, graças à existência de instituições políticas que garantam uma melhor intermediação de interesses e tornem mais legítimos e democráticos os governos, aperfeiçoando a democracia representativa e abrindo espaço para o controle social ou democracia direta. (PEREIRA, 1997, p. 21).

Em 1998, a Emenda Constitucional nº 19 (BRASIL, 1998) modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal. Ganha força, nesse contexto, o Tribunal de Contas da União (TCU), que desenvolve e avalia os trabalhos de auditoria de desempenho governamental.

Na década de 2000, a gestão pública continua pautada por questões de fiscalização e controle. Isso pode ser comprovado pela Lei Complementar nº 101/2000 (BRASIL, 2000), que estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e a Instrução Normativa nº 1/2001, que define as Normas de Auditoria e Fiscalização, sob a responsabilidade da Secretaria Federal de Controle, jurisdicionada ao Ministério da Fazenda, visando à auditoria dos gastos públicos realizados pelo Governo Federal.

Fato primordial para a estabilidade e o fortalecimento da Administração, nesse período, foi a estabilidade das organizações na esfera pública. De acordo com Chiavenato (2004, p. 234-235).

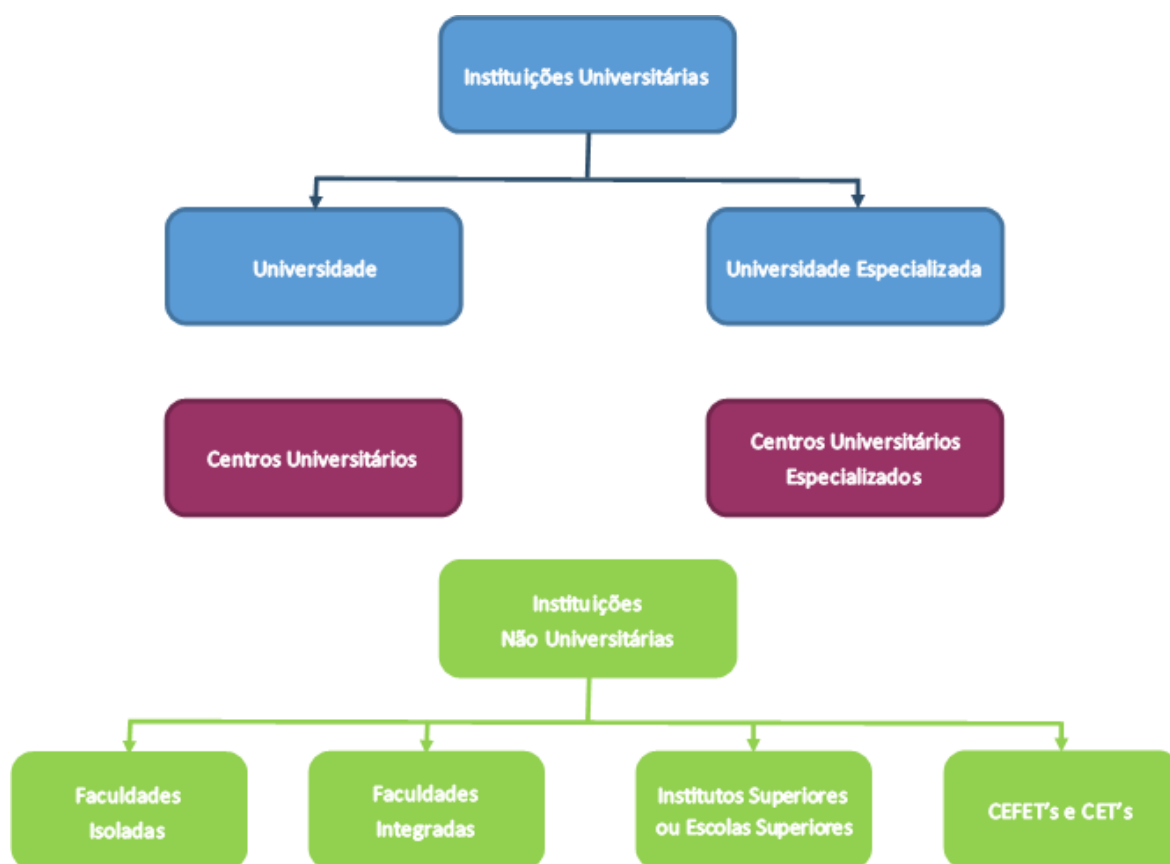
A sociedade moderna e industrializada é uma sociedade de organizações dos quais o homem passa a depender para nascer, viver e morrer. As organizações são diferenciadas e requerem de seus membros certas características de personalidade que permitem a participação simultânea das pessoas em várias organizações nas quais os papéis variam.

A universidade se insere nesse universo por se tratar de uma organização de caráter complexo, ou seja, por ter como característica um alto grau de

complexidade na sua estrutura e em seus processos em virtude de seu grande tamanho e da natureza de suas operações. Somado a isso está, também, a ação de seus servidores, o que configura as Relações Humanas no trabalho.

Atualmente, educação superior brasileira abarca um sistema complexo e diversificado de Instituições de Ensino Superior, sendo as definições e distinções de IES regidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, nº 9.394/96, que orienta que as IES podem ser:

Figura 1 – O sistema de educação superior: organização acadêmica



Fonte: adaptado de Castro (2016)

Por universidades, entende-se:

Instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

- II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.
- III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (BRASIL, 1996).

Já as universidades especializadas caracterizam-se por concentrar suas atividades de ensino e pesquisa num campo do saber.

De acordo com Neves (2002), as universidades são instituições pluridisciplinares, que se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Contudo, para autora, o que diferencia as universidades é a autonomia didático-científica administrativa e de gestão financeira patrimonial, conferindo-lhe autonomia em suas ações e currículos.

Os Centros Universitários, por sua vez, criados pelo Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, são instituições pluricurriculares que se caracterizam pela oferta de ensino de graduação, qualificação do seu corpo docente, qualidade do ensino ministrado e condições de trabalho acadêmico proporcionadas à comunidade escolar. Os centros universitários não estão obrigados a manter atividades de pesquisa e extensão (BRASIL, 2001). A distinção entre os Centros Universitários e os Centros Universitários Especializados está no fato de que estes últimos concentram suas atividades de ensino num campo específico do saber.

No que concerne às faculdades, tem-se as Faculdades Isoladas, instituições que desenvolvem um ou mais cursos com estatuto próprio e distintos para cada um deles, e as Faculdades Integradas, consideradas uma reunião de faculdades, institutos ou escolas superiores, com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e gestão unificada. Estas não são, obrigatoriamente, pluricurriculares e estão isentas de desenvolver atividades de pesquisa e extensão (BRASIL, 2001).

Os Institutos Superiores ou Escolas Superiores, criados pelo Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, são instituições de educação superior, públicas ou privadas, com finalidade de ministrar cursos nos vários níveis (sequenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão). Visam à formação inicial, continuada e complementar, podendo ser organizados como unidades acadêmicas de Institutos de Ensino Superior já credenciados (BRASIL, 2001).

Os Centros de Educação Tecnológica e Centros Federais de Educação Tecnológica, regulamentados via Decreto nº 2.406/97, são instituições

especializadas em educação profissional pós-ensino médio, públicas ou privadas, tendo como objetivo qualificar profissionais, nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar atividades de pesquisa e desenvolvimento, produtos e serviços, em articulação com os setores produtivos e com a sociedade.

Dentre as categorias administrativas, ou também chamadas de forma de natureza jurídicas, é possível caracterizar as Instituições de Ensino Superior do Brasil também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, que as divide em duas categorias principais: as públicas e as privadas. As públicas são instituições criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público, podendo ser: i) Federais: subordinadas ao Governo Federal, sendo possível se organizar como autarquias (em regime especial) ou fundações públicas; ii) Estaduais: mantidas e administradas pelos governos dos estados ou Distrito Federal, com a possibilidade de tomar as formas determinadas pelos respectivos sistemas; e iii) Municipais: mantidas e administradas pelo poder público municipal.

Com relação às instituições privadas, seguirão uma das quatro categorias elencadas pela LDB nº 9.394/96:

I – particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituída e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III – confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem à orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV – filantrópicas, na forma da lei. (BRASIL, 1996).

De acordo com Capelato (2014), o sistema de ensino superior brasileiro se situa entre os principais polos educacionais do mundo, reunindo um total de 2.365 instituições de educação superior, sendo 2.081 privadas e 284 públicas, que mantêm 6,8 milhões de alunos matriculados, em aproximadamente 30 mil cursos presenciais e à distância. Ademais, ainda segundo Capelato (2014), o setor de

ensino superior emprega mais de 751 mil profissionais, sendo cerca de 378 mil docentes e 373 mil pessoas em funções técnico-administrativas num mercado que movimenta R\$ 33 bilhões por ano.

As instituições de ensino superior públicas atravessam um momento histórico-social desafiador. Ao mesmo tempo em que desempenham um papel importante no desenvolvimento das sociedades, assim como exercem liderança nos processos de transformações sociais e na centralidade do conhecimento (LIORENT; SANTOS, 2012), também têm o papel de se renovar e se adequar aos momentos históricos. Nesse cenário, em pleno século XXI, as universidades carregam a missão de se firmar no lócus da pluralidade, da diversidade e do respeito às diferenças (MOREIRA; BOLSANNELO; SEGER, 2011). O desafio de tornar as universidades igualmente acessíveis a todos aqueles que desejam frequentá-la tem se constituído uma das metas principais daqueles que legislam sobre o direito básico ao acesso à Educação.

No que tange a pessoas com deficiência, o Censo 2010 (IBGE) aponta que, no ano em questão, 45.606.048 pessoas no Brasil (23,9% do total da população) diziam apresentar pelo menos uma deficiência. Um olhar atento a esses dados remete imediatamente à situação de acesso dessa população ao Ensino Superior.

Tomando, então, os dados divulgados pelo INEP, encontramos, em 2011, 6.739.968 pessoas matriculadas nas IES; destas, apenas 23.250 pessoas com deficiência, o que equivale a 0.34% dos matriculados (INEP, 2011). Ou seja, menos de 1% dos estudantes que se matriculam no Ensino Superior são pessoas com deficiência. Tais números evidenciam que esses indivíduos não têm a mesma oportunidade de acesso ao nível de ensino superior que os demais cidadãos. Quanto a funcionários e servidores que atuam nas Instituições de Ensino Superior, não há dados específicos.

Acerca da inclusão das pessoas com deficiência nas IES, vários dispositivos vêm sendo adotados para esse fim nas últimas décadas, porém é necessário analisar quais avanços as universidades estão propondo para a inclusão desses indivíduos no que tange ao acesso, à permanência de alunos com deficiência e, também, às políticas públicas para garantir um ambiente organizacional adequado ao seu quadro de servidores docentes e não docentes com deficiência.

2.6 Produção científica sobre o tema

A proposta do presente trabalho foi de investigar as produções científicas que interseccionam as questões de inclusão, mercado de trabalho para as pessoas com deficiência e ensino superior. A pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico que visa mapear e descrever certa produção acadêmica para responder quais aspectos e dimensões são privilegiados, em diferentes lugares e em um determinado recorte temporal (BOWLER *et al.*, 2010).

Para tanto, foram utilizados os artigos científicos publicados na última década, entre os anos 2009 a 2019, em periódicos qualificados pela CAPES, selecionados a partir de uma busca avançada no banco de periódicos da CAPES. Foram selecionados os periódicos na área de educação e interdisciplinares com webqualis A1, A2, B1 e B2 em todos os idiomas disponíveis: português, espanhol, francês, inglês e italiano.

Quando pesquisados o termo universidade atrelado ao termo pessoa com deficiência, foram encontrados 191 artigos. Esses foram lidos e tiveram seus resumos analisados. Foram excluídos os que estavam em duplicidade e os que não se referiam aos termos pesquisados. Dessa forma, foi possível encontrar 14 artigos sobre o tema:

Quadro 3 – Artigos sobre o tema

Título	Autor	Revista
Aplicação da escala de concepções de deficiência (ECD) em uma universidade pública do	Leite, Lucia Pereira ; Mattos, Beatriz Marques	Journal of Research in Special Educational Needs, August 2016, Vol.16, pp.155-158
Desafios da inclusão de pessoas com deficiência: um projeto de responsabilidade social da Universidade Federal de Santa Catarina	Alessandra de Linhares Jacobsen ; Luís Carlos Cancellier de Olivo ; Nilton Orany Bonatte Cardoso ; Ricardo Uliano Dos Santos	Revista Gestão Universitária na América Latina, 01 January 2015, Vol.8(3), pp.93-113
Pessoas com deficiência no ensino superior	Estácio, Marcos André Ferreira ; Almeida, Diana	Journal of Research in Special Educational

	Andreza Rebouças	Needs, August 2016, Vol.16, pp.836-840
Universidade inclusiva: (trans)formação e cidadania	Fernandes, Zenilda Botti	Journal of Research in Special Educational Needs, August 2016, Vol.16, pp.1067-1070
Inclusão de alunos com deficiência na educação superior	Chahini, Thelma Helena Costa.	Journal of Research in Special Educational Needs, August 2016, Vol.16, pp. 598-602
Atitudes sociais em relação a inclusão de alunos com deficiência na educação superior	Thelma Helena Costa Chahini	Interfaces da Educação, 01 June 2016, Vol.7(19), pp.314-328
História de vida na pesquisa com adultos com deficiência: algumas reflexões	Rogério Drago ; Camila Reis Do Santos	Educação: Teoria e Prática, 01 December 2013, Vol.23(44), pp.81-94
Educação a distância e formação docente: o sistema Universidade Aberta do Brasil como forma de ampliar o acesso à educação superior	Rafael Pereira Ocampo Moré ; Grace Tavares Vieira ; Thiago Luiz de Oliveira Cabral ; Alexandre Marino Costa ; Marcia Santiago de Araujo	Revista Gestão Universitária na América Latina, 01 June 2011, Vol.4(2), pp.89-109
Gestão social na educação para a pessoa com	Nunes, V ; Magalhães, C.	Revista Holos, v.8, 2016.
Legislation for higher education disabled students in Brazil and Portugal: some reflections	Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo ; Maria Helena Martins	Acta Scientiarum : Education, 01 August 2016, Vol.38(3), pp.259-269
A inclusão do surdo no ensino superior no Brasil	Santana, Ana Paula	Journal of Research in Special Educational Needs, August 2016, Vol.16, pp.85-88
Organizações de Ensino Superior: Inclusão e ambiente de trabalho	Pereira, Carlos Eduardo Candido ; Bizelli, José Luís ; Leite, Lúcia Pereira	Educação & Sociedade, 01 January 2017, Vol.38(138), pp.99-115
Attitudes towards inclusion in higher education in a	Helena Martins, Maria ; Borges, Maria Leonor ;	International Journal of Inclusive Education, 04

Portuguese university	Gonçalves, Teresa	May 2018, Vol.22(5), p.527-542
Juventude a cesso ao ensino superior: Onde está o alvo das políticas de ação afirmativa	Picanço, Felícia	Latin American Research Review, 2016, Vol.51(1), pp.109-131,294-295,299

Fonte: elaboração própria.

Buscando se aprofundar no estudo, também foi realizada uma pesquisa em artigos científicos publicados, entre os anos 2000 a 2019, em periódicos qualificados pela CAPES, selecionados a partir de uma busca avançada no banco de artigos instituição, analisando também a intersecção entre os termos *persona com deficiência, mercado de trabalho e universidades*. Foram selecionados os periódicos na área de educação e interdisciplinar com webqualis de A1, A2, B1 e B2 em todos os idiomas disponíveis: português, espanhol, francês, inglês e italiano.

Quando pesquisados os termos, foram encontrados 2213 artigos, que tiveram seus resumos analisados e filtrados para a temática específica, ou seja, que abordassem a questão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho de universidades e/ou Instituições de Ensino Superior. Após essa análise e filtragem, foi possível identificar sete artigos que abordam a temática:

Quadro 4 – Artigos sobre o tema (2)

Titulo	Autor	Revista
Pressões no Trabalho e Receptividade de Pessoas com Deficiência	De Carvalho Freitas, Maria Nivalda ; Pedrosa Gomes Tette, Raissa	Psico, 2012, Vol.43(4)
Inclusão de pessoas com deficiência no trabalho: percepção dos universitários	Simas, André Luiz Barreto; Souto, Jéssica Faria ; Carvalho-Freitas, Maria Nivalda de	Psicologia: teoria e prática, 01 December 2014, Vol.16(3), pp.30-42
Contexto de trabalho das pessoas com deficiência no serviço público federal: contribuições do inventário sobre trabalho e	Hoffmann, Celina ; Traverso, Luciana Davi ; Zanini, Roselaine Ruviano	Gestão & Produção, 01 November 2014, Vol.21(4), pp.707-718

riscos de adoecimento		
Educação, inclusão e trabalho: um debate necessário	Passerino, Liliana Maria ; Pereira, Ana Cristina Cypriano	Educação & Realidade, 01 September 2014, Vol.39(3), pp.831-846
Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais	Martins, Diléia Aparecida ; Leite, Lúcia Pereira ; Lacerda, Cristina Broglia Feitosa de	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 01 December 2015, Vol.23(89), pp.984-1014
Acessibilidade digital: Uma análise em portais de Instituições Federais de Educação do Brasil	Arenhardt, Daniel Luís ; Franchi, Tatiane Stefanel ; Costa, Vania Medianeira Flores ; Grohmann, Márcia Zampieri	Archivos Analíticos de Políticas Educativas - Education Policy Analysis Archives, 2017, Vol.25(1)
La atencion a las personas con discapacidad en las universidades mexicanas y espanolas, desde la revision de las politicas educativas.(Ensayo)	Palmeros Y. Avila, Guadalupe ; Gairin Sallan, Joaquin	Educacion (Lima), 2016, Vol.25(49), p.83(20) [Periódico revisado por pares]

Fonte: elaboração própria.

Primeiramente, apresenta-se o quantitativo de publicação de artigos sobre os termos pesquisados, ano a ano:

Gráfico 1 – Quantitativo de publicação sobre o tema



Fonte: elaboração própria.

O ano de 2016 chama a atenção, já que nove das 14 publicações que abordam a pessoa com deficiência no ensino superior foram publicados neste ano. Em 2015, que foi homologada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei nº 13.145. Como desdobramento, observa-se uma efervescência na discussão, principalmente porque a referida lei reforça o direito da pessoa com deficiência a todos os níveis de ensino, inclusive o ensino superior.

Dentre os artigos periódicos que mais publicaram, destacou-se o *Journal of Research in Special Education Needs*, com cinco artigos publicados sobre o tema, todos em 2016 e as revistas *Gestão Universitária na América Latina* e *Holos*, com duas publicações no período cada.

Sobre os artigos publicados no *Journal of Research in Special Education*, importante periódico internacional sobre o tema, todos eles no volume 16 no ano de 2016 do periódico que, justamente, propunha um dossiê sobre a intersecção entre pessoas com deficiência e ensino superior, resultado do 8th Inclusive and Supportive Education IV Congresso Internacional da Pró-Inclusão, realizado em Lisboa, Portugal, no mês de julho de 2016.

Após analisados os artigos, foi possível classificá-los em três grandes temas:

- i) **Análise de políticas públicas e ações afirmativas para a pessoa com deficiência no Ensino Superior:** No artigo das pesquisadoras Martins, Pereira Leite e Lacerda (2015), foram apresentadas e analisadas as legislações brasileiras acerca do ingresso da pessoa com deficiência nas instituições de ensino superior nacional. Outra pesquisa também analisa a questão do ingresso nas instituições de ensino superior brasileiras, mas tem como foco de análise das políticas de ação afirmativa e sua relação com a desigualdade e minorias, incluindo também as pessoas com deficiência (PICANÇO, 2016). Foi encontrado um artigo analisando as legislações acerca da inclusão do estudante com deficiência no Brasil e em Portugal (VIEIRA DE MELO; MARTINS, 2016), outro, analisando as leis portuguesas, mas com mais foco na análise e identificação da documentação e aparato legal da Universidade de Algarve em Portugal (MARTINS; BORGES; GONÇALVES, 2018) e também o de Palmeros Avila e Guadalupe (2016), analisando paralelos entre as políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência no México e na Espanha. Totalizando cinco artigos sobre o tema.
- ii) **Tecnologias Educacionais e Tecnologias Assistivas:** Um dos artigos investigados relaciona a questão da expansão da formação técnica e necessidade de aprimorar as tecnologias assistivas nessa modalidade de ensino para fomentar o mercado de trabalho para a pessoa com deficiência (PASSERINO; PEREIRA, 2014). Foi analisado um artigo acerca das contribuições da Universidade Aberta do Brasil – UAB para democratização do acesso à educação superior de qualidade, principalmente no que tange à pessoa com deficiência (MOREÉ *et al.*, 2011). Outro artigo que analisa depoimentos de estudantes com baixa visão e analisa os recursos de tecnologias assistivas acessível aos estudantes (ESTÁCIO; ALMEIDA, 2016). Um dos artigos faz uma análise em portais de Instituições Federais de Educação no Brasil, avaliando sob a perspectiva das tecnologias assistivas (ARENHARDT *et al.*, 2017). Totalizando quatro artigos sobre o tema.

iii) **Situação do processo de inclusão da pessoa com deficiência no**

Ensino Superior: a maior parte dos artigos pode ser classificada nesses temas. Três desses artigos investigam a propensão a problemas de saúde de pessoas com deficiência no ensino superior (CARVALHO FREITAS; PEDROSA, 2012; SIMAS; SOUTO; CARVALHO-FREITAS, 2014; HOFFMANN; TRAVERSO; ZANINI, 2014). Destes, dois deles tiveram como sujeitos investigados servidores públicos com deficiência (CARVALHO FREITAS; PEDROSA, 2012; HOFFMANN; TRAVERSO; ZANINI, 2014). Outro artigo encontrado entrevistou estudantes surdos no ensino superior e faz uma análise da situação dessa inclusão no ensino superior no Brasil (SANTANA, 2016). Nesse sentido, outra pesquisa defende a necessidade de se analisar a situação da inclusão a partir de histórias de vida de pessoa com deficiência, inclusive no que permeia a ótica de suas escolaridades (DRAGO; SANTOS, 2013). Os dois artigos de Chahini (2016, 2016a) analisam a relação as atitudes sociais inclusivas de estudantes com e sem deficiência. Nessa esteira, o artigo de Fernandes (2016) também analisa práticas inclusivas dentro de uma universidade pública, porém analisando atendimentos realizados com estudantes com deficiência. Outro artigo apresenta um projeto de responsabilidade social, desenvolvido na UFSC, e que tem como premissa dar voz aos servidores públicos com deficiência acerca de questões que tangem o cotidiano dentro da universidade (JACOBSEN *et. al*, 2015). Outro artigo que também dá voz aos servidores, porém de uma forma ampla, inseridos dentro do contexto da comunidade acadêmica é o de Pereira Leite e Mattos (2016), onde investiga as concepções sobre deficiência. Totalizando 10 artigos.

- i) Análise de políticas públicas e ações afirmativas para a pessoa com deficiência no Ensino Superior:

Na *Revista Ensaio*, em 2015, foi publicado o artigo *Políticas Públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de*

indicadores educacionais (MARTINS; PEREIRA LEITE; LACERDA, 2015), a referida pesquisa se configurou como uma pesquisa documental e propôs uma análise relativa ao acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior brasileiro, com base em indicadores educacionais de referência nacional.

De início, as autoras ressaltam:

A princípio, dois documentos internacionais precisam ser destacados. A Declaração de educação para todos (UNESCO, 1990), que, em seu texto oficial, afirma que milhões de pessoas deixam de concluir a educação básica. Nessa direção, a revisão de metas e planos para a educação ocorre no sentido de promover a satisfação das necessidades de aprendizagem de crianças em idade escolar, mas que de alguma maneira se encontravam em situação de fracasso, evasão ou analfabetismo. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) propôs que a educação de pessoas com deficiência fosse considerada parte integrante do sistema educacional. A Declaração recuperou os apontamentos da Declaração de Direitos Humanos, fazendo com que a Educação Especial fosse vista como parte integrante da política educacional brasileira. Pela influência de tais documentos, no Brasil, o novo texto da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (BRASIL, 1996a) assegurou o ensino de pessoas com deficiência, retomando elementos presentes na Constituição de 1988, ao reafirmar a necessidade de expandir o acesso desses sujeitos ao ensino comum, propondo que o ensino desse público ocorra prioritariamente na rede regular. (MARTINS; PEREIRA LEITE; LACERDA, 2015, p. 987).

Assim, as pesquisadoras salientam que as políticas públicas para o acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro vêm sofrendo ao longo dos últimos dez anos um processo de adequação ao pleito mundial. Fomentados por convenções e organizações internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que suscitam a ampliação do investimento em educação, no sentido de favorecer o acesso de grupos socialmente desfavorecidos ao ensino público (MARTINS; PEREIRA LEITE; LACERDA, 2015).

Analisando os dados sob as matrículas no ensino superior, observou-se que, apesar dos esforços constitucionais ainda há poucos estudantes com deficiências nas universidades, tornando-se fundamental “[...] investigar criticamente as causas da presença inexpressiva de estudantes com deficiência no ensino superior quando se comparado aos números de matrículas na

educação fundamental.” (MARTINS; PEREIRA LEITE; LACERDA, 2015, p. 989).

Concluiu-se, por fim, que

[...] o acesso, a permanência e a conclusão de cursos por parte de estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro ainda carece de estudos, visando a transposição de barreiras atitudinais, metodológicas, programáticas e/ou instrumentais, além de investimentos na formação de recursos humanos no atendimento as necessidades educacionais especiais por vezes apresentadas por esses estudante. (MARTINS; PEREIRA LEITE; LACERDA, 2015, p. 1008).

Ainda versando sobre a questão da inclusão de estudantes com deficiência em instituições de ensino superior, o artigo “*Legislation for higher education disabled students in Brazil and Portugal: some reflections*”, publicado em *Acta Scientiarum: Education*, ainda no ano de 2016. O artigo analisa as normas jurídicas de inclusão do Brasil e de Portugal, ainda que, segundo os próprios autores:

Constata-se que a legislação tem sido referenciada como um importante fator para o desenvolvimento da Educação Inclusiva, no entanto importa salientar que a existência de legislação não implica necessariamente o seu cumprimento na prática (MELO; MARTINS, 2016, p. 266).

Melo e Martins (2016, p. 273) concluem a pesquisa alertando sobre os diferentes estágios em que se encontram Brasil e Portugal:

No Brasil, a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) tem se consolidado com base numa crescente legislação, mostrando avanços direcionados para um Ensino Superior Inclusivo, contrastando com Portugal, que ainda apresenta alguma escassez de normativos nesse âmbito, mas que tem construído, nas suas IES, uma prática cada vez mais inclusiva.

Nesse caso, é importante frisar que não uma relação direta entre as legislações vigentes nos países e as práticas inclusivas. Ou nos remete a outra questão, se não existe um aparato legal tão refinado por que não se sente a necessidade de tanto, por isso não é incorporado a agenda? A pesquisa deixa reflexões sobre o tema, alertando que a análise sobre os aparato legislativos é

apenas um dos indicadores, entre outros, considerados importantes para a efetivação da Educação Inclusiva (MELO; MARTINS, 2016).

Também no ano de 2016, fora publicado o artigo “Juventude e acesso ao Ensino Superior no Brasil: Onde está o alvo das políticas de ação afirmativa?”, no periódico *Latin American Research Review*, a pesquisa buscou identificar o acesso ao ensino superior entre jovens de 18 a 24 anos. A pesquisa interseccionou dados sobre idade, renda e raça, buscando entender se a diminuição de desigualdade no Brasil se refletiria em uma democratização maior do Ensino Superior Público no país (PIANÇO, 2016).

O ingresso nas universidades públicas foi analisado a partir de dados do PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios, realizado pelo IBGE e dados fornecidos do INEP e Ministério da Educação. Dessa forma, pode-se concluir que apesar da diminuição da desigualdade no país, nos anos analisados, não houve melhores condições de acesso à universidade pública de negros e pardos, nem de estudantes de escola pública. Conforme explicita a autora,

Foi fundamental identificar que as oportunidades para avançar em direção à educação superior são mais desigualmente distribuídas entre brancos e negros quando estes estão nos polos de renda. A constatação por si só traz duas questões. A primeira é a de que mesmo na pobreza a cor tem um efeito importante nos destinos escolares dos jovens. A segunda, de que a renda termina por não dar conta exclusivamente das desigualdades: a desigualdade no quintil mais rico é a segunda maior. A população negra acumula desvantagens com a discriminação racial resultando em menos recursos para competição mesmo estando no nível de renda mais alto. (PIANÇO, 2016, p. 168).

Nesse sentido, torna-se fundamental as ações afirmativas para que haja a garantia do acesso a universidades públicas de forma mais democrática. Mesmo com a diminuição da desigualdade social, o percentual ainda não foi efetivo para a garantia das minorias nos espaços públicos superiores. Dessa forma, a autora ressalta a importância no debate sobre as políticas de inclusão no ensino superior (PIANÇO, 2016).

No ano de 2017, fora publicado o artigo “Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university”, pelo *International Journal of Inclusive Education*, que tem como objetivo central investigar as práticas inclusivas, do

ponto de vista da gestão da Universidade do Algarve, em Portugal. O artigo é um recorte de uma pesquisa mais ampla, que busca investigar as trajetória e experiências dos alunos com deficiência da universidade (MARTINS; BORGES; GONÇALVES, 2017).

Os dados apresentam a avaliação das práticas de gestão dirigidas aos estudantes com deficiência, avaliadas por eles e por servidores da Universidade do Algarve. Os autores ressaltam que, embora a educação inclusiva esteja nas agendas políticas educacionais portuguesas a percepção das deficiências como déficits ou na ideia de inferioridade ainda são prevalecentes (MARTINS; BORGES; GONÇALVES, 2017).

O artigo faz, ainda, encaminhamentos por mais políticas públicas de inclusão no Ensino Superior de Portugal, corroborando com as conclusões do artigo de Santana (2016) que aponta para uma carência nas ações afirmativas para pessoa com deficiência no Ensino Superior.

Nessa esteira, em artigo publicado em 2016 no periódico *Educación*, intitulado “*La atención a las personas con discapacidad em las universidades mexicanas y españolas, desde la revisión de las políticas educativas*” (ÁVILA; SÁLLAN, 2016), analisou-se os aspectos concretos e contextuais que estão presentes nas universidades mexicanas e espanholas, ao que se refere os estudantes com deficiência.

Na Espanha, a inserção de pessoas com deficiência no ensino superior é regulamentada pelo Decreto Real 696/1995, DE 28 DE ABRIL, de Ordenação da Educação dos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais (Ministério da Presidência, 1995), artigo 18 que se refere aos estudantes universitários. As primeiras medidas são regulamentadas para promover a igualdade de oportunidade no acesso as instituições de ensino superior. Além disso, é prevista também a reserva de vagas para alunos com deficiência.

Já no México, segundo Ávilla e Sállan (2016), o direito à educação está consagrado no Terceiro Artigo Constitucional, que afirma que “todo indivíduo tem o direito a receber educação” (Gobierno de México, 2013, s/p). Por sua vez, o artigo 41 da Lei Geral de Educação (Diário Oficial da Federação, 2015) menciona que “[...] a educação especial é destinada a pessoas com deficiência, transitórias ou definitivo, bem como aqueles com aptidões proeminentes.” Chama a atenção o

trecho: “[...] ajudará os alunos de maneira adequada às suas próprias condições, com equidade social inclusiva e com perspectiva de gênero” que prevê as especificidades de cada estudante com deficiência.

Assim, segundo Ávila e Sállan (2016),

Em el aspecto normativo, tanto em España como em México, la revisión documental remarca que hay un desarrollo importante a nivel de política públicas, que recogen compromisos internacionales y una apuesta por la atención a la discapacidad en la universidad. Sin embargo, factores diversos – limitación de recursos, planes de integración no totalmente desarrollados, profesorado no acostumbrado a trabajar la diversidad, entre otros – limitan la realidad de una escuela inclusiva. [...] Si bien existen avances en ello y los logros han sido significativos en cuanto a la discapacidad motriz y visual, aún faltan mucho por hacer respecto a otras discapacidades.

Nesse sentido, as questões de falta de acessibilidade, recursos de tecnologias assistivas e o despreparo dos docentes apontados pelos autores é algo recorrente também aqui no Brasil. Uma das ações pertinentes que vem sendo discutidas na Espanha, segundo os autores, é a de se criar uma lei que determine que nos concursos para novos docentes sejam avaliadas as proposições de trabalho para os alunos deficientes (ÁVILLA; SÁLLAN, 2016).

ii) Tecnologias Educacionais e Tecnologias Assistivas

Em 2011, a *Revista Gestão Universitária da América Latina* – GUAL, publicou o artigo “Educação a distância e formação docente: o sistema Universidade Aberta do Brasil como forma de ampliar o acesso à educação superior” de Moré *et al.* (2011). A pesquisa analisa a implementação e expansão dos polos de apoio da Universidade Aberta do Brasil – UAB, iniciativa federal que busca oferecer, via educação a distância, curso de graduação e pós-graduação para todo o Brasil.

Sobre as perspectivas da UAB, os autores apresentam:

A UAB sustenta-se em cinco eixos fundamentais: expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso; aperfeiçoamento dos processos de

gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios; avaliação da educação superior a distância, tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC; estímulo à investigação em educação superior a distância no país; e financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância. (MORE *et al.*, 2011, p. 105)

Nesse sentido, sob a efervescência da educação a distância, os autores defendem que a implementação, expansão e valores da UAB corroboram com práticas inclusivas, no sentido que atendem também a demanda de pessoas com deficiência, oferecendo cursos de graduação de qualidade e gratuito e, por outro lado, também são eficientes no que tange ao problema de acessibilidade, já que, quase todas as atividades podem ser feitas virtualmente (MORE *et al.*, 2011).

O artigo publicado em 2014 pelo periódico *Educação e Realidade*, sob o título de “Educação, Inclusão e Trabalho: um debate necessário” (PASSERINO; PEREIRA, 2014) apresenta uma análise teórica a partir das intersecções possíveis entre mercado de trabalho e inclusão, buscando observar soluções utilizadas nestes ambientes através das tecnologias assistivas.

Dessa forma, os autores vislumbram a extensão da educação técnica e profissionalizante para a pessoa com deficiência, visando a maior inclusão no mercado de trabalho. Por educação profissionalizante, os autores entendem:

Entendemos o desenvolvimento da Educação Profissionalizante em todos os níveis como um movimento essencial para a qualificação do sujeito com deficiência, promovendo, mais que sua educação, também a possibilidade de seu acesso e permanência no mercado de trabalho. Neste sentido, o acesso representa não só a defesa pela inclusão no mercado de trabalho, mas a possibilidade de este processo permitir a ascensão profissional, para além dos trabalhos primários (PASSERINO; PEREIRA, 2014, p. 842).

Nesse sentido, há uma defesa em prol da inclusão de pessoas com deficiência nesta modalidade de ensino, visto que, segundo os autores as possibilidades de formações podem ser permanentes, online e autônomas passam a ser mais viáveis diante de uma estrutura já organizada e estruturada (PASSERINO; PEREIRA, 2014). Em conclusão, segundo os autores, o

desenvolvimento e aprimoramento das tecnologias assistivas são peça fundamental nessa intersecção, pois, ao mesmo tempo em que facilitam a formação profissionalizante, também pode ser ferramenta importante dentro do mercado de trabalho, atendendo as necessidades específicas de cada funcionário deficiente.

Os pesquisadores Estácio e Almeida (2016) analisam por meio de seu artigo intitulado “Pessoa com deficiência no Ensino Superior” publicado no volume especial do JORSEN – *Journal of research in Special Educational Needs*, a política de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior do Amazonas, mais especificamente a pesquisa foi realizada com aluno baixa visão e buscam compreender a relação destes universitários com as tecnologias educacionais.

As falas dos estudantes apontam para um despreparo das instituições de ensino superior em recebê-los, tanto no que tange a acessibilidade, quanto a falta de equipamentos adequados, como livros em braile, software específicos para leituras e preparo dos funcionários e docentes em lidar com os estudantes com deficiência (ESTÁCIO; ALMEIDA, 2016).

Sob a mesma perspectiva, publicado em 2017 no periódico *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, o artigo “Acessibilidade digital: uma análise em portais de Instituições Federais de Educação no Brasil” traz a tona a discussão de tecnologias assistivas e acessibilidade digital dentro dos portais virtuais das instituições de ensino superior federais.

Nesse sentido, o objetivo do estudo foi verificar o nível de adoção das Instituições Federais de Educação do Brasil aos padrões de acessibilidade digital estabelecidas pelo Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico, o Emag. Para tanto, foram analisados os sites de 107 instituições de ensino superior federal, devidamente cadastradas no Inep, ao longo do primeiro semestre do ano de 2015. (ARENHARDT *et al.*, 2017)

Os resultados apresentados pelos pesquisadores são alarmantes, pois apontam para um elevado descaso com a inclusão digital das pessoas com deficiência, de forma que possamos afirmar, com base nas evidências levantadas pelos autores (ARENHARDT *et al.*, 2017), que o nível de adoção dos padrões de

acessibilidade é extremamente baixo nos portais das Instituições Federais de ensino. Como afirmam os pesquisadores,

O próprio Governo Federal, em seu portal sobre o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico, enfatiza o seu compromisso em ser o norteador no desenvolvimento e na adaptação de conteúdos digitais que garantam o acesso a todos os cidadãos, declarando ainda que a inacessibilidade de sítios eletrônicos exclui uma parcela significativa da população brasileira do acesso a informações veiculadas na Internet. Todavia, justamente nos portais das instituições de ensino do governo, entidades promotoras da inclusão social, esse compromisso vem sendo ignorado – contrariando, inclusive, uma determinação firmada em Portaria ministerial (ARENHARDT *et al.*, 2017).

Essa incoerência dentro do que é proposto nas leis e de fato efetivado na prática se mostra bastante recorrente nas conclusões dos artigos analisados. Neste sentido, a temática do artigo sobre a inclusão digital e tecnologias assistivas são fundamentais para a discussão sobre inclusão.

iii) Situação do processo de inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior:

O primeiro artigo analisado, “Aplicação da escala de concepções de deficiência (ECD) em uma universidade pública no Brasil”, publicado no *Journal of Research in Special Educational Needs*, parte do ponto de vista da psicologia social, o artigo de Pereira Leite e Mattos (2016) aborda como servidores e alunos de uma determinada instituição de ensino superior compreendem a pessoa com deficiência.

As concepções de deficiência foram por meio da aplicação de um instrumento de pesquisa conhecido como Escala de Concepções de Deficiência. O estudo obteve 2230 respostas entre alunos da graduação, pós-graduação, servidores administrativos e docentes. Porém, o artigo em questão não se aprofunda nos resultados da pesquisa. Mas, já esboça a necessidade de se investigar a situação da pessoa com deficiência no ensino superior.

Ainda na mesma edição do mesmo periódico há o artigo da pesquisadora Botti Fernandes (2016) intitulado *Universidade Inclusiva: (Trans)formação e*

cidadania. Em consonância com o artigo de Estácio e Almeida (2016), o artigo também investiga os universitários com deficiência de instituições de ensino superior do Amazonas, no seguinte caso, foram analisados os atendimentos realizados com quase 500 alunos em um período de dez anos. Segundo a autora, é preciso afirmar a todo o momento que o processo de inclusão não é limitante daqueles com deficiência, ele tangencia e altera o cotidiano de toda a instituição e pessoas. Neste sentido a autora afirma:

A experiência de trabalhar há dez anos na perspectiva inclusiva, tem demonstrado que a universidade com todo o seu saber e sua ciência, deve estar à serviço da sociedade e daqueles que nela depositam a esperança de desenvolverem suas potencialidades e terem seus direitos de cidadania assegurados para poderem trabalhar, viver bem consigo mesmos e com os outros. Concluímos então que: todos aprendem; a inclusão é coletiva; conhecer é direito de todos; a sala de aula é espaço de afirmação da diversidade cultural; a universidade é instituição plural que produz ciência e (trans)forma pessoas. (BOTTI FERNANDES, 2016, p. 1067)

Na mesma edição do periódico, o artigo de Santana (2016) investiga a situação das pessoas surdas na educação superior. Por meio de entrevistas a pesquisadora analisa as falas de três universitários surdos e dois docentes, buscando compreender suas percepções acerca da inclusão no ensino superior. Apesar dos avanços constitucionais e das cotas para ingresso nas universidades públicas federais, a autora ressalta que a inclusão ainda não acontece e que, infelizmente os problemas evidenciados são semelhantes ao enfrentados pelos surdos na educação básica (SANTANA, 2016).

O último artigo do dossiê, do volume 16 de 2016, do JORSEN – *Journal of Research in Special Educational Needs* apresentado pela busca no banco de artigos da CAPES, é intitulada como *Inclusão de alunos com deficiência na educação superior* busca analisar as atitudes de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior. Por meio da escala Likert de Atitudes Sociais a pesquisadora investigou as atitudes sociais de pessoas com deficiência, sem deficiência e de docentes.

A pesquisa conclui que não há relação de dependência linear entre a idade

cronológica e as atitudes sociais em relação à inclusão (CHAHINI, 2016). Como destaque, vale a análise de que os integrantes das salas de aula com alunos com deficiência, segundo a autora, Chiahini (2016) apresentam atitudes sociais mais inclusivas do que aqueles que não possuem estudantes com deficiência.

Outro artigo da mesma autora Chiahini (2016a), publicado no periódico *Interfaces com a Educação*, sobre o título de *Atitudes sociais em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior*, apresenta novamente a pesquisa realizada na Universidade Federal do Maranhão, sob a perspectiva da escala Likert de Atitudes Sociais, apresentando de forma mais aprofundada a metodologia utilizada para análise dos alunos e das atitudes em sala de aula, porém com os mesmos resultados já mencionados no artigo anterior.

No artigo *História de vida na pesquisa com adultos com deficiência: algumas reflexões*, na revista *Educação: teoria e prática*, apresenta a partir de análise bibliográfica, a importância de se dar voz às pessoas com deficiência e analisar suas histórias de vida para poder analisar mais profundamente as questões da inclusão. No entanto, o artigo não apresenta as entrevistas, somente a justificativa e a importância de se utilizar dessa metodologia para ressignificação das práticas inclusivas (DRAGO: SANTOS, 2013).

No artigo *Gestão social na educação para pessoas com deficiência/Social management in education for people with disabilities* (NUNES; MAGALHÃES, 2016) publicado pela *Revista Holos* em 2016, há a análise de uma pesquisa realizada em sete universidades federais públicas buscando investigar as ações estratégicas de gestão por elas desenvolvidas para atender aos alunos com deficiência. A pesquisadora é bem clara e, evidencia que as estratégias analisadas são somente no que tange aos estudantes, mais uma vez, não se estendendo a análise daquelas que possam interferir no cotidiano dos servidores.

Para os autores, o comprometimento das Instituições de Ensino Superior com as questões de acessibilidade se justifica, em certa medida, contemplando o desenvolvimento da instituição no planejamento e execução orçamentária, no quadro de profissionais, dentre outros.

[...] à gestão da educação superior compete o planejamento e a implementação das metas de acessibilidade preconizadas pela legislação em vigor, bem como o [...] financiamento das condições

de acessibilidade deve integrar os custos gerais com o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. (MEC, 2013).

A pesquisa revelou que não há muitas ações diretas para os estudantes com deficiência e nem um preparo específico do ponto de vista pedagógico. Segundo palavras dos autores:

[...] há uma carência de ações que promovam o desenvolvimento acadêmico e social deles na instituição. Só através da participação poderá haver um empoderamento deles enquanto sujeitos de sua própria educação, participando como membros ativos da comunidade e da sociedade. (NUNES; MAGALHÃES, 2016, p. 364)

Esta pesquisa também apontou que as instituições precisam ampliar os espaços de discussão sobre a temática da inclusão, interagir com os alunos interessados, os docentes e os profissionais envolvidos, o que trará mudanças a partir de um modelo de gestão social, um processo gerencial dialógico em que a elaboração e a implementação de políticas sejam compartilhadas entre os participantes na aplicação das políticas públicas, já que, segundo os autores a inclusão só é social e educativa se for uma construção coletiva (NUNES; MAGALHÃES, 2016).

O artigo encontrado que foi publicado menos recentemente foi o *Pressões no Trabalho e Receptividade de Pessoas com Deficiência*, publicado na *Revista Psico* em 2012. A pesquisa buscou identificar os 18 fatores de estresse entre 241 servidores técnico-administrativos de uma universidade pública de Minas Gerais – MG, somente 8 destes apontaram ter alguma deficiência. Um dos 18 fatores avaliados se refere à concepção de deficiência desses servidores.

Assim, segundo os autores (CARVALHO-FREITAS; TETTE, 2012), utilizou-se da revisão histórica das formas de perceber a deficiência ao longo do tempo, e após avaliação empírica do Modelo de Concepções de Deficiência em Situações de Trabalho, Carvalho-Freitas e Marques (2010) propõem seis dimensões ou tipos de interpretação da deficiência, que serão utilizadas no presente estudo:

- 1) A deficiência vista como fenômeno espiritual: essa possibilidade de ver a deficiência foi identificada nos estudos de Pessoti (1984); Bianchetti (1998); Aranha (1995); Mantoan

(2004). As pessoas atribuem uma origem espiritual à deficiência e tendem a considerá-la uma manifestação de desejos ou castigos divinos. Os comportamentos decorrentes dessa forma de perceber a deficiência são consequência dos sentimentos de compaixão e caridade.

- 2) A normalidade como matriz de interpretação: as pessoas que compartilham dessa concepção têm no modelo médico de avaliação seu padrão de referência, considerando a deficiência como um “desvio” ou “doença” que necessita de tratamento ou reabilitação (AMIRALIAN, 1986; PESSOTI, 1984; BIANCHETTI, 1998; OMOTE, 1995). O comportamento decorrente dessa concepção é de segregação das pessoas com deficiência, quer seja em áreas específicas de trabalho ou em instituições especializadas.
- 3) A inclusão como matriz de interpretação: esta concepção é compartilhada pelas pessoas que têm na garantia dos direitos sociais sua referência de análise. O pressuposto adotado é de que a sociedade é responsável pela inclusão de todos (SASSAKI, 1999; BARNES, 1999; BARNES, OLIVER E BARTON, 2002). Essa forma de perceber a deficiência estimula o desenvolvimento de ações de adequação das condições, práticas e instrumentos que visem a criação de um ambiente de trabalho acessível a todos.
- 4) Percepção de desempenho: a funcionalidade e as possibilidades de desempenho adequadas são as principais preocupações de quem compartilha dessa perspectiva de análise da deficiência (GIL, 2002; RIBEIRO; CARNEIRO, 2009).
- 5) Percepção do vínculo: o comprometimento em relação ao trabalho das pessoas com deficiência e sua estabilidade no emprego são os principais elementos de análise de quem concebe a deficiência a partir dessa perspectiva (CARVALHO-FREITAS; MARQUES; ALMEIDA, 2009).
- 6) Percepção dos benefícios da contratação: a possibilidade de usufruir benefícios para a imagem e o clima organizacional são os principais focos de análise de quem possui essa percepção instrumental da deficiência (GIL, 2002; BAHIA, 2006). (CARVALHO-FREITAS; TETTE, 2012, p. 43).

No questionário de Fatores Estressores, foram elencados os fatores estressores indicados por Rossi (2005) como mais disfuncionais, utilizando-se de escala percepção de frequência para medição, considerando-se uma variação de 1 (nunca ocorre) a 5 (sempre ocorre). O Inventário de Concepções de Deficiência foi composto por questões fechadas, com a utilização da escala Likert para medição, considerando-se uma variação de 1 (discorda totalmente) a 6 (concorda totalmente). A aplicação dos questionários foi realizada no próprio local de trabalho do servidor ou em sala de aula, caso o servidor não tivesse uma sala específica de trabalho (CARVALHO-FREITAS; TETTE, 2012).

Como resultado, segundo Carvalho-Freitas e Tette (2012) foram identificados grupos que se diferenciavam nas respostas ou porque acreditavam, ou porque não concordavam, com a determinação espiritual da deficiência; outro grupo se caracterizava por ter dúvidas se a adequação das condições e práticas de trabalho poderiam garantir o bom desempenho no trabalho por parte das pessoas com deficiência e, ainda, um outro grupo se caracterizava por acreditar que o desempenho e o vínculo das pessoas com deficiência não diferiam do das demais pessoas.

Por fim, a caracterização das concepções de deficiência em situações de trabalho pode ajudar na identificação das formas predominantes de se conceber a deficiência e as possibilidades de trabalho das pessoas com deficiência, segundo as autoras:

Contribuindo para o planejamento de estratégias de intervenção que possam auxiliar numa melhor reflexão sobre o processo de inserção nas organizações e na implementação de políticas de diversidade com essa população. (CARVALHO-FREITAS; TETTE, 2012, p. 49).

A pesquisa ouviu servidores de uma universidade pública, investigando suas concepções acerca da pessoa com deficiência. Importante contribuição para a formulação de políticas públicas inclusivas e para a reflexão nas práticas inclusivas dentro das universidades.

Com a mesma metodologia e com a autoria de uma das pesquisadoras do artigo anterior citado, agora replicada para estudantes universitários, o artigo *Inclusão de pessoas com deficiência no trabalho: percepção dos universitários*, publicado em 2014 pela Revista de Psicologia: teoria e prática, acarreta na análise das percepções dos alunos de uma universidade pública federal de Minas Gerais sobre a deficiência (SIMAS; SOUTO; CARVALHO-FREITAS, 2014).

Segundo os autores (2014) os resultados evidenciam que aqueles universitários que tem maior predisposição para confiar no compromisso das pessoas também tendem a concordar com os pressupostos inclusivos da deficiência, ou seja, acreditam que essas pessoas podem executar qualquer trabalho, com competência e qualidade, se lhes forem dadas as condições e práticas adequadas. Essa constatação é reforçada pelos resultados relacionados

à frequência de contato com pessoas com deficiência em espaços valorizados socialmente, como a universidade, salientando e referendando empiricamente a importância de ações afirmativas.

Publicado no ano de 2015 na *Revista Gestão Universitária da América Latina – GUAL*, o artigo *Desafios da Inclusão de Pessoas com Deficiência: um projeto de responsabilidade social da Universidade Federal de Santa Catarina* de Jacobsen, Olivo, Cardoso e Santos (2015), se relaciona diretamente com a pesquisa dessa tese. O artigo buscou analisar a atuação da UFSC no âmbito da responsabilidade social na promoção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mais especificamente, analisando o próprio quadro de servidores da universidade. Após aplicação de questionário junto aos servidores com deficiência, os pesquisadores elencaram vários pontos dos quais a UFSC poderia se aprimorar, dentre os destaques a questão da acessibilidade dentro do campus, conforme evidencia:

Na Universidade Federal de Santa Catarina, através de uma análise criteriosa depois da aplicação do questionário, ficou evidenciado que, acerca da inclusão do seu servidor com deficiência, há aspectos positivos, mas também há outros, especialmente relativos ao contexto da acessibilidade, que ainda precisam ser otimizados. Percebem-se, ainda, entraves para que o servidor PcD possa circular de forma satisfatória no campus. Na percepção dos servidores pesquisados, verificou-se, sobretudo, que a UFSC precisa melhorar as calçadas para facilitar o acesso a toda instituição, os percursos entre os prédios, a qualidade da pavimentação das suas vias e a sinalização para auxiliar os indivíduos que nela circulam e que são PcD, como no caso das guias para deficientes visuais. Nas edificações, existem ainda muitas escadas para acessar certos setores e, para piorar a situação, há banheiros que não se encontram adaptados conforme as normas da ABNT (2004). (JACOBSEN *et al.*, 2015, p. 111).

A conclusão caminha no sentido de reflexão acerca das proposituras inclusivas para seus servidores, sempre focando no ideal de responsabilidade social e de se construir práticas inclusivas que possam servir de modelo para toda a sociedade.

O artigo *Organizações de Ensino Superior: Inclusão e ambiente de trabalho*, publicado na revista *Educação & Sociedade*, em 2017, sob autoria de Carlos Eduardo Cândido Pereira, Lúcia Pereira Leite e José Luís Bizelli, é do mesmo

grupo de pesquisa da autora desta tese, vinculado ao Obeduc³.

Buscando ouvir servidores técnico-administrativos e docentes de uma universidade pública do Estado de São Paulo, o objeto do artigo se configurou em analisar a relação entre educação e mercado de trabalho, nas sociedades capitalistas, quando é tratado especificamente de incluir pessoas com deficiências. Conforme explicitam os autores: “Num mundo que se especializa cada vez mais e com maior rapidez, como ser produtivo para além de limitações físicas, sensoriais e mesmo psicossociais?” (CÂNDIDO PEREIRA; BIZELLI; LEITE, 2017, p. 106).

Assim, sob a ótica de docentes e servidores técnico-administrativos que se encontram nessa condição, fica evidente que, regulamentado o acesso pela reserva de vagas, há que se cuidar da permanência: abrindo canais de comunicação, de diálogo entre os diferentes no ambiente de trabalho acelerando o processo de inclusão e diminuindo preconceitos (CÂNDIDO PEREIRA; BIZELLI; LEITE, 2017). A pesquisa, portanto, nos alerta sobre a necessidade de se pensar para além da entrada dos servidores no serviço público, nos direcionando a refletir sobre as práticas de acolhimento e permanência destes dentro destas universidades públicas.

Os autores admitem um avanço no que se refere às relações entre os elementos escolhidos ou seja, a escola, o trabalho e as pessoas com deficiências, ainda que seja evidente uma relação de tensão explícita na fala de servidores. Mas, conforme afirma, é inegável que, sejam as organizações ou os indivíduos, há traços que apontam para a construção de uma sociedade mais inclusiva (CÂNDIDO PEREIRA; BIZELLI; LEITE, 2017). Assim, corroborando com a tese apresentada, de que forma as universidades públicas, promotoras do discurso inclusivo, estão lidando com os seus próprios servidores com deficiência?

No total, dos 14 artigos analisados, que interseccionavam os termos universidades, instituições de ensino superior e pessoa com deficiência, observou-se que há uma crescente nas pesquisas sobre o tema. A discussão sobre a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior está sendo discutida no Brasil e, também, em Espanha, México e Portugal.

³ “Acessibilidade no Ensino Superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão”, pesquisa em rede financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) aprovada no Edital Observatório Em Educação (OBEDUC- Edital 49/2012 – Proc. 8224/12).

O que se observa dessa breve análise dos artigos encontrados é que somente duas (CÂNDIDO PEREIRA; BIZELLI; LEITE, 2017; JACOBSEN *et al*, 2015), pesquisas tinham como objetivo analisar a situação do funcionário com deficiência dentro da Instituição de Ensino Superior. Evidencia-se a necessidade de estender as questões da análise da inclusão, tendo como sujeitos investigados não apenas estudantes com deficiência, mas fomentando as discussões sobre inclusão com os servidores com deficiência e toda a comunidade acadêmica.

Outra pesquisa analisada também versa sobre a questão dos servidores públicos. O artigo intitulado *Contexto de trabalho das pessoas com deficiência no serviço público federal: contribuições do inventário sobre trabalho e riscos de adoecimento*, publicado em 2014 na *Revista de Gestão & Produção*, buscou identificar os antecedentes, medidores e efeitos do trabalho nos processos de adoecimento dos servidores com deficiência que trabalham no serviço público federal de Santa Maria.

A metodologia utilizada foi a aplicação do Itra, instrumento composto por 4 escalas e tem como objetivo traçar um perfil dos antecedentes, medidores e efeitos do trabalho no processo de adoecimento, além de avaliar algumas dimensões da inter-relação trabalho e processo de subjetivação (HOFFMANN; TRAVERSO; ZANINI, 2014). Nesse sentido, foram 14 servidores federais com deficiência entrevistados que atuam no município de Santa Maria.

Quanto à prevalência das deficiências nos entrevistados na pesquisa em questão, 86% são deficientes físicos, enquanto 14% possuem deficiência visual. Segundo os autores:

Tal resultado é corroborado por outros estudos que também apontam a predominância de deficientes físicos inseridos no mercado de trabalho. Lancillotti (2003) explica que as barreiras arquitetônicas enfrentadas pelo deficiente físico, desde sua inclusão no ambiente educacional são consideradas mais amenas, se comparadas com as barreiras encontradas pelos demais tipos de deficiência. De acordo com depoimento recolhido por Vasconcelos (2010), o deficiente físico tem maior facilidade de integração à equipe de trabalho, uma vez que não possui restrições para o diálogo, como no caso dos deficientes auditivos. (HOFFMANN; TRAVERSO; ZANINI, 2014, p. 6).

Como resultado, os autores (HOFFMANN; TRAVERSO; ZANINI, 2014)

apresentaram que os fatores críticos identificados foram: “custos cognitivos” e “custos afetivos”; “organização do trabalho”; e “esgotamento profissional”, fatores que estariam intimamente relacionados às atividades desempenhadas em cargos burocráticos que propõe tarefas repetitivas e com intensa fiscalização do desempenho. Estes fatores culminam na avaliação crítica para o fator “esgotamento profissional”, sendo que os itens mais significativos correspondem ao “estresse” e “sobrecarga do trabalho”. Porém, os pesquisadores afirmam:

Não é possível existir uma organização do trabalho em que não haja sofrimento para os trabalhadores, no entanto é possível identificar organizações do trabalho mais inclinadas à superação do sofrimento do que outras, pois a saúde e o prazer no trabalho perfazem condições que estão sempre a ser conquistadas. A avaliação crítica dos fatores denota estado de alerta para o contexto de trabalho destas pessoas, requerendo providências imediatas a curto e médio prazo, para que, no futuro, não sejam catalisadores para o desencadeamento de doenças ocupacionais. (HOFFMANN; TRAVERSO; ZANINI, 2014, p. 10).

Segundo os autores, apesar do elevado índice de esgotamento profissional, há os indicadores de vivências de prazer no trabalho apresentaram valores de média elevados, que correspondem aos fatores de realização profissional e reconhecimento no trabalho, sendo que a escala que trata dos danos relacionados ao trabalho apresentou avaliação “suportável” (HOFFMANN; TRAVERSO; ZANINI, 2014). Ainda assim, sob essa perspectiva do equilíbrio entre os índices, o estudo caracterizou o serviço público federal de Santa Maria como ambiente de trabalho favorável para as pessoas com deficiência.

Assim, diante do exposto, é possível tecer algumas considerações:

- i) Nas últimas duas décadas, fomentados por grupos ativistas e por convenções sociais de escala global, houve um avanço na garantia dos direitos da pessoa com deficiência tanto no Brasil quanto nos demais países investigados – Portugal, Espanha e México. Entretanto, evidenciou-se que a elaboração de políticas pública e ações afirmativas para garantia do acesso da pessoa com deficiência ao ensino superior e mercado de trabalho não garantiu, em nenhum dos países citados, a total acessibilidade e, em diferentes escalas, a inclusão das pessoas

com deficiência. Logo, a reflexão em voga, fomentada nas pesquisas investigadas, circunscrevem à necessidade da eficácia dessas legislações e de transformação de instituições de ensino superior em espaços, de fato, inclusivos.

- ii) Há, principalmente a partir de 2014, uma crescente discussão sobre a pessoa com deficiência no ensino superior, mas a grande maioria das publicações científicas nos periódicos com melhores avaliações refletem e analisam a questão da inclusão dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior. A perspectiva abordada foi de análises das conjunturas legislativas, dos recursos disponíveis e das tecnologias assistivas e das percepções sobre a inclusão dentro das universidades. No entanto, apenas cinco dos 21 artigos analisados incluíram ou deram voz aos servidores com deficiência em suas pesquisas. Em uma delas se incluiu o servidor público com ou sem deficiência como pertencente à comunidade escolar, então ouvido pela pesquisa (PEREIRA LEITE; MATTOS, 2016). Das outras quatro pesquisas que envolveram os servidores com deficiência, duas delas se referiam à questão de saúde dos sujeitos, uma sobre a propensão ao estresse (SIMAS; SOUTO, 2014) e outra sobre os riscos de adoecimento dos servidores (HOFFMAN *et al.* 2014). Nesse sentido, há apenas duas pesquisas que tem como objetivo central analisar a questão dos servidores com deficiência (CÂNDIDO PEREIRA; BIZELLI; LEITE, 2017, JACOBSEN *et al.*, 2015), uma faz a investigação acerca de servidores de uma universidade estadual de São Paulo e outra sobre a UFSC, universidades também investigadas na pesquisa da tese que é apresentada.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os novos desafios colocados pela inclusão de pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior suscitam uma série de dúvidas e questionamentos que repercutem diretamente nos procedimentos adotados pelas IES e nas atitudes dos sujeitos envolvidos nesse processo.

A proposta deste estudo faz parte de uma pesquisa em rede denominada “Acessibilidade no ensino superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão”, aprovada no Programa Observatório em Educação OBEDUC/CAPES (Proc. 8224/12), que tem como foco discutir as políticas públicas e as condições de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida no Ensino Superior e o impacto dessas políticas na formação docente e na produção de mídias instrumentais.

Para esta pesquisa, buscou-se identificar e descrever a situação de servidores com deficiência que trabalham na universidade pública, assim como avaliar, nesse espaço, as ações realizadas por meio da legislação em vigor. Com esse fim, buscou-se obter informações a respeito das pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior Públicas, mais especificamente na UNESP, UFSCar e UFSC. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, cujo procedimento metodológico pode ser dividido em duas etapas: i) levantamento bibliográfico e análise documental e ii) pesquisa de campo, que teve como instrumentos um questionário e uma entrevista semiestruturada.

Optou-se pelo caráter qualitativo pelo fato de a pesquisa se basear na interpretação das evidências obtidas nos dados coletados pelo pesquisador nas entrevistas realizadas e nas análises bibliográfica e documental. A esse respeito, Alencar (2013, p. 77) afirma que “[...] o que determina o caráter qualitativo em uma pesquisa não é necessariamente o instrumento utilizado para a coleta de dados, mas sim o referencial utilizado para a pesquisa, e a forma como se faz a análise do material coletado”. Segundo Minayo (2008, p. 22), “[...] a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador”.

Assim, a presente pesquisa, de caráter qualitativo, constituiu-se como um estudo exploratório sobre inclusão social e acessibilidade dos servidores com deficiência nas três Instituições de Ensino Superior: Unesp, UFSCAR e UFSC, tendo em vista que o estudo pretende interpretar as evidências encontradas na pesquisa de campo, de acordo com as informações e os dados colhidos pelo pesquisador nos referenciais. Portanto, cabe ressaltar que o foco de uma pesquisa qualitativa não é a quantificação, mas, sim, a interpretação de suas especificidades (GUNTHER, 2003).

Ainda, as informações coletadas podem ser abordadas de diferentes formas e sob inúmeros ângulos (SÁ SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 11). Campomar (1991, p. 2) destaca que “[...] nos métodos qualitativos não há medidas, as possíveis inferências não são estatísticas e procura-se fazer análises em profundidade, obtendo-se até as percepções dos elementos pesquisados sobre os eventos de interesse”.

Sendo assim, esta pesquisa é de natureza qualitativa, objetivando interpretar, descrever, compreender e dar significado ao fenômeno estudado. Esse tipo de pesquisa é muito utilizado na área educacional devido à presença do pesquisador durante o estudo e às possibilidades metodológicas que emergem em cada pesquisa nesse campo (TRIVIÑOS, 1992). Para Gil (2007), a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.

A grande maioria envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007). Tais pesquisas podem ser classificadas como: pesquisa bibliográfica e estudo de caso (GIL, 2007).

Vergara (2000) afirma que a pesquisa exploratória é realizada em área na qual há pouco conhecimento científico acumulado ou sistematizado. O autor acredita que, por sua natureza de sondagem, não comporta hipóteses, o que não impede o surgimento destas durante o desenvolvimento da pesquisa ou ao seu final. Busca-se, assim, descrever as características do fenômeno (TRIVINOS, 1987).

No presente trabalho, abordou-se a temática da inclusão no Ensino

Superior, enfatizando-se o servidor com deficiência e a análise das instituições de Ensino Superior UFSC, UFSCar e UNESP como empregadoras dos servidores com deficiência.

3.1 Etapa 1: pesquisa bibliográfica e análise documental

Alguns autores consideram a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica como sendo sinônimas, como ressaltam Sá Silva; Almeida e Guindani (2009). Em que pese o fato de as duas formas de pesquisa terem como objeto de investigação o documento, os autores advertem que

[...] o conceito de documento ultrapassa a idéia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. As informações e indicações do conteúdo que trazem os documentos contribuem para o esclarecimento de questões e como abre caminho para outras possibilidades conforme o interesse do pesquisador (SÁ SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5).

Para Oliveira (2007), há uma importante diferença entre essas modalidades, distinguidas pela natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica “[...] remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias”, (SÁ SILVA; GUINDANI, 2009, p. 6). Essa constitui a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica configura-se como uma modalidade de estudo e análise que tem como objeto documentos de cunho científico, tais quais livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Ainda segundo a autora, o principal objetivo dessa pesquisa é propiciar ao pesquisador o contato direto com os documentos, artigos e obras que versam sobre o tema em estudo.

Por outro lado, conforme Oliveira (2007, p. 69), a pesquisa documental “[...] caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”.

Os documentos são considerados fontes confiáveis de pesquisa,

justamente por sua estabilidade e possibilidade de revisão, o que amplia o espectro de avaliação dos dados obtidos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Gil (2008) entende como documento os arquivos de instituições diversas, como empresas, sindicatos, relatórios de entidades, livros de registros, entre outros, sendo o recorte realizado de acordo com os objetivos de cada investigação.

3.2 Etapa 2: pesquisa de campo – questionário

Após analisadas as referências sobre o tema, por meio de artigos, documentos institucionais e legislações que contemplem a temática da pessoa com deficiência no Ensino Superior e, mais especificamente, no mercado de trabalho, foram obtidos elementos para constituição de uma pesquisa de campo.

Para obtenção dos dados acerca da quantidade de funcionários e alunos com deficiência nas universidades, foi encaminhado um e-mail com apresentação da pesquisa, da pesquisadora, dos objetivos da pesquisa e carta do Obeduc explicando o projeto de que a pesquisa em questão faz parte. Esse e-mail foi encaminhado, em março de 2017, para os setores de Recursos Humanos das Universidades.

No entanto, mesmo fazendo ligações e recebendo a confirmação de recebimento, só obtivemos resposta da UFSC, que prontamente encaminhou a solicitação para a Comissão responsável e respondeu à pesquisadora com a lista dos servidores com deficiência e quantitativo de alunos que afirmaram ter alguma deficiência até 2016. Tanto a UNESP quanto a UFSCar alegaram que não poderiam fornecer esse tipo de informação, por se tratar de dado de teor confidencial.

Assim, o passo seguinte foi solicitar, via Portal da Transparência, com respaldo na Lei de Acesso à Informação, Lei nº 12.517, de 18 de novembro de 2011, o nome dos servidores que declaravam ter algum tipo de deficiência. A solicitação foi feita em maio de 2017 e, após muitos recursos e esclarecimentos, em outubro de 2017, a última universidade, a Unesp, encaminhou a lista de seus servidores com deficiência.

Buscando ser coerente com o método da pesquisa, apesar de a UFSC já haver fornecido os dados via e-mail, os mesmos foram solicitados também via lei de acesso à informação. A ideia era confrontar os dados e verificar se os dados enviados pela universidade estavam de acordo com aqueles que seriam fornecidos via portal da transparência.

O caminho traçado, embora mais moroso, mostrou-se mais eficaz e possibilitou a obtenção de uma lista de 112 servidores que se declaravam com

alguma deficiência nas três universidades. É importante frisar que os contatos dos servidores não foram fornecidos, sendo necessário fazer uma busca nos sites das universidades para localizá-los. A partir de então, foi possível encaminhar, via e-mail, um questionário com questões abertas e, posteriormente, realizar entrevistas com 15 servidores das três universidades, possibilitando o aprofundamento de questões que se destacaram durante a tabulação dos dados do questionário.

Os dados encaminhados sugeriram o seguinte quantitativo:

Quadro 5 – Número de servidores

IES	Docentes	Não Docentes	Total de Servidores
UFSC	24	33	57
UFSCar	5	19	24
UNESP	3	28	31

Fonte: elaboração própria.

Após apresentação dos sujeitos da pesquisa, foi realizado um árduo trabalho de localização desses sujeitos. Para tanto, foram necessárias pesquisas nos sites institucionais para obtenção dos contatos dos servidores. Apesar dos esforços, um servidor não foi localizado e outros dois, apontados na lista da instituição, já estavam aposentados.

De um total de 112 servidores indicados, foi possível localizar 109. Em um primeiro momento, em novembro de 2017, encaminhou-se um e-mail padronizado a esses servidores, contendo a apresentação da pesquisa, a apresentação da pesquisadora e um link para preenchimento do questionário via plataforma “GoogleForms”. Ao acessar a plataforma, o servidor tinha acesso a uma nova apresentação, a um termo de livre esclarecimento e consentimento e uma introdução ao questionário que iria responder posteriormente.

Tal procedimento respeita a Resolução nº 196/96 e nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde que se refere às Normas Éticas para pesquisas

envolvendo seres humanos. O modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de participação na pesquisa encontra-se no Anexo A.

O questionário foi estruturado da seguinte forma:

Quadro 6 – Estrutura do questionário

QUESTIONÁRIO	ETAPAS DA PESQUISA	Questões
Parte 1	Caracterização do Participante	1,2,3,4,5,6,7,8 e 9.
Parte 2	Conhecimento nas legislações para PCD	10 e 11
Parte 3	Mercado de trabalho e situação de acessibilidade	12,13,14,15, e 16

Fonte: elaboração própria.

No total, 69 servidores participaram da entrevista, ficando assim distribuídos de acordo com cada universidade:

Quadro 7 – Número de servidores por IES

Instituição de Ensino Superior	Número Total de Servidores encontrados	Quantitativo de Participantes Questionário
UFSC	57	31
UFSCar	24	13
UNESP	31	25

Fonte: elaboração própria.

3.3 Etapa 3: pesquisa de campo – entrevista semiestruturada

Após tabulação dos dados obtidos via questionários, observou-se a necessidade de aprofundamento em alguns temas pertinentes que foram abordados de forma superficial ou não foram abordados no questionário. Para isso, recorreu-se à entrevista semiestruturada, pois, conforme destacado por Boni e Quaresma (2005), essa é uma forma de coleta de dados sobre um tema científico, sendo a técnica mais usual na elaboração do processo de trabalho de campo. A entrevista semiestruturada torna-se fundamental para o aprofundamento das questões abordadas, pois engloba dados subjetivos e evidenciam informações que um questionário pode “camuflar” (BONI; QUARESMA, 2005).

A preparação da entrevista se dá por meio da realização de uma série de ações, tais como o planejamento da entrevista, a escolha dos atores que serão entrevistados, a disponibilidade desses atores para participar da entrevista, a organização de roteiro, entre outras.

Na definição de Boni e Quaresma (2005, p. 75),

[...] as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal.

Outra vantagem seria a flexibilidade no que tange à sua duração, possibilitando um aprofundamento sobre determinados temas, em especial aqueles mais complexos e delicados, além de o contato direto com o entrevistado facilitar a interação e respostas espontâneas (BONI; QUARESMA, 2005).

As informações para participação da segunda etapa da pesquisa foram enviadas via correio eletrônico, porém, houve apenas 12 manifestações de interesse dos 15 funcionários que se prontificaram a participar da segunda etapa da pesquisa: dois estavam afastados no momento da entrevista e um não foi

localizado. Dessa forma, a entrevista foi realizada com 12 participantes, assim distribuídos:

Quadro 8 – Caracterização dos participantes entrevistados

Nº	Tipo de Deficiência	Sexo	Cargo	Identificação	IES
01	Deficiência Auditiva	Feminino	Servidor Técnico-Administrativo	3BA	UFSC
02		Feminino	Docente	2CA	UFSCAR
03	Deficiência Física	Masculino	Servidor Técnico-Administrativo	3AF	UFSC
04		Feminino	Servidor Técnico-Administrativo	1AF	UNESP
05		Masculino	Docente	1BF	UNESP
06		Masculino	Servidor Técnico-Administrativo	1CF	UNESP
07		Feminino	Servidor Técnico-Administrativo	1DF	UNESP
08		Feminino	Docente	2AF	UFSCAR
09	Deficiência Visual	Masculino	Servidor Técnico-Administrativo	1EV	UNESP
10		Feminino	Servidor Técnico-Administrativo	2BV	UFSCAR
11		Masculino	Servidor Técnico-Administrativo	1FV	UNESP
12		Feminino	Servidor Técnico-Administrativo	1GV	UNESP

Fonte: elaboração própria.

Os servidores entrevistados foram identificados com números de acordo com a universidade em que trabalham, sendo 1 para servidores da UNESP, 2 para servidores da UFSCAR e 3 para servidores da UFSC. Ainda, foram classificados em A, B, C, D, E ou F de acordo com a quantidade de entrevistados e, o terceiro caractere foi classificado conforme a deficiência que portam, sendo A para servidores com deficiência auditiva; F para servidores com deficiência física e V para servidores com deficiência visual.

As entrevistas foram realizadas presencialmente entre outubro de 2016 e março de 2017. A entrevista mais curta teve a duração de aproximadamente 12 minutos e, a mais longa, de 1h10. Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra a fim de serem analisadas posteriormente. Os dados coletados foram fundamentais para a reflexão acerca da situação da pessoa com deficiência dentro do quadro de servidores das universidades públicas investigadas.

No intuito de evitar constrangimentos e deixar os entrevistados o mais à vontade possível, para realização das entrevistas, apropriamo-nos das orientações de Schwarz e Haber (2006), que, de forma didática, elaboraram uma cartilha com as primeiras indicações de como proceder em entrevistas com pessoas portadoras de deficiência, seja entrevista de emprego, seja outro tipo de conversa.

Quadro 9 – Atitudes durante a entrevista – por tipo de deficiência

Tipos de deficiência	Atitude durante a entrevista
Deficiência Auditiva	- Questões quanto à comunicação: mantenha sempre o contato visual e se posicione de forma que sua boca e expressões faciais sejam visíveis. Mímica, gestos ou escrita podem facilitar a comunicação. - Muitos deficientes auditivos conseguem manter uma conversação oral. Lembre-se: nem todo surdo é mudo. - Use tom de voz normal, fale de forma bem articulada, distinguido palavra por palavras, mas sem exagerar. Falar alto não adianta. - As pessoas surdas não percebem mudança no tom de voz, portanto, seja expressivo ao falar. - Se tiver alguma dificuldade em entender o que uma pessoa com deficiência auditiva falou, não se acanhe e peça para que ela repita. - Conhecer ou estar acompanhado por alguém que saiba a linguagem de sinais (Libras) pode ser útil na entrevista.
Deficiência Física	- Questões relacionadas à locomoção: retirar obstáculos físicos e garantir espaço livre para trânsito. - O entrevistador deve procurar ficar sentado para que a pessoa que usa cadeira de rodas não se canse de olhar para cima e para que se mantenha um nível de visão linear. - A cadeira de rodas, bengalas e muletas fazem parte do espaço corporal da pessoa, portanto, não apoie nem movimente as mesmas sem permissão; deixe-os sempre próximos da pessoa com deficiência, quando estas não as estiverem usando. - Empurrar uma cadeira de rodas exige cuidados, preste bastante atenção para não batê-la em ninguém. Se o gestor for acompanhar uma pessoa com deficiência física, deve andar devagar e caso perceba que a pessoa com

	deficiência precisa de ajuda, não hesite em oferecer, mas sem insistência para não constrangê-la.
Deficiência Visual	- Sempre que possível, receba o entrevistado pessoalmente para evitar que o mesmo fique perdido. - Se o entrevistador for conduzir a pessoa com esse tipo de deficiência, é necessário dobrar o braço e lhe oferecer o cotovelo. A pessoa com deficiência visual irá acompanhá-lo naturalmente enquanto ele anda. - Avise antecipadamente sobre a existência de degraus, buracos, pisos escorregadios e quaisquer obstáculos à frente. - Ao ajudá-lo a se sentar, é preciso posicioná-lo de frente para a cadeira, colocando a mão da pessoa no encosto da mesma e avisando se ela possui braços. - Ao indicar caminhos, seja o mais detalhista possível, informando a distância em metros, a existência de desvios ou alterações no piso. - Não fale alto, afinal, os cegos não são surdos. - Não se sinta intimidado em usar expressões tais como “olhe” e “veja”. As pessoas com deficiência visual utilizam esses termos naturalmente. - Quando você chegar ao ambiente ou quando for embora, não esqueça de avisar a pessoa com deficiência visual. - Por mais tentador que seja acariciar um cão-guia, tenha em mente que esses cães têm a responsabilidade de guiar um dono que não enxerga. O cão não pode ser desviado do seu dever.

Fonte: adaptação de Schwarz e Haber (2006).

3.4 Etapa 4: procedimento de análise dos dados

A partir da análise dos documentos, é possível produzir ou reelaborar conhecimentos e abrir caminhos para novas maneiras de compreender os acontecimentos. Após o exame preliminar dos documentos selecionados, os dados são analisados, reunindo-se todas as partes, “[...] elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos chave” (CELLARD, 2008, p. 303).

A análise dos dados é feita a partir da discussão que estes, bem como os temas, trazem à tona e, geralmente, inclui o corpo da pesquisa, as referências bibliográficas e o modelo teórico, conforme afirmam Sá Silva; Almeida e Guindani (2009). Dessa forma, são constituídas as categorias para avaliação, fundamento importante para sua organização e para reflexão das considerações da pesquisa científica.

De acordo com 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 entrevistas, 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.

Nesse sentido, após a obtenção e transcrição de todos os dados das entrevistas e dos questionários 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”. Tendo isso em vista, os dados foram separados nas seguintes categorias:

- Caracterização dos participantes;
- Mercado de trabalho e inclusão;
- Conhecimento e expectativa das legislações vigentes;
- Tecnologias assistivas e acessibilidade;
- Outras perspectivas.

3.5 Custos da pesquisa

As despesas resultantes desse estudo foram financiadas por uma bolsa de estudos da CAPES/OBEDUC, obtida por meio de participação no projeto de pesquisa em rede denominado “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.

A bolsa foi concedida durante 17 meses, entre os anos de 2015 e 2017, período de aplicação dos questionários e realização das entrevistas semiestruturadas. Foi também oriunda deste projeto a verba para deslocamento até a diretoria de algumas cidades do interior de São Paulo, onde ficam situados os campi da UNESP, São Paulo/SP, para acesso a dados da reitoria, São Carlos e Sorocaba/SP, para entrevista e acesso às informações da UFSCar e a Florianópolis/SC para realização das entrevistas com servidores da UFSC.

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. Além disso, outras interações ocorreram via internet mediante o uso de e-mail.

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

3.6 Intercorrências da pesquisa

Durante a coleta de dados, foram percebidas algumas situações que merecem ser destacadas. O processo de levantamento dos servidores com deficiência, por meio da lei de acesso à informação, no portal da transparência, elucidou uma problemática inerente à comunicação entre os campi das unidades. Os três pedidos de postergação de prazos para envio das respostas por parte de duas universidades, UFSCar e UNESP, apontam que as instituições de ensino superior tiveram alguma dificuldade em apresentar a informação.

No que tange às cartas-ofícios aos Serviços de Recursos Humanos e às Seções Técnicas de Saúde, nem todas foram respondidas, ou eram encaminhadas a outras seções, que devolviam para o setor que as havia enviado, demonstrando que a informação não está centralizada em um único órgão.

No contato com as unidades, as informações sobre os servidores com deficiência não eram detalhadas, não se sabia ao certo do que se tratava e, quando pedíamos auxílio por autodeclaração, alguns setores não sabiam como lidar com a questão e, conseqüentemente, era necessário intervir apresentando a pesquisa diretamente ao público-alvo interessado. Tais características contradizem o artigo 72, Capítulo II, da Pesquisa em seu Estatuto, onde se pontua, no item V, a garantia de condições para projetos especiais, considerado na figura do OBEDUC (UNESP, 2012).

No que tange ao contato com os servidores portadores de deficiência, em alguns casos, houve estranhamento e insegurança destes em responderem ao questionário, por medo de alguma represália no trabalho. Um dos entrevistados, inclusive, chegou a pedir o cancelamento de sua entrevista, receava que seu chefe o identificasse a partir de suas falas. Em outro caso, um dos entrevistados relatou uma situação e pediu que não fosse divulgada no estudo, mesmo sabendo que sua identidade não seria revelada.

O receio evidenciado por alguns entrevistados nos alerta para a situação de opressão muitas vezes vivenciada no trabalho e para a importância de se analisar criticamente a situação dos servidores com deficiência no mercado de trabalho. Mais do que avaliar de uma forma geral, entender como as promotoras

do discurso pela inclusão, isto é, as instituições de ensino superior, estão lidando com o seu próprio quadro de servidores com deficiência.

4. A INCLUSÃO DOS SERVIDORES COM DEFICIÊNCIA DAS UNIVERSIDADES: LIMITES E POTENCIALIDADES

Neste capítulo, serão apresentados os resultados obtidos por meio da análise dos documentos e da aplicação do instrumento de questionário e entrevista, realizados com servidores das três instituições de ensino superior investigadas: UFSCAR, UFSC e UNESP. Dados de 69 servidores das três IES foram compilados e analisados via questionários e, de 12 servidores das três IES, via entrevista semiestruturada.

Em um primeiro momento, serão examinados os documentos das três universidades públicas avaliadas e suas intersecções com a questão da inclusão e acessibilidade dos servidores com deficiência. Após essa primeira caracterização e análise, serão apresentados os dados dos questionários e das entrevistas realizadas. Para efeito de exposição dos resultados, cabe lembrar que o instrumento foi subdividido em cinco categorias, cada qual com seus objetivos de análise, a saber:

Quadro 10 – Categorias de análise dos questionários

Tipo de Categorias	Objetivos de Análise
Caracterização dos participantes	Questionamentos gerais para obtenção de um panorama das pessoas com deficiência que trabalham na universidade.
O mercado de trabalho e inclusão	Questionamentos acerca da percepção da deficiência, identidade, valorização profissional e inclusão.
Acessibilidade e tecnologias assistivas	Questionamento acerca da acessibilidade, condições de trabalho e acesso a tecnologias assistivas.
Legislações e políticas públicas vigentes	Questionamento acerca do conhecimento das legislações e expectativas frente ao aparato legal para a pessoa com deficiência.

Outras perspectivas	Demais apontamentos realizados pelos participantes.
---------------------	---

Fonte: elaboração própria.

Cada uma dessas partes traz compilados os questionamentos realizados por meio dos questionários e das entrevistas. A última parte permitiu ao participante fazer considerações extras, uma vez que, pela dinâmica do instrumento respondido, considerou-se necessário abrir espaço para respostas mais amplas, em virtude da limitação das análises oriundas de um questionário apenas com questões fechadas.

4.1 UNESP



A Universidade Estadual Paulista (UNESP) é uma Instituição de Ensino Superior mantida pelo governo do estado de São Paulo. Em 2017, contava com 37 unidades em 24 municípios diferentes, sendo 22 no interior, uma na capital do estado, São Paulo, e uma no litoral paulista, em São Vicente.

Figura 2 – Mapa dos municípios que comportam unidades da UNESP



Fonte: site da Unesp

Segundo o anuário de 2017 da UNESP, a universidade possuía, naquele ano, 15.920 servidores, sendo 5.351 docentes e 10.569 técnico-administrativos, entre ativos e inativos. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade (UNESP, 2009) prevê algumas metas de futuro. O documento se divide em sete dimensões, todas elas passíveis de ações e investimentos, respeitadas a dotação orçamentária da universidade:

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).

Conforme as metas apresentadas pelo PDI, observa-se que não há, em todo o corpo do documento, especificações voltadas diretamente para a pessoa com deficiência ou para a questão da diversidade. Ainda que de maneira não evidente, o terceiro item assegura infraestrutura necessária às atividades da Unesp, ou seja, é possível discutir a questão da acessibilidade nos campi da universidade.

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, porém, em prédios e espaços, a acessibilidade mencionada é para os tipos de deficiência física e não sensorial (PEREIRA, 2015). Nos documentos institucionais, só aparecem medidas voltadas para pessoas com deficiência em 2011, quando é criada a Comissão Permanente de Acessibilidade por meio da Portaria UNESP nº 250, de 9 de dezembro de 2011, cujo artigo 1º aponta que

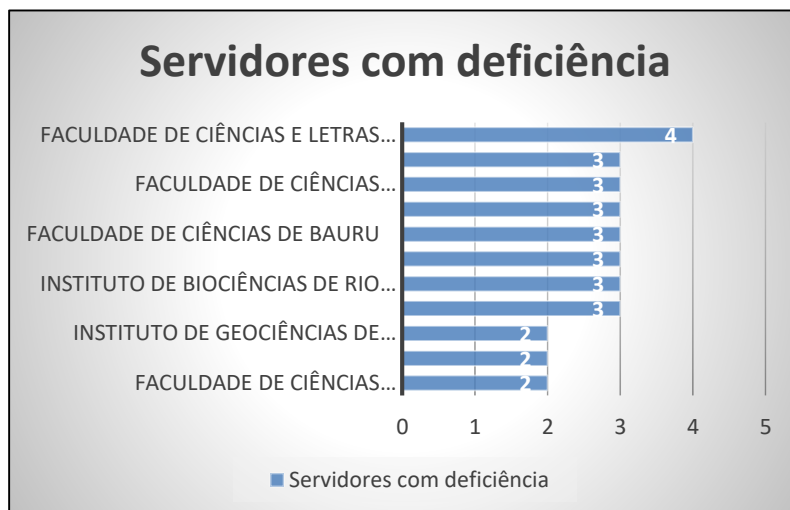
Considerando o Programa de Ampliação e Diversificação de Acesso à Universidade, constituinte do Plano de Desenvolvimento Institucional da UNESP, trata a ação descrita como “assegurar às pessoas com deficiência inclusão e acessibilidade ao ambiente universitário e aos seus recursos materiais e didático”, fica instituída a Comissão Permanente de Acessibilidade da UNESP. (UNESP, 2011).

O documento apresenta o nome de onze pessoas, sendo um deles o presidente da Comissão e os demais, seus membros. Tais membros, entretanto, são substituídos em 2014, por meio da Portaria nº 12, que em nada alterou a essência e os objetivos da referida Comissão. Em 2017, via portaria nº 206, houve outra modificação nos membros da Comissão, mas, novamente, sem alteração de seus objetivos específicos. Como atribuições dessa Comissão, foram estipuladas

como metas: a realização de 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 na Universidade.

Quando solicitado à reitoria da Unesp, via e-mail e telefone, informações sobre a quantidade de alunos e funcionários com deficiência, a resposta foi de que esses dados não eram centralizados na reitoria, e que a questão deveria ser levantada junto ao setor de Recursos Humanos de cada campus. Ainda em 2016, quando requisitados, via Portal da Transparência, da Lei nº 12.527 de acesso à informação, os dados do Censo para a Comissão Permanente de Acessibilidade da Unesp, a resposta foi a mesma, ou seja, que não era possível obter tal informação, que deveria ser solicitada a cada unidade específica. Sendo assim, foi feito envio de e-mail para todas as unidades e contato por telefone. Após alguma insistência, foi possível obter, em 2017, os dados expostos no gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Quantitativo de servidores com deficiência nos campi da Unesp



Fonte: elaboração própria com base nos dados fornecidos pela instituição.

Fomos informados de que, em diferentes unidades, há, no total, 31 servidores com deficiência, porém, muitos institutos não responderam ou

responderam que não poderiam disponibilizar a informação por se tratar de um dado sigiloso, particular de cada servidor.

4.2 UFSCar



A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) foi fundada em 1968 e está localizada na cidade de São Carlos, tendo outras unidades nos municípios de Araras-SP, Sorocaba-SP e Buri-SP. De acordo com as próprias informações institucionais, possui 48 departamentos acadêmicos divididos em oito centros: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências em Gestão e Tecnologia para sustentabilidade, Ciências Exatas e de Tecnologia, Ciências Humanas e Biológicas, Educação e Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

A UFSCar também oferece 62 cursos e, ainda segundo informações institucionais, um total de 2.807 novas vagas na graduação presencial. Seu Estatuto, bem como seu Regimento Geral (UFSCAR, 2016), trata de seu corpo docente e técnico-administrativo sem fazer referências aos que estejam em condições de deficiência.

Conforme o PDI da universidade (UFSCAR, 2017), existem duas metas para o 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 deficiências 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. 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 à acessibilidade, implantando e operacionalizando dispositivos que garantam a acessibilidade plena, tanto na infraestrutura (calçadas, guias rebaixadas, rampa, etc.) como nas edificações (portas, sanitários, elevadores, etc).

Em 2015, foi instituída, na UFSCAR, a Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE); dentre as pastas, está a questão da pessoa com deficiência, acolhimento e condições de permanência dos alunos.

Como uma instituição federal, a SAADE auxilia os alunos que ingressaram na universidade por meio de cotas, regulamentadas pelo Decreto nº 9.034 de 2017.

De acordo com a legislação que instituiu o sistema de cotas no Brasil, as Instituições Federais de Educação Superior no país devem reservar o mínimo de 50% das vagas em cursos de graduação a estudantes que tenham frequentando, integralmente, o ensino médio na rede pública. Dentro dessa cota, as vagas devem atender percentuais específicos para critérios sociais (renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*), raciais e étnicos.

A quantidade de vagas será definida conforme o número de pessoas com deficiência na unidade da Federação na qual o estudante será matriculado, considerado o proporcional em relação à população do estado ou do Distrito Federal em que estiver localizada a instituição de ensino, segundo o último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Segundo informações da própria instituição, em 2018, foram recebidos os primeiros cotistas deficientes, sendo 52 alunos, distribuídos entre os quatro campi da instituição. Para o acolhimento, a SAADE desenvolveu um guia de “como falar com as deficiências”, além de oferecer orientação aos servidores administrativos que fariam a matrícula desses alunos.

Quando questionados via e-mail sobre a quantidade de servidores com deficiência, a SAADE respondeu que sua incumbência era relacionada apenas aos alunos, estando a questão dos servidores ainda atrelada ao setor de Recursos Humanos da UFSCar. Assim, foi feito contato com o Recursos Humanos da UFSCar com a finalidade de levantar informações acerca dos servidores com deficiência da universidade, porém, a resposta foi de que não podiam passar essa informação. Ao ser solicitado via Portal da Transparência, a primeira resposta foi a de que a Universidade precisaria de mais 30 dias para responder, pois não tinha esses dados tabulados.

Quando apresentados, só informaram a quantidade total dos servidores com deficiência e se eram ou não docentes. Outras solicitações, como setor, tipo de deficiência, campi, sexo, não foram respondidas.

Assim, os dados obtidos via Portal da Transparência, Lei de Acesso à Informação, é de que são 24 servidores, sendo cinco docentes e 19 não docentes, em um total de 2.354 servidores, entre docentes (1.324) e técnico-administrativos

(1.030). Observa-se que, no total, segundo dados fornecidos pela própria instituição, a Universidade possui 1,01% dos servidores com deficiência.

4.3 UFSC



A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com sede em Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, foi fundada em 18 de dezembro de 1960, com o objetivo de promover o ensino, a pesquisa e a extensão. Sua comunidade é constituída por cerca de 70 mil pessoas, entre docentes, técnicos administrativos em Educação e estudantes de graduação, pós-graduação, ensino médio, fundamental e básico. São mais de 5.600 servidores, aproximadamente 2.500 professores e 3.200 TAEs.

Trata-se de uma universidade pública e gratuita, que possui campi em mais quatro municípios: Araranguá, Curitibanos, Joinville e Blumenau. Os campi foram instituídos com recursos do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), do Ministério da Educação (MEC), em um processo de interiorização da universidade para outras regiões em Santa Catarina.

Do ponto de vista da inclusão, em comum com as Universidades Federais, a UFSC tem, em seu organograma, a Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE), um setor vinculado à Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (Saad) da Universidade Federal de Santa Catarina. A CAE está localizada no andar térreo do prédio da Reitoria Um (campus Florianópolis), em frente à PRODEGESP. Atuando junto à educação básica e aos cursos de graduação e pós-graduação, atende ao princípio de garantia dos direitos das pessoas com deficiência, mediante a equiparação de oportunidades, propiciando autonomia pessoal e acesso ao conhecimento.

Os princípios gerais para a integração das ações de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na gestão universitária da UFSC são:

- 1) Ações descentralizadas e participativas: propõe-se a estratégia de formação/capacitação, fortalecimento e construção de processos de gestão inclusiva em todas as Unidades, Coordenadorias de Curso, Departamentos de

Ensino, Serviços, Programas etc., visando à incorporação em seu planejamento, nos projetos, nas atividades e nos processos de avaliação, a questão da acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência. Além disso, também propõe uma estrutura de Coordenadoria de Acessibilidade Educacional que acompanhe a estrutura multicampi da UFSC.

Nesse sentido, entende-se que cada campus deve possuir seu próprio Núcleo de Acessibilidade e estes devem ser integrados e articulados entre si, de modo a compartilhar princípios e perspectivas de atuação. Para tanto, é fundamental, ainda, garantir a participação efetiva das pessoas com deficiência, por meio de mecanismos democráticos de construção e avaliação dos processos e ações desenvolvidos.

2) Respeito à singularidade: considerando que antes da deficiência vem a pessoa e sua singularidade, produzida social e historicamente, propõe-se o respeito à singularidade das pessoas com deficiência, evitando a criação de protocolos rígidos para o atendimento a suas necessidades educacionais especiais e a atenção a suas formas próprias de acesso e participação nas atividades de administração, ensino, pesquisa e extensão.

3) Promoção da cultura inclusiva: a visão que se assume para essa proposta é a construção de uma universidade na qual os princípios de ética, de solidariedade, de promoção da cidadania, com base no diálogo e na transparência, convivam com a perspectiva inclusiva de atenção às pessoas com deficiência.

4) Indissociabilidade entre inclusão e desenvolvimento institucional: considera-se que a expansão, desenvolvimento e consolidação da UFSC nunca será plena com a perpetuação dos problemas de planejamento e execução que historicamente marcam as edificações, programas, projetos pedagógicos e processos organizacionais da instituição. Assim, é necessário conhecer e considerar as normas, convenções, leis e decretos acerca de acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência no planejamento institucional da Universidade em todos os níveis, a saber, arquitetônico, informacional, comunicacional, programático e atitudinal.

5) Ações consistentemente embasadas e informadas: deseja-se pautar todas as ações para acessibilidade e inclusão da UFSC em referências

científicas, documentos nacionais e internacionais, garantindo a sintonia dessas ações com as políticas públicas da área e com a literatura atual. Desse modo, é mister o conhecimento profundo do perfil, condições funcionais e sociais das pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais, favorecendo a otimização dos recursos e a racionalidade dos investimentos institucionais necessários.

Assim, a Coordenadoria de Acessibilidade Educacional e os Núcleos de Acessibilidade, longe de se constituírem como “salas de recurso” ou “salas multifuncionais”, ou seja, como espaços de atendimento educacional especializado, devem ser organizados como um espaço de referência para o planejamento e execução de ações em acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na universidade. Seu potencial maior é difundir os princípios de inclusão em todos os campi, garantindo a acessibilidade e a participação das pessoas com deficiência nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração.

A UFSC foi a única das universidades avaliadas que enviou os objetivos com a inclusão. Logo após a consulta via Portal da Transparência, a Universidade divulgou os objetivos em seu site, como uma forma de elucidar claramente suas propostas para inclusão. Portanto, observa-se que os objetivos mencionados evidenciam uma preocupação da universidade de acolher tanto os estudantes com deficiência quanto seu quadro de funcionários. No objetivo de número quatro, evidencia-se a prioridade da universidade inclusiva, ao atrelar o crescimento institucional ao potencial inclusivo.

Os objetivos mencionados são aqueles constantes do site da Universidade; no site da Coordenadoria de Acessibilidade Educacional, constam, ainda, os seguintes objetivos:

- Desenvolver e executar a política institucional de acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais da UFSC;
- Promover condições igualitárias de acesso ao conhecimento por parte de estudantes com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais;
- Promover a remoção de barreiras arquitetônicas, programáticas, pedagógicas, de comunicação e atitudinais na Universidade;

- Apoiar os diferentes setores da universidade para a melhoria da participação de pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais;
- Adquirir e assegurar a tecnologia assistiva e comunicação alternativa para os estudantes que necessitem de tais recursos para sua plena participação acadêmica;
- Ser referência no campus de origem no tocante às ações de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais;
- Criar parcerias e convênios com as diversas entidades representativas das pessoas com deficiência de Santa Catarina e de outros estados, visando a troca de conhecimentos e demais formas de intercâmbio acadêmico;
- Orientar os processos de criação de cargos, concurso público e ingresso de profissionais de apoio e de bolsistas (acompanhante, monitor de diferentes áreas do conhecimento, intérprete de Libras e guia-intérprete) para trabalharem junto aos estudantes que deles necessitem e na remoção de barreiras institucionais que incidem sobre as pessoas com deficiência.

Segundo dados fornecidos pela UFSC e confrontados via informação solicitada no Portal da Transparência, a universidade possuía, em 2017, 57 servidores com deficiência, sendo 24 docentes e 33 não docentes. É importante frisar que esses 57 servidores estão distribuídos entre todas as unidades da UFSC e, também, no hospital-escola. Levando em consideração os dados fornecidos pela instituição, conclui-se que apenas 1,01% dos servidores são pessoas com deficiência.

4.4 Caracterização dos participantes

Neste item, serão expostos os resultados acerca da caracterização dos participantes. Os questionamentos apresentados tiveram como objetivo obter um panorama das pessoas com deficiência que trabalham na universidade e, para isso, apontam-se aspectos gerais. No geral, foi possível entrar em contato com 69 servidores com deficiência que responderam ao questionário. Esses servidores ficaram assim divididos conforme as Instituições de Ensino Superior:

Quadro 11 – Participação dos servidores por IES

Instituição de Ensino Superior	Número Total de Servidores encontrados	Quantitativo de Participantes Questionário	Quantitativo de Participantes Entrevista
UFSC	57	31	2
UFSCar	24	13	3
UNESP	31	25	7

Fonte: elaboração própria.

Como se pode observar no quadro 11, participaram do questionário da referida pesquisa 54% dos servidores da UFSC, aproximadamente 54% dos servidores da UFSCAR e 80% dos servidores da UNESP.

Já para a segunda etapa da pesquisa, atendendo a disponibilidade dos servidores e da pesquisadora, foram entrevistados apenas dois servidores da UFSC, o que totaliza 3,5% do universo de servidores com deficiência desta Instituição de Ensino Superior; e três servidores da UFSCar, que soma aproximadamente 12,5% do total de servidores com deficiência. Já da UNESP, devido à facilidade com os contatos, visto que a pesquisadora é da mesma IES, foi ouvida uma maior porcentagem de servidores: 22,5%.

Para melhor compreensão de quem são esses servidores, serão apresentados os dados referentes à caracterização dos mesmos. Quanto à

deficiência dos servidores que participaram da primeira etapa da pesquisa, ou seja, do questionário, foram encontradas as seguintes situações:

Gráfico 3 – Incidência de deficiências



Fonte: elaboração própria.

A partir do gráfico, é possível observar que a deficiência que aparece com mais incidência entre os servidores das IES que foram entrevistados, ou seja, dentro do universo de 69 servidores, é a deficiência auditiva, representando 36% dos servidores. Logo após a deficiência auditiva, a maior incidência entre os servidores é a deficiência visual, com 29%, seguida da deficiência física, com 26%. Quanto à deficiência intelectual, múltipla ou outros tipos de deficiência totalizam 3% cada uma, isto é, cerca de quatro servidores em cada um dos casos.

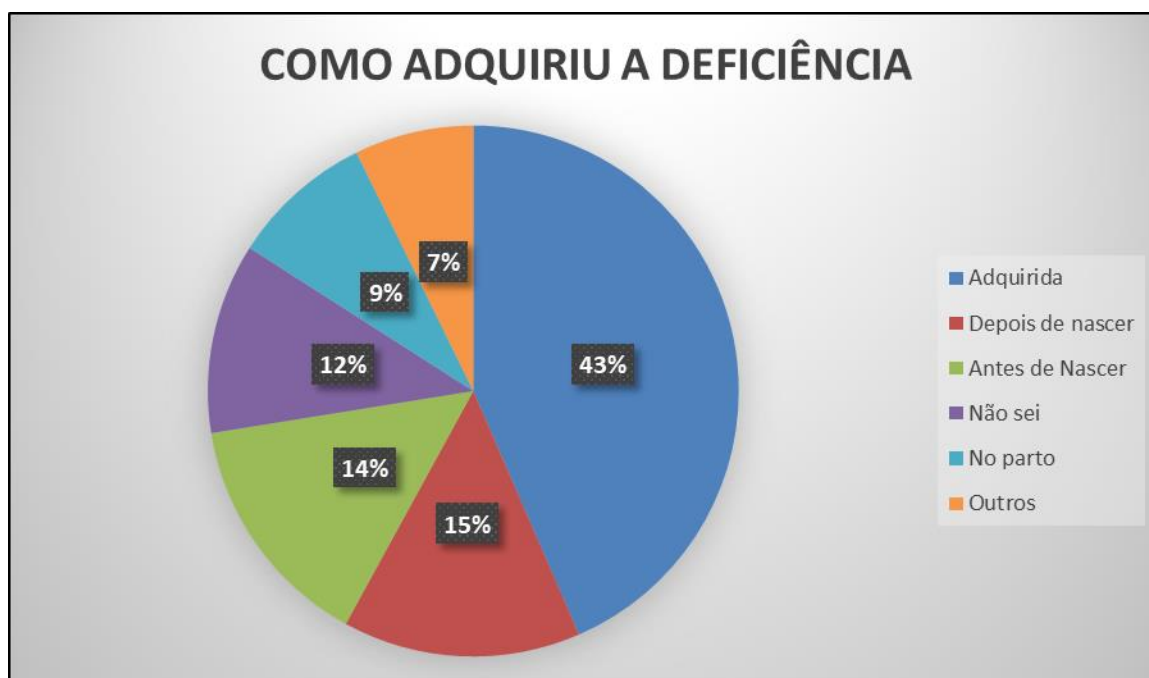
Para melhor compreensão da incidência das deficiências nas Instituições de Ensino Superior investigadas, segue o quadro 12 indicando os servidores, suas deficiências e a universidade em que trabalham:

Quadro 12 – Quantidade de servidores por tipo de deficiência em cada IES

IES	Auditiva	Visual	Intelectual	Física	Múltipla	Outros
UNESP	8	7	1	7	0	1
UFSCar	4	4	0	4	0	1
UFSC	13	9	1	7	2	0

Fonte: elaboração própria.

Buscando entender melhor o perfil do servidor com deficiência nas Instituições de Ensino Superior avaliadas, uma das questões de caracterização tinha a finalidade de descobrir a origem deficiência do servidor: se derivada de problemas no parto, se foi após o nascimento, antes de nascer, adquirida ou outras. O servidor tinha, ainda, a opção de assinalar “não sei”. Das 69 respostas analisadas para o questionário, em seis questionários essa resposta não foi dada. Diante desses dados, as incidências quantitativas demonstraram o disposto no gráfico 4:

Gráfico 4 – Origem da deficiência

Fonte: elaboração própria.

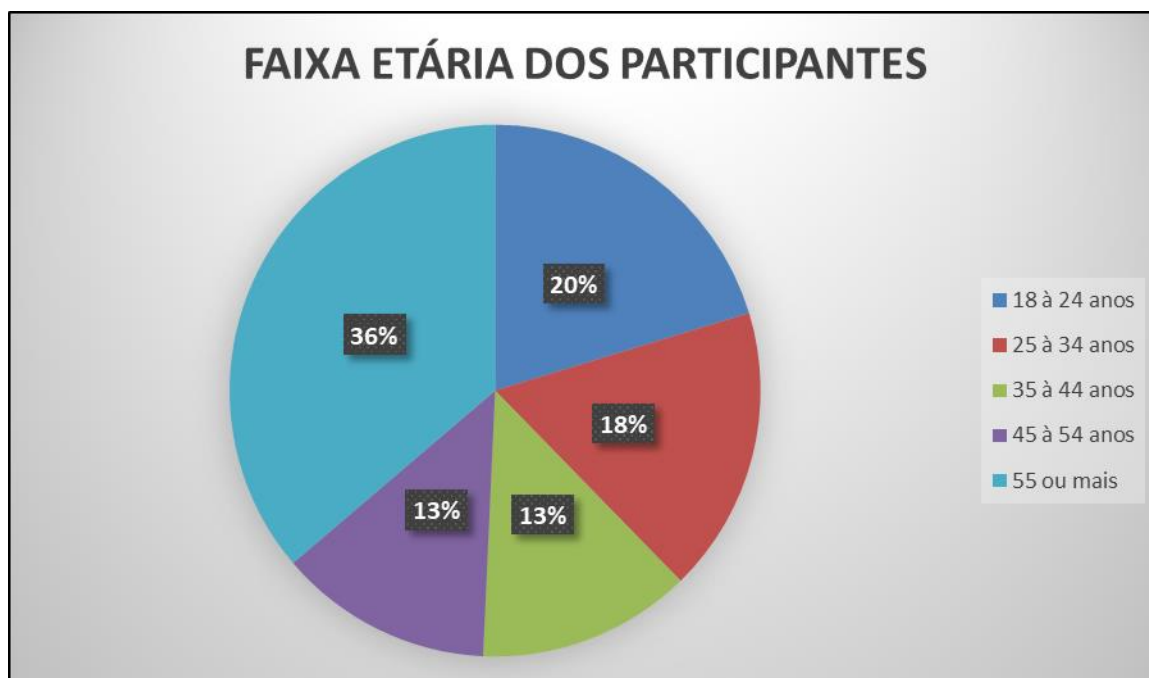
Conforme mostra o gráfico 4, no que se refere à maior parcela de servidores que participaram da pesquisa, 43%, a deficiência foi adquirida. Em seguida, a maior incidência, de 15%, é de servidores que dizem terem se tornado deficientes após o nascimento. Esse tipo de deficiência se difere da adquirida, que tem o perfil temporal ou accidental como determinante. Somam 14% os servidores que apontaram terem adquirido suas deficiências antes de nascer. Os servidores que afirmaram não saber a origem da deficiência totalizam 13% do total de servidores investigados. Aqueles que apontaram serem deficientes em decorrência de problemas no parto foram 8% e de outros motivos, 6%.

Os entrevistados assinalaram o sexo da seguinte forma:

Gráfico 5 – Sexo dos participantes

Fonte: elaboração própria.

Dentre os participantes da pesquisa, dos 69 servidores com deficiência que responderam ao questionário, dois optaram por não apontar o sexo. O gráfico 5 apresenta informações bem parelhas, sendo 51% dos participantes do sexo masculino, 46% do sexo feminino e 3%, outros. No que diz respeito à faixa etária dos participantes, foram obtidos os seguintes dados a partir de suas respostas:

Gráfico 6 – Faixa etária dos participantes

Fonte: elaboração própria.

O gráfico 6 indica que os servidores com deficiência com mais de 45 anos totalizam aproximadamente 49% dos entrevistados, sendo possível articular essa informação com aquelas referentes ao quantitativo de servidores com deficiência adquirida, sugerindo que eles se encontram, majoritariamente, nessa faixa-etária.

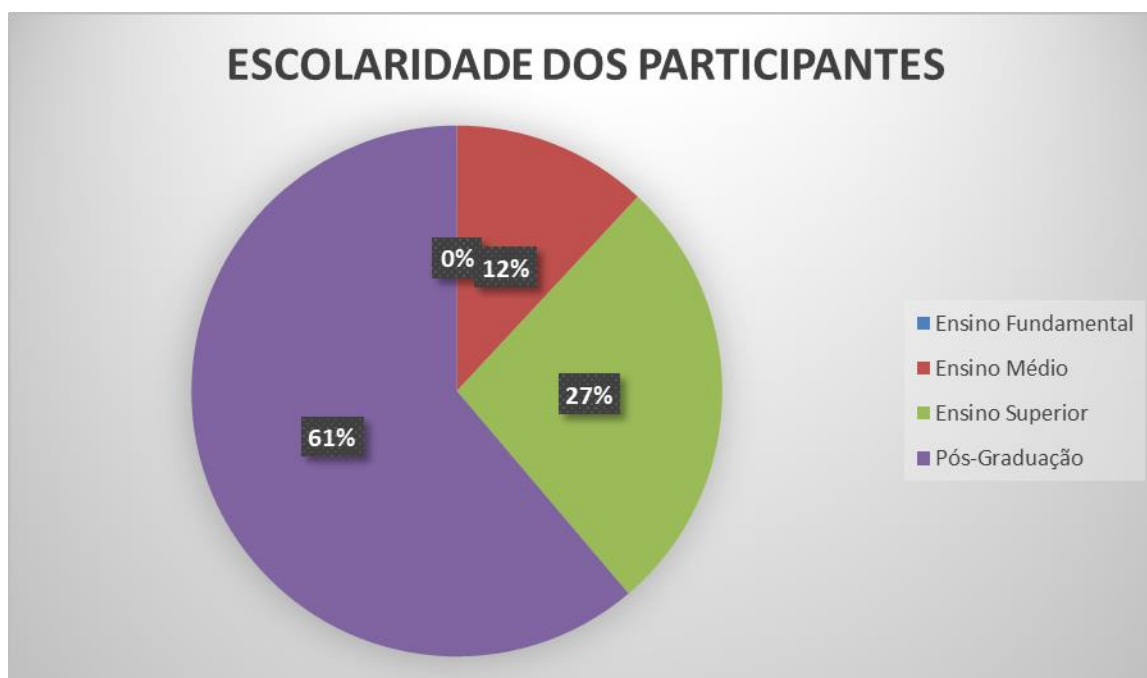
Em continuação, 20% dos entrevistados encontram-se na faixa etária de 18 a 24 anos, evidenciando um movimento de renovação no quadro de servidores das Instituições de Ensino Superior e reafirmando a importância da lei de cotas para ingresso no serviço público, que possibilita uma porcentagem significativa de ingressos de pessoas com deficiência no quadro de servidores da administração pública. Nesse sentido, 18% dos servidores estão na faixa dos 25 aos 34 anos e 13%, na faixa dos 35 a 44 anos. Distribuídos por Instituição de Ensino Superior, estão lotados da seguinte forma:

Quadro 13 – Distribuição de servidores com deficiência por IES de acordo com a faixa etária

IES	18 a 24 anos	25 a 34 anos	35 a 44 anos	45 a 54 anos	55 anos ou mais
UNESP	04	04	06	03	08
UFSCar	02	02	01	02	06
UFSC	08	06	02	04	11

Fonte: elaboração própria.

Os dados do quadro 13, especificados por Instituição de Ensino Superior, demonstram pontos semelhantes entre elas: no que se refere ao maior número de servidores com deficiência, em todas as IES, prevalecem os servidores com 55 anos ou mais, assim como em todas as IES, também é possível observar um grande número de jovens com deficiência no quadro de servidores, o que nos leva a refletir sobre a efetividade das cotas para ingresso e a importância do estudo sobre a inclusão e permanência.

Gráfico 7 – Escolaridade dos participantes

Fonte: elaboração própria.

Conforme demonstra o gráfico 7, a grande maioria dos servidores que participaram do questionário, 61%, possui pós-graduação completa. Do total, 27% concluiu o Ensino Superior, 12% concluiu o Ensino Médio e nenhum servidor apontou que parou os estudos no Ensino Fundamental.

O quadro abaixo apresenta esses dados de acordo com a Instituição de Ensino Superior:

Quadro 14 – Nível de escolaridade dos servidores com deficiência em cada IES

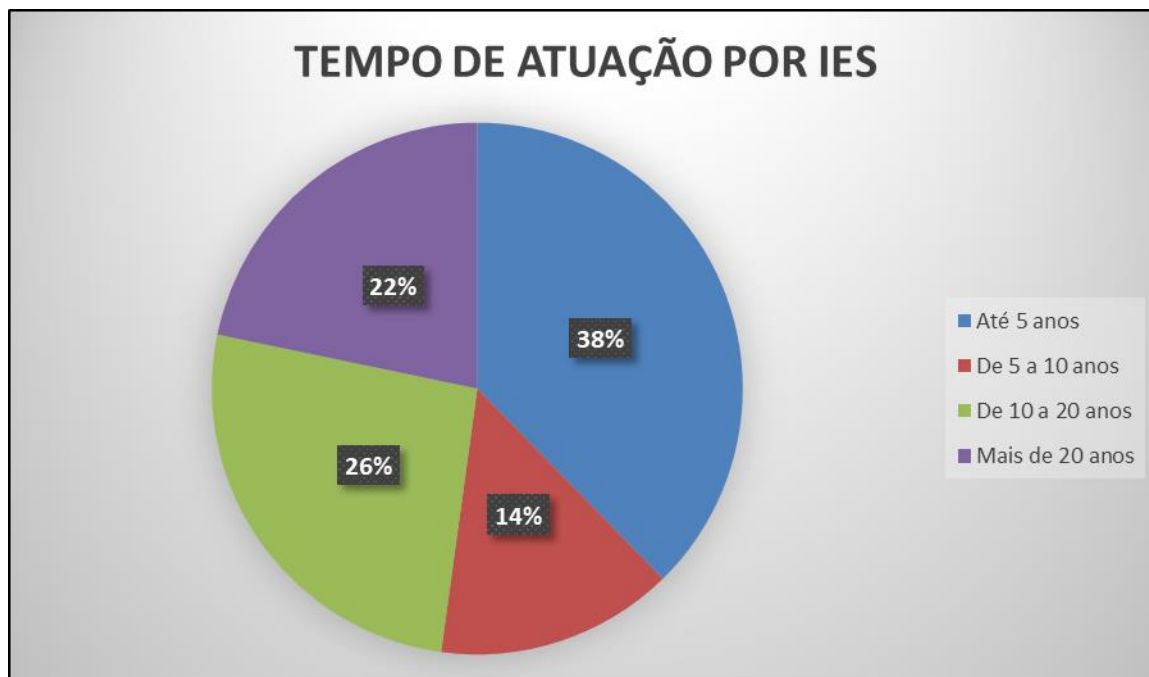
IES	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Pós-Graduação
UNESP	0	4	6	15
UFSCar	0	2	5	6
UFSC	0	4	7	20
TOTAL	0	10	18	41

Fonte: elaboração própria.

As informações específicas de cada Instituição de Ensino Superior confirmam o gráfico dos dados gerais, que aponta a maioria dos servidores com pós-graduação completa. Nas três IES investigadas, o maior número de servidores tem pós-graduação, enquanto os que finalizaram apenas o Ensino Médio são minoria, proporcionalmente.

Outro fator importante para caracterização dos participantes da pesquisa é o tempo de atuação nas IES:

Gráfico 8 – Tempo de atuação dos servidores nas IES



Fonte: elaboração própria.

Os dados do gráfico 8 permitem ver com otimismo a situação da pessoa com deficiência nos quadros de servidores das Instituições de Ensino Superior investigadas, pois apontam que 38% dos servidores com deficiência estão atuando a menos de cinco anos, ou seja, entraram recentemente em seus postos de trabalho. Se estendermos a perspectiva para os últimos 10 anos, essa porcentagem é ainda maior, representando mais da metade dos servidores, ou

seja, 52% deles estão nas IES até 10 anos. Os que apontaram estar na instituição de 10 a 20 anos são 26%, e mais de 20 anos, 22%.

Quadro 15 – Tempo de atuação por IES

IES	Até 5 anos	De 5 a 10 anos	De 10 a 20 anos	Mais de 20 anos
UNESP	8	4	9	4
UFSCar	5	2	3	3
UFSC	13	4	6	8

Fonte: elaboração própria.

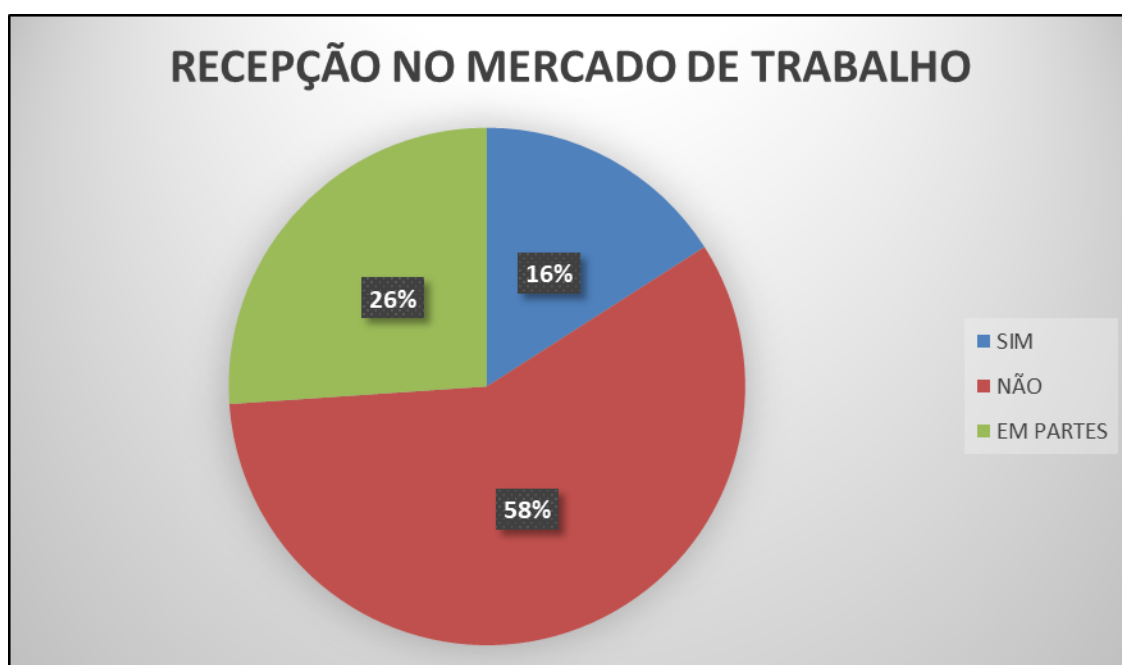
Quando observados os servidores e as faixas etárias a que pertencem, de acordo com a Instituição de Ensino Superior em que trabalham, observa-se que o número é relativamente proporcional. Em todas as IES investigadas, o número de servidores que estão atuando até cinco anos é grande, construindo um novo cenário para o quadro de servidores das IES.

4.5 Mercado de trabalho e inclusão

Neste tópico, serão abordadas as questões referentes ao mercado de trabalho e à inclusão. Para tanto, serão analisadas as questões 12, 14 e 15 do questionário e questões I, II e III da entrevista semiestruturada. Tais questões se referem a como o servidor se sente diante o mercado de trabalho; se acham que este está preparado para recebê-los; se sentem-se valorizados nos seus postos de trabalho; e se já sentiram algum tipo de preconceito ou discriminação no ambiente de trabalho. Na entrevista, as questões foram aprofundadas com vistas a entender qual a percepção do servidor sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência (funcionários, professores etc.) na universidade.

No que se refere ao acesso ao mercado de trabalho e seu preparo para receber as pessoas com deficiências, foi perguntado aos servidores com deficiência se o mercado de trabalho, tanto o público quanto o privado, estaria preparado para recebe-los, questão cujos resultados são elencados no gráfico 9.

Gráfico 9 – Opinião dos participantes acerca da recepção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.



Fonte: elaboração própria.

A questão, genérica, buscou obter uma visão mais ampla da percepção dos servidores acerca do mercado de trabalho. Partiu-se do pressuposto de que alguns dos entrevistados, apesar de atuarem no momento no serviço público, poderiam ter tido outra experiência, no setor privado, por exemplo. Dessa forma, tendo em vista as experiências acumuladas ou não, a maioria discorda de que o mercado de trabalho esteja preparado para receber as pessoas com deficiências, ou seja, 58% dos participantes dizem que o mercado de trabalho, seja da esfera pública, seja da esfera particular, não tem preparo para acolher as pessoas com deficiência. São 26% os que apontam que está preparado, em partes. E, apenas 16% dos participantes se posicionam de maneira contrária.

A questão foi repetida no questionário, visando um aprofundamento nos dados. Conforme o entrevistado 3BA indica,

Há uma resistência de primeiro momento. Eu faço uma leitura assim. Num primeiro momento as pessoas têm medo que o deficiente vá 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 para o mercado de trabalho, elas têm muito que contribuir. Então a gente tem que se adequar a essa necessidade. Eu acho que a gente está nesse caminho.

Em contrapartida, um entrevistado de outra universidade, 2CA, declara:

Lembro até hoje do meu primeiro dia de trabalho, as pessoas não sabiam muito como lidar comigo, sabiam que ia entrar uma Pcd e quando me viram ficaram me medindo da cabeça aos pés, se perguntando qual era minha deficiência, já que não é tão aparente assim, foi constrangedor. As pessoas tentam, mas ainda não sabem lidar com o diferente.

Endossando essa perspectiva, o servidor 1CF pontua:

Quando entrei me colocaram em um setor que só tinha estagiário, aqueles que menores aprendizes, ou seja, passei em um concurso público, super concorrido, para trabalhar em uma universidade pública de qualidade, e por ser deficiente me colocaram em um setor que não me exigia nada intelectualmente. No começo fiquei um pouco indignado, procurando saber se todo mundo tinha começado naquele setor. Quando eu percebi que não... assim que tive a oportunidade me reporte ao meu chefe, falei para ele que podia ter perdido um membro, mas o que cérebro ainda estava funcionando, que eu não tinha estudado, passado em um concurso, mudado de cidade pra ficar carimbando o dia todo. Ele ficou meio sem graça, acho que no fundo quis me colocar lá porque era pouco trabalho, aquela visão de que nós somos meio “coitadinhos” ou ainda, que somos “incapazes”, mas depois disso ele me colocou no setor que tinha a ver com minha área de formação. Acho que eles tem que ter um preparo sim para lidar com os outros, mas será que somos assim tão diferentes?

É possível observar que a garantia dos direitos da pessoa com deficiência no mercado de trabalho ainda é um fato recente. Logo, é preciso dialogar e construir vias de acesso que permitam a inclusão efetiva no mercado de trabalho. Nesse sentido, Sassaki (2006, p. 45) afirma que

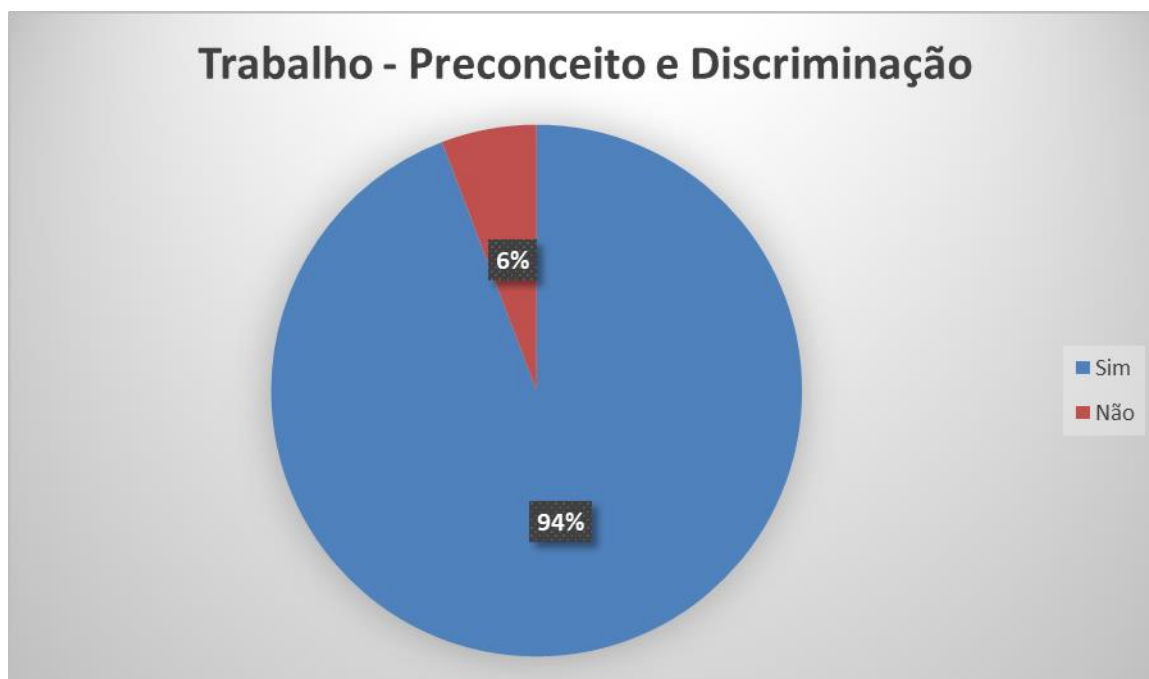
[...] o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Frente a tais argumentos, nota-se que há, de fato, um receio acerca do acolhimento das pessoas com deficiência no trabalho da universidade. Isso ocorre mais em razão de uma cultura organizacional em que, por vezes, não se tem esclarecidos os potenciais dessas pessoas. Em vista disso, tal como 3BA destaca, 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 2CA quanto 1CF anteriormente citados afirmam sentirem mudanças no convívio com o público da universidade.

Os dados apresentam um cenário da recepção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, de forma a lidar com a visão das pessoas sobre os indivíduos portadores de deficiência e, mais do que isso, como eles são inseridos no mercado de trabalho. Aprofundando-se mais na questão, quando indagados acerca do preconceito e discriminação no mercado de trabalho, os entrevistados responderam o que se pode observar no gráfico 10:

Gráfico 10 – Opinião dos participantes acerca do preconceito e discriminação da pessoa com deficiência no trabalho



Fonte: elaboração própria.

A partir do Gráfico 10, pode-se notar que a maioria (94%) dos participantes concorda que há preconceito e discriminação da pessoa com deficiência no ambiente de trabalho, ao passo que apenas 6% dos respondentes discordam. Sobre essa questão, o participante indicado como 1EV destaca:

Quando a gente entra, ninguém sabe o que fazer com a gente, querem nos poupar, acham que nós não conseguimos realizar

algumas funções, somos jogados a margem da sala por puro desconhecimento das nossas limitações. É uma luta diária. Se eu sofro preconceito? Todo instante. Ele vem de dentro e vem de fora. Quando estou eu e outro funcionário sem deficiência atendo ao público as pessoas sempre fazem a pergunta a outra pessoa, por quê? Porque a minha deficiência é aparente, me julgam incapaz de dar uma simples resposta. Não fazem caridade comigo, é o meu trabalho, como de qualquer outra pessoa.

Em complemento, o entrevistado 2AF afirma:

Entramos por cota, pela lei, precisamos ter alguma vantagem para entrar no mercado de trabalho, mas chegamos aqui e não há estrutura nenhuma para nos receber. Não sabiam o que fazer comigo. Me transferiam de setor em setor, até alguém achar o que fazer. Se faltava trabalho? Não, via todo mundo precisando de ajuda, mas não queriam me delegar nenhuma função. Como se o fato de não andar me impossibilitasse de pensar. Acredito que hoje as coisas sejam mais fáceis para os novos funcionários com deficiência, talvez, eu diria, um pouco mais naturalizada. Mas, tenho que te dizer, que nós, funcionários da primeira leva das cotas chocamos bastante.

O participante 1BF, por seu turno, acrescenta:

É muita ignorância. A lei dos concursos públicos deveria ser acompanhada com um curso para os chefes e gestores. Poucos sabem como receber, o que precisamos, quais as limitações. Viramos quase que o “café com leite” da sessão. Tenho que ficar procurando o que fazer, porque todo mundo tem função, menos eu. Se é para ficar parado sem fazer nada, eu fico em casa minha amiga.

Em contrapartida, 3BA argumenta:

Acredito que seja um processo de aceitação, nunca sofri nenhum preconceito, apesar da minha deficiência não ser aparente, sinto que todos tentam ajudar de alguma forma, não podemos culpá-los por nos tratar de forma equivocada, é algo novo as pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Faz parte da nossa militância mostrar que somos tão capazes quanto quem não tem deficiência e tirar essa ideia de “coitadinhos”.

De acordo com Aranha (1995), a ideia de que as pessoas com deficiência não estão aptas a participar do mercado de trabalho está fortemente associada à concepção de que elas representam um peso para a sociedade, na medida em que, visto que não produzem, também não contribuem para o aumento do capital, contrariando os preceitos do sistema capitalista.

Corroborando com essa perspectiva, Sassaki (2006) aponta que, apesar das conquistas legais, as ideias construídas historicamente acerca das pessoas com deficiência constituem um forte estigma, determinante para que sejam vistas como incapazes e inválidas, independentemente das potencialidades e capacidades que efetivamente possuam, comprometendo, assim, drasticamente seu aproveitamento como força de trabalho.

É possível analisar, a partir das falas dos servidores, que ainda há muitas dificuldades em lidar com as barreiras impostas pelas deficiências. Por vezes, os colegas de trabalho adotam uma postura tutorial sobre o processo laboral da pessoa com deficiência, disseminando uma cultura de “piedade” e “compaixão”, causando incômodo às pessoas com deficiência.

Ademais, como bem pontua Höfling (2001), a administração pública, pautada numa proposição crítica de Estado, deve atender a todos os segmentos sociais, não destacando um em detrimento do outro, no estabelecimento de programas de ação de ampla magnitude, universalizantes, que propiciem, além do acesso, a participação dos sujeitos nas diversas instâncias, visando à garantia da igualdade dos direitos, independentemente do seu grupo social.

Nesse sentido, dando continuidade às análises, quando questionados, via entrevista, qual a percepção sobre sua valorização profissional, os servidores responderam o que se pode observar no gráfico 11.

Gráfico 11 – Respostas dos servidores sobre valorização no ambiente de trabalho



Fonte: elaboração própria.

Nota-se que 76% dos servidores entrevistados, o que corresponde à grande maioria, apontam não se sentirem valorizados em suas funções. Esse número é discrepante se analisados os dados dos servidores da UFSC, que tem maior índice de satisfação entre os servidores com deficiência.

Para analisar melhor esse aspecto da valorização profissional, tal questão foi incluída na entrevista semiestruturada cujas respostas seguem abaixo, começando por 3AF, que assinala:

Ah menina, você acha que dá pra se sentir valorizado no serviço público? Se eu trabalhar que nem um doido ou der atestado, vou ter praticamente as mesmas promoções na carreira. Mas, isso, no geral, é uma crítica ao serviço público não, especificamente a universidade ou minha situação. Me sinto realizado profissionalmente, as vezes entediado com o serviço repetitivo, mais ou menos satisfeito com o que eu ganho... Porque a gente sempre quer ganhar mais né? Internamente já sofri muito com meu trabalho, hoje estou ok. Mas, daí, valorizado? Pergunta chata. Não me sinto não. Valorizado são os docentes. Nós somos tipos

os “holders” do show, ficamos ali atrás, levamos tudo, carregamos o pesado, mas quem leva os aplausos quando as coisas dão certo são os docentes PHD.

Neste sentido, 1GV destaca:

Não me sinto nada valorizado. Mas, fazer o que? Paga minhas contas, a gente se diverte um pouco falando umas groselhas. Mas, não sei se é só fato de ser deficiente, acho que se você perguntar no geral poucas pessoas no seu emprego devem se sentir valorizadas, né?

Em consonância com essa fala, 1FG afirma:

Acho que há um esforço particular de algumas pessoas para que nos sintamos valorizados, reconhecendo as pequenas ações e até nos incentivando a fazer melhor. Mas, no geral, não vejo nenhuma preocupação da universidade com nosso trabalho, bem-estar, resultados. Sinto meio como número. Estão cumprindo a lei, então está tudo certo. Não dá pra se sentir valorizado em um lugar assim.

Sobre a afirmação do servidor 3AF, é importante frisar que, nas palavras de Xavier (2013, p.2), serviço público pode ser entendido como “[...] todo aquele prestado pela administração ou por ser delegados, sob normas e controles estatais, para satisfazer necessidades essenciais ou secundárias da coletividade ou simples conveniências do Estado”.

Segundo Wommer (2011), “Todos aqueles que mantem com o poder público um vínculo de natureza profissional, sob uma relação de dependência.” Em sentido mais amplo, o termo servidor público engloba, ainda, todo profissional que mantém com o governo algum vínculo de natureza empregatícia. Dessa forma, conforme Zanella (2002), servidor público é expressão empregada em sentido amplo para designar todas as pessoas físicas que prestam serviços ao Estado e às entidades da Administração Indireta, com vínculo empregatício.

Ainda sobre 3AF, quando o servidor se refere aos “holders” e crítica a divisão do trabalho, corroborando com a fala do servidor 1FG, nos remetemos a Weber (1979) e seu conceito de burocracia, segundo o qual a burocracia, sustentada pelo conhecimento técnico, determina a hierarquia, racionaliza o trabalho, distribui atividades e, ao fim, busca a eficiência administrativa.

Entretanto, a norma criada para servir de padrão, por sua inflexibilidade, tende a ser uma fonte de conflitos com o público, uma vez que o servidor, no trato dos casos concretos vivenciados em sua rotina diária, sentiria dificuldade, perante a norma imutável, em tentar resolver de forma não padronizada uma situação peculiar. Assim, é mínima a dinâmica existente e cresce o desestímulo e a acomodação, sendo bem menor a busca de resultados, principalmente pela garantia do emprego e do salário (CHIAVENATO, 2003).

Nesse sentido, quando o servidor 3AF aponta que o fato de ele dar atestado ou não é indiferente para a promoção em sua carreira, ele remete justamente à estabilidade do serviço público. Para Souza (2002, p. 33), “[...] a sociedade responsabiliza o dispositivo da estabilidade pelo agravamento do processo de acomodação, perda de qualidade e deficiência no atendimento às necessidades da sociedade”.

O discurso do servidor é perigoso, pois corrobora a generalização desse tipo de opinião e crítica, podendo incorrer em que a sociedade, mesmo que involuntariamente, contribua para a crescente diminuição da autoestima e do orgulho que ainda possam ser encontrados na administração pública. As novas teorias de gestão de pessoas já advertem sobre a importância de se valorizar os indivíduos dentro das organizações, mas o que se percebe é que pouca atenção se dá a isso, o que, na prática, resulta em desmotivação e, até mesmo, em desinteresse no ambiente de trabalho (CHIAVENATO, 2003).

Antunes (1999, p.27) fortalece essa ideia ao afirmar que “As organizações necessitam apoiar-se no Recurso Humano do Conhecimento e não no recurso humano da força braçal; a tecnologia; à medida que por um lado supre este fator, por outro lado demanda pelo potencial humano da inteligência”. A partir daí, pode-se afirmar que a organização busca trabalhadores inteligentes que utilizem seu tempo e seu talento em busca de soluções inovadoras em prol da instituição.

O sucesso das organizações, inclusive das públicas, está intimamente ligado à energia humana que lhes é transmitida por aqueles que as lideram e por seus colaboradores, em especial, os funcionários. De acordo com Machado e Umbelino (1995), o preceito da estabilidade do servidor público não pode ser interpretado como um privilégio que confere ao mesmo a vitaliciedade no cargo ou função desempenhada, mas como um instrumento garantidor da excelência da prestação de serviços à sociedade.

Doravante, serão apresentadas as respostas às perguntas relativas à percepção dos servidores acerca da inclusão. A questão a seguir tratou da percepção de cada um a respeito do processo de inclusão de pessoas com deficiência (funcionários, professores etc.) na universidade, bem como se eles se sentiam incluídos, ao que 1AF responde:

Se eu me sinto incluída? Não sei se um dia vou me sentir na sociedade. Sou muito fora do padrão esperado. Preta, mulher e, ainda por cima, deficiente? São muitos estigmas evidentes na minha imagem. Acredito que nosso trabalho é de militância. Desconheço algum deficiente com cargo de chefia... e não é porque não sejam capazes não, e porque eles têm que provar duas, três vezes mais que são capazes. E ainda, tem que ter credibilidade perante os outros. Não acho que seja todo mundo que banca isso não. Você vai escolher o “diferente” como chefe? Pra te representar? [...] Tenho amigos, sou respeitada no meu trabalho, meu chefe sabe do meu potencial, fiz meu nome. Mas, durou muito mais pra acreditarem em mim do que um “novato” sem deficiência. Você tem que ficar a todo momento mostrando que é capaz. Estamos no mercado de trabalho, mas não estamos incluíndo, ainda estamos na página 2. Isso cansa, mas vejo como mais que uma militância, uma missão mesmo...

A resposta do servidor 2BF, por sua vez, diverge:

Me sinto incluído na universidade sim. Às vezes rola um estresse. Mas, em qual trabalho não rola? Acho que o fato de sermos servidores públicos, trabalharmos com gente jovem a todo

momento gera um clima mais de descontração. É cada maluco que a gente atende, que a gente se dá conta que todos são diferentes, algumas diferenças são mais evidentes que outras, como a minha. Acho que a sociedade não está preparada pra conviver com a perda de um membro por exemplo, isso é meio chocante, mas não é incapacitante, [pausa] pelo menos não intelectualmente. Acho que uma deficiência mental assim deve ser pior, não sei. Cada um cabe sua própria vida, não estou aqui pra falar por grupo nenhum, só da minha própria realidade. E a que me cabe me sinto bem incluído sim...

Demonstrando outra visão, 1FV considera:

Eu respondi nos questionários em partes. E vou te explicar o porquê. Achei legal você perguntar isso, mas é que minha equipe me respeita e entende minhas necessidades. Veja bem, eles entendem minha necessidade eles não notam que eu tenho necessidades diferente da deles. Eu fiquei mais de um ano esperando chegar os equipamentos adequados para que eu pudesse trabalhar. E depois mais um ano até ajustar as configurações dos softwares. Quando vejo o botão de atualização até arrepio. No serviço público é tudo muito moroso, cada compra de nova licença dos softwares que precisa comprar são meses pra liberação do dinheiro e tem que pegar assinatura de todo mundo, da última vez eu que paguei mesmo. Sabe? Se não venho pra cá e não consigo fazer nada. As pessoas acham que eu sou tonto por tirar dinheiro do próprio bolso pra pagar essas coisas, é que elas não sabem o que é se sentir um inútil. Então sim, quando tenho condições de trabalho me sinto incluído, quando não tenho, não me sinto. Simples assim.

A servidora 1AF aponta a questão do “estigma”, remetendo imediatamente ao pensamento de Goffman (1988), para quem o estigma é uma identidade social produzida a partir de referências depreciativas que não correspondem às exigências sociais do que o indivíduo deveria ser. Esse estigma constitui-se um

estereótipo criado socialmente que reduz a pessoa ao seu “defeito” ou a sua “desvantagem”. Quando o estigma de um indivíduo é muito visível, o simples fato de entrar em contato com outras pessoas levará seu estigma a ser conhecido. E, segundo Goffman (1988, p. 59), “Quando um estigma é imediatamente perceptível, permanece a questão de se saber até que ponto ele interfere com o fluxo da interação.”

Para Bauman (2005), a centralidade das discussões permeia o campo da identidade na modernidade e, conseqüentemente, na contemporaneidade. A indústria moderna, modelada pela aliança da ciência com a tecnologia, transforma o mundo da natureza de maneira inimaginável em gerações anteriores. Nos setores industrializados do globo – e, crescentemente, por toda a parte –, os seres humanos vivem num ambiente criado, um ambiente de ação que, é claro, é físico, mas não mais apenas natural (GIDDENS, 2011, p. 72).

A sociedade moderna no final do século XX sofre grande transformação, alterando seus pilares de sustentação e elegendo o consumo como ação desencadeadora de vários processos identitários. Assim, pode-se dizer que há, no processo de globalização, uma conjunção de fatores econômicos e culturais que ocasionam mudanças nos padrões de consumo e produção que influenciam diretamente na constituição de identidades (HALL, 1999).

Segundo Magalhães e Cardoso (2010, p. 51),

[...] à situação da identidade da considerada deficiente que aprende, de forma explícita ou subliminar, que ser/estar deficiente é uma tarefa árdua marcada pelo conflito. Cedo ou tarde, percebe que a diferença/deficiência não é um bom negócio, ou seja, não é uma identidade celebrada.

Outra abordagem presente na fala de alguns entrevistados está relacionada à deficiência como problema, como algo que os coloca numa condição diferente do exercício do direito: saber que se tem direito a determinado software, mas não se pode usá-lo é algo que está estritamente ligado à disputa de bens simbólicos e materiais da sociedade, gerando guerra de poder entre os grupos hegemônicos socialmente valorizados e os estigmatizados como diferentes (MAGALHÃES; CARDOSO, 2010).

[...] a identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separados das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. (SILVA, 2000, p. 81).

Assim, pode-se definir a deficiência não como uma questão meramente biológica e, sim, como uma retórica social, histórica e cultural. Para Skliar (1999), a deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias; ela está intimamente atrelada à própria ideia de normalidade e sua historicidade. Nesse caso, em nossa sociedade capitalista e com foco na produtividade, a pessoa com deficiência é considerada como desviante das normas estabelecidas socialmente. A condição de deficiência está ligada, então, às normas, preconceitos e valores presentes na interação entre os que nomeiam e os que são nomeados, definindo a concepção de deficiência, também, como linguística, sendo simbólica e socialmente mediada.

Sob essa ótica, Sonia Fleury (1999, p. 372) discorre sobre a relação entre normalidade e exclusão:

La exclusión es un proceso cultura que implica el establecimiento de una norma que prohíbe la inclusión de individuos y de grupos em una comunidad socio-política (.) Un proceso histórico a través del cual una cultura, mediante el discurso de verdad, crea la interdicción y la rechaza.

É a isso que se refere o princípio da não discriminação trazido pela Convenção da Guatemala, fundamentado na máxima do direito de “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais”, apenas com vistas a dar-lhes condições de acesso ao exercício de sua cidadania e não para negá-lo.

Assim, a inclusão emergiu como um conceito nuclear na relação com a diversidade, sendo considerada como uma abordagem-chave em benefício da diversidade (SHORE *et al.*, 2011). A concepção inclusão-exclusão no local de trabalho diz respeito à sensação individual de ser parte de um sistema organizacional tanto no aspecto formal – através do acesso à informação e aos canais de tomada de decisões – como no informal – em que as informações são extraídas e as decisões tomam lugar informalmente (MOR BARAK, 2016).

Para se sentir incluído num grupo de trabalho, um indivíduo precisa ter duas necessidades complementares satisfeitas: pertencimento e singularidade (SHORE *et al.*, 2011). Desse modo, promover um senso de pertencimento é essencial, mas se o indivíduo tiver que abrir mão de suas características singulares, não irá experimentar a verdadeira inclusão (MOR BARAK, 2016). Aumentar a representação da diversidade e alcançar a inclusão da força de trabalho é um processo que ocorre em dois estágios, em que cada um afeta o outro de maneira circular.

4.6 Acessibilidade e tecnologias assistivas

Tendo em vista a necessidade de se discutir a acessibilidade, as tecnologias assistivas e as comissões responsáveis por garantir a promoção de acessibilidade dentro das Instituições de Ensino Superior, serão abordados, neste tópico, os aspectos referentes às seguintes perguntas do questionário e da entrevista semiestruturada:

Quanto à acessibilidade, se o servidor sente que a universidade onde ele trabalha está preparada para receber a pessoa com deficiência; se o servidor tem conhecimento de algum grupo ou comissão específico que trabalhe as questões de inclusão e/ou acessibilidade dentro das universidades; se a universidade tem alguma política de estudo/pesquisa para acessibilidade aos postos de trabalho. Foram analisados dados de 69 servidores que responderam ao questionário encaminhado via “GoogleForms” e de 12 entrevistados, em um formato de entrevista semiestruturada.

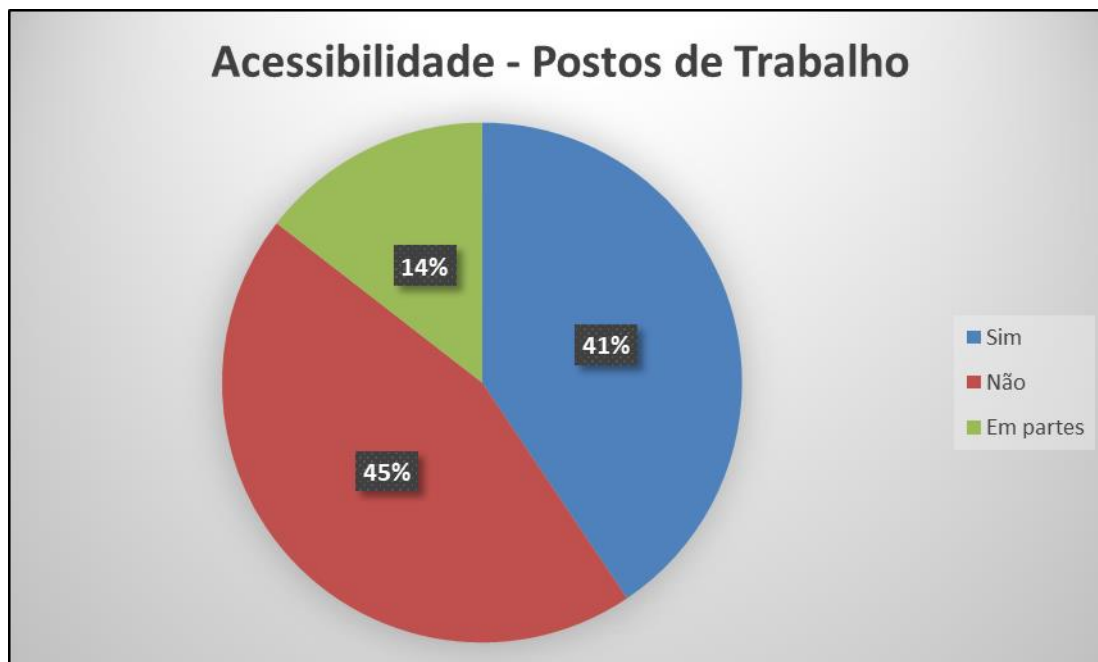
Com maior notoriedade, a Lei 10.098/2000, em seu art. 2º, inciso I, define acessibilidade como a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. A referida lei também estabelece como conceito de pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida aquela que, temporária ou permanentemente, tem limitada sua capacidade de se relacionar com o meio e de utilizá-lo.

Na esteira dessas ideias, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU), aprovada pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo 186, de 9 de junho de 2008 e promulgada pelo Presidente da República por intermédio do Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009, foi incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com equivalência de Emenda Constitucional (CF, art. 5º. § 3º). Assim, a Convenção estabelece as seguintes definições e providências a serem adotadas pelos Estados-Partes signatários, conforme artigo 9, que concerne à acessibilidade:

1. A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver com autonomia e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes deverão tomar as medidas apropriadas para assegurar-lhes o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ou propiciados ao público, tanto na zona urbana como na rural. Estas medidas, que deverão incluir a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, deverão ser aplicadas, entre outros, a:
 - a. Edifícios, rodovias, meios de transporte e outras instalações internas e externas, inclusive escolas, moradia, instalações médicas e local de trabalho; e
 - b. Informações, comunicações e outros serviços, inclusive serviços eletrônicos e serviços de emergência;
2. Os Estados Partes deverão também tomar medidas apropriadas para:
 - a. Desenvolver, promulgar e monitorar a implementação de padrões e diretrizes mínimos para a acessibilidade dos serviços e instalações abertos ou propiciados ao público; 2. Visão Geral (...)
 - d. Dotar, os edifícios e outras instalações abertas ao público, de sinalização em braile e em formatos de fácil leitura e compreensão;
 - e. Oferecer formas de atendimento pessoal ou assistido por animal e formas intermediárias, incluindo guias, leitores e intérpretes profissionais da língua de sinais, para facilitar o acesso aos edifícios e outras instalações abertas ao público;
 - f. Promover outras formas apropriadas de atendimento e apoio a pessoas com deficiência, a fim de assegurar-lhes seu acesso a informações;

A primeira questão analisada refere-se a condições de acessibilidade no posto atual de trabalho. Como essa questão foi elaborada via questionário, ficou aberta a interpretação acerca do termo acessibilidade, conceito que vem se desdobrando em diferentes áreas, como na arquitetura, na geográfica e na saúde, mas que tem legislações específicas para pessoas com deficiência.

Gráfico 12 – Opinião dos participantes acerca da acessibilidade do posto atual de trabalho



Fonte: elaboração própria.

Pode-se notar que grande parte dos servidores concorda que o posto de trabalho atual na universidade está adaptado à suas necessidades, representando 45% das respostas. Para 41%, no entanto, os postos de trabalho ainda não estão acessíveis e, para 14% estariam partes acessível. As respostas, bem equilibradas, ressaltam a falta de preparo no atendimento às pessoas com deficiência e, inclusive, a falta de conhecimento das necessidades de cada um, como explicita uma das entrevistadas, 1DF:

Passei três meses do meu trabalho tendo que ser carregada pelo meu marido para conseguir subir o degrau do prédio onde trabalhava. A situação só mudou quando meu chefe chegou um dia mais cedo e viu a cena. No mesmo dia ele pediu para construir uma rampa. Fiquei pensando, não é que ele não se importava comigo, é que ele não tinha noção das minhas necessidades como cadeirante. Mas se coloca na minha situação, emprego novo, colegas novos, cheio de problemas e questões para serem

solucionadas e eu ia falar pro meu chefe logo de cara que precisava construir uma rampa? Foi bom ele ter visto, mas acredito que a gente precise de pelo alguém do Recursos Humanos que entendam as nossas necessidades, ou que pelo menos nos perguntem, para que a gente não precise passar por situações como essas. (PD1).

Em consonância com essa fala, 2AF argumenta: “Eu fiquei um mês trabalhando no corredor porque minha cadeira de rodas não passava pela porta, precisava de ajuda para chegar até o banheiro adaptado.”

Quando se fala em espaço acessível, é considerado “[...] espaço, edificação, mobiliário equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida”, implicando o termo tanto a acessibilidade física quanto a de comunicação (ABNT NBR 9050, item 3.2). A inobservância das regras de acessibilidade aos prédios e aos serviços públicos pode restringir ou impedir que pessoas com deficiência obtenham atendimento nos órgãos e serviços públicos federais com segurança e autonomia, ferindo a constituição federal.

Conforme mencionado pelos entrevistados, observa-se um descaso por parte das Instituições de Ensino Superior quanto à legislação vigente de acessibilidade. Os dois casos relatados acima, ainda que tenham sido solucionados, apontam para o fato de que as Instituições de Ensino Superior só adequam seus espaços quando recebem a pessoa com deficiência, não estando sumariamente preparados para recebê-los. A fala do servidor abaixo confirma a reflexão de 2BV:

O meu posto de trabalho é acessível para mim, mas só o meu posto. Se eu quiser circular pela universidade não consigo mais. No primeiro dia que cheguei ainda sentia o cheiro da cola do piso que colocaram para eu me localizar. Fizeram de uma forma que eu conseguisse sair do estacionamento e seguisse até a minha sala, só. É claro que depois, com os anos, outros deficientes visuais foram chegando, funcionários, alunos e até professores. Aí eles tiveram que aumentar os espaços com piso de localização.

Mas, foi evidente que colocaram pra mim. Acho bacana a preocupação, mas acho que as universidades têm que estar preparada para receber todo deficiente e não se preparar quando ele chegar. Fica muito em cima, a gente não se sente pertencente logo de cara.

Nesse sentido, é importante destacar que cada tipo de deficiência traz em si diferentes necessidades e, quando se situa sob a ótica da acessibilidade, é preciso refletir sobre as ferramentas e tecnologias que podem auxiliar nas barreiras que a pessoa com deficiência enfrenta em seu cotidiano.

O sentimento de pertencimento citado pelo servidor acima é inserido na lógica da inclusão. Fundamentado no ponto de vista da psicologia sócio histórica, Tavares e Oliveira (2014, p. 187) indica:

Reconhecer a autonomia como necessidade básica e atribuir a ela a capacidade de fazer escolhas implica, para o Estado, a obrigação de garantir a todos os indivíduos a sua capacidade de agência, de discernimento e de escolhas. Essa posição supera o engano do conceito de autonomia em nossa sociedade, que defende uma autonomia mais próxima de heteronomia social do que a emancipação propriamente dita, como bem argumenta Adorno (1995), e é mais uma vez referendada pela Psicologia Sócio Histórica. É um posicionamento que permite a superação processos de dominação social por meio da conscientização, do conhecimento e da reflexão, como desvelamento de todo o aparato ideológico do poder hegemônico.

Evidencia-se, portanto, que somente proporcionando um ambiente que permita à pessoa com deficiência ser autônoma, já se torna possível superar os processos de dominação social e caminhar pelo campo da inclusão. Diante do exposto, as pessoas com deficiência podem ter ampliadas suas possibilidades funcionais se lhes forem disponibilizados, além de um espaço que proporcione a plena locomoção, recursos de Tecnologia Assistiva que assegurem condições de acessibilidade e autonomia.

Observa-se que a Tecnologia Assistiva se postula como essencial para o desenvolvimento laboral da pessoa com deficiência, pois consiste numa mediação instrumental relacionada aos processos que favorecem, compensam, potencializam ou auxiliam nas habilidades ou funções pessoais comprometidas pela deficiência, geralmente ligadas às funções motoras, visuais, auditivas e/ou

de comunicação (GALVÃO FILHO, 2013, n.p.).

A ausência desses recursos pode ser, então, fator limitante ou impeditivo do processo de inclusão da pessoa com deficiência num determinado contexto social. Conforme ilustra a fala do servidor 3BA,

Existem vários softwares bacanas que possibilitam o meu trabalho de forma mais eficiente. Muitos deles desenvolvidos pelas próprias universidades. Mas, por vezes, não há um acordo de cooperação. Assim, as próprias universidades têm que abrir processo para adquirir a licença destes softwares. Ai, o que acontece? Esse processo vai de mesa em mesa, quando não volta que tem erro, quando o diretor autoriza, quando chega na mesa do reitor... Tudo isso demora, deveria ter uma forma mais simples de adquirir tudo isso. Quando, enfim consigo usar o programa, ele já está precisando de atualização. Às vezes já tem outro programa mais moderno, mas daí é outro processo, mais tantos meses ou até anos pra conseguir utilizá-lo. Não posso ser injusto, o pessoal da informática me ajuda bastante, até os próprios alunos fizeram uma pesquisa e quando relatei meu caso eles não me esqueceram. Sempre que ficam sabendo de um aplicativo novo que pode facilitar em algo vem me avisar, me ajudam a instalar. Acho bacana. Às vezes dá uma tristeza né, universidade que era pra ser de ponta, pela tal “burocracia” ou falta de dinheiro, leia-se, falta de prioridade, acaba ficando com software defasado. Antes eu achava que eu tava incomodando, de ficar cobrando meu chefe dos softwares e tal, mas agora vejo como um direito mesmo. E se não consigo o que quero, abro chamado na ouvidoria, já fiz até denúncia pro MP, sei que não é o melhor caminho. Mas, como garantir que meu direito seja cumprido?

A fala do servidor pode ser analisada a partir de várias perspectivas, como o usufruto dos bens e pesquisas das Instituições de Ensino Superior estendidos para seus próprios servidores, o que, por vezes, não acontece devido a uma simples falta de diálogo e ponte maior entre a pesquisa e a comunidade,

evidenciando um problema em olhar para o próprio quadro dos servidores.

A carência em atenção e investimentos em tecnologias assistivas, como já avaliados nos documentos das IES apresentados neste capítulo, bem como o próprio movimento dos servidores na luta pelo direito ao trabalho, o que deveria ser uma incoerência virou caso de Ministério Público. Conforme seu relato, o servidor já foi obrigado a entrar com uma ação judicial pelo direito a uma ferramenta que lhe possibilitasse trabalhar. Como desdobramento dessa fala, observa-se a falta de diálogo e de poder de decisão quanto às questões do cotidiano da pessoa com deficiência, sendo necessário ressaltar que não permitir o pleno acesso ao trabalho é uma forma de discriminação, conforme prevê a Lei 10.098/2000:

Art 4 1º Discriminação em Razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologia assistivas.

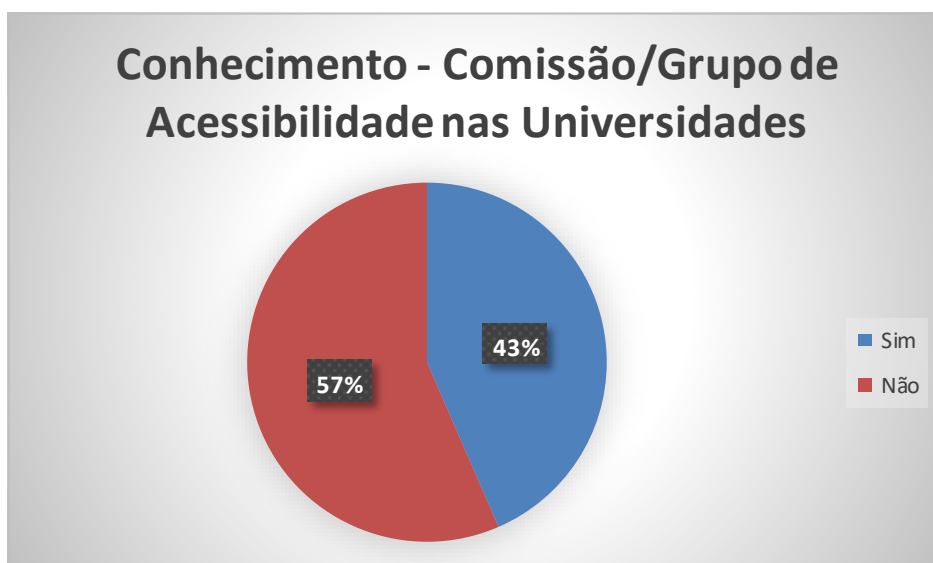
Desse modo, entendendo o cenário da pessoa com deficiência nas Instituições de Ensino Superior, cabe frisara importância das Comissões ou Grupo de Acessibilidades presentes e atuantes nas três universidades avaliadas. A institucionalização das comissões e dos núcleos de acessibilidades é respaldada pelo Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o objetivo das Comissões ou Grupos de Acessibilidade, qual seja, “[...] eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011). Sendo assim, por núcleo de acessibilidade entende-se:

A constituição de espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações, articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão na área. Os núcleos deverão atuar na implementação da acessibilidade às pessoas com deficiência em todos os espaços ambientais, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição. As ações desenvolvidas pelo núcleo deverão integrar e articular as demais atividades da instituição, como os projetos de pesquisa, estudo, intercâmbio, cooperação técnico-científica e

extensão e ensino para inclusão educacional e social das pessoas com deficiência. (BRASIL, 2008).

Tendo isso em vista, constata-se a importância dos núcleos de acessibilidade para que a inclusão no Ensino Superior possa ser de fato efetivada. Porém, conforme já demonstrado no capítulo anterior, apesar da importância desses núcleos e comissões de acessibilidade, não há uma previsão legal que indique a extensão de sua atuação para o quadro de servidores das Instituições de Ensino Superior. Evidencia-se, ainda, a necessidade de refletir a organização e o funcionamento desses órgãos. A esse respeito, os entrevistados foram questionados se tinham conhecimento de tais comissões ou grupos de acessibilidade na universidade, obtendo-se o resultado exposto no gráfico abaixo:

Gráfico 13 – Conhecimento dos participantes acerca de Comissão de Acessibilidade ou Grupo de Apoio à pessoa com deficiência na universidade



Fonte: elaboração própria.

A maioria (57%) declarou não conhecer nenhum grupo de apoio ou acessibilidade, ao passo que 43% apontaram ter, sim, conhecimento, tal como sugere o entrevistado 3AF: “A comissão de fato existe, mas ela é pouco efetiva quando o trabalho é com os servidores, em poucas ocasiões pararam para nos ouvir. Estão de fato mais interessados na recepção e condição do aluno.” Outro entrevistado, 1FV, complementa: “Cheguei uma vez a pedir intervenção porque

precisava de um equipamento específico para facilitar meu trabalho, sou deficiente visual e enxergo muito pouco, o que ouvi foi que eu deveria conversar com minha chefia.”

Na contramão das respostas até então apresentadas, o entrevistado 3BA afirmou:

A comissão entrou em contato comigo logo que fui convocado para assumir minha vaga, houve uma apresentação do campus, ouviram as minhas necessidades e fizeram o acompanhamento do começo. Foi bacana, me senti acolhido e vi que a prática era corriqueira, pelo menos entre os estudantes da universidade e tentam estender essa prática, ainda que informalmente para os servidores também, pois não tem nenhuma regulamentação que preveja o nosso atendimento funcional, ele ficaria sob responsabilidade do departamento de saúde, que você sabe né, não está assim tão preocupado com a gente.

Na UNESP, a Comissão de Acessibilidade foi instituída apenas em 2011, via portaria nº 850, sendo os membros da Comissão efetivados ou trocados a cada ano; a última composição da comissão foi alterada em 2017. A UFSC, por sua vez, possui a Coordenadoria de Acessibilidade Educacional, chamada de CAE, que está vinculada à Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (SAAD). Na UFSCar, a Comissão de Acessibilidade é ainda mais recente, pois o ato administrativo que a institui data de 2016, quando foi criada uma comissão específica vinculada à Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade.

É notório que todas as universidades investigadas vêm aprimorando suas práticas inclusivas, promovendo o planejamento e execução de ações que consolidam seu papel de apoio às práticas voltadas à inclusão e à acessibilidade atitudinal, arquitetônica, metodológica, programática, instrumental, de mobilidade, comunicacional ou digital, garantindo o direito de todos ao instituir grupos e comissões que promovam discussões e fiscalizem práticas dentro das universidades.

4.7 Percepções e conhecimento dos servidores acerca das legislações vigentes

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu um processo de descentralização das ações em que a sociedade civil passou a ter maior participação sobre a política. Azzi e Rodrigues (2007) defendem que a transformação social em direção ao novo projeto de sociedade, alicerçado na justiça e na solidariedade, requer o protagonismo da sociedade civil organizada. Conforme a perspectiva de Nascimento (2007, p. 41),

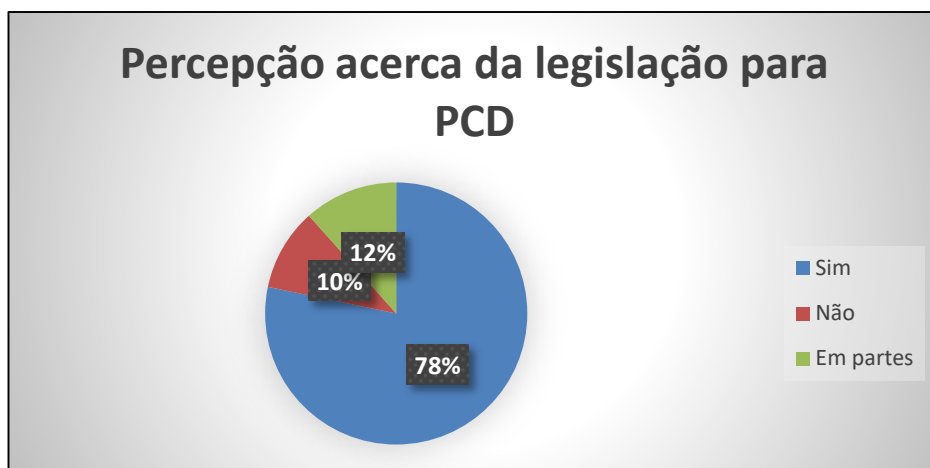
A sociedade brasileira não tem a tradição da democracia e a prerrogativa da Constituição atual refere-se à participação popular o caráter democrático na atividade interventiva sobre as políticas públicas [...] Nesse sentido, a consolidação do Estado de direito democrático no Brasil implica a construção de uma nova política.

Endossando esse pensamento, Azzi e Rodrigues (2007) apontam para a necessidade de se aproximar do aparato legislativo e conhecer as leis para o rompimento de uma cultura política apática, que não incentiva a participação da população nas tomadas de decisão.

Face a esse cenário, tornou-se fundamental investigar a opinião dos participantes quanto às políticas sociais de inclusão e o conhecimento na legislação vigente. Para isso, duas questões, bem sucintas, foram colocadas, no intento de descobrir o que achavam dos assuntos mais importantes ao público deficiente, bem como de aferir se havia um conhecimento das leis que, de certo modo, fundamentaram o estudo e que são ferramentas inerentes ao processo inclusivo.

Dessa forma, buscou-se investigar a percepção dos servidores das três universidades públicas investigadas acerca do conhecimento da legislação, as novas expectativas sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência e como vislumbram os futuros avanços e desdobramentos desse aparato legal. Para tanto, foram consultados os questionários aplicados e as falas dos servidores entrevistados.

Gráfico 14 – Percepção acerca da legislação para PCD



Fonte: elaboração própria.

É possível notar que a maioria dos servidores, 78% dos entrevistados, afirmaram que se sentem amparados pelas legislações vigentes, ao contrário dos 10% que afirmam não se sentirem amparados pela legislação e dos 12% que se sentem amparados, mas não completamente.

A questão nos permite refletir acerca da percepção dos servidores sobre o aparato legal existente para validar a igualdade das pessoas com deficiência. Ainda que feita de forma genérica, ela possibilita refletir sobre os avanços constitucionais que atingem a vida cotidiana das pessoas com deficiência. Para uma análise mais aprofundada, a pergunta foi abordada em entrevista semiestruturada com alguns servidores, cujas vozes abrem o leque de análise e mapeiam a profundidade da questão, conforme pode ser notado na fala do servidor denominado 1CF:

O Brasil é supervanguarda nas leis, principalmente no que tange os deficientes, acho que o problema não é o aparato legislativo, ou o texto das leis. O pessoal comemora como uma conquista grande quando sai algum texto novo. Como se a vida fosse ser melhor já no dia seguinte. Sou um pouco descrente. Acho que as leis são positivas, é um primeiro caminho, elas (as leis) tentam nos amparar, mas acredito que seja um aspecto cultural, muitas pessoas nos tratam como diferentes sem perceber, eles não estão acostumados a conviver com o diferente.

Sobre esse tratamento diferenciado apontado pelo servidor, Skliar (1999, p. 17) analisa como:

[...] consequência de uma tradição histórica de controle do sujeito deficiente por expertos e aficionados da medicina, que a população em geral não vislumbra a conexão possível entre a alteridade deficiente e seu status quo, do mesmo modo em que muitos estão compreendendo hoje, por exemplo, as relações entre raça e gênero, e as estruturas contemporâneas de poder e conhecimento.

Em sua fala, o servidor 1CF levanta aspectos importantes sobre o estigma (GOFMANN, 2004), preconceito e reprodução cultural (BOURDIEU, 1983). Logo, observa-se que é preciso analisar as estruturas de poder de uma sociedade para que se possa entender a dimensão da reprodução social (BOURDIEU, 1983). De acordo com Martins (1987), Bourdieu busca romper com a explicação objetiva do social, cujas leis e sistemas de relações produzem regularidades objetivando serem capazes de trazer à compreensão a complexidade social. A sociedade, segundo o conhecimento objetivista, transcende os indivíduos, torna-se uma entidade exterior a eles, com suas leis próprias, omitindo, dessa forma, os interesses contraditórios, as lutas no campo social e a relação entre o indivíduo e a sociedade.

Em contraposição ao conhecimento objetivista, a ruptura com o conhecimento fenomenológico, denominado subjetivista por Bourdieu, faz-se no sentido de romper com o “universo imaginário de possíveis” (MARTINS, 1987, p. 37). Nesse raciocínio, o conhecimento subjetivista não atenta para a reflexão das estruturas; antes se funda na relação do sujeito com o objeto da pesquisa, contribuindo para uma compreensão imediata e naturalizada do mundo social.

Bourdieu (1987) apresenta o conceito de *habitus* como sendo as exterioridades interiorizadas pelo indivíduo de acordo com sua trajetória social. Assim, o *habitus* tende à sua própria conservação, mas pode ser alterado na medida em que se alteram os contatos sociais do indivíduo. A formação e manutenção do *habitus* tornam-se, desse modo, fundamentais no processo de reprodução social e de tratamentos e perspectivas acerca da pessoa com deficiência, dificultando o rompimento do estereótipo de incapaz.

Na esteira de tais ideias, a forma de se entender a pessoa com deficiência estaria incorporada a uma estrutura social de incapacidade ou, até mesmo, vinculada ainda aos aspectos relacionados à caridade.

Outro servidor, 1DF, reflete sobre a questão:

Existem leis para tudo, o problema não é o que tá escrito nas leis, mas sim o que é de fato cumprido. Não adianta nada ter lá que é preciso garantir nosso acesso com rampas, se nem calçada direito a cidade tem, você entende? Vai muito além de boa vontade, de aprovação de leis, de respeito a diferenças, tem a ver com o funcionamento da sociedade.

A fala do servidor remete-nos aos ideais de Habermas (1997), quando assevera que o direito só pode ser compreendido a partir da noção de uma tensão entre facticidade e validade. Dessa forma, ainda vinculada à ideia de política, facticidade seria o que estaria no plano dos fatos, das coisas como elas são e funcionam, a dimensão do êxito real, o que é inerente à nossa sociedade. Em contraposição, a ideia de validade estaria pautada no plano dos ideais, das normas que se reconhecem como corretas e que justificam as ações, dos valores que se notam como importantes e que explicam as escolhas, das utopias que se veem como inspiradoras e amparam as instituições existentes, e das esperanças que se reconhecem como necessárias e que defendem seguir em frente apesar de todos os desapontamentos.

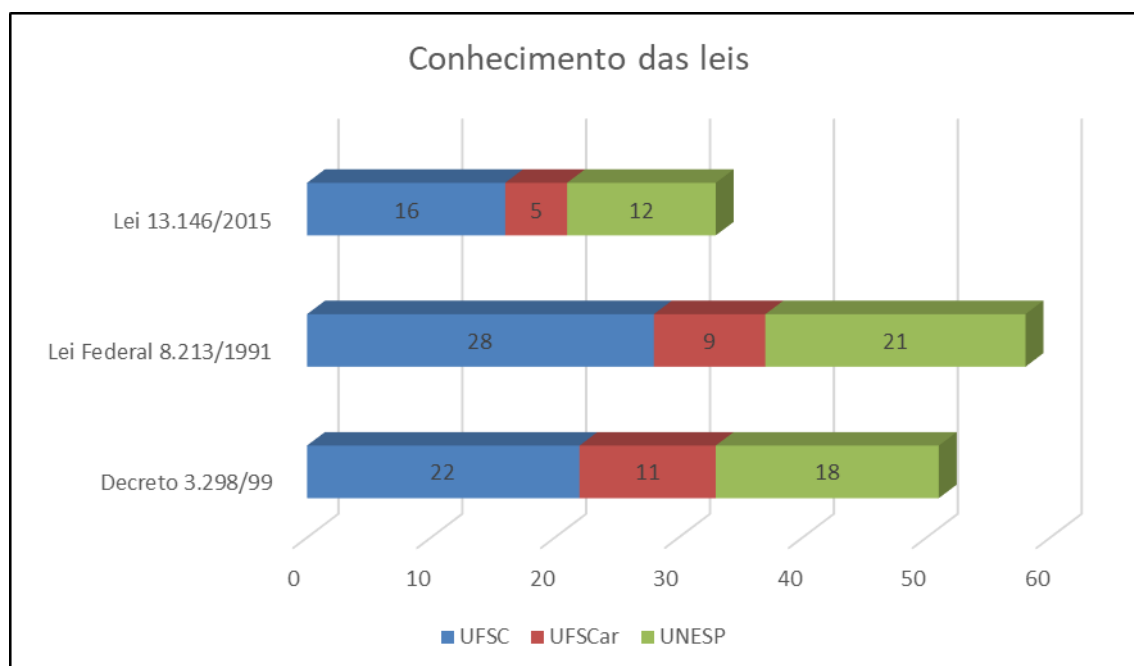
Sendo assim, entende-se que as leis para a inclusão ainda estariam no plano da validade, ou seja, ainda estariam no campo da utopia, das ideias, não tomadas pela facticidade, pelo fato da sociedade, de modo que o caminho para inclusão plena das pessoas com deficiência seria sanar a lacuna entre o que está proposto nas leis e aquilo que é de fato efetivado na vida das pessoas com deficiência. Esse pensamento pode ser vislumbrado na fala de um dos servidores, 2AF:

Acho que não se pode negar que a situação pra gente (pcd) melhorou bastante. É muito mais fácil viver hoje do que há 30 anos atrás, não que tenhamos direitos iguais e condições de

desempenhar nossas funções da melhor maneira, mas acho que é um processo, demorado e doloroso, mas é um processo.

Entende-se que, apesar da lacuna entre validade e facticidade prevista por Habermas (1997), ou seja, dentre aquilo que é previsto nas leis e o que de fato atinge a esfera cotidiana, há um avanço significativo, nas últimas décadas, no que tange à inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. Assim, tornou-se necessário investigar o conhecimento dos direitos dos servidores entrevistados, o quanto eles conhecem as leis que os respaldam e o que pensam sobre elas.

Gráfico 15 – Conhecimento das leis



Fonte: elaboração própria.

Observa-se, a partir do gráfico apresentado, que a lei com a qual os servidores públicos entrevistados afirmaram ter mais proximidade e da qual disseram ter mais conhecimento foi a Lei Federal nº 8.213/91. Essa Lei prevê, entre outras medidas, a chamada cota para o mercado de trabalho para a pessoa com deficiência, prevendo proporção de 2% a 5% de contratação de pessoas com deficiência, dependendo do tamanho da empresa, estendendo-se, também, às autarquias ligadas ao serviço público.

Outro dado chama a atenção: entre os servidores entrevistados, os da UFSCar são aqueles que apontam terem mais conhecimento de todas as leis investigadas, ao passo que os da UNESP demonstram ter menos proximidade com os textos das referidas legislações.

Vale ressaltar que a lei nº 3.298/99 tem suma importância para os servidores públicos, pois, em seu artigo 2º, dispõe:

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.

Quanto ao Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, o servidor 3BA assinala:

O Estatuto da Pessoa com Deficiência era uma briga antiga nossa, ela garante algumas coisas da nossa vida privada que parecem óbvias, mas às vezes temos problemas, como casamento, herança, filhos. Eu mesmo já tive problemas na família, pela minha deficiência me julgavam incapaz de receber herança, foi o maior rolo. Se essas coisas de dinheiro já dá sempre problema, imagina quando você pode alegar que por conta da deficiência a pessoa é incapaz? Então, sim, trouxe avanços no sentido de garantir alguns direitos que são de todos [...]. É o cúmulo né? Precisar fazer leis toda hora para garantir que temos os mesmos direitos dos demais.

A fala do servidor traz à tona a paradoxal importância do Estado, especificamente no que se refere a políticas sociais, evocando Hofling (2001), que define o Estado como o conjunto de instituições permanentes que possibilitam a ação do governo e Governo como o conjunto de programas e projetos que partem da sociedade e que propõe para a sociedade como um todo, configurando-se como orientação política de um determinado governo que assume e desempenha

as funções de Estado por um determinado período. Dessa maneira, as políticas sociais podem ser caracterizadas como políticas de combate à exclusão, mesmo que, conforme fala do servidor, precisem reafirmar que todos têm o mesmo direito.

Assim, abarcando a ideia de ações afirmativas, compreende-se como 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, entre outros. Em outras palavras, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado (SANTOS, 2005). No que se refere à 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 século XX, sendo o marco a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948.

Dentro da perspectiva de igualdade, deve-se pautar no respeito à diferença e à diversidade, pois, 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. Diante dessa conjuntura, 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.

4.8 Outras perspectivas

A última pergunta do questionário apresentava a possibilidade de o entrevistado deixar seu questionamento, comentário, crítica ou elogio, de acordo com o que quisesse abordar sobre o tema. Por uma limitação de espaço da ferramenta utilizada (“GoogleForms”), o comentário era restrito a 15 linhas. Entre os 69 entrevistados, apenas 13 teceram observações nesse campo, sendo duas descartadas por só apresentarem sinais de pontuação no espaço destinado ao comentário. A seguir são reproduzidos alguns posicionamentos dos servidores, acerca dos quais buscamos refletir e dar respostas:

Espero que essa pesquisa ganhe proporções maiores do que uma capa dura e muito pó em uma biblioteca. Pra quem tá dentro da universidade é um pouco frustrante perceber a distância entre as investigações científicas e a prática da instituição. Ainda que aqui seja um lugar muito melhor pra trabalhar e mais democrático do que a iniciativa privada, acredito que tem muito mais potencial. Poderíamos ser exemplo no trato da pessoa com deficiência, mas ainda acho que falta muito olhar pra chegarmos a isso.

O apontamento do servidor contribui diretamente para o objetivo da presente pesquisa, que é investigar a inclusão dentro das Instituições de Ensino Superior e nos faz refletir sobre o porquê de existir esse distanciamento entre o que é estudado e proposto pelas IES e o que é de fato implementado e estendido ao seu quadro de servidores. A fala do servidor é um pedido de legitimidade e divulgação da situação de inclusão de pessoas com deficiência dentro das Instituições de Ensino Superior.

De modo análogo, outro servidor sugere: “[...] que com os resultados do seu trabalho você possa juntar as chefias e explicar pra elas um pouco sobre os deficientes. Não é possível que ninguém vai dar capacitação pra eles, de como liderarem, do que a gente pode ou não fazer.” Essa sugestão do servidor remete diretamente a ações e protocolos que podem ser estabelecidos dentro da Instituições de Ensino Superior, visando formar seu corpo técnico para a inclusão.

A ação está atrelada diretamente à ideia de suprimir a distância entre o que é pesquisado pelas Instituições de Ensino Superior e o que é, de fato, colocado em prática.

Dos 12 servidores que tiveram seus comentários considerados, dois deixaram a mensagem “Nada mais a declarar”; outro deixou uma mensagem de apoio: “Boa sorte na sua pesquisa!”; três outros servidores, teceram elogios semelhantes: “Parabéns pela pesquisa”, “Tema bastante relevante”, “Muito bom o trabalho”; e outros dois servidores deixaram seus endereços de e-mail e telefone para que eu entrasse em contato caso precisasse conversar mais sobre o tema, sendo que, desses dois, um participou da segunda etapa da pesquisa, composta pela entrevista semiestruturada.

Além disso, um dos servidores solicitou que eu enviasse o trabalho pra ele quando estivesse finalizado e, para tanto, deixou seu e-mail e celular. Outros dois servidores fizeram proposições como a que segue: “Espero que em algum momento da pesquisa seja ouvida nossa trajetória para que possa ser contextualizada nossas respostas. Não acredito que esse questionário seja capaz de mostrar nosso dia-a-dia.”, ao passo que outro servidor destaca: “Queria ter respondido mais questões, não entendi a parte de conhecer as leis, mas respondi com sinceridade.”

De fato, conforme apontou um dos servidores, somente o questionário seria insuficiente para abarcar os objetivos da pesquisa, apresentados, no início, aos servidores que se propuseram a responder ao questionário. Essa reflexão alertou sobre a necessidade de aprofundamento das questões propostas, abordadas por meio de entrevistas semiestruturadas com 12 servidores.

A parte da pesquisa concernente ao conhecimento da legislação dialogava diretamente com a pesquisa central relacionada ao Obeduc e tinha como objetivo triangular dados e resultados que possibilitassem responder aos objetivos maiores do conhecimento e proximidade com o aparato legislativo brasileiro, tanto sob a perspectiva de servidores quanto pela perspectiva de alunos do Ensino Superior da IES.

Infelizmente, em virtude do fato de o questionário manter ocultos os dados dos participantes, não foi possível entrar em contato com este último servidor para maiores esclarecimentos, mas há o compromisso de encaminhar a pesquisa

completa a todos os servidores abordados via e-mail, tenham eles respondido ou não ao questionário, já que não é possível identificar quais dos 109 servidores comunicados participaram efetivamente da pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível observar, nas últimas duas décadas, uma crescente discussão sobre a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. O discurso da educação para todos, promovido também pelo Governo Federal, se baseia no ideal de igualdade e de convivência com a diversidade e está se fortalecendo a cada dia por meio das políticas públicas vigentes, alcançando, paulatinamente, o nível superior de ensino.

Entre as conquistas mais recentes, destaca-se a promulgação de diferentes normativas que tem por finalidade assegurar o acesso desse grupo à Universidade, bem como sua permanência. São elas: o Programa INCLUIR; o Decreto nº 3.298/1999; a Portaria nº 3.284/2003; a Circular nº 277/1996; o Decreto nº 5.626/2005; a Lei nº 12.319/2010; o Atendimento diferenciado para o ENEM (INEP, 2012); e a Lei nº 13.146/2015 – Lei brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). No entanto, o que se observa é que a maioria das legislações é voltada apenas para as IES federais, e que o estado de São Paulo não acompanha as mesmas medidas.

Ainda assim, pode-se afirmar que toda a política gerada representa uma importante conquista. Entretanto, há de se ponderar que esse avanço promove mudanças pontuais nos direitos, o que não valida uma mudança de concepção diante da pessoa com deficiência. Por conseguinte, entende-se que não basta estar presencialmente nas salas e/ou nos espaços regulares de ensino, mas há de se lutar para que as demandas e especificidades de cada um sejam respeitadas, incluindo de fato essas pessoas nas Instituições de Ensino Superior, tendo direito tanto ao estudo quanto ao trabalho.

Sabe-se que o trabalho é um elemento que faz parte da vida do sujeito, que é tão antigo quanto este, sendo apontado, inclusive, como a atividade que possibilitou o próprio processo de hominização, ou seja, de transformação das formas pré-humanas em humanas (HARVEY, 2006). Tem-se, assim, que o trabalho é uma atividade exclusivamente humana, produtora e, ao mesmo tempo, transformadora do mundo e também do sujeito.

Partindo do fato de que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 23, assegura que “Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre

escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego”, é necessário garantir dispositivos legais que incluam a pessoa com deficiência no mercado de trabalho.

Constitui-se base da cidadania a relação indissociável entre direito à renda e direito ao trabalho, visto que o trabalho realizado com fim econômico é regido por regras universais, que, nas palavras de Gorz (2003, p. 203), “[...] liberam o indivíduo de laços de dependência particulares e o definem como indivíduo universal, isto é, como cidadão”, salientando a importância fundamental do trabalho como atividade humana.

Embora as pessoas com deficiência tenham sido inseridas historicamente dentro da lógica da flexibilização produtiva, entendidas como uma mão de obra de baixo custo, o processo de inclusão desses indivíduos, a partir das lutas por direitos no ano de 1980, vem sendo efetivado via legislação. No entanto, apesar dos esforços constitucionais para formalizar os direitos da pessoa com deficiência e garantir sua inclusão plena na sociedade, observa-se, a partir das falas dos servidores, uma lacuna entre o que é proposto nas leis e o que é de fato efetivado na convivência em sociedade. Assim, é necessário refletir e buscar meios para que a inclusão da pessoa com deficiência extrapole o âmbito constitucional e atinja o cotidiano social.

Nesse sentido, caminham as conclusões de Arretche (1999) ao analisar a trajetória dos programas de políticas sociais no Brasil, focando, principalmente, nos anos 90. A autora aponta que o êxito de uma iniciativa de tamanho vultoso depende da interação de compromissos entre o ente central e o ente local. Logo, por parte do governo central, haveria a necessidade de uma vontade real para a descentralização das competências, uma capacidade técnica para elaboração dos programas e recursos, porém, esta estaria muito distante da perspectiva real de implementação.

A mesma visão se estende aos direitos da pessoa com deficiência, levando em conta o fato de que várias leis criadas para efetivar o direito de inclusão não são observadas na prática, pelo menos segundo as falas dos servidores entrevistados. Assim, nota-se que ainda há que se realizar muitos esforços para que essas leis sejam, de fato, cumpridas.

Portanto, a análise dos dados de servidores das três universidades corrobora a perspectiva de Arretche (2001), principalmente quando eles apontam que vivenciam diariamente, em várias esferas do ambiente de trabalho, a sensação advinda da percepção de haver uma lacuna entre o que é proposto nas leis e o que é de fato executado, ou, como definiria Harbemas (1997), aquilo que é validade e aquilo que é facticidade, diante da materialidade da vida cotidiana dos cidadãos. Desse modo, é preciso olhar para o processo de inclusão da pessoa com deficiência não somente possibilitando a inserção no mercado de trabalho, como garante a Lei Federal nº 8.213, que prevê cotas nos concursos públicos, mas analisar todas as condições de permanência, no que tange à Lei nº 13.146.

As vozes dos entrevistados direcionam as reflexões para as questões do processo de inserção no mercado de trabalho e, sobretudo, de suas condições de trabalho. Ainda que com algumas adjacências, já há um claro processo de inserção da pessoa com deficiência no serviço público, mas pouco se discute a questão da permanência, acessibilidade e discriminação dos servidores com deficiência.

No caminho para identificação das pessoas com deficiências 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 de identificação e de atendimento à pessoa portadora de deficiência.

Tal despreparo se reflete no número considerável de servidores que avaliam o mercado de trabalho como não estando preparado para receber pessoas com deficiência (86%) e que afirmaram já ter sofrido discriminação em seus postos de trabalho (94%). Para além do preconceito e da discriminação, apontam, ainda, o sentimento de não valorização de seu trabalho e, mais do que isso, as dificuldades para pleitear cargos e funções de chefia.

Por conseguinte, há uma discrepância entre o que se produz cientificamente sobre inclusão pelas universidades e o que é de fato exercido na práxis dessas universidades. Considerando que o papel assumido pelas Instituições de Ensino Superior públicas está relacionado às interpretações históricas que delas se tem, a partir do século XIX, esse papel tem sido voltado

para a “[...] formação, produção dos conhecimentos para aumento da dignidade da vida, desenvolvimento civilizatório, aprofundamento dos valores democráticos e de elevação do humano” (SOBRINHO, 2003, p. 119), sendo as universidades promotoras de conhecimento e discussões sobre a diversidade e a inclusão.

Todavia, o que se observa é que as discussões não são incorporadas pelo próprio quadro de funcionários e que as mudanças e posturas inclusivas não são prioridades do ponto de vista da gestão. Os dados mostram que é preciso repensar práticas que viabilizem, efetivamente, a inclusão de todos, bem como aprimorar o trabalho das comissões e grupos de acessibilidade para que atinjam toda a comunidade acadêmica com deficiência, e não apenas os alunos, e promover cursos de formação a todos os servidores, além de adequar infraestruturas de prédios e priorizar as práticas que possibilitem tornar a sociedade um lugar viável para a convivência entre pessoas de todos os tipos e condições na realização de seus direitos, necessidades e potencialidades.

Partindo desse pressuposto, nota-se que o primeiro passo para a compreensão dessas particularidades é fazer um levantamento de quem são as pessoas com deficiência nessas IES públicas e quais são suas deficiências. Há, nas três universidades estudadas, uma cifra de muitos colaboradores nas mais variadas funções e hierarquias, porém, cada instituição administra os dados de modo diferente, não havendo sistematização, periodicidade nem centralidade na informação dos dados, o que dificultou seu levantamento para a pesquisa.

Apesar de estar na atribuição legal, a Comissão de Acessibilidade da Unesp não produz, até 2017, um censo anual quantitativo das pessoas com deficiência na instituição, nem de alunos, tampouco de servidores. Em resposta da própria Comissão, foi informado que as informações sobre os servidores com deficiência não lhes cabem, haja vista que nem a própria reitoria da instituição possui tais dados, sendo descentralizados na sessão de recursos humanos de cada uma das unidades. Muitos servidores ainda desconhecem as ações da Comissão de Acessibilidade, sentindo-se desamparados e não ouvidos no tocante às decisões tomadas para as pessoas com deficiência nas universidades.

Até o ano de 2017, a SAAEDE da UFSCar também não possuía as informações acerca dos alunos e servidores com deficiência. A partir de 2018, foi necessário se organizar para receber os alunos ingressantes via normativa nº 13

de 2016, que prevê políticas afirmativas para ingresso de pessoas com deficiência nas IES federais. Assim, observou-se que a secretaria precisou se mobilizar para o acolhimento dos alunos, passando a produzir um censo detalhado a partir de 2018.

Das três universidades investigadas, observou-se maior organização das informações e maior número de ações voltadas à pessoa com deficiência na UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina. Ainda que não haja, no portal da instituição, dados específicos sobre os servidores com deficiência, tais dados podem ser encontrados no portal da Comissão de Acessibilidade, bem como a apresentação do número de alunos com deficiência ingressantes a cada ano, medidas para acolhimento e adaptação estudantil, divulgação de eventos e debates sobre o tema e informações sobre a contratação de professores e intérpretes concursados em Libras.

Entre todos os documentos oficiais disponíveis para consulta nos sites das universidades e publicados no Diário Oficial, observou-se que apenas no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) da UFSC, há uma meta específica sobre a inclusão da pessoa com deficiência, a meta nove que propõe promover condições igualitárias de acesso ao conhecimento para os estudantes com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais.

Para além do aparato legal de ingresso da pessoa com deficiência nas IES públicas, seja como estudante, seja como servidor, torna-se fundamental que as universidades se organizem para estabelecer metas nos Planos de Desenvolvimento Individual, vinculadas especificamente às pessoas com deficiência e seu processo de permanência e inclusão nas IES, estendendo-as não somente aos estudantes, como vimos que é feito hoje, mas a toda a comunidade acadêmica.

De uma maneira geral, há, nas documentações, uma preocupação com a acessibilidade, sendo apresentada, nos documentos, a possibilidade de investimentos, predominantemente no que se refere aos acessos e deslocamentos físicos. Ou seja, as ações identificadas pelas universidades públicas se limitam a questão da acessibilidade no aspecto das limitações físicas, esquecendo-se daquelas que são portadoras de deficiências sensoriais.

Buscou-se, nesta pesquisa, apontar as razões e os momentos históricos que levaram as sociedades a voltarem o olhar para as pessoas com deficiência, focando na questão do mercado de trabalho. Verificou-se que, apesar de já ter ocorrido uma grande evolução, ainda há um extenso caminho a ser trilhado para que o mercado de trabalho inclua as pessoas com deficiência de forma justa, igualitária, respeitando as diferenças e valorizando suas potencialidades.

À guisa de uma breve conclusão, afirma-se que foi possível por meio do levantamento bibliográfico e, principalmente, do estudo de caso, investigar a situação da inclusão no quadro de servidores com deficiência das universidades públicas, analisando a escolaridade, idade, perfil, acessibilidade e opiniões destes servidores. Foi possível também identificar e analisar as ações promovidas pelas universidades públicas para inclusão e o apoio prestado aos servidores com deficiência, analisando os documentos das três universidades, questionando os servidores sobre as comissões e grupos de acessibilidade. E no contexto geral da pesquisa, foi possível analisar as percepções dos servidores com deficiência sobre as políticas públicas de inclusão, acessibilidade e condições de trabalho na universidade pública.

Conclui-se, portanto, que os objetivos propostos para a pesquisa foram respondidos e estão contemplados na tese. A hipótese deste estudo se confirmou, ou seja, a universidade, uma das principais promotoras dos discursos inclusivos ainda não está preparada para lidar a inclusão de seus servidores com deficiência.

Espera-se que as reflexões proporcionadas nesta tese possam colaborar com a área da Educação e as mais diversas áreas, mas, principalmente, que indiquem alternativas viáveis para melhorar o cotidiano de todas as pessoas com deficiências. Deseja-se que, o resultado desta pesquisa seja divulgado e que seja utilizado como base para encaminhamentos no processo de uma sociedade mais equânime e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ABREU, S. M. V. A. **Alunos com necessidades educativas especiais: Estudo exploratório sobre a inclusão no Ensino Superior**. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Psicologia da Educação, Universidade da Madeira, 2012.

ANTUNES, R. O trabalho, sua nova morfologia e a era da precarização estrutural. **Revista Theomai**, v. 19, n. 47, p. 47-57. Acesso em: 13 ago. 2011

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez; 1999. 155 p.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Campinas. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio-ago. 2004.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

ARAÚJO, L. Organização, sistemas e métodos e as tecnologias de gestão organizacional: arquitetura organizacional, benchmarking, empowerment, gestão pela qualidade total, reengenharia. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ARRETCHE, M. T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 43-56.

ARRETCHE, M. T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 29-40.

ARENHARDT, D.; FRANCHI, T.; COSTA, V. GROHMANN, M. **Acessibilidade digital: Uma análise em portais de Instituições Federais de Educação do Brasil**. Archivos Analíticos de Políticas Educativas - Education Policy Analysis Archives, vol.25(1), 2017,

BAHIA, M. S. **Responsabilidade social e diversidade nas organizações: contratando pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio De Janeiro: Jorge Zahar Editor; 2001. 258 p.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 97 p.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2008.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. *In*: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Org.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas: Papirus, 1998. (Série Educação Especial), p. 21-51.

BIÉLER, André. **O Pensamento Econômico e Social de Calvino**. São Paulo Casa Editora Presbiteriana. 1990.

BIHR, A. **Da grande noite à alternativa: o movimento operário europeu em crise**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.

BIZELLI, J. L. **Inovação: limites e possibilidades para aprender na era do conhecimento**. São Paulo: Unesp/Cultura Acadêmica, 2013.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

BONI, V.; QUARESMA, S. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, 2005.

BOTLI FERNANDES, Z. **Universidade inclusiva: (trans)formação e cidadania**. *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol.16, pp.1067-1070, 2016.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

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: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

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. Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998.

Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. DOU: 05/06/1998. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm>.
Acesso em: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

BRASIL. Leis e Decretos. Decreto-lei nº. 200, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. DOU: 27/02/1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm>. Acesso em: 20. Fev. 2019.

BRASIL. Leis e Decreto. Decreto-lei n.º 900, de 29 de setembro de 1969. Altera disposições do Decreto-lei número 200, de 25 de fevereiro de 1967, e dá outras providências. DOU: 30/09/1969. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0900.htm>. Acesso em: 20. Fev. 2019.

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 providências. DOU: 12/08/1971. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 20. Fev. 2019.

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 providências. 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: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. DOU. 22/06/1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666cons.htm>. Acesso em: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Lei nº 8742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. DOU 08/12/1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm>. Acesso em: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Lei Complementar N.º 101, de 04 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. DOU 05/04/2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm> Acesso em: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

BRASIL. **Leis e Decretos**. Decreto nº 1480, de 16 de maio 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. DOU 17/05/2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm> Acesso em: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

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/L Lei/L13005.htm> Acesso em: 20. Fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular n.º 277**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>> Acesso em: 20. Fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Fazenda. **Portaria Interministerial n.º 19**, de 13 de janeiro de 2014. Dispõe sobre o reajuste dos benefícios pagos pelo Instituto Nacional do

Seguro Social - INSS e dos demais valores constantes do Regulamento da Previdência Social – RPS. Disponível em:
<<http://www.receita.fazenda.gov.br/legislacao/Portarias/2014/MinisteriodaFazenda/portmf19.htm>> Acesso em: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

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: 20. Fev. 2019.

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. Fev. 2019.

BRASIL, *Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; Acesso em: 20. Fev. 2019.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **Relação anual de informações sociais**. Brasília, DF. Disponível em: <http://trabalho.gov.br/rais>. Acesso em: 26 abr. 2017.

CAMPOMAR, M. C. Do uso de “estudo de caso” em pesquisas para dissertações e teses em administração. **Revista de Administração**, v. 26, n. 3, p. 95-97, jul./set. 1991.

CANDIDO PEREIRA, C. E. **Inclusão no ensino superior:** percepções de servidores públicos docente e não docente em Brasil e Portugal. 2016. 283 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

CANDIDO PEREIRA, C.E. Inclusão no mercado de trabalho: analisando a relação escola e empregabilidade de pessoas com deficiências. 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

CANOTILHO, J. J. G. **Direito Constitucional e teoria da constituição**. Coimbra: Almedina, 1998.

CARMO; A. A. do. **Deficiência física:** a sociedade brasileira cria, "recupera" e discrimina. Brasília: Secretária de Desportos, 1991.

CARVALHO FREITAS, M. N.; PEDROSA GOMES, R. **Pressões no Trabalho e Receptividade de Pessoas com Deficiência**. Psico, vol.43(4). 2012.

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 milênio. Madrid: Alianza, 1997.

CASTRO. S. F. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Atitudes sociais em relação a inclusão de**

alunos com deficiência na educação superior. Interfaces da Educação, vol.7(19), pp.314-328. 2016.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Inclusão de alunos com deficiência na educação superior.** Journal of Research in Special Educational Needs, vol.16, pp. 598-602. 2016.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração:** uma visão abrangente da moderna administração das organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CHOMSKY, N. **New Horizons in the study of language and mind.** Cambridge: University Press, 2000.

CORSANI, A. Elementos de uma ruptura: a hipótese do capitalismo cognitivo. In: COCCO, G., GALVÃO, A. P.; SILVA, G. (Org.). **Capitalismo cognitivo:** trabalho redes e inovação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DARIDO CUNHA, M.; BIZELLI, J. L.; LEITE, L. P. Um olhar para os servidores públicos com deficiência de universidades públicas brasileiras: da trajetória do ingresso a questão da permanência. CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 9., 2016, Faro/Portugal. **Atas IX Congresso Português de Sociologia – Sociologia da Educação.** Lisboa/Portugal: ABT, 2016. p. 1-13.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior.** Petrópolis: Vozes, 2003.

DRAGO, R.; SANTOS, C. **História de vida na pesquisa com adultos com deficiência: algumas reflexões.** Educação: Teoria e Prática, vol.23(44), pp.81-94. 2013.

ESTÁCIO, M.; ALMEIDA, D. **Pessoas com deficiência no ensino superior.** Journal of Research in Special Educational Needs, Vol.16, pp.836-840, 2016.

FLEURY, S. Políticas e sistemas sociais em transformação na América Latina. **Socialis – Revista Latino-americana de Política Social**, Buenos Aires, n, 1, oct. 1999.

FREY, K. Análise de políticas públicas: algumas reflexões conceituais e suas implicações para a situação brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, Florianópolis, n. 18, set. 1999.

GALVÃO FILHO, T. Deficiência intelectual e tecnologias no contexto da escola inclusiva. In: GOMES, C. (Org.). **Discriminação e racismo nas Américas:** um problema de justiça, equidade e direitos humanos. Curitiba: CRV, 2016. p. 305-321.

GARCIA, V. G. **As pessoas com deficiência na história do mundo.** 2010. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial> Acesso em: 01 nov. 2018.

GHISALBERTI, A. **As raízes medievais do pensamento moderno**. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência Raimundo Lúlio, 2012.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GORZ, A. **Metamorfoses do trabalho**: crítica da razão econômica. Tradução de Ana Montoia. São Paulo: Annablume; 2003. 247 p.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

GUADALUPE, P.; GAIRIN, J. **La atencion a las personas con discapacidad en las universidades mexicanas y espanolas, desde la revision de las politicas educativas.(Ensayo)**. Educacion (Lima), vol. .25(49), p.83(20), 2016.

GUGEL, M. A. **Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

HABERMAS, J. **Direito e democracia**. Tradução de Flávio B. Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. 2 v.

HALL, S. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HANSON, W. G. How accessibility shapes land use. **Journal of the American Institute of Planners**, v. 35, n. 2, p. 73-76, 1959.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2006.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. 2ª edição. São Paulo: Annablume, 2006

HARVEY, D. **Espaços de esperança**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

HOFFMANN, C.; TRAVERSO, L.; ZANINI, R. **Contexto de trabalho das pessoas com deficiência no serviço público federal: contribuições do inventário sobre trabalho e riscos de adoecimento**. Gestão & Produção, vol. .21(4), pp.707-718, 2014.

HOFLING, E. de M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101326220010003000003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 mar. 2016.

IANNI, O. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 21, 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 28 fev. 2007.

INEP. Ministério da Educação. **Censo da educação superior: questionário – aluno**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico ano 2010**. Rio de Janeiro: 2010.

JACOBSEN, A.; OLIVO, L. C.; CARDOSO, N.; SANTOS, R. **Desafios da inclusão de pessoas com deficiência: um projeto de responsabilidade social da Universidade Federal de Santa Catarina**. Revista Gestão Universitária na América Latina, Vol.8(3), pp.93-113. 2015.

KENSKI, V. M.. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KENSKI, V. M. Processos de interação e comunicação no ensino mediados pelas tecnologias. In: ROSA, D. E.G; SOUZA, V. C. **Didática e prática de ensino – interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KINGDON, J. W. Agendas, alternatives, and public policies. 2nd edition. Harper Collins College Publishers, 1995. In: SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. Como chega a hora de uma idéia. **Políticas públicas**. p. 219-224. 1 v.

KINGDON, J. W. Agendas, alternatives, and public policies. 2nd edition. Harper Collins College Publishers, 1995. In: SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. Juntando as coisas. **Políticas públicas**. p. 225-246. 1 v.

LANCILLOTTI, S. S. P. **Deficiência e trabalho: redimensionamento no contexto universal**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

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.

LEITE, L. P.; MATTOS, B. **Aplicação da escala de concepções de deficiência (ECD) em uma universidade pública do estado de SP**. Journal of Research in Special Educational Needs, Vol.16, pp.155-158. 2016.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 2004.

LEVY, P. **A Inteligência coletiva**. São Paulo: Loyola, 1998.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LIORIENT, V.; SANTOS, M. Legislação educacional e inclusão na Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil) e na Universidade de Córdoba (Espanha). **Revista Galego-Portuguesa de psicoloxia e Educacion**, n. 20, p. 7-24, 2012.

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

MAGALHÃES, R.; CARDOSO, A. P. A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 139, p. 45-61, jan-abr. 2010.

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: Mediação, 2008. p. 281-289.

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. *In*: **Ensaio pedagógicos**: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, 2005. p. 82-86.

MARCHESI, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTIN-BARBERO, J.; REY, G. Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: Senac, 2004.

MARTINS, D.; LEITE, L. P.; LACERDA, C. **Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol.23(89), pp.984-1014. 2015.

MARTINS, M. H.; BORGES, M. L.; GONÇALVES, T. **Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university**. International Journal of Inclusive Education, vol.22(5), p.527-542. 2018.

MARTINS, S. E. S. O.; GOMEZ, A. J. V.; FERNANDES, Y. Z.; BENETTI, C. S. Inclusão de universitários com deficiência na educação superior: o que dizem as pesquisas no Brasil e Uruguai. **Jornal Políticas Educacionais**, v. 11. n. 18, 2017.

MARTINS, S. E. S. de O.; NAPOLITANO, C. J. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 3, p. 107-126, dez. 2017.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: Livro Primeiro. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 12. ed. São Paulo: Difel, 1988. 579 p.

MEIRELLES, H. L. **Direito administrativo brasileiro**. São Paulo: Malheiros Editores, 2001.

MELO, F.; MARTINS, M. H. **Legislation for higher education disabled students in Brazil and Portugal: some reflections**. Acta Scientiarum : Education, vol.38(3), pp.259-269. 2016.

MELO, M. A. As sete vidas da agenda pública brasileira. *In*: RICO, El. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 11-28.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.
MOR BARAK, M. E. **Inclusion in the key to diversity management, but what is inclusion?** Human Service Organization: management, leadership and governance, v. 39, p. 83-89, 2016.

MORÉ, R.; VIEIRA, G.; CABRAL, T.; COSTA, A.; ARAÚJO, M. **Educação a distância e formação docente: o sistema Universidade Aberta do Brasil como forma de ampliar o acesso à educação superior**. Revista Gestão Universitária na América Latina. vol.4(2), pp.89-109. 2011.

MOREIRA, L.; BOLSANELLO, M; SEGER, R. Ingresso e permanência na universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, n. 42, p. 125-142, 2011.

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.

NOGUEIRA, C. M. **A feminização no mundo do trabalho**: entre a emancipação e a precarização. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

NUNES, V.; MAGALHÃES, C. **Gestão social na educação para a pessoa com deficiência**. Revista Holos, v.8, 2016.

OLIVEIRA, A. S. S. **Alunos com deficiência no ensino superior**: subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES. Tese. (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

OLIVEIRA, B.; TAVARES, D. Condições de saúde de idosos residentes em Instituição de Longa Permanência segundo necessidades humanas básicas. **Revista brasileira de enfermagem**. v. 67, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Thematic study on the work and employment of persons with disabilities**. Genebra: ONU, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, DF: ONU, 2006.

PASSERINO, L.; PEREIRA, A. C. **Educação, inclusão e trabalho: um debate necessário**. Educação & Realidade, vol.39(3), pp.831-846, 2014.

PEREIRA, A. C.; BIZELLI, J. L.; LEITE, P. L. Organizações de ensino superior: inclusão e ambiente de trabalho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 99-115, jan.-mar., 2017.

PEREIRA, L. C. B. **A reforma do estado nos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Brasília, DF: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1997. (Cadernos MARE da Reforma do Estado, v. 1).

PICANÇO, F. **Juventude a cesso ao ensino superior: Onde está o alvo das políticas de ação afirmativa**. Latin American Research Review, vol.51(1), pp.109-131, 2016.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. *In*: SANTOS, S. A. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, DF: Ministério da Educação UNESCO, 2005.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, 2009.

SANTANA, A. P. **A inclusão do surdo no ensino superior no Brasil**. Journal of Research in Special Educational Needs, vol.16, pp.85-88. 2016.

SANTOS, S. A. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, DF/Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCHWARZ, A.; HABER, J. **Cotas**: como vencer os desafios da contratação de pessoas com deficiência. São Paulo: I. Social, 2009.

SEABRA, J. R. L.; ARAÚJO, P. F. Inclusão e educação física escolar: reflexões acerca do discurso e da realidade. **Revista Movimento e Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, v. 1, n. 2, 2007.

SEMLINGER, K. Small firms and outsourcing as flexibility reservoirs of large companies. Paper presented at workshop on the Socio-Economics of Inter-Firm Cooperation. Berlin: Social Science Centre, 1990.

SHORE, L. M. *et al.* Social and economic exchange: construct development and validation. **Journal of Applied Social Psychology**, v. 36, p. 837-867, 2006.

SIMAS, A. L.; SOUTO, J. F.; CARVALHO-FREITAS, M. **Inclusão de pessoas com deficiência no trabalho: percepção dos universitários**. Psicologia: teoria e prática, vol.16(3), pp.30-42. 2014.

SILVA, A. C. Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 527-554, jul./set. 2011.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta?:** linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, T. C. P. de. **Mérito, estabilidade e desempenho:** influência sobre o comportamento no servidor público. 2002. 123 p. Dissertação (em Mestrado Executivo) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2002.

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Anuário estatístico**. São Paulo: UNESP, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). Plano de Desenvolvimento Institucional. **Regimento geral da UNESP**. São Paulo: UNESP, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Plano de desenvolvimento institucional**. Santa Catarina: UFSC, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR). **Regimento geral**. São Carlos: UFSCAR, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCAR). **Plano de desenvolvimento institucional**. São Carlos: UFSCAR, 2016.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2000.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____.(*nome do sujeito da pesquisa*), _____(*nacionalidade*), _____(*idade*), _____(*profissão*), residente na _____(*endereço*), portador da cédula de identidade nº _____, emitida pela _____(*RG*), estou sendo convidado a participar de um estudo denominado “AS VOZES DE SERVIDORES COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE DA INCLUSÃO EM TRÊS UNIVERSIDADES PÚBLICAS”, cujo objetivo geral é: identificar e descrever a situação de servidores com deficiência que trabalham na universidade pública, bem como, avaliar neste espaço, as ações realizadas por meio da legislação em vigor.

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 possibilidades a combinar. Se for o caso, também, poderei solicitar ou designar auxílio de pessoa de confiança para me auxiliar durante as etapas deste estudo.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é a Maíra Darido da Cunha, aluna de Pós-Graduação em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara, e com ela poderei manter contato pelo telefone (19) 98185-8333 ou pelo e-mail maira_darido@yahoo.com.br

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.

Por fim, 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.

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 enviar um email para comitedeetica@fclar.unesp.br.

Araraquara, ____ de _____ de 20____.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Ms. Maíra Darido da Cunha

ANEXO B – QUESTIONÁRIO

Parte 1 – Caracterização do Participante

1. Universidade e Campus onde trabalha:

Resposta: _____

2. Função Exercida:

Resposta: _____

3. Atua há quanto tempo na função:

Resposta: _____

4. Endereço de e-mail (opcional):

Resposta: _____

5. Qual tipo de deficiência possui?

- ☐ Deficiência Auditiva
- ☐ Deficiência Intelectual
- ☐ Deficiência Visual
- ☐ Deficiência Física
- ☐ Deficiência Múltipla

6. Como adquiriu a deficiência?

- ☐ Antes de nascer/ na gestação da mãe
- ☐ Passada dos pais para você
- ☐ No parto/nascimento
- ☐ Depois de nascer, ainda quando criança.
- ☐ Adquirida (Acidentes, etc.)
- ☐ Outros
- ☐ Não sei

7. Como você se declara?

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Outros

8. Você se enquadra em qual faixa etária?

- ☐ 16 a 24 anos
- ☐ 25 a 34 anos
- ☐ 35 a 40 anos
- ☐ 41 a 50 anos
- ☐ 50 a 59 anos
- ☐ mais de 60 anos

9. Até onde você estudou?

- ☐ Analfabeto
- ☐ Educação Infantil (creche)
- ☐ Ensino Fundamental Incompleto.
- ☐ Ensino Fundamental Completo.
- ☐ Ensino Médio Incompleto.
- ☐ Ensino Médio Completo.
- ☐ Ensino Superior Incompleto.
- ☐ Ensino Superior Completo.
- ☐ Pós-Graduação – Especialização
- ☐ Pós-Graduação – Mestrado
- ☐ Pós-Graduação – Doutorado
- ☐ Pós-Graduação – Pós Doutorado

Parte 2 – Conhecimento sobre as legislações vigentes

10. Assinale a seguir, alguma lei que você já tenha ouvido falar para as pessoas com deficiência.

10.a) Lei Federal Nº. 8.213/91 - Lei de Cotas que impõe reserva de vagas para pessoas com deficiência às empresas (BRASIL, 1991).

- ☐ Sim ☐ Não

10.c) 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).

(☐) Sim (☐) Não

10.d) Lei Federal Nº. 13.146/2015 – a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

(☐) Sim (☐) Não

10.f) Não conheço nenhuma das leis citadas. (☐)

10.g) Conheço outra. Qual?

Resposta: _____

11. Você se sente amparado pela legislação vigente?

(☐) Sim (☐) Não (☐) Em partes

Parte 3 – Conhecimento Mercado de Trabalho

12. Você sente que o mercado de trabalho, de uma forma geral, está preparado para receber a pessoa com deficiência:

(☐) Sim (☐) Não (☐) Em partes

13. Quanto a acessibilidade, você sente que a universidade em que você trabalha está preparada para receber a pessoa com deficiência:

(☐) Sim (☐) Não (☐) Em partes

14. Na sua opinião, a universidade em que você trabalha inclui a pessoa com deficiência?

(☐) Sim (☐) Não (☐) Em partes

15. Você se sente valorizado no seu trabalho?

() Sim () Não () Em partes

16. Você tem conhecimento de algum grupo ou comissão que trabalha questões de inclusão ou acessibilidade na universidade?

() Sim () Não

17. Você tem algum comentário, sugestão ou crítica sobre a pesquisa?

[illegible]

ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

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:

Resposta: _____

FUNÇÃO:

Resposta: _____

ATUA HÁ QUANTO TEMPO NA FUNÇÃO:

Resposta: _____

CAMPUS ONDE TRABALHA:

Resposta: _____

TELEFONE PARA CONTATO:

Resposta: _____

ENDEREÇO ELETRÔNICO:

Resposta: _____

II - Questões

1. Qual a sua percepção sobre a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho?

Observações: _____
_____.

2. Qual a sua percepção sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência (funcionários, professores, etc.) na universidade?

Observações: _____
_____.

3. A universidade tem alguma política de estudo/pesquisa para acessibilidade aos postos de trabalho?

Observações: _____
_____.

4. Você acha que o funcionário que possui deficiência passa por algum tipo de preconceito ou discriminação?

Observações: _____
_____.

5. Você gostaria de acrescentar algo que não foi discutido?

Observações: _____
_____.

6. O que você entende por acessibilidade?

Observações: _____
_____.

7. Vocês se utilizam de alguma tecnologia assistiva para o trabalho? Se sim, qual?

Observações: _____
_____.

8. Como é a questão de acessibilidade ao seu posto de trabalho?

Observações: _____
_____.

9. Existe algum ponto que não foi abordado que você gostaria de comentar?

Observações: _____
_____.

10. Agradeço a sua participação na pesquisa, deixe seu comentário sobre a participação:

