

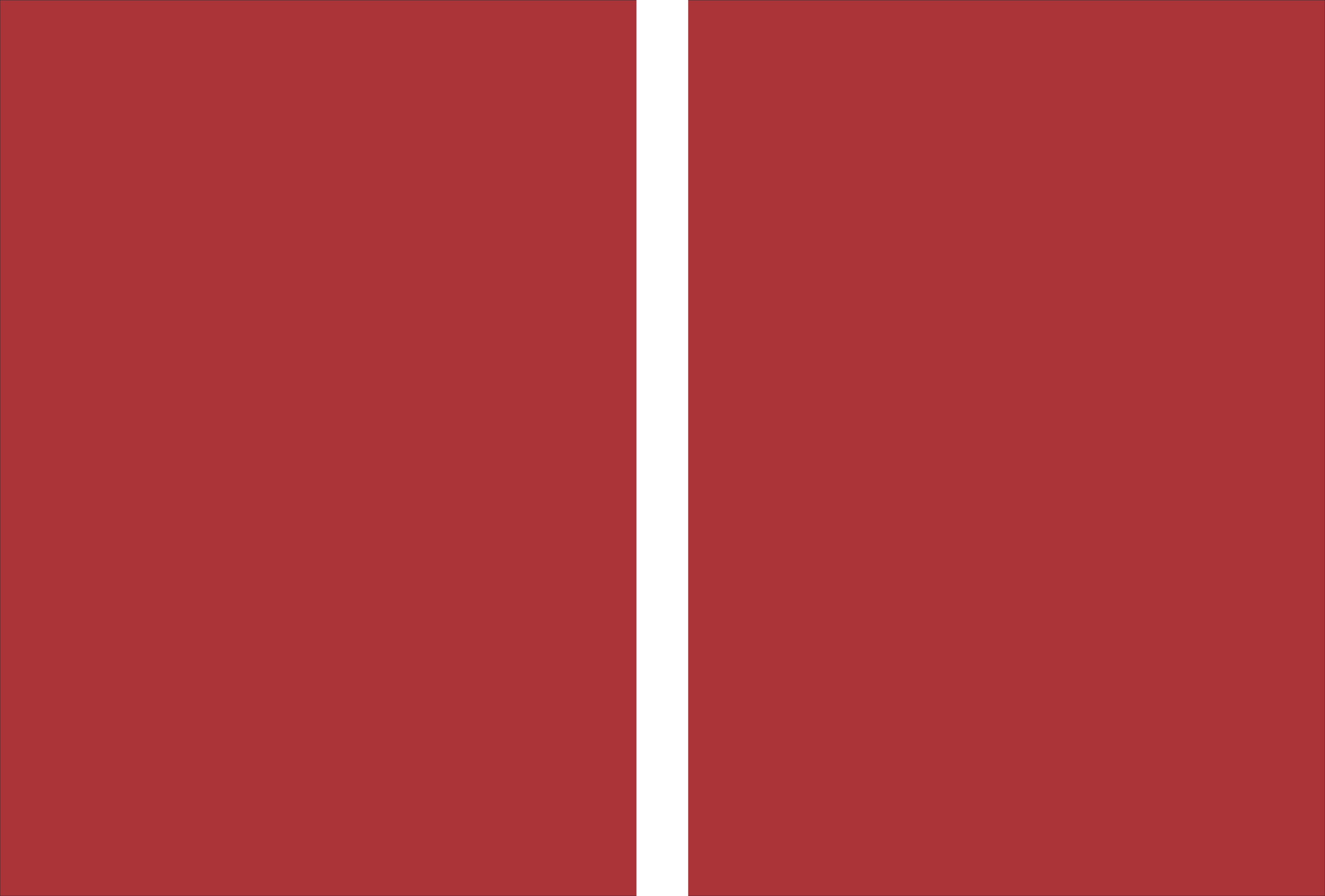


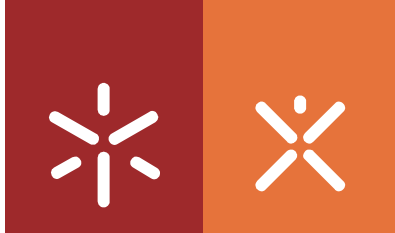
Universidade do Minho
Instituto de Educação

Luciana Santana Lordelo Santos

**Políticas e práticas de formação para
a inclusão: um estudo de caso exploratório
na UFRB (BRASIL)**

Políticas e práticas de formação para
a inclusão: um estudo de caso exploratório
na UFRB (BRASIL)





Universidade do Minho

Instituto de Educação

Luciana Santana Lordelo Santos

**Políticas e práticas de formação para
a inclusão: um estudo de caso exploratório
na UFRB (BRASIL)**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Política Educativa

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Maria Custódia Jorge Rocha

DECLARAÇÃO

Nome: Luciana Santana Lordelo Santos

Endereço electrónico: lucianalordelo@ufrb.edu.br

Telefone/telemóvel: 0 55 75 99186-0088

Número do Passaporte brasileiro: FK607904

Endereço: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Rua Rui Barbosa, 710, Campus de Cruz das Almas, Bahia, Brasil

Título da Tese: Políticas e práticas de formação para a inclusão: um estudo de caso exploratório na UFRB (BRASIL).

Orientadora: Doutora Maria Custódia Jorge Rocha

Ano de conclusão: 2017

Designação do Doutoramento: Ciências da Educação, na especialização em Política Educativa.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 12 de dezembro de 2017.

Assinatura: Luciana Santana Lordelo Santos

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente a sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados. Declaro ainda que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 12 de dezembro de 2017.

Luciana Santana Lordêlo Santos

Assinatura: Luciana Santana Lordêlo Santos

AGRADECIMENTOS

A Deus, que com sua infinita misericórdia cuidou de mim em todos os dias desta longa e desafiadora caminhada. A certeza de que “TUDO POSSO NAQUELE QUE ME FORTALECE”, me deu forças para que mesmo diante das maiores dificuldades permanecesse de pé como fez Maria diante da cruz! Obrigada Senhor pela sua pela sua divina misericórdia!

À Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e à Universidade do Minho, representadas por suas Coordenadoras Institucionais, Professora Doutora Rosineide Pereira Mubarack Garcia e Professora Doutora Custódia Alexandra Almeida Martins, pela celebração do Convenio que permitiu essa capacitação e a realização desse doutoramento.

À minha querida orientadora Maria Custodia Jorge Rocha por sua excelente orientação científica, que com toda a sua disponibilidade, solidariedade e competência não só transmitiu seus valiosos conhecimentos como mostrou-se sensível e compreensiva durante todo este tempo de investigação.

A todos os professores que deixaram não só o conhecimento acadêmico, mas, sobretudo a generosidade e o exemplo de que ser professor é um dom que transforma vidas. Obrigada às Professoras Custodia Martins, Susana Caires, Isabel Viana, aos professores Almerindo Afonso e José Fernandes e a todos os professores e professoras da Universidade do Minho que nos deram o privilégio de uma aprendizagem significativa.

Às minhas companheiras de caminhada, de lágrimas, de lutas e vitórias, Alessandra, Mariana e Patrícia que comigo formavam o nosso especial e fantástico Quarteto Doc.

À minha querida colega Rosana Almassy pelo acolhimento e oportunidades, ao meu querido amigo irmão Neilton Silva por toda sua bondade, amizade, generosidade em partilhar seus valiosos conhecimentos e à professora e amiga Rosineide Pereira Mubarack Garcia que junto com sua família sempre nos deu seu apoio, conselho e amizade. Tenho certeza que por várias vezes estes foram anjos enviados por Deus para iluminar a minha caminhada.

Aos colegas do doutoramento Rachel, Janete, Aline, Regina, Terciana, Luciana, Joelma, Katya, Goreti, Adilson, Elias, Ednaldo, Gabriel, Leopoldo, Jaylson, Kleber, André, Leandro, Anderon, Glenon, Ricardo e Álvaro pela salutar e amigável convivência.

À professora Ana Cristina Fermino, por sua amizade e presença nos momentos em que tanto precisei.

À família PPGCI, àqueles que foram um dia, àqueles que ainda estão e aos que foram chegando, pelo apoio, compreensão e companheirismo.

A todos os servidores técnicos em educação e docentes da UFRB pelo apoio, confiança, colaboração nesta investigação e pelas palavras de incentivo e encorajamento.

Ao meu pai Joaquim (*in memoriam*). Tal qual como ele, tornei-me servidora pública federal da mesma Universidade em que se desenvolve esta investigação. Entre nós, ao longo do percurso, ensinou-me a respeitar, zelar e amar este espaço educativo. À minha mãe Maria Inês que, tal como Nossa Senhora disse sim ao serviço de Deus através da Igreja, com seu exemplo de generosidade, ensina-me todos os dias a ser mãe, educadora e mulher. Aos meus lindos irmãos Sergio, Marcos e Mauricio pelo carinho, amor constante e presença sempre em todos os momentos.

Ao meu esposo Otonilson, um companheiro e amigo que Deus colocou para deixar minha vida mais feliz com seu amor, cuidado, carinho e cumplicidade e as minhas lindas, amáveis e carinhosas filhas Maria e Marta, melhores presentes que Deus me deu, a quem amo incondicionalmente, a minha maior motivação para chegar até aqui.

Aos meus queridos padrinhos Geraldo e Conce, Regina e Téo pelo apoio, incentivo e carinho em toda a minha vida; aos meus afilhados (as), de Silvana a Malu, pela alegria de ser madrinha; aos meus tios e tias pelo café e aconchego; aos primos e primas pela presença, carinho e boas lembranças; aos compadres e comadres pela confiança.

À Lidiane e Jeane pelo carinho, amizade e por me proporcionarem a alegria de ser tia dos lindos e amáveis Joaquim e Pedro e da bela e talentosa Camille, aos quais agradeço o carinho que me revitaliza e às minhas “Bunitinhas” que com a alegria da juventude, renovam meu espírito.

À tia Zinha, pela sua sabedoria e abraço acolhedor, à minha sogra Lourinha, tias Vina e Giselia, pelo carinho e aconchego e meus cunhados Jorge Kleber e Jose Edson, pela amizade e companheirismo.

A toda a minha família e a família que agreguei, uns mais perto outros mais longe, mas que de alguma forma fazem parte deste caminho.

Aos meus amigos sacerdotes a iniciar por Monsenhor Neiva por todos os ensinamentos que tive desde a infância. A Dom Gilio Felício pelo privilégio de sua amizade e aos queridos Pe. Gil André, Pe. Antonio Rebouças, Pe. Joelson, Pe. Adilson e Pe. Tiago pelas palavras de coragem e incentivo.

Aos meus irmãos e irmãs na fé da Paroquia Nossa Senhora do Bom Sucesso e da Paróquia São José pelas orações e palavras de incentivo e pelos diversos movimentos e pastorais e aos meus irmãos equipistas, em especial da Equipe Nossa Senhora de Fátima, pelas orações, compreensão pela ausência e por estarem atentos e disponíveis na hora em que mais precisei e aos meus irmãos equipistas portugueses Fernanda e António pela acolhida e cuidado na ocasião da minha estadia em Braga.

Aos amigos irmãos Katia e Aramis com que Deus nos presenteou e, junto com sua família querida, o meu compadre Ricardo que, apesar da sua rápida passagem, deixou profundas marcas de alegria que ficarão para sempre em nossos corações. Tenho a certeza que de onde está olha pela sua afilhada.

Às minhas queridas amigas de antes, de hoje e de sempre Paty, Very, Leninha, Nal, Lydia, Jane e Caroline pela palavra e presença certa, na hora certa e do jeito certo.

Aos amigos Edson e Flavia pela amizade sincera e por sempre estarem disponíveis em ajudar e, aos amigos Karina e Rafael, pelo cuidado e carinho em todos os momentos.

Aos tantos amigos e amigas que ao longo dessa jornada trouxeram alento, musicalidade, espiritualidade, sorrisos, lágrimas, força, coragem, conhecimentos, experiências, vivências, abraços, aconchegos e alegrias aos meus dias.

Enfim, a todos que torceram, vibraram para que esse momento chegasse! Tenho muitos corações dentro do meu coração !!! Muito obrigada !!!

Políticas e Práticas de Formação para a Inclusão: Um Estudo de Caso Exploratório na UFRB (BRASIL)

RESUMO

A UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – inscreve, no seu *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI), políticas e medidas de promoção e efetivação de uma educação inclusiva. Essas medidas, e os critérios que as suportam, plasmam-se genericamente num *Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento dos Técnicos-administrativos em Educação* (PROCAP). Os objetivos são os de contribuir para o delinear de uma figura de servidor, como profissional e cidadão, dotando-o assim de competências que lhe permitam articular o exercício de suas atividades profissionais com a função social da UFRB.

Nesta investigação de cariz quantitativo, considerando políticas de gestão da formação, nomeadamente políticas e medidas presentes em programas, procedemos à análise das representações dos servidores técnicos administrativos em educação e dos responsáveis pela gestão, na UFRB, no que respeita os efeitos visíveis da formação na ação organizacional, mormente na inclusão de pessoas com deficiência, leia-se pessoas com capacidade/desempenho limitado em qualquer um ou vários dos domínios corpo-mente e, eventualmente, impeditivos de acesso, sucesso e igualdade em educação.

O estudo de caso de tipo exploratório, método de investigação eleito, centra-se sobre orientações contidas no PROCAP e efeitos visíveis da implementação do mesmo. A efetivação deste estudo de caso exigiu a construção e aplicação de diversos instrumentos de recolha de informação. A análise de conteúdo de tipo categorial, técnica de análise de dados/discursos, foi assistida pela análise estatística e pela delimitação de indicadores e categorias analíticas que perpassam a pesquisa documental, a entrevista semiestruturada, o inquérito por questionário. Uma entrevista semiestruturada foi feita aos gestores institucionais responsáveis pela gestão das políticas e das dinâmicas formativas. O inquérito por questionário coletivo foi aplicado aos servidores técnicos administrativos em educação da UFRB. A investigação em geral fica suportada por referências teórico-conceituais sobre o que se entende por educação, formação, aprendizagem, inclusão, deficiência... Para uma discussão sobre o que se entende por educação inclusiva não deixamos de atender aos diversos movimentos de luta das pessoas com deficiência e ao importante papel social da UFRB – uma organização que reflete uma imagem institucionalizada de inclusão: socioeconômica, étnica, racial, uma organização que reflete a imagem de uma cultura de inclusão que aqui questionamos à luz do programa, à luz da gestão da formação e à luz dos discursos organizacionais (percepções) sobre a formação para a inclusão na UFRB.

O referencial documental e teórico permitiu, de forma panorâmica, conhecer a UFRB, enquanto organização, e discutir a sua importância social, econômica, cultural e, sobretudo, o seu reconhecimento e valorização da diversidade do ser humano – valores que a suportam e que precisam de ser reforçados com efetivas vivências de educação inclusiva. Trata-se de uma conclusão, aliás, que nos é permitida pelo facto de percebermos que a UFRB, organização recente, se encontra em processo de institucionalização e que esse processo, podendo sustentar-se nos critérios da *accountability*, pode impedir, de várias formas, a construção de uma cultura de inclusão. A análise de políticas e práticas de inclusão existentes permite proceder à identificação de dificuldades geradas pela ausência de práticas e vivências inclusivas.

Este amplo esforço para a produção de conhecimento não deixa de atender a elementos que caracterizam a cultura organizacional da UFRB e que têm influências nos seus métodos de gestão, nomeadamente no seu método de gestão da formação em contexto de trabalho. Tendo analisado as políticas e os modelos de formação na UFRB na sua correlação com os métodos e as dinâmicas formativas dos servidores técnicos administrativos em educação, podemos dizer que as percepções dos

atores organizacionais se conciliam com a forma como a formação é concebida, gerida (e avaliada). Trata-se, na UFRB, de uma formação programada para desenhar perfis profissionais que nem sempre se coadunam com a consolidação de uma cultura de inclusão, mesmo diante dos apelos sociais e da legislação vigente, mesmo perante os apelos a uma educação inclusiva.

A educação inclusiva pode encontrar-se atrelada e subordinada a outros interesses e outros valores delimitados por critérios programáticos de avaliação da formação (resultados) sem sustento num diagnóstico participado. Que as políticas de inclusão sejam praticadas no cotidiano da universidade e que haja por parte daqueles que se propuseram assumir a gestão a vontade de favorecer um processo de formação-educação que se afirme em termos de uma cultura de inclusão legitimada na UFRB.

Palavras-chave: educação inclusiva, formação, organização, institucionalização, gestão por programa, pessoas com deficiência, gerencialismo, cultura organizacional.

Politiques e pratiques de formation pour l'inclusion: une étude de cas exploratrice à l'UFRB (BRÉSIL)

RÉSUMÉ

L'UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – présente, dans son Plan de Développement Institutionnel (PDI), des politiques et des mesures de promotion et accomplissement d'une éducation inclusive. Ces mesures, et les critères qui les soutiennent, sont génériquement inscrits dans un *Programme de Capacitation et de Renforcement de la Formation du Personnel Technico-administratif en Éducation* (PROCAP). Les objectifs majeurs sont ceux de contribuer au développement du personnel technico-administratif en éducation en termes de professionnalisme et de citoyenneté et de responsabiliser et préparer le même personnel à l'exercice des activités au travail tout en respectant la fonction sociale de l'UFRB.

Dans cette recherche de nature quantiquitative en considérant les politiques de la gestion (management) de la formation, notamment les politiques et les mesures qui s'inscrivent dans des programmes, nous analysons les représentations du *Personnel Technico-administratif en Éducation*, aussi bien que celles des responsables d'encadrement, à l'UFRB en ce qui concerne les effets visibles de la formation à l'action organisationnelle surtout quand on pense à l'inclusion des personnes handicapées, lire, des personnes ayant des capacités/compétences étrencies à n'importe quel domaine du corps-raisonnement et qui, éventuellement, empêchent l'accès, le succet et l'égalité en education.

L'étude de cas exploratoire, méthode de recherche choisie, se centre sur les orientations contenues dans le PROCAP et les effets visibles de son mise en œuvre. Cette étude implique la construction et l'application de divers instruments de collecte d'informations. L'analyse du contenu, catégorique, supporte l'analyse des données tout aussi comme l'analyse statistique. Ceci exige la délimitation d'indicateurs et de catégories analytiques qui se rapportent à la recherche documentaire, à l'interview semi - structurée et à l'enquête par questionnaire. Une interview semi-structurée a été réalisée auprès des responsables d'encadrement chargés de la gestion des politiques et des dynamiques de la formation professionnelle. L'enquête collective par questionnaire a été appliquée au *Personnel Technico-administratif en Éducation* (serveurs administratifs techniques en éducation) de l'UFR). Cette recherche, en général, est soutenue par des références théorico-conceptuelles à propos de l'éducation, de la formation, des apprentissages, de l'inclusion, des handicaps. Pour une discussion sur l'éducation inclusive on rencontre les divers mouvements de lutte des personnes handicapées et on tient en compte l'important rôle social de l'UFRB - une organisation qui reflète une image institutionnalisée d'inclusion: socio-économique, ethnique, racial, l'image d'une culture d'inclusion que l'on questionne, ici, à la lumière du programme e du management et à la lumière des discours d'organisation (perceptions) sur la formation pour l'inclusion à l'UFRB.

Le référentiel documentaire et théorique a permis, de manière panoramique, de connaître l'UFRB, en tant qu'organisation, et de discuter son importance sociale, économique et culturelle et, surtout, sa reconnaissance et valorisation de la diversité de l'être humain : des principes qui doivent être renforcés par des expériences effectives d'éducation inclusive. C'est une conclusion, d'ailleurs, qui nous est permise parce que nous avons compris que l'UFRB, une organisation récente, se trouve dans un processus d'institutionnalisation et que ce processus, pouvant être basé sur les critères de l'accountability, peut empêcher, de diverses manières, la construction d'une culture d'inclusion. L'analyse des politiques existantes et des pratiques d'inclusion nous permet d'identifier les difficultés générées par l'absence de pratiques et d'expériences inclusives.

Ce large effort de production de connaissances ne manque pas de prendre en compte les éléments qui caractérisent la culture organisationnelle de l'UFRB et qui peuvent influencer ses méthodes de gestion, notamment ses méthodes de gestion de la formation pour les contextes de travail. En ayant analysé les politiques et les modèles de formation de l'UFRB dans leurs corrélations avec les méthodes et les dynamiques de formation des serveurs administratifs techniques en éducation, on peut dire que les perceptions des acteurs organisationnels sont en accord avec les critères de la conception, de la gestion (et de l'évaluation) de la formation.

Il s'agit, à l'UFRB, d'une formation programmée pour dessiner des profils professionnels qui ne sont pas toujours compatibles avec la consolidation d'une culture d'inclusion même si on considère les appels sociaux et la législation en vigueur, même si on considère les appels à l'éducation inclusive. L'éducation inclusive peut être liée et subordonnée à d'autres intérêts et à d'autres valeurs délimités par des critères programmatiques de l'évaluation de la formation (résultats) sans appui sur un diagnostic participatif. Que les politiques d'inclusion soient pratiquées dans la vie quotidienne de l'université et qu'il y ait, de la part de ceux qui assument la gestion, le désir de favoriser un processus de formation-éducation qui soutienne une culture d'inclusion légitime à l'UFRB.

Mots-clés: éducation inclusive, formation, organisation, institutionnalisation, gestion par programme, personnes handicapées, managérialisme, culture organisationnelle.

Training Policies and Practices for Inclusion: An Exploratory Case Study at UFRB (BRAZIL)

ABSTRACT

The UFRB - Federal University of Bahia Reconcavo - inscribes in its *Institutional Development Plan* (IDP), policies and measures to promote inclusive education and make it effective. These measures, and the criteria that support them, are broadly reflected in a *Training and Improvement Program for Technical-Administrative in Education* (PROCAP). The objectives are to contribute to the delineation of a server figure, as a professional and citizen, thus equipping him with skills that allow him to articulate the exercise of his professional activities with the social function of UFRB.

In this research of quantitative nature, considering management training policies, including policies and measures present in programs, we proceed to analyze the representations of technical administrative servants in education and those responsible for management at UFRB, regarding the visible effects of training on organizational action, especially in the inclusion of people with disabilities, meaning people with limited capacity/performance in any one or several of the body-mind functions and, eventually, impediments to access, success and equality in education.

The exploratory case study, the research method chosen, focuses on guidelines contained in PROCAP and visible effects of its implementation. The implementation of this case study required the construction and application of various information collection instruments. The categorical type of content analysis, data / speeches analysis technique was assisted by the statistical analysis and the delimitation of indicators and analytical categories that surpass the documentary research, the semi structured interview, the questionnaire survey. A semi-structured interview was carried out with the institutional managers responsible for policy management and training dynamics. The collective questionnaire survey was applied to technical administrative staff at UFRB. The general research is supported by theoretical-conceptual references on what is meant by education, training, learning, inclusion, disability ... For a discussion on what is meant by inclusive education we will not fail to meet the various movements of struggle of people with disabilities and the important social role of UFRB - an organization that reflects an institutionalized image include: socioeconomic, ethnic, racial, an organization that reflects an image of inclusive culture that we questioned here in the light of the program, in the light of training management and in light of organizational discourses (perceptions) about training for inclusion in UFRB.

The documentary and theoretical referential allowed, in a panoramic way, to get to know UFRB, as an organization, and to discuss its social, economic and cultural importance and, above all, its recognition and appreciation of the diversity of the human being - values that support and need to be reinforced with effective experiences of inclusive education. It is a conclusion, moreover, that is enabled by the fact that we perceive that UFRB, a recent organization, is in the process of institutionalization and that this process, being able to be based on the *accountability* criteria, can prevent, in various ways, the construction of an inclusive culture. Analysis of existing inclusion policies and practices makes it possible to identify the difficulties created by the absence of inclusive practices and experiences.

This broad effort to produce knowledge does not fail to take into account elements that characterize UFRB organizational culture and that have influences on its management methods, namely in its method of managing training in a work context. Having analyzed the policies and training models in UFRB in their correlation with the methods and the formative dynamics of the administrative technical servants in education, we can say that the perceptions of the organizational actors are reconciled with the way in which the formation is conceived, managed (and evaluated). At UFRB, it is a programmed training to create professional profiles that are not always in line with the consolidation

of an inclusive culture, even in the face of social appeals and current legislation, even in the face of calls for inclusive education.

Inclusive education can be tied and subordinated to other interests and other values delimited by training programmatic evaluation criteria (results) without a participated diagnosis support. That the inclusive policies are practiced in the daily life of the university and that on the part of those who set out to take over management the willing to favor a formation-education process that affirms in terms of an inclusive culture legitimized in the UFRB.

Keywords: inclusive education, training, organization, institutionalization, management by program, people with disabilities, managerialism, organizational culture.

ÍNDICE

DECLARAÇÕES	ii
AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	ix
RÉSUMÉ	xi
ABSTRACT	xiii
ÍNDICE	xv
ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS	xix
LISTAS DE ABREVIATURAS	xxiii
INTRODUÇÃO	29
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL	41
1. A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA COMO LOCUS DE INVESTIGAÇÃO	43
1.1 A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	43
1.2 O SERVIÇO PÚBLICO NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR	48
1.3 ORIGEM DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA	52
1.3.1 Breve Historico	52
1.3.2 A UFRB: Estatuto, Regimento e Estrutura Organizacional	53
1.3.3 Categorias Constitutivas da Universidade	61
2. PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E PROJETO POLÍTICO EDUCACIONAL DA UFRB: ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS	62
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO CONCEITUAL	67
1. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNDO E NO BRASIL	69
1.1 BASES HISTÓRICAS E MOVIMENTOS DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	69
1.2 INCLUSÃO COMO PARADIGMA EM PERSPECTIVA NO SÉCULO XXI	80

1.2.1 Segregação, Integração e Inclusão: Polissemias Conceituais	81
1.2.2 Pensando os Conceitos de Deficiência/Direitos Humanos	85
CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO POLÍTICO	89
1. POLITICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	91
2. POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UFRB	100
3. ADESÕES A PROGRAMAS E AÇÕES DE FORMAÇÃO – OS SERVIDORES TÉCNICOS	103
3.1 PROCAP e PACAP’S	103
3.2 PROGRAMAS E AÇÕES DE FORMAÇÃO PARA INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS/DIREITOS HUMANOS	110
CAPÍTULO IV – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	117
1. CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL, CULTURA E GERENCIALISMO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA	119
1.1 CONCEITO DE FORMAÇÃO NUMA PERSPECTIVA AMPLIADA	119
1.2 FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO	125
1.2.1 Análise de Necessidades de Formação/Diagnóstico da Formação	128
1.3 CULTURA	131
1.3.1 Cultura Organizacional	133
1.3.2 Cultura Inclusiva na Universidade Pública	139
1.4 GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	141
1.4.1 Gestão	148
1.4.2 Gestão por Programas	152
CAPÍTULO V – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	155
1. ABORDAGEM QUALITATIVA NA PESQUISA EDUCACIONAL	157

1.1 ESTUDO DE CASO DO TIPO EXPLORATÓRIO	161
1.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA E OPÇÕES DE ESCOLHA	164
1.3 ASPECTOS ETICOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO	165
1.4 TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	166
1.4.1 Pesquisa Bibliográfica e Documental	167
1.4.2 Inquérito por Questionário (Servidores)	168
1.4.3 Entrevista (Gestores)	171
1.5 TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS	174
1.5.1 Análise de Conteúdo de Tipo Categorical	174
1.5.2 Análise Estatística	177
CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS	179
1. DA GESTÃO DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À CULTURA DE UM PROJETO EDUCATIVO PARTICIPADO PARA A UFRB	181
1.1. PERFIL E CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS ENTREVISTADOS	182
1.2. PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO E PROFISSIOGRÁFICO DOS SERVIDORES	184
1.3. PERFIL DOS SERVIDORES TECNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO	189
2. CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DE CATEGORIAS DE ANÁLISE	194
2.1 DINÂMICAS PROFISSIONAIS, FORMATIVAS E PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO	195
2.1.1 Interação com pessoas com deficiência	195
2.1.2 Constrangimentos/problemas cotidianos	197
2.1.3 Concepções da formação para inclusão de pessoas com deficiência	201
2.1.4 Concepção, implementação e avaliação do PROCAP	204
2.1.5 PACAP e as dinâmicas formativas para inclusão	207
2.2 CULTURA ORGANIZACIONAL INCLUSIVA	211
2.2.1 Adoção de politicas, programas, planos e ações organizacionais	211
2.2.2 Limitações/dificuldades	214
2.3 IMAGENS DA ORGANIZAÇÃO	216
2.3.1 Indicadores/ evidências de uma organização inclusiva	216

2.3.2	Imagem inclusiva	218
2.4	PROPOSTA DE FORMAÇÃO	221
2.4.1	Áreas /problemáticas e demandas/"necessidades"	221
2.5	INCLUSÃO POR PROGRAMA <i>VERSUS</i> INCLUSÃO VIVENCIADA	224
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	231
	REFERÊNCIAS	237
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	239
	REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS	248
	APÊNDICES	255

ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01	Organograma da UFRB	56
Figura 02	Mapa da Expansão das Universidades e Institutos Federais	65
Figura 03	Percentual de homens e mulheres inquiridos no questionário e idade média dos respondentes	190
Figura 04	Categorias e subcategorias de análises	194

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Carga horaria e número de servidores por linhas de atuação desenvolvidas durante o PACAP/UFRB, no ano de 2010.	108
Gráfico 02	Carga horaria e número de servidores por linhas de atuação desenvolvidas durante o PACAP/UFRB, no ano de 2011.	109
Gráfico 03	Carga horaria das ações de formação oferecidas pelo PROCAP (PROGEP/PROGRAD) durante os anos de 2010, 2011, 2013 e 2014.	114
Gráfico 04	Vínculo profissional dos entrevistados com a UFRB.	183
Gráfico 05	Número de servidores técnicos administrativos em educação da UFRB por faixa etária e por sexo	188
Gráfico 06	Habilitação acadêmica dos servidores técnicos administrativos em educação da UFRB por sexo	189
Gráfico 07	Habilitação acadêmica dos servidores inquiridos	191
Gráfico 08	Cargo ocupado pelos servidores inquiridos	191
Gráfico 09	Nível formativo dos servidores inquiridos	192
Gráfico 10	Valor da formação em contexto de trabalho	193
Gráfico 11	Servidores que lidam com pessoas com deficiência e se depararam com constrangimentos/problemas	201
Gráfico 12	Relação dos Servidores que se depararam com	203

problemas/constrangimentos ao lidar com pessoas com deficiência e que acham que esses problemas/constrangimentos poderiam ser atenuados com a formação

Gráfico 13	Valor atribuído a formação para inclusão de pessoas com deficiência	204
Gráfico 14	Servidores que consideram o Programa de Capacitação da UFRB atrativo e incentiva a participação em ações de Formação para a Inclusão de pessoas com deficiência	210
Gráfico 15	Importância da formação para melhorar a imagem da UFRB no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência e a contribuição do Programa de Capacitação da UFRB para essa efetiva inclusão de pessoas com deficiência na universidade	220
Gráfico 16	Contribuição das ações formativas desenvolvidas no âmbito do programa de capacitação da UFRB para efetiva inclusão de pessoas com deficiência	227

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 01	Inclusão por Programa e Formação para Inclusão no âmbito da dimensão política (inclusão programada)	225
Quadro 02	Inclusão por Programa e Formação para Inclusão no âmbito da dimensão prática (inclusão vivenciada)	225
Quadro 03	Apresentação e descrição dos documentos em apêndice	259

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 01	Organização dos níveis e etapas da educação brasileira	43
Tabela 02	Caracterização Profissional e Acadêmica dos gestores entrevistados	182
Tabela 03	Servidores Técnico-Administrativos em Educação para os Cargos da Classe “C”	186
Tabela 04	Quantitativo de servidores técnicos administrativos em educação da UFRB por classe	186

Tabela 05	Servidores Técnico-Administrativos em Educação para os Cargos da Classe “D”	187
Tabela 06	Servidores Técnico-Administrativos em Educação para os Cargos da Classe “E”	187

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGRUFBA	Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CECULT	Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPs	Comitês de Ética em Pesquisa
CETENS	Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade
CEUA	Comissão de Ética no Uso de Animais
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CIS-UFRB	Comissão Interna de Supervisão da Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONAC	Conselho Acadêmico
CONAE	Conferência Nacional da Educação
CONCUR	Conselho de Curadores
CONDIP/UFRB	Conselho dos Direitos das Pessoas com Deficiência da UFRB
CONEB	Conferência Nacional de Educação
CONEP/MS	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONSUNI	Conselho Universitário

CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPPD	Comissão Permanente de Progressão Docente
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAB	Escola Agrônômica da Bahia
EaD	Educação a Distância
EDUFRB	Editora UFRB
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores em Educação das Universidades Brasileiras
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEAB	Instituto Agrícola da Bahia
IFES	Instituições de Ensino Superior Pública Federal
IIBA	Imperial Instituto Baiano de Agricultura
INCLUIR	Programa de Acesso à Universidade
INES	Instituto dos Surdos Mudos/ Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LAI	Lei de Acesso à Informação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação
NUFORDES	Núcleo de Formação para a Docência do Ensino Superior
NUPI	Núcleo de Políticas de Inclusão
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PACAP'S	Plano Anual de Capacitação/Aperfeiçoamento

PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDRAE	Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PIDs	Planos Individuais de Desempenho
PNDP	Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal
PNE	Plano Nacional de Educação
PPD's	Pessoas Portadoras de Deficiências
PPGCI	Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Criação e Inovação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPI's	Pessoa Portadora de Incapacidade
PROAD	Pró-Reitoria de Administração
PROCAP	Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento dos Técnicos-administrativos em Educação
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPAAE	Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEAD	Superintendência de Educação Aberta e a Distância
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SIPEF	Superintendência de Implantação e Planejamento do Espaço Físico
SISU	Sistema de Seleção Unificada do MEC
SUPAI	Superintendência de Assuntos Internacionais

SURRAC	Superintendência de Regulação e Registros Acadêmicos
TCLE	Termos de Consentimento Livre Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UMinho	Universidade do Minho
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Este trabalho de doutoramento resultou de um Acordo de Cooperação da Universidade do Minho, Instituto de Educação, com a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Diário Oficial da União, Seção 3, n. 54 de 21 de março de 2011). Este Acordo contemplou um programa de formação de doutoramento e pós-doutoramento abrangendo 28 servidores da UFRB (docentes e técnicos/servidores) com o qual se pudesse proceder ao aprofundamento de estudos científicos sobre educação e ao desenvolvimento de investigações científicas voltadas para a realidade do Recôncavo da Bahia.

Esta investigação insere-se, então, no âmbito de um Doutoramento em Educação, Área de especialização em Política Educativa e nasceu desse Acordo e, também, a partir da história de vida de uma pessoa com deficiência – servidora pública federal, atuando como técnica-administrativa na UFRB – que enfrentou na vida académica muitos desafios, tanto do ponto de vista físico como educativo. Uma pessoa, pois, repleta de inquietação no que respeita a problemática da formação-educação dos servidores para a inclusão de pessoas com deficiência e invadida por uma curiosidade epistemológica no que concerne os valores e também os critérios que sustentam as políticas e práticas de inclusão de pessoas com deficiência, neste caso no ensino superior.

Ao ingressar neste doutoramento tínhamos nítido o interesse pelo estudo que compreende as áreas das políticas públicas direcionadas à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Tornou-se relevante propor uma pesquisa relacionada com a problemática da educação-formação para a inclusão pois esta está longe de ser esgotada. Alguns estudos já foram realizados, entretanto, existem muitas lacunas a serem preenchidas, tornando-se um campo fértil para pesquisas relacionadas com a inclusão no Ensino Superior que ainda são incipientes, pelo menos no Brasil.

Mesmo que assim seja, a inclusão de pessoas com deficiência em contextos e espaços públicos formais, não formais e informais vem sendo discutida em termos de investigação em todo o mundo e está suportada por vários programas políticos e de intervenção. Cada dia mais se tornam pertinentes novas reflexões e trabalhos acerca da inclusão, uma vez que os direitos que assistem as pessoas com deficiência precisam ser respeitados e não o estão a ser, fruto de uma cultura dominante que estranha o diferente e fruto, também, da forma como se tem vindo a conceber, gerir e avaliar a formação que, nesta área específica de intervenção, encontramos programada.

Há, de fato, uma grande lacuna para que a inclusão ocorra e um grande desfazamento entre políticas públicas estatais e práticas organizacionais. Como podemos interagir com as pessoas com

deficiência se não formos preparados para isto? Que possibilidades têm as pessoas de se formarem para a inclusão? De facto, muitos de nós aprendemos a conviver com alguns tipos de deficiência na própria família, no meio em que vivemos e também na escola, mas isso está longe de ser o ideal de inclusão que se espera.

Durante demasiados anos, as pessoas com necessidades especiais/problemas específicos estiveram impedidas de participar em espaços educacionais comuns a todos e, na tentativa de favorecer a convivência daqueles considerados “semelhantes”, o sistema de ensino optou pela concentração em grupos/turmas ditas específicas durante todo o processo de escolarização. A construção desses grupos obedecia a padrões homogeneizadores como idade, saberes prévios, capacidades cognitivas e/ou sensoriais. E, ainda neste contexto homogeneizante, os “diferentes” eram segregados em espaços diferenciados, uma prática inicialmente pautada pelo assistencialismo e, posteriormente, assente numa tentativa de educabilidade de todos (Pimentel *et al*, 2011: 6). Em termos educacionais, mais amplos, e que não se resumem à educabilidade ou instrução, muito há que ser feito para garantir a igualdade de direitos respeitantes às pessoas com deficiência, ou com necessidades educativas especiais.

É necessário, portanto, que estejamos atentos aos diversos tipos de deficiência e suas especificidades, às formas como se interage e se concebe as pessoas com deficiência, nos diversos espaços em que estão inseridas, a fim de minorizar os problemas com que estas se deparam em nossa sociedade. É preciso refletirmos sobre as formas de inclusão programadas e as formas de inclusão vivenciadas no contexto universitário.

O paradigma da inclusão educacional de pessoas com necessidades especiais tem ganho repercussões nos diferentes níveis de organização do sistema educacional brasileiro. Inicialmente o desafio foi direcionado à escola básica, porém hoje as instituições de ensino superior também têm sido convocadas para redimensionar seus espaços e práticas de modo a favorecer a acessibilidade (Pimentel *et al*, 2011: 7) (e a educação?) de todas as pessoas.

A problemática da educação inclusiva tem vindo a ser alvo de reflexão em diferentes lugares, espaços e momentos. Em Portugal e no Brasil – deparamo-nos com contextos simultaneamente distantes e próximos – tem vindo a desenvolver-se diversas reflexões sobre a educação inclusiva. Com organizações sociais e educacionais muito distintas e, sobretudo, debruçando-se sobre problemas com escalas muito diferentes, autores de Portugal e do Brasil têm produzido reflexões muito importantes sobre o processo de inclusão na escola – uma vez que ambos os países manifestaram sua opção por modelos educacionais inclusivos (Rodrigues, 2006: 13).

Existe uma tentativa, em vários países do mundo, em desenvolver e implementar políticas públicas de carácter participado. Impulsionadas, por um lado, pelas propostas dos organismos multilaterais e, por outro, por mandamentos constitucionais e pelos compromissos assumidos por alguns partidos políticos, várias experiências foram concebidas e implementadas visando à inserção de grupos sociais e/ou de interesses na formulação e acompanhamento de políticas públicas, principalmente nas políticas sociais (Souza, 2006).

Especificamente no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência, com necessidades educativas especiais, digamos, o Estado esbarra nas barreiras funcionais (como por exemplo, acessibilidade) e nas barreiras sociais (como preconceito e discriminação). Romper essas barreiras requer esforços políticos consideráveis quer por parte do Estado, quer por parte da sociedade, quer por parte das organizações. É facto que o Estado, através de políticas governamentais, tem o poder de implementar ações para a melhoria do quadro social da sociedade. Independentemente do ponto de vista adotado em relação ao grau de persuasão perante a população, o responsável pela formulação de políticas públicas é o Estado e é ele quem deve cumprir seu papel constitucional de trabalhar em prol do bem-estar geral (Neri *et al*, 2003; Teixeira, 2010).

O Estado, através de leis, normas e políticas de ações afirmativas, obriga as organizações a cumprirem seu papel. Além da imposição da obrigatoriedade, o Estado também tem o dever de oferecer suporte e auxílio para que a inclusão de grupos minoritários seja efetiva. Esperar a ação voluntária e a conscientização espontânea no seio da organização, provavelmente não trará o resultado que se espera (Teixeira, 2010). Daí que, na nossa perspetiva, seja pertinente conceber, implementar, gerir e avaliar projetos atinentes à inclusão no âmbito de todas as organizações de uma forma participativa, para que a inclusão possa ser pensada por todas as pessoas, as que a vivenciam, ou não, e as que a programam. Academicamente tratar-se-ia de entrar no domínio da investigação-participação e das relações de poder, em interseção.

Há muito que se defende que no quadro actual de novas atribuições e competências na ação educacional, a qualificação dos agentes públicos e a sua capacidade como actores chave para enfrentar os novos desafios e, ainda, a emergência de novos problemas sociais, torna fundamental a formação e a gestão da formação consubstanciadas em processos de deteção de necessidades adequados com os quais se possa efectivamente contribuir para a valorização dos recursos humanos (Peixoto, 2011). A dita “análise de necessidades” tem vindo a ser pensada em termos de um diagnóstico de formação elaborado de forma participada.

A formação pode tomar dois caminhos: a formação pode desenvolver-se como *processo exógeno*, isto é, um processo concebido a partir do exterior. Um outro caminho é o inverso, um *processo endógeno*, ou seja, de dentro para fora, concebendo-se a formação como um alimento que proporciona as várias fases de desenvolvimento dos seres humanos (Peixoto, 2011: 13).

Espera-se que a política de formação vá no sentido do segundo caminho e, assim, propicie os conhecimentos, os saberes e os instrumentos necessários no sentido de possibilitar a autonomia do indivíduo. Este é um processo em que o indivíduo (ator) assume o seu próprio percurso e que envolve todos os atores da organização. Formar não é apenas um fenómeno de aquisição de conhecimentos, inclui a transformação da personalidade induzindo assim a mudança no sujeito. Isto é: a formação não é, então, somente um processo que propicia a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, competências e potencialidades relacionadas com o exercício de uma atividade determinada num contexto específico, permitindo aos actores sociais o desempenho esperado, ou seja, uma conduta congruente com as exigências colocadas (Peixoto, 2011), a formação é também, e sobretudo, um processo que favorece (ou deve favorecer) a educação inclusiva, isto é uma educação onde se combata qualquer distinção (discriminação) em função de *corpos*, género, etnia, religião, condições económicas e sociais, idade, fenótipo ...

Partindo da premissa que o respeito pela diferença e o desejo de inclusão são fatores fundamentais para que a inclusão de facto aconteça, alguns autores afirmam que, no que tange a política de inclusão, o movimento por inclusão de qualidade tem como fio condutor a mudança cultural nas instituições e na sociedade em geral. Digamos a propósito que inclusão de qualidade nem sempre implica inclusão de facto porque a qualidade, estando ao alcance de alguns, não está disponível a todos.

No que diz respeito à problemática da inclusão de pessoas com deficiência nos mais variados âmbitos sociais, tem vindo a denunciar-se que o modelo social da deficiência, elaborado basicamente por entidades de pessoas com deficiência, prima por apontar as barreiras da sociedade (escola, empresa, etc) que impedem o desenvolvimento das pessoas e sua inserção social (inclusão escolar, inclusão profissional etc.). Essas barreiras manifestam-se por meio de ambientes restritivos, políticas discriminatórias e atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferença. Assim se discutem padrões de normalidade, objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico, se discutem pré-requisitos atingíveis apenas pela maioria aparentemente homogênea e a quase total desinformação sobre necessidades especiais e sobre os direitos das pessoas com deficiência, discutem-

se e elucidam-se práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana (escolas, empresas, locais de lazer, transportes coletivos etc) (Sasaki, 2005).

E no que respeita o ensino superior? Embora seja reconhecido o direito das pessoas com necessidades educativas especiais no acesso ao Ensino Superior, poucos são os estudos desenvolvidos em que para além do acesso, se questione a permanência e o sucesso. É possível inferir que esta escassez de estudos seja devida à concentração de pesquisas sobre inclusão na educação básica, tendo em vista os desafios que são postos a este nível de ensino ou devido ao número, ainda reduzido, de pessoas com necessidades especiais/problemas específicos que conseguem ingressar no Ensino Superior (Pimentel, *et al*, 2011). Somos a favor da construção de contextos de inclusão. A legislação sobre a inclusão constitui só uma parte de fomento de um mundo que se quer mais inclusivo, participativo, democrático.

A legislação brasileira assegura o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior num sistema educacional inclusivo em todos os níveis, conforme inciso 1 do Art. 24 da *Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência*, assumida como lei brasileira através do Decreto Legislativo nº186/2008, e na qual o inciso 5 garante que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral (...) e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (Brasil, 2008).

Como forma de garantir as condições de inclusão no nível superior do ensino, o Ministério da Educação, através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), adicionou aos critérios de avaliação das Instituições de Ensino Superior questões que abordam a acessibilidade (Pimentel, *et al*, 2011). É pouco, precisam-se de ações não só relativas à acessibilidade como ao pleno usufruto do direito à educação inclusiva.

Considerando que a UFRB surge num contexto político favorável, numa região impregnada por fortes influências culturais e sociais próprias do Recôncavo da Bahia, com um modelo de multicampia, abrangendo a princípio quatro cidades com seus centros de ensino e posteriormente mais duas cidades, o impacto político, social e econômico foi inevitável e imperscindível para torná-la em pouco tempo referência não só em termos de ensino, pesquisa e extensão, mas sobretudo, no que tange a inclusão social.

Isso porque no ano de 2010, após cinco anos da fundação, a UFRB adere integralmente ao Sistema de Seleção Unificada do MEC – SISU, em substituição ao vestibular e, para o acesso aos cursos de graduação, os candidatos devem fazer o Exame Nacional do Ensino Médio, respeitando o

número de vagas oferecidas para cada curso. Essa adesão permitiu que pessoas de todas as classes sociais participassem desse processo seletivo em igualdade de condições, tendo em vista que o vestibular restringia o acesso a uma classe econômica mais favorecida.

Também a presença da UFRB na mencionada região trouxe possibilidades de empregos para servidores docentes, técnicos administrativos em educação, e até servidores terceirizados, nas cidades onde estão localizados os centros de ensino e a administração central, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico da região, bem com influenciando no modo de vida das pessoas.

Num contexto em que a UFRB se destaca no cenário nacional pelas ações afirmativas e pela importância que lhe é dada enquanto organização promotora de inclusão social e étnica surgem as nossas inquietações acerca da inclusão das pessoas com deficiência, das pessoas com necessidades educacionais especiais. E nesse aspecto, tivemos que considerar um questionamento a respeito da formação dos servidores da UFRB, quer sejam técnicos administrativos ou docentes, que chegam à universidade e se deparam com um problema com que lidam diariamente: o da inclusão das pessoas com deficiência, o da educação inclusiva.

Temos de aqui fazer um parêntesis: as pessoas com deficiência, com necessidades educacionais especiais só são um problema quando não sabemos o que fazer para lidar com elas, por falta de experiência, por falta de cuidado, por falta de formação. A formação pode tornar-se importante para promover a educação inclusiva. Mas não é a varinha mágica. Tudo depende da forma como essa formação é concebida, gerida e avaliada. Portanto, urge repensar a formação em contexto de trabalho uma vez que é crescente o número de pessoas com diversos tipos de deficiência que adentram a universidade quer sejam como estudantes, quer sejam como servidores.

Neste trabalho consideraremos somente os servidores técnicos administrativos em educação – nosso público-alvo – por constituírem um *corpus* na universidade que, em grande maioria, está vinculado diretamente ao atendimento ao público, quer sejam estudantes, docentes ou outros. Estes e estas servidoras precisam vivenciar em contexto de trabalho as dinâmicas profissionais formativas. É que não se trata somente de proporcionar a progressão funcional deste *corpus* através da formação, trata-se de contribuir para a promoção da educação inclusiva no ensino superior.

Diga-se aqui que muitas pesquisas sobre a inclusão de pessoas com deficiência são voltadas para a formação de professores e centradas muito especialmente na relação professor e aluno. Muitas vezes, nesse meio, fica na invisibilidade a figura do servidor técnico administrativo que, numa organização de ensino, faz o elo entre professores, estudantes e a comunidade educativa.

É impossível conceber uma organização sem o servidor técnico. Este precisa dentro de suas especificidades, função e *locus* de trabalho, receber da organização formação específica para melhor desempenhar as suas atividades. A inclusão de pessoas com deficiência numa organização de ensino não se deve restringir apenas a docentes e a estudantes e deve ser pensada, planejada e executada para todos os atores que atuam, vivenciam e passam pela organização em seu dia a dia.

Considerando que as dinâmicas profissionais formativas em contexto de trabalho, e em termos institucionais, ocorrem a partir da gestão de um Programa de Capacitação da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal da UFRB e que ficou suportado pelas demandas de formação dos servidores para possibilitar sua progressão funcional, uma investigação em que se pretenda analisar o processo de concepção, gestão e avaliação desse programa torna-se imprescindível para que a formação não seja apenas uma exigência internacional e sim uma preocupação institucional da UFRB. É preciso, pois, compreender a inclusão de pessoas com deficiência como uma cultura construída na base e não só como uma prática pré-formatada oriunda de um programa que limita a participação dos seus atores tanto na concepção quanto na atuação.

A UFRB, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), assegura a promoção e inclusão de pessoas com necessidades especiais. O Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento dos Técnicos-administrativos em Educação (PROCAP), aprovado através da Resolução N° 002/2009 do CONSUNI, tem como objetivos os de contribuir para o desenvolvimento do servidor, como profissional e cidadão; capacitar o servidor para o desenvolvimento de ações de gestão pública; e preparar o servidor para o exercício de suas atividades de forma articulada com a função social da UFRB. Esses objetivos, contudo, precisam ser discutidos, o que faremos ao longo deste trabalho.

Optamos em delimitar a pesquisa em torno da análise de políticas e práticas de inclusão de pessoas com deficiência na UFRB, tendo em conta, especificamente, a formação dos servidores técnicos. Pensamos ser pertinente uma pesquisa nesta área, visto que as pessoas com deficiência, quando chegam a Universidade e na Universidade, percorrem e vivenciam diferentes espaços e contextos que precisam de ser vistos não só em termos de acessibilidade mas sobretudo de pleno usufruto do direito à educação.

O Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento dos Técnicos-administrativos em Educação (PROCAP) suscitou nossa curiosidade investigativa. Como se consegue fomentar a educação inclusiva através de programas? Reunindo informações prévias acerca da concepção, gestão e avaliação do programa, acerca dos servidores em causa e seus percursos formativos, das ações de formação frequentadas (ou não), tentaremos perceber e discutir criticamente a nossa grande problemática: a

formação dos servidores técnicos administrativos em Educação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) para inclusão de pessoas com deficiência e o compromisso institucional da UFRB neste contexto formativo/educativo.

Tendo por base esta problemática da investigação (e sem querer dar a este trabalho um cariz de intervenção imediata), consideramos que a mesma pode ser constituinte “de uma problemática antecedente a toda experiência que se pretenda instrutiva, uma problemática que se fundamente, antes de se tornar rigorosa, numa dúvida específica, numa dúvida especificada pelo objeto a conhecer” (Bachelard, 1990: 135). É pois uma problemática que nos obriga a pensar numa nova forma de encarar um problema e a propor uma resposta às perguntas de partida (Quivy e Campenhoudt, 2008).

Para análise da problemática, elaboramos as seguintes questões de partida:

Quais as políticas, métodos e dinâmicas profissionais formativas para inclusão de pessoas com deficiência existentes na UFRB?

Quais os princípios norteadores da gestão da formação/capacitação dos servidores técnicos administrativos em Educação da UFRB para inclusão?

Qual a finalidade da gestão por programa?

Como é/deve ser feita a análise de necessidades de formação/capacitação (análise/avaliação do contexto) na UFRB?

O que as políticas de inclusão construídas a partir da gestão por programa têm a ver com o novo gerencialismo?

O que a UFRB deve fazer para legitimar sua imagem enquanto instituição promotora da inclusão?

Como fomentar uma cultura inclusiva na UFRB?

Como se constrói uma educação inclusiva na Universidade?

Tendo estas questões de partida delineadas, o início da construção do problema de investigação foi antecedido por uma fase de exploração sobre a problemática, através de leituras e de abordagens exploratórias, através de sugestões dadas em sessões de orientação. A sustentação teórica deste problema foi também amplamente influenciada pela nossa própria história de vida, como pessoa com deficiência, e pela nossa atuação profissional – servidora técnica administrativa em educação da UFRB.

Trata-se de uma investigação que se fundamenta nas lutas das pessoas com problemas específicos (vilgarmente chamadas deficientes) e nossas vivências e experiências do cotidiano, uma investigação propiciada pela inquietude diante de tudo o que envolve valores e saberes sobre a

formação, sobre a educação para inclusão de pessoas com deficiência. Aliado a este experiencial encontra-se a importância que damos ao papel social da UFRB como organização inclusiva.

Assim, “se considerarmos que a nossa concepção de educação é permitir que o outro se construa como pessoa, que se torne mais capaz de ser e de estar no mundo” (Silva, 2012: 20), torna-se pertinente tentar perceber se o processo de educação-formação para inclusão de pessoas com deficiência desenvolvido pela UFRB atinge o objetivo proposto e se promove de facto uma cultura inclusiva e se “nos permite, senão desocultar pelo menos apontar algumas das funções politico-ideológicas inerentes ao processo de formação no contexto de trabalho” (Torres, 2008: 182).

Nos espaços de formação transitam os espaços ideológicos de profissionais formadores e em formação, onde afloram posturas classificatórias e reducionistas, bem como formativas e emancipatórias (Barbier, 1985). Entretanto, nenhum programa de formação pode ser elaborado *a priori*, sem a participação daqueles a quem se dirige (Ferry, 1980). É preciso pensar em todas as implicações e complexidades que a formação traz tanto para a organização como para os sujeitos que serão envolvidos, ou não, nestas dinâmicas. Entre muitas outras, estas são também nossas preocupações investigativas.

Nesse sentido, abordaremos um conjunto de questões relacionadas com a formação em contexto de trabalho, com a relação da formação com a cultura organizacional, com a agenda gerencialista da educação trazendo para a discussão diversos autores que se têm destacado pelas suas reflexões sobre estas problemáticas. O intuito final é o de refletir sobre a formação para inclusão de pessoas com deficiência na UFRB, tendo em conta as características, especificidades e responsabilidades desta organização na formação de seus servidores técnicos administrativos. Como já dissemos, a formação contemplada será a formação em educação inclusiva dos servidores técnicos administrativos, a partir das demandas internas e a partir das exigências externas.

Tendo em conta a problemática de investigação atrás delineada, este trabalho apresenta como objetivo principal:

1. Investigar as políticas e as dinâmicas profissionais formativas dos servidores técnicos administrativos em educação da UFRB com vistas à inclusão de pessoas com deficiência na instituição.

Nesta sequência, foram traçados alguns objetivos específicos, a saber:

1. Investigar políticas e práticas de formação/capacitação para inclusão de pessoas com deficiência a partir de um diagnóstico entre os servidores da UFRB.

2. Analisar o processo de concepção, gestão e avaliação da formação/capacitação por programa, para inclusão de pessoas com deficiência na UFRB.

3. Especificar as políticas/medidas e as dinâmicas profissionais formativas/capacitação para inclusão de pessoas com deficiência.

4. Ponderar as políticas, os efeitos, as tensões e as finalidades das dinâmicas profissionais formativas/capacitação, construídas a partir da gestão por programas.

5. Propor a elaboração de um projeto educativo a partir do diagnóstico de avaliação/análise de necessidade de formação/capacitação para inclusão de pessoas com deficiência com vistas a legitimar/institucionalizar a imagem da UFRB como uma instituição promotora de uma cultura inclusiva.

Com base nesses objetivos são apresentados neste trabalho vários capítulos subdivididos em subcapítulos, uns de cariz mais contextualizadores, outros de fundamentação teórica e outros ainda atinentes orientações metodológicas e a técnicas de tratamento e análise de dados. Todos os capítulos foram construídos num vaivém constante entre estas dimensões teóricas e empíricas.

Este trabalho resultou de um complexo processo de investigação e está estruturado em seis capítulos, divididos em subpontos de análise que se apresentam de seguida de forma sucinta.

No capítulo I fazemos um enquadramento contextual onde apresentamos a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia como locus de investigação. Para isso, recorreremos à organização da Educação Superior no Brasil, procedemos à caracterização do serviço público no âmbito das instituições de ensino superior federal brasileiro até chegarmos à fundação da UFRB e à explicitação do seu contexto histórico.

No capítulo II inscrevemos o enquadramento conceitual procedendo a uma exposição dos marcos históricos, legais e políticos da educação inclusiva no mundo e no Brasil. Procedemos, também, a uma discussão sobre a inclusão no ensino superior, como paradigma em perspectiva no século XX e XXI, e como direito consagrado.

No capítulo III prestamos atenção ao enquadramento político convocando a política nacional de educação superior e as políticas de inclusão de pessoas com deficiência no contexto da UFRB. Aqui falaremos também da adesão a programas e a ações de formação para inclusão.

No capítulo IV delineamos um enquadramento teórico trazendo as principais concepções e posicionamentos de diversos autores particularmente sobre as problemáticas da formação em contexto de trabalho, da cultura organizacional, do gerencialismo na educação superior em estreita relação com a nossa problemática mor: a da formação para a educação inclusiva na universidade (UFRB).

Dedicamos o capítulo V ao enquadramento metodológico descrevendo todo o processo metodológico e justificando as opções tomadas nesta investigação de teor quantitativo, assistida por um estudo de caso de tipo exploratório. Explica-se o porquê de a análise de dados se apresentar sob a forma de uma análise de conteúdo de tipo categorial conjugada com a análise estatística.

No capítulo VI surge uma apresentação e descrição dos resultados da investigação que permite uma discussão acerca da formação à luz dos objetivos que invadem programas de formação para a inclusão de pessoas com deficiência, à luz dos métodos de intervenção que propiciam no âmbito da aplicação de um programa de formação para a inclusão para a UFRB. Tudo isto se processa enquanto se tenta estabelecer correlações entre o enquadramento teórico e os dados do trabalho empírico e se procede, em suma, à apresentação das dinâmicas profissionais formativas para a inclusão de pessoas com deficiência, à descrição das implicações para a gestão dessas dinâmicas *via Programa* e a uma subsequente reflexão sobre os valores constituintes do “projeto educativo institucional da UFRB”.

Na sequência apresentamos as considerações finais apontando as ideias que se nos afiguram como as mais pertinentes e resultantes de todo o processo de investigação numa tentativa de resposta às perguntas de partida enunciadas e de concretização dos objetivos delineados.

Para a realização desta investigação, utilizamos vários instrumentos que possibilitaram a consecução dos objetivos da pesquisa. Foi feita pesquisa documental, levantamento bibliográfico, foram construídos dispositivos de recolha de informação, foram efetuadas entrevistas semiestruturadas e foi passado um inquérito por questionário coletivo. Assim fizemos para averiguar acerca das dificuldades no processo de inclusão, acerca das interações com as pessoas com deficiência, bem como averiguar acerca dos processos formativos e acerca da formação promovida pela organização para inclusão de pessoas com deficiência através do seu Programa de Formação. Ao longo de toda a investigação fomos construindo e reconstruindo dimensões de análise (categorias) que nos pareceram as mais pertinentes para dar conta de algumas inferências. O intuito foi o de dar uma resposta plausível às perguntas de partida enunciadas, tendo sempre presentes os objetivos delineados. Em termos de materialização resulta uma investigação (e não só um relatório) sobre políticas e dinâmicas formativas, sobre cultura e gerencialismo na educação, sobre cultura (não) inclusiva na UFRB.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL

A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA COMO *LOCUS* DE INVESTIGAÇÃO

A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O SERVIÇO PÚBLICO NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR

ORIGEM DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

BREVE HISTORICO

A UFRB: ESTATUTO, REGIMENTO E ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

CATEGORIAS CONSTITUTIVAS DA UNIVERSIDADE

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E PROJETO POLÍTICO EDUCACIONAL DA UFRB:

ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS

1. A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA COMO *LOCUS* DE INVESTIGAÇÃO

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), fundada no ano de 2005, a partir das políticas públicas de interiorização e expansão do ensino superior adotada pelo Governo Federal, surge do desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Apesar de nova, é a única IFES na Bahia que possui uma descendência no primeiro Instituto Imperial de Agricultura Baiano, fundado pelo Imperador Dom Pedro II, no século XIX em 1859 (Jesus, 2013).

Para conhecer melhor o nosso locus de investigação que é a UFRB, faremos um percurso desde a forma como se organiza a educação superior no Brasil, passando pela caracterização do serviço público brasileiro até chegar na UFRB, desde a sua origem. Abordaremos também alguns dos programas e algumas das dinâmicas profissionais formativas que visam a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior.

1.1 A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A atual estrutura do Sistema Educacional Brasileiro está organizada por meio dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios e consiste na educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e a educação superior. (Tabela 01). O Sistema Educacional Brasileiro é regido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), instituída pela lei nº 9394, de 1996 (Brasil, 1996).

Tabela 01: Organização dos níveis e etapas da educação brasileira

NÍVEIS	ETAPAS	DURAÇÃO	FAIXA ETÁRIA	
Educação básica	Educação infantil	Creche	3 anos	De 0 a 3 anos
		Pré-escola	2 anos	De 4 a 5 anos
	Ensino fundamental		9 anos	De 6 a 14 anos
	Ensino médio		3 anos	De 15 a 17 anos
Educação superior	Cursos e programas (graduação, pós-graduação) por área		Variável	De 18 a 24 anos

Fonte: MEC, 2013.

Apesar destas etapas e fases terem previsão de idades adaptadas a níveis e etapas vale ressaltar alguns pontos que devem ser considerados tais como: atraso na matrícula e/ou no percurso

escolar, repetência, retenção, retorno de quem havia abandonado os estudos, estudantes com deficiência, jovens e adultos sem escolarização ou com esta incompleta, habitantes de zonas rurais, indígenas e quilombolas, adolescentes em regime de acolhimento ou internação, jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Aos municípios cabe a função de atuar na educação infantil e no ensino fundamental, enquanto o ensino fundamental e o ensino médio são de responsabilidade dos Estados e do Distrito Federal. Cabe ao governo federal a organização do sistema de educação superior e a função redistributiva e supletiva na educação, prestando assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios.

Isso implica em afirmar que no planejamento da educação, as políticas educacionais, programas e, sobretudo, a aprovação de planos de educação (nacional, estadual, distrital e municipal), devem abarcar os diferentes entes federados.

Conforme apresentado na tabela, a primeira etapa da educação básica é a educação infantil que é realizada em creches, para crianças com até três anos de idade, e nas pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos. Ao poder público também compete o ensino fundamental, obrigatório e gratuito na escola pública que, conforme a LEI 11.274 DE 06/02/2006, passa a ter a duração mínima de nove anos, com garantia de oferta para todos, inclusive aos que não tiveram acesso na idade própria para o mesmo (Brasil, 2006).

A educação básica finaliza com o ensino médio que tem duração mínima de três anos, o qual assegura uma formação geral ao educando além de poder incluir programas de preparação geral para o trabalho facultada a habilitação profissional. Apesar do ensino de nível técnico ser ministrado de forma independente do ensino médio regular, este é requisito para a obtenção do diploma de técnico.

Além da educação brasileira ser organizada em dois níveis (básica e superior), a LDBN define algumas modalidades educativas com formatos organizativos diferenciados, conforme observa-se em seus artigos: a) educação de jovens e adultos (EJA), àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (art. 38); b) educação profissional e tecnológica, que se integra aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (art. 39); e, c) educação especial, aos educandos com deficiência ou superdotação, devendo ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino (art. 58).

Outros formatos organizativos da educação em articulação com as políticas de ação afirmativa e inclusão foram adotados pelos governos com vistas a combater as desigualdades sociais e regionais, eliminar preconceitos de origem, raça, gênero, idade e outras formas de discriminação ao tempo que

promove a igualdade de acesso e permanência, sem desprezar contudo, as características regionais e a diversidade ambiental e sociocultural. São eles: educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, educação do campo e dos povos das águas e das florestas (MEC, 2013).

Com relação à educação superior esta abrange os cursos de graduação em diferentes áreas profissionais, disponíveis àqueles que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e que através de processos seletivos diversos tenham sido classificados dentro do número de vagas. Também faz parte da educação superior a pós-graduação que compreende programas de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado (MEC, 2013).

Foi também a partir da LDBN de 1996 que surgiram novos tipos de IES (Instituições de Ensino Superior) como os centros universitários e centros de formação e educação tecnológica, diversificando também, com a oferta de cursos de duração distinta da tradicional graduação além da implantação dos cursos sequenciais de formação específica e dos cursos tecnológicos (Neves, Raizer e Fachinetto, 2007).

Quanto a modalidade dos cursos sequenciais, estes são propostos visando atender a necessidade de maior inclusão na formação de nível superior com duração mais curta, buscando a partir dessa alternativa uma maior diversificação para

“ampliar a oferta de vagas dos cursos superiores; flexibilizar o processo de formação de superior no país; criar mecanismos para suprir demandas emergentes em nichos de mercado não cobertos pelos processos de formação tradicionais; aproveitar vagas remanescentes em disciplinas em cursos de graduação, para introduzir oportunidades de formação pluridisciplinar; introduzir modalidades de formação superior que permitam ampliar as opções atualmente existentes” (Neves, Raizer e Fachinetto, 2007: 149).

Essa diversificação, tanto no formato organizacional como nas modalidades oferecidas pela educação superior, “deveria ser instrumento, portanto, de democratização do acesso e ampliação da equidade”, assegurando dessa forma uma participação maior das pessoas a partir de ofertas mais favoráveis ou seja, “menor custo e maior adaptabilidade a demanda” (Neves, Raizer & Fachinetto, 2007: 148).

É inegável que essas estratégias de diversificação impactaram de certa forma positiva no âmbito do processo de ampliação do acesso, entretanto é preciso questionar sobre o real alcance dessas mudanças que ocorreram nos sistemas de educação superior e o seu papel como instrumento de democratização. Pois, no Brasil “em boa medida, a diferenciação que ocorreu foi mais na nomenclatura do que na prática”, o que leva a perguntar: Diante de um campo de IES com vocações e

perfis organizacionais bem distintos essa diferenciação constitui “uma solução para atender não apenas a demanda, mas também expectativas sociais, acadêmicas e profissionais específicas?” (Neves, Raizer e Fachinetto, 2007: 148-149).

A educação superior no Brasil pode provir tanto do setor público quanto do setor privado, e envolve responsabilidades e incumbências das unidades federativas, sobretudo da União. A educação provinda do setor privado é uma concessão do Estado (MEC, 2013).

As instituições privadas de educação superior, bem como as IES federais, fazem parte do sistema federal de educação e devem estar alinhadas às políticas de regulação e avaliação definidas por esse sistema. As instituições municipais, estaduais, distritais de educação superior, por sua vez, vinculam-se aos sistemas estaduais/distritais de ensino, devendo, ainda, considerar a legislação nacional, incluindo as políticas de regulação e avaliação (MEC, 2013: 16).

As Instituições Federais de Ensino Superior são vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), obedecem ao princípio de indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão (artigo 207, da Constituição Federal de 1998) e são regidas pela legislação federal de ensino superior, pelos seus Estatutos (aprovados pelo Conselho Universitário e publicados em Portaria Ministerial), pelos Regimentos Gerais e por Resoluções emanadas de seus Conselhos Superiores (Santos, 2013).

Quanto à sua classificação acadêmico-administrativa, estas podem receber distintas denominações como Universidade, Centro Universitario, Faculdade e Instituto Federal.

Conforme definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/1996) em seu artigo 52, as Universidades são 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 apresentarem: 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; possuir um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e em regime de tempo integral. As universidades também tem autonomia para criar cursos e sedes acadêmicas e administrativas, expedir diplomas, fixar currículos e número de vagas, firmar contratos, acordos e convênios, entre outras ações, respeitadas as legislações vigentes e a norma constitucional.

O Centro Universitário apesar de não estar definido na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresenta uma estrutura que se assemelha à Universidade, mas que não apresenta o

requisito da pesquisa institucionalizada. É classificado como uma instituição pluricurricular e abrange uma ou mais áreas do conhecimento¹. Quanto à Faculdade, esta é classificada como Instituição de Ensino Superior, entretanto além de não ter autonomia em conferir títulos e diplomas (devem ser registrados por uma Universidade), também não tem a função de promover a pós-graduação. Outra característica conferida à Faculdade é a de esta constituir uma unidade orgânica de uma Universidade². Já os Institutos Federais oferecem ensino médio integrado ao ensino técnico, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação e estão voltadas à formação técnica, com capacitação profissional em áreas diversas.

A educação superior no Brasil também é avaliada através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES que permite que as IES desenvolvam a sua gestão com base nas informações advindas deste processo de avaliação. Em última instância, os resultados provindos deste processo amplo de avaliação da educação superior servem como mecanismos para enriquecer o planejamento das IES e subsidiar a construção de políticas internas de desenvolvimento de oferta de um ensino superior de qualidade, além de subsidiar políticas públicas educativas.

Com o objetivo de assegurar o processo de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, e com o objetivo de promover a melhoria da qualidade da educação superior, o SINAES fundamenta-se na necessidade de “orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, efetividade acadêmica e social e, especialmente, o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais” (Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro, 2006).

Nesse contexto, o sistema de educação brasileira tem como meta a democratização e universalização do conhecimento básico, oferecendo educação e cuidado com a escolarização, assumindo um caráter intencional e sistemático, que oferece uma atenção especial ao desenvolvimento intelectual, sem descuidar de outros aspectos como o físico, o emocional, o moral e o social, conforme prevê a Lei nº 9394/96.

¹ Ver (http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html, acesso em 04 de abril de 2016)

² Ver (http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html, acesso em 04 de abril de 2016).

As estratégias de ação definidas pelas universidades federais, no âmbito do poder público, são para atingir metas: realizar o ensino superior, desenvolver a pesquisa científica e tecnológica e atuar diretamente na sociedade com os programas de extensão, cumprindo assim o objetivo ao qual se destina a organização universitária (Vieira & Vieira, 2004). Assim se torna pertinente perceber o que circula em torno dos conceitos e características do serviço público, mais especificamente no âmbito das Instituições de Ensino Superior Federal Brasileiro, com vistas a compreender suas funcionalidades, suas finalidades e implicações em termos de educação-formação para a inclusão no atual contexto universitário.

1.2 O SERVIÇO PÚBLICO NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR

As discussões acerca da definição de um conceito de serviço público são variadíssimas e duram já de há longas datas. A reforma do aparelho do estado tornou-se um marco importante para essa reflexão e para a tentativa de definição desse conceito. Pode-se dizer, até, que “a reformulação do aparato estatal é o acontecimento mais relevante do direito administrativo dos últimos anos e que, nesse contexto, torna-se especialmente relevante a reflexão sobre o conceito de serviço público” (Cezne, 2005: 316).

Algumas noções podem ajudar na definição do serviço público. Dentro de uma primeira compreensão, pode dizer-se que o serviço público “abrangeria toda e qualquer prestação estatal, incluindo desde as atividades essenciais do Estado, como a jurisdição e segurança pública, até atividades econômicas em que haja atividade estatal”. Contudo, para se ter um conceito mais adequado de serviço público, é preciso delimitar entre atividades com diversas características comuns que possam ser diferenciadas de outras atividades (econômicas ou não). Digamos que a conceituação de serviço público na doutrina brasileira baseou-se essencialmente nos conceitos discutidos no contexto francês e nos três princípios chamados de “Leis de Rolland” – a continuidade, a igualdade e a mutabilidade. São estes os princípios pautados na organização do serviço público e do seu simultâneo controle pelos governantes: funcionamento ininterrupto, igualdade no recrutamento de pessoal e na prestação de serviços aos usuários e acompanhamento das mudanças sociais no tempo atendendo às novas exigências surgidas deste processo (Cezne, 2005; 2015). Tratam-se, digamos, de princípios assistidos por técnicas de gestão estratégica nas organizações.

Assim como diversos outros conceitos, também o de serviço público se reveste de não consensualidade. Podemos expor:

“Serviço público é toda atividade material fornecida pelo Estado, ou por quem esteja a agir no exercício da função administrativa se houver permissão constitucional e legal para isso, com o fim de implementação de deveres consagrados constitucionalmente relacionados à utilidade pública, que deve ser concretizada, sob regime prevalente de Direito Público” (Figueredo, 2003: 78-79, cit. por Cezne, 2005).

“em sentido amplíssimo, toda a atuação do Estado seria Serviço Público, incluindo a atividade legislativa e jurisdicional. Em sentido menos amplo, serviço público corresponderia a atividade administrativa do Estado. Em sentido restrito, corresponde à prestação de utilidades materiais aos administrados (Erhardt, 2001: 170).

“(…) é o tipo de atividade econômica cujo desenvolvimento compete preferencialmente ao setor público. Não ‘exclusivamente’ – note-se –, visto que o setor privado presta serviço público em regime de concessão ou permissão. Desde aí poder-se-á também afirmar que o serviço público está para o setor público assim como a atividade econômica está para o setor privado” (Grau, 2001: 250, cit. por Cezne, 2005).

“(…) toda a atividade cujo cumprimento deve ser regulado, assegurado e controlado pelos governantes, por ser indispensável à realização e ao desenvolvimento da interdependência social e que é de tal natureza que não pode ser assegurado completamente senão pela intervenção da força do governante” (Justen, 2003: 35, cit. por Cezne, 2005).

Daqui ressaí, pese embora as noções serem mais restritas ou abrangentes, a intrínseca relação entre serviço público e poder. Podemos falar a propósito, e tal como alguns excertos acima permitem fazer, acerca da modificação do papel do Estado e lembrar que “a questão das privatizações, da nova relação do Estado com entes públicos não-estatais, e a proposta de um novo modelo relacional entre Estado e sociedade civil, a partir da utilização de princípios como o da subsidiariedade da atuação estatal” merece reflexão (Cezne, 2005: 316).

Não será de esquecer que a reforma do Estado também colocou a educação junto com a saúde e a cultura num setor de serviços não mais exclusivos do Estado. Digamos então:

“a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social. Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular” (Chauí, 2003: 6).

Assim se definem os contornos de um Estado não interventivo mas regulador do serviço público:

“É possível conceber um serviço público sendo realizado sem o Estado, mas o que é praticamente impossível é conceber a ausência total do Estado em tal processo. O Estado está direta ou indiretamente presente na realização de todo serviço público. Quando não atuante no processo, age pela regulação, marcando assim sua presença no desenvolvimento do serviço público. Neste sentido, pode se entender a afirmação de que: “em qualquer perspectiva utilizada para o conceito ¹

ressalta-se a submissão do serviço público a um regime jurídico especial, diferente do que se aplica às atividades particulares". (Erhardt, 2001: 170).

Acerca das mudanças estruturais e de gestão que tiveram um grande impulso a partir dos anos 90, e que poucos órgãos públicos não acompanharam, reafirme-se que

"É compreensível que as organizações públicas, por peculiaridades próprias e pela subordinação a normas e legislação condicionante, não acompanhassem as grandes mudanças estruturais e de gestão que ganharam impulso a partir dos anos 90, no final do século XX. Quando a revolução do conhecimento, as tecnologias da informação e os modelos de flexibilidade organizacional começaram a ser introduzidos nos grandes organismos empresariais, o setor público, brasileiro, especificamente, manteve-se alheio, dominado por corporativismos paralisantes numa disposição comportamental retardatária" (Vieira e Vieira, 2004: 183).

Considerando que as Instituições de Ensino Superior (IES) podem ser públicas ou privadas e que as instituições públicas de ensino podem ser mantidas pelo poder público federal, estadual ou municipal, ou seja, financiadas pelo Estado, cabe ao Ministério da Educação (MEC), órgão do governo federal que trata da política nacional de educação em geral, a competência na coordenação, no controle normativo, no financiamento, na fiscalização e avaliação das instituições de ensino superior pública federal (IFES).

Destarte, no contexto das instituições públicas, é importante também ressaltar alguns dos princípios que regem a administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e que estão presentes no artigo 37 da Constituição Federal de 1988. Através dos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, que se aplicam diretamente a todos os servidores públicos, todas as pessoas que fazem parte dessa administração devem se pautar, em obediência à Constituição Brasileira.

Em se tratando do serviço público nas instituições federais de ensino superior, mais especificamente nas universidades federais brasileiras, pode-se dizer, a par, que "entre as instituições públicas brasileiras as mais recalcitrantes, as mais impermeáveis e as mais retardatárias às mudanças são de longe as universidades federais", apresentando estruturas organizacionais extremamente burocráticas tanto no campo administrativo como no campo acadêmico (Vieira e Vieira, 2004: 184).

Também na legislação – Lei 8112 de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos Servidores Públicos Cíveis da União, das autarquias e das fundações públicas federais – o servidor é a pessoa legalmente investida em cargo público com suas atribuições e responsabilidades previstas na estrutura organizacional que devem ser cometidas a um servidor. Ainda conforme a lei, os cargos públicos, acessíveis a todos os brasileiros e brasileiras, são criados por lei, com denominação própria e vencimento pago pelos cofres públicos, para provimento em caráter efetivo ou em comissão.

E, as universidades, e instituições- organizações federais de pesquisa científica e tecnológica, poderão prover seus cargos com professores, técnicos e cientistas estrangeiros, de acordo com as normas e os procedimentos desta Lei.

Nesse sentido, para bem exercer a função de servidor público com ética e comprometimento, o Decreto N° 1.171, de 22 de junho de 1994, aprovou o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal, no qual o conceito de servidor público se apresenta, no último inciso, como

“todo aquele que, por força de lei, contrato ou de qualquer ato jurídico, preste serviços de natureza permanente, temporária ou excepcional, ainda que sem retribuição financeira, desde que ligado direta ou indiretamente a qualquer órgão do poder estatal, como as autarquias, as fundações públicas, as entidades paraestatais, as empresas públicas e as sociedades de economia mista, ou em qualquer setor onde prevaleça o interesse do Estado”.

Também as Universidades Públicas devem possibilitar mecanismos de acesso à informação a qualquer pessoa, física ou jurídica, sem necessidade de apresentar motivo, permitindo o recebimento de informações públicas dos órgãos e entidades. Isso se tornou possível a partir da Lei nº 12.527 que entrou em vigor em 16 de maio de 2012, quando foi aprovada a Lei de Acesso à Informação (LAI) válida para três Poderes da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, inclusive aos Tribunais de Conta e Ministério Público e que regulamenta o direito constitucional de acesso às informações públicas. Vale ressaltar que entidades privadas sem fins lucrativos também são obrigadas a dar publicidade a informações referentes ao recebimento e à destinação dos recursos públicos por elas recebidos, estando subordinadas ao regime desta lei.

Na interlocução com o governo federal, com as associações de professores, de técnico-administrativos, de estudantes e com a sociedade em geral, tem-se como representante oficial das universidades federais a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes.

O ordenamento jurídico brasileiro conferiu aos servidores públicos o direito à livre associação sindical, conforme consta no art. 37, da Constituição Federal em que é garantido ao servidor público civil o direito à livre associação sindical. No que tange a categoria docente, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) é um sindicato brasileiro, com sede em Brasília (DF) e seções sindicais nos locais de trabalho, que representa professores de ensino superior e ensino básico, técnico e tecnológico no país. Para a categoria que abrange trabalhadores técnico-administrativos em educação das universidades brasileiras, existe a federação de sindicatos de trabalhadores em educação das universidades brasileiras – FASUBRA.

A partir dessa breve caracterização que envolve o serviço público no âmbito das instituições federais de ensino superior, enfocaremos a atenção para Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como uma Instituição Federal que surge num contexto histórico e político que a distingue de forma significativa e peculiar das demais universidades públicas do Brasil pese embora sujeita à mesma Lei.

1.3 ORIGEM DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

1.3.1 Breve Historico

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), fundada no ano de 2005, a partir das políticas públicas de interiorização e expansão do ensino superior adotada pelo Governo Federal, surge do desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Rezende (2009) relata em seu trabalho intitulado “As origens do ensino de agronomia no Império e suas repercussões no Brasil (ênfase na história da UFRB)”, que a UFRB é a única IFES na Bahia que, apesar de nova, possui uma descendência no primeiro Instituto Imperial de Agricultura Baiano, fundado pelo Imperador Dom Pedro II, no século XIX em 1859. Apresentaremos conforme consta em Rezende (2009), um breve histórico do surgimento da UFRB.

Com o impulso dado pela agricultura, a exemplo das estações experimentais da França, Alemanha e Áustria, despertou no Governo Imperial o interesse em também tomar medidas de incentivo e racionalização da agricultura. Em meio às opções e, inspirado nesses exemplos, o Imperador Pedro II funda em 1859, o Imperial Instituto Baiano de Agricultura (IIBA) (Rezende, 2009: 3).

Acrescente-se que após um ano de sua inauguração, o Instituto Imperial de Agricultura Baiano passou a reivindicar uma escola responsável pelo ensino prático da agricultura, pois, nos discursos dos setores mais progressistas da classe dominante da 2ª metade do século XIX, a necessidade da educação agrícola como meio de resolver alguns problemas da agricultura baiana era constantemente mencionada tendo sido oficialmente o Imperador Pedro II quem concedeu a autorização em 1863 de uma escola superior de agricultura na Bahia (Jesus, 2013: 35).

Tal pleito é alcançado 17 anos depois e, em 15 de fevereiro de 1877, foi inaugurada a Imperial Escola Agrícola da Bahia, no Engenho das Lages no município de São Francisco do Conde, a primeira de nível superior na América do Sul, com o objetivo de formar mão-de-obra especializada que disseminando pelo Recôncavo uma tecnologia mais desenvolvida, contribuísse para a recuperação da

economia açucareira. A Imperial Escola Agrícola ficou subordinada à direção do Imperial Instituto Baiano de Agricultura de 1877 até 1904 (27 anos), quando, então, em 1905, a IEAB é transformada no Instituto Agrícola da Bahia sob o controle do Governo do Estado da Bahia, permanecendo com essa denominação até 1911. Em 1911, alegando falta de recursos financeiros, o Governo do Estado da Bahia entregou o Instituto Agrícola com todos os pertences ao Governo Federal (decreto nº 8.584, de 01/03/1911), passando então a denominar-se Escola Média Teórico-Prática de Agricultura, cujo objetivo era a educação profissional em nível médio, aplicada à agricultura, zootecnia, veterinária e indústrias rurais, com três anos de duração (Rezende, 2009: 19-29).

Vejamos ainda: pelo decreto nº 12.012, de 29/03/1916, a Escola Média Teórico-Prática de Agricultura da Bahia foi anexada à Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária do Rio de Janeiro. A lei nº 1.333, de 31/07/1919, decretou a reabertura da instituição, com o nome de Escola Agrícola da Bahia e em 1920, a Escola associada ao IEAB volta a oferecer o curso de nível superior (Jesus, 2013: 36). Em 4 de setembro de 1923, pela lei nº 1.700, todos os professores da Escola Agrícola da Bahia foram considerados funcionários públicos estaduais. Entretanto, a Escola Agrícola da Bahia só adquiriu certa estabilidade e normalidade em seu funcionamento a partir da década de 1930; em 1931, a Escola Agrícola da Bahia foi transferida para Salvador e em 1943, a Escola Agrícola da Bahia é transferida para Cruz das Almas como nome de Escola Agrônômica da Bahia (Rezende, 2009).

Em 28 de fevereiro de 1967, a Escola Agrônômica da Bahia (EAB) passa a fazer parte da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com a denominação de Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia (AGRUFBA), onde funciona atualmente a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Rezende, 2009).

A história de criação de uma segunda Universidade Federal na Bahia era um “clamor social da sociedade baiana” em especial das regiões do Recôncavo. A Bahia possuía até o ano de 2004, conforme Censo da Educação Superior, apenas cinco Universidades públicas, sendo 04 (quatro) estaduais e 01 (uma) federal, localizada na capital do estado. No ano de 2005, através de novas políticas públicas de interiorização e expansão do ensino superior adotada pelo Governo Federal, há o desmembramento da Escola de Agronomia da UFBA e é fundada a UFRB (Jesus, 2013: 37).

1.3.2 A UFRB: Estatuto, Regimento e Estrutura Organizacional

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) é uma Autarquia criada pela Lei 11.151 de 29 de julho de 2005, por desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da

Bahia, com sede e foro na cidade de Cruz das Almas e unidades instaladas nos municípios de Amargosa, Cachoeira, Feira de Santana, Santo Amaro e Santo Antônio de Jesus. Possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-pedagógica (UFRB/ASCOM, 2015).

A administração pública no Brasil se divide em direta e indireta. No âmbito do Executivo Federal, a primeira é composta pela Presidência da República, os ministérios e as secretarias especiais. Já a administração indireta é composta por órgãos, mas que desempenham funções do Estado de maneira descentralizada e em todas as esferas – federal, estadual, distrital e municipal.

As autarquias são criadas por meio de uma lei com a finalidade de executar uma atribuição específica, personalidade jurídica própria e podem ser vinculadas à Presidência da República ou a ministérios. Apresentam patrimônio e receita próprios, para executar atividades típicas da Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada, entretanto estão sujeitos à fiscalização do Estado. No caso das Universidades Federais, os funcionários são servidores públicos, aprovados em concurso público, muito embora a Constituição permita a existência de cargos comissionados em funções de chefia, direção e assessoramento (Brasil, 1967).

A UFRB nasce a partir de lutas sociais históricas; por reivindicações locais e regionais potencializadas pelas riquezas socioculturais do Recôncavo Baiano; por interesses específicos de lideranças políticas dentro de um contexto político favorável e oportuno, tudo isso associado a um cenário de uma Escola de Agronomia isolada, entretanto com uma relevante e progressiva complexificação de suas atividades acadêmicas.

Concebida num modelo multicampia, a UFRB surge com o objetivo principal o de explorar o potencial sócio-ambiental de cada espaço do Recôncavo bem como servir de pólo integrador, tendo como base de sustentação os seguintes princípios: 1. Cooperação com o desenvolvimento socioeconômico, científico, tecnológico, cultural e artístico do Estado e do País e compromisso com o desenvolvimento regional; 2. Criação de marcos de reconhecimento social, oriundos dos serviços especiais prestados no atendimento da população; 3. Gestão participativa; 4. Uso de novas tecnologias de comunicação e de informação; 5. Equidade nas relações entre os campi; 6. Desenvolvimento de um ambiente capaz de viabilizar a educação à distância; 7. Processo de avaliação institucional permanente; 8. Adoção de políticas afirmativas de inclusão social (UFRB/ASCOM, 2015).

Conforme consta no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRB (PDI, 2010-2014), no ato de sua criação passaram a integrar a UFRB os cursos de todos os níveis integrantes da Escola de Agronomia da UFBA. Os alunos regularmente matriculados nos cursos foram transferidos e passaram

automaticamente a integrar o corpo docente da UFRB. Também foram redistribuídos para a UFRB os cargos ocupados e vagos do Quadro de Pessoal da UFBA, disponibilizados para funcionamento da Escola de Agronomia.

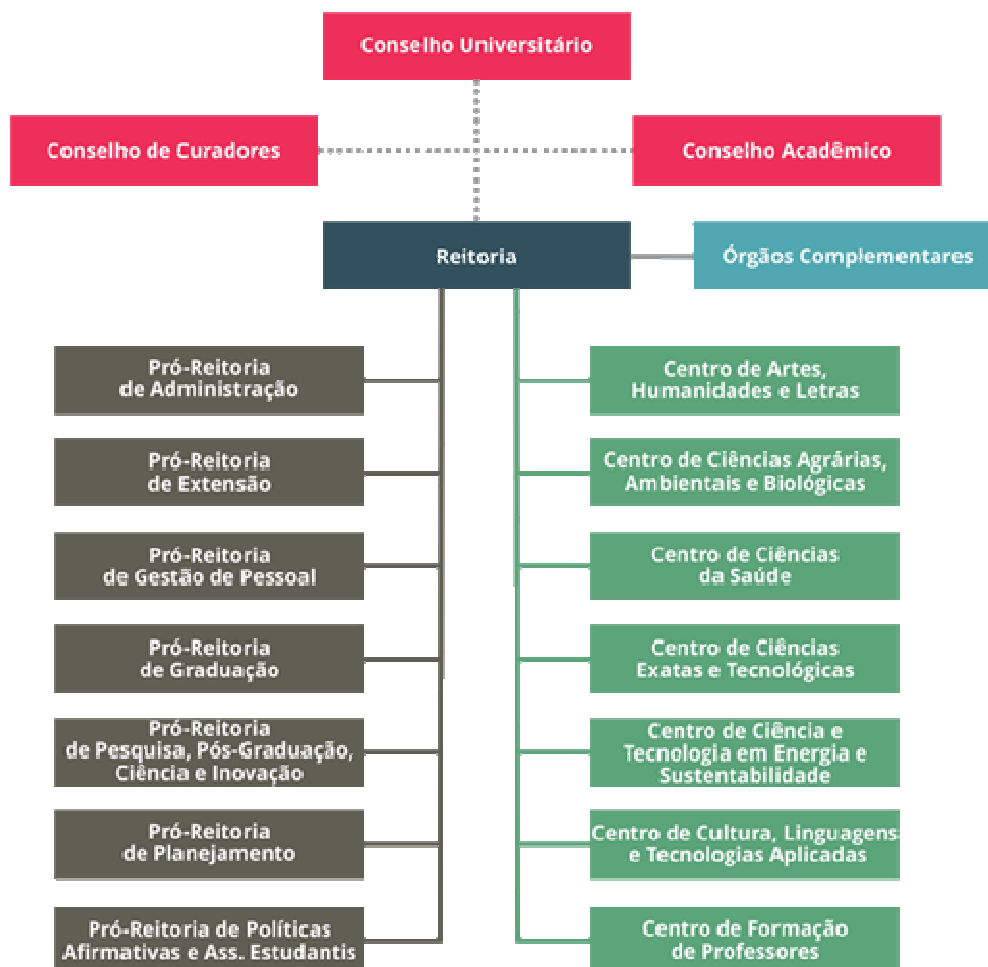
Pelo contexto histórico já visto, a UFRB já desponta com uma infraestrutura existente onde eram ministradas as aulas para os alunos da Escola de Agronomia, dispondo do prédio Central onde estão localizadas a Reitoria e as Pró-Reitorias e outros três prédios. Com a criação da UFRB, a organização recebeu recursos financeiros para instalação e recursos do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas) que contribuiu para a construção e reforma de prédios em todos os campi da Universidade.

No organograma apresentado (Fig. 01), têm-se uma estrutura organizacional simplificada composta pelos Conselhos Superiores (Conselho Acadêmico, Conselho Universitário, Conselho de Curadores), Reitoria, Pró-Reitorias e os Centros de Ensino. Ainda como parte desta estrutura administrativa a UFRB conta ainda com Superintendências, Assessorias, Secretarias, Comitê e Comissões, Procuradoria, Auditoria Interna e a Ouvidoria.

Vale ressaltar que na UFRB, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – tem descritas as políticas e adequações de infraestrutura física, relativas à promoção de acessibilidade, atendimento prioritário, imediato e diferenciado para utilização com segurança por parte de pessoas com necessidades especiais (PDI, 2010-2014).

Na sequência, far-se-á uma sucinta descrição acerca da estrutura administrativa da UFRB, sendo que podem ser encontradas maiores informações no seu sítio web.

Fig. 01: Organograma da UFRB



Fonte: ASCOM/UFRB (2015)

Conforme consta em seu regimento, os Conselhos Superiores estão assim compostos na UFRB: O Conselho Universitário (CONSUNI), instância máxima da UFRB como órgão doutrinário, consultivo, normativo e deliberativo, tem sua composição e competências definidas no Estatuto da Universidade; O Conselho Acadêmico (CONAC), órgão consultivo e deliberativo que define a organização e o funcionamento da área acadêmica nos aspectos técnicos, didáticos e científicos, com funções indissociáveis nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, em conjunto com os órgãos da Administração Superior Setorial da Universidade; O Conselho de Curadores (CONCUR) é o órgão de fiscalização econômico-financeira da Universidade, com atribuições definidas também no Estatuto da Universidade. A Reitoria é o órgão executivo superior responsável por coordenar, fiscalizar e superintender todas as atividades universitárias, dando cumprimento a legislação vigente e as

deliberações dos Conselhos Universitário e Acadêmico, além de estabelecer as ações e medidas regulamentares cabíveis.

No município de Cruz das Almas também está localizada a sede administrativa da Universidade e também ficam instalados as (07) sete Pró-Reitorias da Universidade que são órgãos da administração central, subordinados a Reitoria e que trabalham para estimular a integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Apresentam em sua estrutura organizacional as coordenadorias, assessorias e núcleos. Conforme consta no *site* da organização, tem-se uma breve descrição das competências de cada uma dessas Pró-reitorias:

A Pró-Reitoria de Administração – PROAD é um órgão executivo da Administração Superior da Universidade Federal Recôncavo da Bahia, diretamente subordinado ao Reitor, tendo como principal finalidade superintender e coordenar os serviços da Universidade, além de supervisionar a administração financeira, patrimonial e de recursos materiais. À Pró-Reitoria de Administração compete planejar, organizar, dirigir, coordenar e controlar as atividades de administração da Universidade. Nesta pró-reitoria estão lotados dois servidores técnicos administrativos em educação que se declararam pessoas com deficiência.

A PROGEP – Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal é o setor responsável por planejar, desenvolver e executar ações que visem a implementação das políticas de gestão de pessoas na universidade, bem como realizar atividades relativas a Coordenação de Administração pessoal e a Coordenação de desenvolvimento de Pessoal. Também nesta pró-reitoria está lotado um servidor técnico administrativo com deficiência.

A Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD é o órgão da Administração Central e a instância responsável pelo diagnóstico dos problemas e proposição de políticas relacionadas ao ensino de Graduação. Como órgão da Administração Central, a PROGRAD é co-participante das decisões políticas e programáticas da Universidade, especialmente daquelas diretamente relacionadas com o ensino, a pesquisa e a extensão na Graduação, sempre objetivando a oferta de um ensino de qualidade. As ações de formação para inclusão de pessoas com deficiência que ocorreram em 2013 e 2014 pelo PACAP, foram demandadas pela Prograd diante da chegada de alunos com deficiência na UFRB. Tem nessa pró-reitoria uma servidora técnica administrativa com deficiência.

A Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Criação e Inovação – PPGCI – é um órgão assessor da Reitoria, que tem a responsabilidade de planejar, coordenar, fiscalizar e implementar a política de Pós-Graduação e de Pesquisa da UFRB. Também uma servidora técnica administrativa com deficiência está lotada nesta unidade.

Já a Pró-Reitoria de Planejamento – PROPLAN – é o órgão da Administração Superior que assessora a Reitoria na política global de planejamento da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). As suas ações visam atingir a eficiência, eficácia e efetividade na aplicação dos recursos da universidade, através de ações executivas de promoção, coordenação, orientação e controle do processo de informações; programação e execução orçamentárias; padronização de normas e métodos do processo administrativo; apoio aos projetos especiais; apoio à modernização administrativa, de forma a compatibilizar o desenvolvimento de ações para atingir as metas e os objetivos estabelecidos no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRB. Um servidor técnico administrativo com deficiência está lotado em uma das unidades desta pró-reitoria.

Quanto a Pró-Reitoria de Extensão – PROEXT esta é o setor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia responsável por promover a interação com outros segmentos da sociedade de que faz parte e a quem deve retornar suas ações de ensino, pesquisa e extensão. A PROEXT desenvolve ações nas formas de programas, projetos, cursos, eventos, prestação de serviços e consultoria, publicações e outros produtos acadêmicos, inseridos em áreas temáticas que estão em consonância com as orientações do Plano Nacional de Extensão Universitária.

Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis – PROPAAE foi criada com o propósito de articular, formular e implementar políticas e práticas de democratização relativas ao ingresso, permanência e pós-permanência estudantil no ensino superior de forma dialógica e articulada com os vários segmentos contemplados por estas políticas, pondo em prática uma ação de co-responsabilidade e mutualidade no trato com as demandas da comunidade acadêmica.

Quanto aos Centros de Ensino, conforme descrito no Estatuto da UFRB em seu artigo 37, estes são as bases da estrutura da Universidade para todos os efeitos de organização administrativa e didático-científica, nos quais encontram-se lotados os docentes e os servidores técnico-administrativos e compreende as disciplinas afins a ele vinculados. Tem uma relação direta com a Reitoria e funciona planejando, executando e avaliando as atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de reger-se por regimento próprio, elaborado por seu Conselho Diretor e aprovado pelo Conselho Universitário (Estatuto da UFRB, 2005: 16).

O modelo de multicampia adotado pela UFRB e iniciado com cinco Centros de Ensino diferencia-se da maioria das Universidades Brasileiras, em principal devido à distribuição geográfica relativamente curta entre os Centros de Ensino da UFRB. Em 2014, após nove anos de sua fundação, duas unidades são inauguradas: uma em Feira de Santana (Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade – CETENS) e outra unidade em Santo Amaro da Purificação (Centro de Cultura,

Linguagens e Tecnologias Aplicadas – CECULT). A UFRB conta atualmente com sete (07) Centros de Ensino onde funcionam os 40 Cursos de graduação entre bacharelados, bacharelados interdisciplinares, engenharias, licenciaturas e tecnológicos.

Complementando a estrutura administrativa da UFRB têm-se as Superintendências, Assessorias Especiais, Secretarias, Comitê e Comissões, Procuradoria, Auditoria Interna e a Ouvidoria.

As Superintendências são órgãos da administração superior, subordinados também a reitoria e estão instaladas também no município de Cruz das Almas.

A Superintendência de Implantação e Planejamento do Espaço Físico – SIPEF – integra a estrutura da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia como Unidade Suplementar, nos termos do Título IV do Regimento Geral da UFRB e vincula-se administrativamente à Reitoria. A finalidade do Órgão é propor, planejar, desenvolver e gerenciar as atividades de Infra Estrutura Física da UFRB.

A Superintendência de Regulação e Registros Acadêmicos – SURRAC – é a unidade da UFRB subordinada à Reitoria, de ação executora com base no Estatuto, Regimento e demais documentos em vigor na organização. É responsável pela coordenação, fiscalização e execução das atividades de ensino (graduação, pós-graduação, extensão); pela admissão do estudante na UFRB; pelos Registros escolares e emissão de documentos da vida acadêmica dos alunos dos cursos de graduação, pós-graduação e extensão.

Tem-se também a Superintendência de Educação Aberta e a Distância – SEAD – que tem por finalidades: coordenar, supervisionar e assessorar as ações referentes à EaD na UFRB; propiciar a interlocução entre professor, aluno e tutor; prestar suporte técnico e pedagógico, em EaD, as unidades da Instituição; promover o fortalecimento e expansão da Educação a Distância no âmbito da UFRB.

A Superintendência de Assuntos Internacionais – SUPAI – tem a finalidade de ampliar e consolidar a internacionalização e os laços de cooperação interinstitucionais da UFRB; unificar ações existentes de cooperações internacional vigentes na Universidade, bem como estabelecer novos convênios, de acordo com as necessidades de cada departamento; Promover as ações necessárias para o processo de internacionalização da UFRB, de forma democrática e institucionalizada, de acordo com a missão e a finalidade da universidade, visando a expansão dos horizontes da UFRB em termos de ensino, pesquisa e extensão, para a melhoria da qualidade do ensino de graduação e pós-graduação, do desenvolvimento científico, tecnológico e cultural, com inserção internacional.

Vinculada diretamente ao Gabinete da Reitoria tem-se também a Superintendência da Editora UFRB – EDUFRB – com os objetivos de regular e produzir as múltiplas edições de livros no âmbito da

Universidade, intensificar o intercâmbio com instituições congêneres, incentivar e promover a publicação científica, técnica, didática e artística da UFRB.

Acerca das Assessorias, estas também são órgãos da administração superior, subordinadas a Reitoria. São elas a Assessoria de Comunicação e a Assessoria Especial para Projetos Estratégicos.

Ainda no âmbito da estrutura administrativa da UFRB, tem-se vinculados a reitoria o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e as comissões tais como: Comissão de Ética no Uso de Animais – CEUA; Comissão Permanente de Progressão Docente – CPPD; Comissão Própria de Avaliação – CPA e a Comissão Interna de Supervisão da Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – CIS-UFRB.

Conforme consta no Art. 2º da Resolução CONAC nº06/2014, a Comissão Interna de Supervisão da Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – CIS-UFRB – tem por finalidade acompanhar, orientar, fiscalizar e avaliar a implementação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação – PCCTAE – no âmbito desta Universidade, bem como propor a Comissão Nacional de Supervisão as alterações para o seu aprimoramento.

A Procuradoria Federal na UFRB, de acordo com o Art. 54º da Resolução nº006/2012 que dispõe sobre a aprovação do Regimento Interno da Reitoria da UFRB, é uma Unidade Consultiva e de Contenciosa, órgão de execução da Advocacia-Geral da União, que integra a Procuradoria-Geral da União.

A Auditoria Interna conforme consta no Art. 83 da Resolução nº006/2012, e um órgão integrante da Reitoria, vinculado ao Conselho Curador, responsável pelas atividades de orientação, controle e fiscalização dos atos e fatos administrativos da Universidade.

O trabalho da Ouvidoria da UFRB, conforme consta no *síte* da organização, consiste em acolher, provocar os responsáveis para resolver possíveis problemas, propor as mudanças que a comunidade aponte como necessárias e transformar em estatísticas, através dos seus relatórios, as demandas que, antes da ouvidoria, poderiam parecer isoladas. Tudo isso através do sistema de Ouvidorias do Governo Federal, criado pela Ouvidoria Geral da União, para facilitar o registro e acompanhamento das manifestações pelos usuários-cidadãos.

Ainda no contexto organizacional da UFRB, essas unidades citadas, considerando suas especificidades, podem apresentar em sua estrutura administrativa as coordenadorias, assessorias, secretarias e/ou núcleos. Após 10 anos de sua criação, a importância social, cultural, política e econômica da UFRB, é uma realidade no âmbito que extrapola os limites do Brasil, articulando o saber

científico com a complexa realidade do Recôncavo da Bahia. Tudo isso pode ser confirmado com os cursos distribuídos em seus 7 centros de ensino, com o número de alunos matriculados, os servidores docentes e técnicos admitidos em concurso públicos, geração de empregos diretos e indiretos, desenvolvimento e crescimento das cidades-sedes onde estão lotados os centros de ensino, além de promover uma inclusão social nunca antes vista em nossa região.

1.3.3 Categorias Constitutivas da Universidade

A UFRB como uma organização federal de ensino superior, estruturada sob a forma de autarquia, apresenta em sua comunidade universitária as seguintes categorias: os servidores docentes, os servidores técnico-administrativos em educação e corpo discente. Por conta da legislação atual é permitido que a UFRB, mediante contrato de prestação de serviços, conte também em sua comunidade universitária com servidores terceirizados atuando em áreas da empresa definida como atividade-meio.

Conforme consta em seu regimento, o corpo docente da Universidade é constituído por professores ocupantes da carreira do magistério superior que desempenham suas atividades de acordo com a legislação em vigor e com as Resoluções da Universidade, cujo ingresso se dá por concurso público de provas e títulos, sempre no nível inicial de cada classe, salvo para titulares, em conformidade com a legislação em vigor e com resolução específica do Conselho Acadêmico da Universidade.

Para o ingresso na carreira de servidor técnico-administrativo em educação será mediante concurso público, obedecendo as normas previstas na legislação pertinente, para exercerem atividades de apoio técnico, administrativo e operacional, necessárias ao cumprimento dos objetivos institucionais.

Vale ressaltar que tanto para os docentes quanto para os servidores técnico-administrativos em educação exercerem funções, cargos ou representações estes devem pertencer ao quadro de pessoal da Universidade e só podem ser elegíveis pelos seus pares.

O corpo discente será constituído pelo ingresso de estudantes regulares e especiais conforme estabelecido no Estatuto da Universidade. (Art. 147) Nesse sentido, para que o cumprimento das normas institucionais vigentes e os objetivos da Universidade sejam realizados, faz-se necessário com a cooperação ativa dos alunos a partir da observância dos direitos e deveres do corpo discente tais como prevê o Regimento da UFRB: I - zelar pelos interesses dos estudantes e pela qualidade do ensino que

lhes é ministrado; II - utilizar os serviços que lhes são oferecidos pela universidade; III - participar dos conselhos, das associações estudantis e exercer o direito de voto para a escolha de seus representantes; IV - recorrer de decisões dos órgãos executivos e deliberativos, obedecendo as instâncias de decisão e os prazos estabelecidos; V - zelar pelo patrimônio da Universidade destinado a o uso comum e as atividades acadêmicas; e VI - cumprir as normas institucionais em vigor.

Para todos os membros efetivos aqui mencionados como os servidores docentes, servidores técnico-administrativos em educação e discentes, o não cumprimento das normas institucionais implica em aplicações de sanções previstas na legislação pertinente. Para os servidores terceirizados esta aplicação é regulamentada por regras específicas.

Considerando a importância desses membros que fazem da universidade um ambiente constante de aprendizado, em que cada um exercendo sua função contribui para inclusão ou exclusão daqueles que apresentam algum tipo de limitação quer seja física ou intelectual, diminuindo, portanto sua autonomia, é latente a necessidade de compreendermos melhor a estrutura organizacional da UFRB com sua cultura e suas potencialidades, a fim de encontrar a partir do conhecimento de políticas, programas governamentais e legislação específica, meios de promover, através de ações contextualizadas, a verdadeira inclusão de pessoas com deficiência.

2. PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E PROJETO POLÍTICO EDUCACIONAL DA UFRB: ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS

O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRB foi elaborado tendo em vista a consolidação da identidade da Região do Recôncavo da Bahia, com vistas também a garantir sua função social com a oferta de uma educação superior pública de qualidade.

Nesse aspecto, ao considerar que o compromisso da UFRB com a responsabilidade social de democratizar a educação, repartir socialmente seus benefícios, de forma a contribuir para o desenvolvimento sustentável, cultural, artístico, científico, tecnológico e socioeconômico do País está também associado ao seu papel de promotora da paz, na defesa dos direitos humanos e na busca da preservação do meio ambiente, o seu PDI deve também contemplar a identidade da instituição no que tange à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à estrutura organizacional e às atividades acadêmicas e científicas que desenvolve e que pretende desenvolver no período de sua vigência (PDI UFRB, 2010-2014).

E este documento deve ser articulado com o projeto político educacional da Instituição de forma a contemplar eixos temáticos como perfil institucional; cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e dos cursos (presencial e a distância); perfil do corpo docente e técnico administrativo; organização administrativa; política de atendimento aos discentes; infraestrutura; avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional e aspectos financeiros e orçamentários (PDI UFRB, 2010-2014).

De acordo com o seu PDI (2010-2014), a UFRB tem por missão: exercer de forma integrada e com qualidade as atividades de ensino, pesquisa e extensão, com vistas à promoção do desenvolvimento das ciências, letras e artes e à formação de cidadãos com visão técnica, científica e humanística e valorização das culturas locais e dos aspectos específicos e essenciais do ambiente físico e antrópico.

Além da proposta que traz a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, a UFRB também surge como pioneira na implantação de uma Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) cujas ações tratam das Políticas de Acesso, Permanência e Pós-permanência de estudantes oriundos das escolas públicas, afrodescendentes e índio-descendentes, a partir da formulação e implantação de políticas de promoção da igualdade racial e inclusão social (PDI, 2010-2014).

Essas políticas afirmativas asseguradas institucionalmente visam promover a inclusão social a partir da inserção cidadã, cooperativa, propositiva e solidária nos âmbitos cultural, político e econômico da sociedade, permitindo a UFRB uma peculiaridade que a faz ser reconhecida não só no Recôncavo Baiano mais em todo o cenário nacional como uma universidade constituída de influências fortes e singulares e que assume um posicionamento político capaz de contribuir na correção e reparação das distorções ainda presentes em nosso país.

“A UFRB nasce encharcada de sentidos da vida vivida, produzida localmente, preenchida de saberes e experiências que se caracterizam, fundamentalmente, pelo reconhecimento e valorização das formas de resistência, reação e afirmação da existência coletiva, como aspectos constitutivos do cenário contemporâneo. Isto evidencia um posicionamento político, ético, epistemológico e emancipatório, na medida em que educação, igualdade racial e inclusão social são assumidas como referenciais constitutivos do pensar e agir como pautas político-pedagógicas da Universidade, sobretudo, pela possibilidade de contribuir na superação das formas conservadoras e discriminatórias, no que tange às questões raciais, e outras práticas excludentes, de gênero, de orientação sexual, de classe social dentre outras” (PDI, 2010-2014: 46).

Assim as mais importantes diretrizes que devem guiar as Políticas Afirmativas e de Atendimento aos Discentes na Universidade são: a) realizar políticas, programas e ações de acesso, permanência e pós-permanência dos discentes; b) realizar políticas de assistência socioeconômica,

pedagógica e psicológica dos discentes; c) viabilizar os Programas Brasil Acessível e Incluir; com a implementação de estratégias que garantam o ingresso, acesso e permanência de pessoas com necessidades especiais nos cursos de graduação e tecnológicos da UFRB; d) realizar programas para a melhoria do ensino médio e fundamental da Região do Recôncavo da Bahia; e) permitir o acesso à Universidade dos alunos oriundos de escola pública.

Diante deste cenário, vale ressaltar que também no âmbito da Educação Superior, um dos maiores desafios da política educacional brasileira, e em nosso caso na UFRB, é alcançar uma formação de qualidade com equidade de acesso para todos, tendo em vista a expansão, ampliação e a implementação das políticas de inclusão.

A expansão da Rede Federal de Educação Superior teve início em 2003 com a interiorização dos campi das universidades federais a partir da adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), cujo principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

Foi no contexto atrás descrito que a UFRB em 2008 viu a sua proposta de adesão ao REUNI aprovada pelo MEC. Dentre as ações do REUNI estão além do aumento de vagas, abertura de novos cursos e dentre esses, abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos, promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas com o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país.

Com o REUNI, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior.

Com a expansão da Rede Federal Superior que teve início com essa interiorização dos novos campi das universidades federais número de universidades federais aumentou bem como o número de municípios atendidos, conforme pode ser visto no mapa abaixo. Essa interiorização, também possibilitou aos jovens o acesso ao ensino superior sem precisar sair do seu local de origem, mudando assim o cenário uma vez que promoveu a melhoria de vida das populações que distavam dos grandes centros urbanos (Queiroz *et al*, 2013).

Fig. 02: Mapa da Expansão das Universidades e Institutos Federais.



Fonte: http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81

Conforme afirma Santos (2013: 16), a importância da expansão do ensino superior não está apenas no sentido geográfico ou meramente quantitativo de alunos beneficiados, mas sobretudo no sentido social, proporcionando “um ganho social imensurável com as reduções das estratificações sociais, incorporação de novos setores sociais, dentre outros”.

No que se refere à forma de ingresso nos cursos de graduação, conforme relata Santos, Ferreira e Garcia (2013), quando a UFRB iniciou suas atividades no segundo semestre de 2006, com oferta de 15 cursos e 620 vagas, a seleção dos seus estudantes foi realizada pela então tutora, a Universidade Federal da Bahia – UFBA, através do seu serviço de Seleção, Orientação e Avaliação. Este processo seletivo, denominado de vestibular Especial, foi realizado em conjunto com a UFBA que também selecionava na ocasião, discentes para os seus novos campi. No período de 2007 a 2009 outros cursos foram criados, ainda tendo como forma de acesso o Vestibular, sob a execução da UFBA, ampliando para 1790, entretanto, a oferta de vagas da instituição.

A partir do primeiro semestre de 2010, a UFRB aderiu integralmente ao Sistema de seleção Unificada do MEC – SISU, em substituição ao vestibular e, para o acesso aos cursos de graduação os candidatos devem fazer o exame do Exame Nacional do Ensino Médio e participar do SiSU (Sistema de Seleção Unificada do MEC), respeitando o número de vagas oferecidas para cada curso.

Outras formas de ingresso de alunos na UFRB, podem ser através da Transferência Interna, Externa, Rematrícula e Matrícula de Portador de Diploma, reopção, rematrícula e aluno especial. Vale ressaltar que todas essas opções estão condicionadas a existência de vagas e a submissão de editais em períodos específicos de acordo com o calendário acadêmico.

Quanto a pós-graduação o ingresso de novos estudantes se dá mediante a observância dos editais para seleção de alunos regulares e alunos especiais, divulgados no sítio da organização e nas páginas dos cursos, em períodos estabelecidos no calendário acadêmico.

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO CONCEITUAL

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNDO E NO BRASIL

BASES HISTÓRICAS E MOVIMENTOS DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

INCLUSÃO COMO PARADIGMA EM PERSPECTIVA NO SÉCULO XXI

SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO - DESVENDANDO AS POLISSEMÍAS CONCEITUAIS

PENSANDO OS CONCEITOS DE DEFICIÊNCIA/DIREITOS HUMANOS

1. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNDO E NO BRASIL

A história da Educação na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência tem passado por grandes mudanças. A trajetória da problemática das deficiências, ao longo do tempo, seus conceitos e a legislação tornam-se essenciais para se perceber essas mudanças, mas leva, contudo, a fazer alguns questionamentos. Será que uma nova sociedade está sendo construída em que se busca o respeito entre as pessoas, independentemente de suas “deficiências”? Será que se pode falar de uma legitimação dos direitos que assistem as pessoas com deficiência a partir do cumprimento das leis e, principalmente, a partir do conhecimento das potencialidades e capacidades que estas pessoas são capazes de desenvolver na sociedade? É que apesar de mudanças legais, atitudinais, comportamentais, arquitetônicas, etc., estarem acontecendo e serem necessárias para minimizar os efeitos nefastos que a sua inexistência teria sobre as pessoas com deficiência, estamos muito longe do ideal inclusivo. O preconceito é, ainda, um grande obstáculo. É preciso conhecer para discutir, desmistificar que as deficiências não são incapacidades, evidenciar que antes da palavra “com deficiência”, estão as pessoas e que estas devem ter seus direitos respeitados e assistidos. E, sobretudo, há que pensar em novas formas de educação-formação no que tange a problemática das pessoas com deficiência.

1.1 BASES HISTÓRICAS E MOVIMENTOS DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Conforme afirma a Declaração Universal dos Direitos Humanos no seu Artigo VII: “Todos são iguais perante a lei e tem direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação”. Pensamos ser preciso conhecer como, na história da humanidade, as pessoas com deficiência foram tratadas, e como esse tratamento diferenciador em relação a outras pessoas ditas normais ainda hoje se reflecte nas percepções e nos comportamentos. Muitos teóricos se tornaram fundamentais no processo de mudança de concepção, pois seus conceitos sobre deficiência contribuíram de forma significativa para entender como se deu, se construiu e reconstruiu a ideia de deficiência ao longo dessa história.

É evidente que não se podem justificar comportamentos de exclusão, entretanto é possível identificar esses resquícios de postura através da visão que foi construída ao longo dos tempos no que se refere a pessoas com deficiência. Além da apresentação desse histórico, é pertinente, nos dias de

hoje, conhecer a legislação vigente, as reivindicações de muitas pessoas com deficiência e seus familiares, as iniciativas das organizações não-governamentais, da sociedade civil organizada e, entre muitas outras, as discussões e conclusões provindas de fóruns nacionais e internacionais cujas finalidades se enquadram na luta pelo cumprimento de direitos legalmente adquiridos, mas não socialmente respeitados, ou a sê-lo, não de forma espontânea, mas de forma impositiva por conta da legislação vigente. Em termos de política educativa ainda muito há a fazer.

De que falamos quando falamos de pessoas com deficiência? Se, em termos de análise política e sociológica, existem termos e conceitos que não obtêm consenso teórico em torno de sua definição, a problemática das deficiências e/ou das necessidades/problemas o é certamente. Embora questionável, neste trabalho, sempre que o texto é de nossa lavra, utilizamos a nomenclatura sugerida pela ONU em 2006 no que se refere à “pessoa com deficiência”.

Entretanto, neste breve histórico discutiremos sobre algumas nomenclaturas que já foram utilizadas para as pessoas com deficiência. Em termos de orientações e políticas consagradas, podem ressaltar-se os seguintes enunciados:

A convenção 159 da OIT (Organização Internacional do Trabalho), de 1983, define pessoa com deficiência como “todo indivíduo cuja possibilidade de obter e conservar um emprego adequado e de progredir no mesmo fiquem substancialmente reduzidas em decorrência de uma reconhecida desvantagem física ou mental” (OIT, 1983).

O Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, considera:

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

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

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida” (Brasil, 1999).

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) é um a classificação com múltiplas finalidades elaborada para servir a várias disciplinas e setores diferentes.

Um de seus objetivos pode ser resumido da seguinte maneira:

“O objetivo pragmático da CIF é fornecer uma linguagem padronizada e um modelo para a descrição da saúde e dos estados relacionados à saúde, permitindo a comparação de dados referentes a essas condições entre países, serviços, setores de atenção à saúde, bem como o acompanhamento da sua evolução no tempo” (Farias & Buchalla, 2005: 189-190).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir do Censo de 2000, determinou as seguintes definições para facilitar a identificação de *peças deficientes* e pessoas consideradas incapazes de ter uma vida independente. Essa separação foi fundamental para saber como cada indivíduo se classifica e o grau de comprometimento de cada um, essa separação permitiu identificar a população alvo para a formulação de políticas públicas e desmistificar a deficiência como ineficiência. Pois, nem todos os PPD's são PPI's. Vejamos:

“Pessoas Portadoras de Deficiências (PPD's): toda e qualquer pessoa que apresenta uma ou mais tipos de limitação ou incapacidade total ou parcial; Pessoa Portadora de Incapacidade (PPI's): toda e qualquer pessoa que apresentar um ou mais tipos de incapacidade” (Teixeira, 2010: 11-39).

Na linguagem da política educativa, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (CNE/2001) e, citado por Moreira, Bolsanello & Seger (2011: 127), são considerados alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos; bem como alunos que apresentam altas habilidades/superdotação.

De acordo com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008: 9), pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

O percurso pela história culmina na segregação e na construção de uma racionalidade da exclusão que teve de ser contrariada por um corpo de leis que determinam formas de como a sociedade deve agir e obedecer, para que o convívio com pessoas com deficiência seja um convívio assente no respeito e na dignidade.

E em termos de política educativa, o que se tem feito?

Pode-se afirmar que o sistema educacional brasileiro vem passando por diversas transformações desde que optou em se comprometer com a educação inclusiva na Declaração Mundial sobre Educação para Todos na Conferência da UNESCO, em 1990, e a partir da Declaração de Salamanca (1994).

Esse compromisso gerou diversas mudanças na legislação e nas diretrizes nacionais para a educação. Aliado a isso, os eventos educacionais internacionais e nacionais, os fóruns mundiais de

discussão, organizações não-governamentais, grupos e familiares organizados e conscientes dos direitos das pessoas com deficiência, provocaram e provocam mudanças na sociedade, mudanças que ainda não são efetivas e que, por isso, nos levam a questionar a política educativa no que respeita as pessoas com deficiência, de qualquer tipo.

Como vimos, por muito tempo, as pessoas com deficiência foram vistas como pessoas diferentes, doentes e, até mesmo, inúteis. Foram alvo de atitudes, as mais diversas, que envolveram desde o exterminio ou a marginalização total, até a busca da inclusão plena na sociedade.

Dentro desse processo de marginalização das pessoas com deficiência temos o relato das primeiras iniciativas legais na Idade Média:

“No século XIII, surge a primeira instituição para pessoas com deficiência, precursora de atendimento sistemático. Era uma colônia agrícola, na Bélgica, que propunha o tratamento com base na alimentação, exercícios e ar puro para minimizar os efeitos da deficiência. No século XIV, surge a primeira legislação sobre os cuidados com a sobrevivência e com os bens das pessoas com deficiência mental (Da praerogativa regis, baixada por Eduardo II, da Inglaterra). O rei era responsável por esses cuidados e recebia a herança como pagamento. Nessa lei surge a distinção entre a pessoa com deficiência mental e com doença mental; a primeira, “loucura natural”, pessoas que sofriam de idiotia permanente e, a segunda, “lunática”, aquelas que sofriam de alterações psiquiátricas transitórias. O doente mental tinha direito aos cuidados sem perder os bens. A lei não deixou de marcar a diferença entre eles” (Rodrigues & Maranhe, 2008: 9).

Inicialmente o desafio político foi direcionado à escola básica, porém hoje as instituições de ensino superior também têm sido convocadas a redimensionar seus espaços e práticas de modo a favorecer a acessibilidade (e a educação-formação?) de todas as pessoas³. Veja-se que a Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclamada em 10 de dezembro de 1948, pela Assembleia-geral das Nações Unidas, estipula precisamente que

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e dotados como são de razão e consciência e tem de comportar-se uns com os outros com espírito de fraternidade [...]. Toda e qualquer pessoa tem todos os direitos e liberdade proclamados nesta Declaração, sem diferença nenhuma de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social, situação econômica, nascimento, ou qualquer outra condição [...]. Toda a pessoa tem direito à educação”.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. (Brasil, 2008: 2).

Esse atendimento educacional, organizado tradicionalmente como especializado e substitutivo ao ensino comum se fundamentava no conceito de normalidade/anormalidade, determinando práticas escolares segregantes, pois estas pessoas faziam parte de grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola.

No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (Brasil, 2008: 2).

Somente em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

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

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

Contudo, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) de 2008, somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 é que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência passa a ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino e, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – 9.394/96), a educação especial passa a ser concebida como uma modalidade de educação escolar.

Outros momentos merecem destaques por representarem conquistas no que tange a obrigatoriedade e o cumprimento da legislação, como no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55 que determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Também, nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), trazem, respectivamente, o princípio da *Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* e os princípios atinentes a *Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* e, passam a influenciar a formulação das políticas públicas no que diz respeito à educação inclusiva.

Ainda em 1994, a Declaração de Salamanca conclama e demanda a todos os governos que atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. (Brasil, 2008: 8)

No mesmo ano, a Publicação da Política Nacional de Educação Especial (1994) define orientações, mas não provoca uma reformulação das práticas educacionais, mantendo a responsabilidade da educação exclusivamente no âmbito da educação especial de favorecer:

“o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 2008: 3).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) define dentre as normas para a organização da educação básica, a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado e oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames e preconiza no seu artigo 59, que

“os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar” (Brasil, 2008: 3).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (Brasil, 1999).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades

educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (Brasil, 2008: 3).

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca 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.

“ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado” (Brasil, 2008: 8).

O Decreto nº 3.956/2001 que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala, 1999), define, no seu Artigo III, que para alcançar os objetivos desta Convenção, os Estados Partes comprometem-se a tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade (Brasil, 2001).

A Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu parágrafo único do Artigo 3º preconiza que os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (Brasil, 2001: 1).

A Lei nº 10.436/02 de 24 de abril de 2002 reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados e preconiza no Artigo 4º que

“o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente” (Brasil, 2002).

Conforme consta no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Portaria nº 2.678/02 do MEC, aprova as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional (Brasil, 2008: 4).

Em 2003, é implementado pelo MEC por meio da Secretaria de Educação Especial, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade em todos os estados e Distrito Federal, que tem como objetivo:

“a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares” (Brasil, 2008: 4).

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” que apresenta um referencial para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, organizados para atender o conjunto de necessidades e características de todos os cidadãos contendo.

“uma análise da legislação pertinente à educação especial e orientações pedagógicas que discutem a prática dos educadores. São considerações que traduzem os paradigmas atuais e defendem o acesso universal à escolaridade básica através da transformação da escola em um ambiente de convivência respeitosa, enriquecedora e livre de qualquer discriminação” (Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004: 3).

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamenta as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. (Brasil, 2004)

Em 2005, o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão da Libras como disciplina curricular e o acesso dos alunos surdos à escola, dispõe que

“a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Artigo 3º). Constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional” (Art. 3º § 2º) (Brasil, 2005).

Com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, em 2005, centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado são organizados para a orientação às famílias e para a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino (Brasil, 2008: 4).

Em 2007, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva, dentre outros, incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência

bem como, desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais (Brasil, 2007: 41).

Também em 2007, para a implementação Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, é publicado o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, estabelece entre suas diretrizes, a garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (Brasil, 2007).

Ainda em 2007, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos, com o objetivo 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 para promover respostas às necessidades educacionais especiais (Brasil, 2008).

No que diz respeito à inclusão na educação superior (educação inclusiva), também podemos encontrar algumas orientações políticas atinentes nesse documento da Política Nacional de Educação Especial, a saber:

“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, 2008: 11).

A Conferência Nacional de Educação – CONEB, que teve por norte a reflexão sobre as políticas e a gestão a ela direcionadas e como temática central – A Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação – referendou em seu documento final como objetivo da educação especial dentro da perspectiva da educação inclusiva,

“a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil

até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas” (CONEB, 2008: 70).

Ressalte-se, ainda, que nessa política nacional a concepção de educação inclusiva pressupõe a reestruturação dos aspectos constitutivos da formação de professores, com vistas ao exercício da docência no respeito às diferenças e no acolhimento à diversidade (CONEB, 2008: 93).

O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulga A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e tem como propósito declarado promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência (Brasil, 2009).

No mesmo ano, a Resolução N.º 4, de 2 de outubro de 2009, dispõe sobre Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

A Conferência Nacional da Educação (CONAE), realizada em 2010 a partir do tema central: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação, assegurou em sua pauta a garantia da educação inclusiva cidadã, desde a educação infantil até os demais níveis e modalidades de ensino (CONAE, 2010: 277).

Em 2011, o Decreto N° 7.611 de 17 de novembro, vem revogar o Decreto N° 6.571, de 17 de Setembro de 2008, promulgando sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Vale ressaltar que existem também políticas públicas voltadas ao sistema de ensino, as tecnologias assistivas, além dos programas sociais destinados as pessoas com deficiência. Todas essas conquistas são fundamentais para que a sociedade seja menos preconceituosa e mais inclusiva. No entanto,

“O que se nota ainda nos dias de hoje é que as políticas e legislações que estão em vigor não cumprem com eficiência o principal objetivo que é a inclusão social. Há, dentre outras necessidades, a pressão por capa citação do portador de deficiência para o trabalho, mas tal capacitação não é viabilizada através de uma educação de qualidade, acesso à saúde e outros itens importantes para a formação do indivíduo” (Teixeira, 2010: 41).

Considerando a necessidade de ampliar as discussões e as políticas voltadas ao acesso a educação, foi aprovado em 2014, o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 13.005/2014), com vigência por 10 (dez) anos e que no seu Art.2º, apresenta as seguintes diretrizes:

“I - erradicação do analfabetismo;
II - universalização do atendimento escolar;
III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
IV - melhoria da qualidade da educação;
V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”.

O plano apresenta também 20 metas que devem ser cumpridas no prazo de vigência do PNE entre as quais destacamos aquelas referentes a inclusão no ensino superior considerando as políticas relacionadas ao atendimento educacional para as pessoas com deficiência. Trata-se de

“incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (PNE, 2014, Meta 4.16).

O PNE objetiva, até o final da sua vigência, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. A implementação de programas de capacitação voltados para pessoas com deficiência deve favorecer a inclusão, uma meta que o PNE se propõe atingir ao:

“implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população” (PNE, 2014, Meta 9.11).

Ainda no contexto do Plano Nacional de Educação, este traz em suas metas o objetivo concreto de expandir as taxas de acesso e permanência no ensino superior a partir da ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil como prevê a Meta 12.5 do PNE,

“ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e

indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico” (PNE, 2014, Meta 12.5).

Por fim, após anos de muitas lutas e discussões em torno das políticas voltadas para os direitos da pessoa com deficiência, foi instituída em 6 de Julho de 2015, a Lei N° 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

Sendo estas questões de extrema importância e passíveis de reflexão e problematização, não menos o é o facto de a par da necessária formação de professores (os tradicionalmente contemplados) para atender as necessidades de pessoas com deficiência se deve atender à necessária formação de servidores técnicos dos mais variados contextos organizacionais, nomeadamente dos contextos do ensino superior.

1.2 INCLUSÃO COMO PARADIGMA EM PERSPECTIVA NO SÉCULO XXI


Consideramos paradigma como o conjunto de crenças, técnicas, valores e opiniões compartilhadas pelos membros de uma determinada sociedade em uma determinada época, definição de Thomas Kuhn (1970). Ao abordarmos a inclusão como um paradigma em perspectiva – *aprender a viver juntos* Delors, 1996) – é importante destacar que não se trata apenas da instauração, obrigatoriedade e aplicação de leis. A inclusão é, sem dúvidas, um processo que ao longo do tempo traz em si suas dificuldades, adequações, adaptações que nem sempre foram facilmente alcançadas e que ainda no século XXI tem os seus mais variados desafios e obstáculos a serem ultrapassados. Ressalve-se, então, que um paradigma não se esgota com a introdução de uma nova proposta, e que, na prática, vários modelos paradigmáticos coexistem, em diferentes configurações, nas redes educacionais de nosso país (Glat & Fernandes, 2005).

Tem vindo a verificar-se algumas mudanças discursivas ou mesmo novas concepções de inclusão. Passou-se a não mais encarar os limites de pessoas com necessidades especiais como fronteiras demarcadas de antemão. O papel da educação foi redimensionado para admitir sua importância fundamental no desenvolvimento dessas pessoas (Kafrouni & Pan, 2001).

Conforme afirmam Kafrouni & Pan (2001: 3-5), “a inclusão requer uma revolução de paradigmas. Não significa apenas colocar pessoas “diferentes” num lugar em que não costumavam

estar”, ou seja, um projeto de inclusão também integra as várias contribuições das diversas áreas de conhecimento presentes. Nesta perspectiva:

“O conceito de inclusão parte de outro paradigma no qual a deficiência não é responsabilidade exclusiva de seu portador, cabendo à sociedade modificar-se para propiciar uma inserção total de quaisquer indivíduos, independentemente de seus déficits ou necessidades” (Kafrouni & Pan, 2001: 3).

A inclusão é portanto uma questão de direitos humanos podendo ser discutida com suporte nos quatro pilares da educação – “em direção a uma sociedade educativa” – *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*. Das finalidades do aprender, há uma “finalidade pera qualquer outra; sua realização, longa e difícil, será uma contribuição essencial para a busca de um mundo mais convivial e justo”. Trata-se do *aprender a viver juntos* (Delors, 1996).

1.2.1 Segregação, Integração e Inclusão: Polissemias Conceituais

Para lá das definições, o certo é que a história das pessoas com deficiência não pode ser dissociada de um conjunto de costumes, crenças e valores que ainda hoje influenciam a sociedade atual na forma de se comportar. Essas pessoas foram e são vistas como “diferentes”, por apresentar qualquer tipo de deficiência não raras vezes vista como “anormalidade”.

Na Pré-história, pela característica nômade e por viverem da caça e pesca, acredita-se que, apesar de não haver relatos sobre pessoas com deficiência, essas pessoas, provavelmente, eram abandonadas em ambientes perigosos, sujeitas às intempéries e aos animais selvagens, o que, por isso, tornaria a sua sobrevivência humanamente impossível.

“Nas sociedades primitivas a produção da vida material básica (alimentos, moradia) era totalmente dependente da natureza: os homens e mulheres comiam o que existia e se abrigavam em cavernas. Sendo a natureza marcada por ciclos definidos, os seres humanos eram nômades, mudando constantemente de lugar. Isso significa que, àqueles que não dispunham de condições físicas para sobreviver a essas condições e, além disso, não podiam contribuir para a subsistência do grupo, eram excluídos. Essa exclusão, contudo, não gerava sentimentos de culpa no grupo visto que disso dependia sua própria sobrevivência. Não havia, portanto, nenhuma teorização acerca dos diferentes e, conseqüentemente, do modo como deveriam ser educados” (Bianchetti, 1995: 8).

Na antiguidade clássica, o pensamento pedagógico grego destacou-se e, até hoje, é estudado e apontado como de singular avanço para a época, além de ser reconhecido por sua marcante influência posterior. A pedagogia da exclusão tem origens remotas, condizentes com a concepção de homem e de mundo em vigor.

“A *paideia*, (educação integral) incluía a formação do corpo e do espírito do homem, entendido como o sujeito de processo educativo, sendo que a importância conferida ao corpo era marcante em Esparta, enquanto que, em Atenas, o objetivo da educação era o desenvolvimento do espírito (o intelecto)” (Carvalho, 2005: 21).

Pode dizer-se que a Grécia Antiga configura muito do que se pode entender por exclusão, uma exclusão que vai aos limites do que se pode classificar como desumanidade, uma vez que as pessoas com deficiência não eram consideradas como seres humanos e por isso eram rejeitados pela sociedade da época:

“Em Esparta e Atenas, crianças com deficiências física, sensorial e mental eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação e abandono. Tal prática era coerente com os ideais atléticos, de beleza e classistas que serviam de base à organização sócio-cultural desses dois locais. Em Esparta eram lançados do alto dos rochedos e em Atenas eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos” (Rodrigues & Maranhe, 2008:7).

Ainda sobre a sociedade espartana se, ao nascer, a criança apresentasse qualquer manifestação que pudesse atentar contra o ideal prevalecente, era eliminada. Praticava-se, assim a uma eugenia radical, na fonte. Já em Atenas, o que moldava a concepção de corpo e sociedade era a agitada vida da polis, a filosofia, a retórica, boa argumentação e contemplação. Essa concepção de corpo e sociedade não incluía as pessoas com deficiência que, desta feita, eram excluídas da polis (Bianchetti, 2006: 28). Aristóteles e Platão admitiam essa prática, coerente com a visão de equilíbrio demográfico, aristocrático e elitista, principalmente quando as pessoas com deficiência fossem dependentes economicamente (Rodrigues & Maranhe, 2008: 8).

Então:

“Na sociedade escravista dois são os paradigmas com concepções distintas do homem ideal: o espartano e o ateniense. O primeiro valorizava o guerreiro e, conseqüentemente, o homem ideal era aquele que possuía um corpo perfeito, forte, belo. Valoriza-se, assim, a dança, a ginástica, a estética. As crianças espartanas que, desde pequeninas, apresentavam alguma possibilidade de não se desenvolverem de acordo com esse padrão estético, eram eliminadas. Os atenienses, ao contrário, por viverem, sobretudo, na polis (cidade) cuja organização social se dava em função daqueles que executavam as tarefas manuais (escravos) e dos que dispunham de ócio para participar da vida da polis, concebiam o homem ideal como aquele que pensava, filosofava, argumentava. Assim, na concepção ateniense, o corpo era menosprezado em detrimento da mente” (Bianchetti, 1995: 9).

Na Idade Média, a cultura clássica cedeu espaço a uma nova ideologia inspirada no cristianismo. As ideias pedagógicas medievais conciliaram a fé cristã com a enorme e valiosa bagagem greco-romana e, apesar da mensagem cristã de amor ao próximo como a si mesmo, a existência de homens escravos era admitida com naturalidade, já a existência de “diferentes” o não era. A dicotomia deixa de ser corpo/mente e passa a ser corpo/alma. O indivíduo que não se enquadrava no padrão

considerado normal ganha o direito à vida, porém, passa a ser estigmatizado, a diferença passa a ser um sinônimo de pecado (Carvalho, 2005: 21).

Essa concepção que relaciona deficiência com pecado deve nos auxiliar a compreender os horrores da segregação e da estigmatização, principalmente dos milhares de pessoas que foram eliminadas através da fogueira da inquisição.

“Na idade média, caracterizada pelo modo de produção feudal, a concepção ateniense é incorporada pelo cristianismo que traduz, contudo, a dicotomia entre corpo e mente (de Atenas) em corpo e alma. As diferenças no corpo eram, para a teologia cristã, materialização do pecado. Assim, aqueles que nasciam com diferenças físicas ou mentais possuíam direito à vida, mas eram estigmatizados. O corpo, ao mesmo tempo era visto como templo de Deus e espaço de manifestação do diabo. A diferença física era tida como castigo aos pecados cometidos seja pelo próprio diferente ou pelos seus pais” (Bianchetti, 1995: 10).

Com a difusão do cristianismo, esse cenário passou por uma pequena mudança, uma vez que as pessoas com deficiência passaram a ser vistas de forma diferente. Estas pessoas ganharam alma e, eliminá-las ou abandoná-las, significava atentar contra os desígnios da divindade. Pois,

“Eram consideradas “filhos de Deus” (anjos retratados em pinturas da época possuíam características de síndrome de Down). Todavia, a igualdade de status moral ou teológico não correspondia à igualdade civil e de direitos. A pessoa com deficiência mental passa a ser acolhida caritativamente em conventos ou igrejas, ou, quando a deficiência não era acentuada, sobrevivia na família, escapando à exposição (prática do abandono à inanição ou servindo como palhaços ou atrações em circos)” (Rodrigues & Maranhe, 2008: 8).

Entretanto, ainda na Idade Média, mesmo diante desse aparente cenário de mudança, quando o assunto era escolarização, as pessoas com deficiência eram segregadas nos processos de educação.

“As pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência eram segregadas em instituições filantrópicas, marginalizadas do processo de escolarização. Nessa época, o enfoque de análise da pessoa com deficiência era o modelo clínico e a proposta para seu atendimento era a institucionalização. Posteriormente, o atendimento educacional dessas pessoas passou a ser feito de maneira segregada, como forma de substituição aos serviços educacionais comuns” (Barreto, 2012: 9).

Partindo para a Idade Moderna, podemos ver como a mudança do feudalismo para o capitalismo trouxe mudanças que se vão repercutir em todas as direções e sobre diversas esferas sociais. Surge um olhar diferenciado para as pessoas com deficiência e uma pequena preocupação com o seu processo educacional,

“No século XVI, surgiram dois intelectuais: Paracelso, médico e, Cardano, filósofo. Paracelso, no seu livro “Sobre as doenças que privam o homem da razão” foi o primeiro a considerar a deficiência mental um problema médico, digno de tratamento e complacência. Cardano, além de concordar que a deficiência era um problema médico, se preocupava com a educação das pessoas que apresentavam a deficiência” (Rodrigues & Maranhe, 2008: 9-10).

Assim, na Idade Moderna a segregação passou a ser questionada, tendo em vista a mudança de abordagem do modelo clínico para o modelo educacional, no qual eram enfocadas as possibilidades das pessoas com deficiência (Barreto, 2012: 9). Conquanto assim seja, ainda no século XVI, novas leis definem a loucura e a idiotia como enfermidade ou produto de infortúnios naturais, com o objetivo de disciplinar a administração de bens e heranças dessas pessoas. Nesse contexto, em Londres, em “Cerebri Anatome”, Thomas Willis apresenta uma postura organicista da deficiência mental, argumentando, cientificamente, como um produto de estrutura e eventos neurais. Essas explicações, contudo, não mudam de imediato a visão que a sociedade tem das pessoas com deficiência, prevalecendo ainda as atitudes religiosas (Rodrigues & Maranhe, 2008:10).

Contudo, nesse século também fica claro que o teocentrismo vai cedendo espaço ao antropocentrismo. Se na Idade média a deficiência está associada a pecado, agora está relacionada a disfuncionalidade, pois “o corpo passou a ser definido e visto como uma máquina. Emerge, assim, um resultado desastroso: se o corpo é uma máquina, a excepcionalidade ou qualquer deficiência nada mais é do que a disfunção de uma peça (Bianchetti, 1995: 12).

No século XVII, John Locke revoluciona as doutrinas vigentes sobre a mente humana e suas funções. Ele definiu o recém-nascido e o idiota como “tabula rasa” (o comportamento como produto do ambiente, que possibilita as experiências) e via, então, a deficiência como a carência de experiências. Advogava que o ensino deveria suprir essa carência (Rodrigues & Maranhe, 2008: 10). Essa ideia de Locke, no fundo, é a ideia de igualdade, um dos cinco pilares do liberalismo, consagrados pela Revolução Francesa. Deste clássico do pensamento burguês, deve-se reter principalmente a sua luta pela igualdade de todos os homens, cujas repercussões serão interessantes na análise posterior da educação especial (Bianchetti, 1995). Veja-se:

“A mudança do feudalismo para o capitalismo trouxe, também, a mudança de olhar a questão dos diferentes: da ótica teológica para a médica. Nesse processo, grosso modo, dois são os grupos que formulam ideias acerca das diferenças: os organicistas, representados, entre outros, por Esquirol, Pinel, Fodéré e Morel, que compreendem que não há muito o que se fazer pelos que não se adequam aos padrões de normalidade e, portanto, a solução seria segregá-los e outro grupo, composto por vários nomes dentre eles, destaca-se, Jean Itard, E. Seguin e Maria Montessori, que defendem a possibilidade real de educação dos diferentes buscando integrá-los à sociedade” (Bianchetti, 1995: 12-13).

Esse discurso de igualdade e liberdade permite também a passagem de uma classe a outra, democratizando o acesso a educação. Assim, a escola passa a ser um local para todos, embora um local de disputa entre diferentes classes sociais. E, apesar do discurso, a desigualdade de condições nas quais vivem as pessoas predomina, gerando fatores de exclusão ao invés de inclusão. Com isso,

“Começa a fracassar a pedagogia da essência que trata de homogeneidades e passa a emergir a pedagogia da existência que vai dar origem a Escola Nova e todas as outras formas e metodologias que passam a se voltar a atuação com o heterogêneo, com as especificidades, garantindo, também, atenção àqueles indivíduos diferentes ou que não se enquadram nos padrões considerados normais” (Bianchetti, 2006: 43).

A partir do momento que se percebe que uma mesma educação para classes diferentes não leva aos resultados que se esperava, os filósofos e os pedagogos passam a voltar suas atenções para as especificidades. A título de exemplo, veja-se:

“Rousseau coloca-se como paladino na defesa da infância; Pestalozzi vai dedicar sua vida ao cuidado e educação das crianças pobres abandonadas; Froebel dedicará sua vida ao cuidado das crianças, destacando-se pela criação dos jardins-de-infância; Fenelon vai se preocupar com a educação das moças, assunto que, até o sec. 19, não havia merecido nenhuma atenção; no século 20, temos Piaget, Vygotsky, Emilia Ferreiro, na questão de como se dá a aprendizagem e ao desenvolvimento de métodos para facilitá-la; Freinet preocupando-se com as crianças do meio rural e com o sindicalismo; Paulo Freire dando uma atenção a alfabetização de adultos” (Bianchetti, 1995: 16).

Em suma, a deficiência sempre gerou preconceito. Pois, a condição das pessoas com deficiência é um terreno fértil para o preconceito em razão de um distanciamento em relação aos padrões físicos e/ou intelectuais que se definem em função do que se considera ausência, falta ou impossibilidade. Fixa-se apenas num aspecto ou atributo da pessoa, tornando a diferença uma exceção (Silva, 2006: 427).

1.2.2 Pensando os Conceitos de Deficiência/Direitos Humanos

Antes de caracterizar o que se entende por deficiência vale ressaltar a diversidade de conceitos, tanto do ponto de vista clínico como social. Existem diversas abordagens no que se refere à deficiência: a “clínica que enfatiza a condição física, individual e, muitas vezes, limitante da condição de deficiência e a social que reconhece o contexto como potencial limitador da deficiência orgânica, ou seja, daquela que afeta funcional ou estruturalmente o corpo”. A “abordagem clínica relaciona a deficiência a um problema físico/orgânico, que traz limitações sociais, colocando quem a possui numa condição diferente no exercício dos seus direitos” (Pimentel, 2013: 8). Essa abordagem clínica coaduna-se com o modelo médico da deficiência que “é centrado no indivíduo, que passa a ser tratado como um doente. Nesse sentido, o foco de transformação é o próprio indivíduo com deficiência, que deve adequar-se às estruturas sociais” (Bampi, Guilhem e Alves, 2010).

No modelo social considera-se a deficiência para além de seus aspectos intrínsecos (biológicos), tendo em conta os seus aspectos extrínsecos (sociais, políticos e econômicos). Esta noção

“é fruto das desvantagens ou restrições provocadas pela organização social contemporânea que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais atividades da sociedade” (Bampi, Guilherm e Alves, 2010: 2).

Vale ainda ressaltar que esse modelo social da deficiência em oposição ao paradigma biomédico

“... não se foca nas limitações funcionais oriundas de deficiência nem propõe a ideia tão comumente aceita da necessidade de reparação/reabilitação do corpo deficiente, mas sim a concebe como o resultado das interações pessoais, ambientais e sociais da pessoa com seu entorno. Nesse sentido, as experiências de opressão vivenciadas pelas pessoas com deficiência não estão na lesão corporal, mas na estrutura social incapaz de responder à diversidade, à variação corporal humana” (Mello & Nuernberg, 2012: 638).

Uma forma de reforçar a deficiência como um produto social do preconceito ao qual só se atribui qualidades negativas é “afirmá-la dentro de uma pseudonormalidade, negando-lhe o acesso ao direito de ser tratado de modo diferenciado para que acesse aos bens culturais e serviços públicos como todos os demais”. O contexto social potencializa a deficiência como um estigma, pois do ponto de vista da concepção social de deficiência mesmo

“entendendo que tal condição, ainda que vinculada a uma causa orgânica específica, relacionada a disfunções ou limitações de ordem física, auditiva (surdez leve/moderada; surdez severa/profunda), visual (cegueira; baixa visão ou visão subnormal), intelectual ou múltipla (que envolve de duas ou mais deficiências associadas de ordem física, sensorial ou intelectual), pode ser potencializada pelo contexto no qual o sujeito está inserido. Isso significa que a "limitação" orgânica pode ser extremamente reforçada por determinados discursos e práticas sociais” (Pimentel, 2013: 8).

Então, “a ideia de deficiência é frequentemente relacionada a limitações naquilo que se considera como habilidades básicas para a vida social”. Contudo, a deficiência “não deve ser entendida como um problema individual, mas uma questão da vida em sociedade, o que transfere a responsabilidade pelas desvantagens das limitações corporais do indivíduo para a incapacidade da sociedade em prever e se ajustar à diversidade” (Bampi, Guilherm & Alves, 2010: 3).

E sendo “a deficiência como um resultado do processo de atribuição de expectativas sociais ao sujeito que está nesta condição” e ao considerar o contexto social em que estamos inseridos, uma sociedade essencialmente capitalista, haverá que considerar que

“em nossa sociedade capitalista e com foco na produtividade, a pessoa com deficiência é considerada como desviante das normas estabelecidas socialmente, não sendo, portanto, aceita pelos padrões de normalidade. A condição de deficiência está ligada, então, às normas, preconceitos e valores presentes na interação entre os que definem e os que são definidos. Portanto, a concepção de deficiência é também linguística, simbolicamente e socialmente mediada” (Pimentel, 2013).

E na história da humanidade, como já visto anteriormente, a condição de deficiência foi vista em muitas sociedades como um estigma, uma marca visível que coloca quem a possui numa condição inferior. Esse estigma constitui-se num estereótipo criado socialmente que reduz a pessoa ao seu "defeito" ou a sua "desvantagem", considerado algumas vezes como “uma fraqueza”, justamente por apresentar “um atributo que o torna diferente de outros” sendo, até, de “uma espécie menos desejável” (Goffman, 1988).

Assim, o fenômeno da deficiência deve ser visto

“como um processo que não se encerra no corpo, mas na produção social e cultural que define determinadas variações corporais como inferiores, incompletas ou passíveis de reparação/reabilitação quando situadas em relação à corponormatividade, isto é, aos padrões hegemônicos funcionais/corporais. Nesse sentido, a deficiência consiste no produto da relação entre um corpo com determinados impedimentos de natureza física, intelectual, mental ou sensorial e um ambiente incapaz de acolher as demandas arquitetônicas, informacionais, programáticas, comunicacionais e atitudinais que garantem condições igualitárias de inserção e participação social” (Mello & Nuernberg, 2012: 636).

A perspectiva social da deficiência está contemplada na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em seu propósito de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”. Aqui, as “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”.

Nesta investigação abordamos a formação a par da promoção da inclusão de pessoas com deficiência numa organização de ensino superior. Ficamos assim longe de chegar a problemáticas que se inscrevem na Investigação Emancipatória da Deficiência onde se denuncia que a produção científica tem sido cúmplice – por ação ou omissão – da exclusão e da opressão (Martins *et al.*, 2012).

CAPÍTULO III

ENQUADRAMENTO POLÍTICO

POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UFRB

ADESÕES A PROGRAMAS E AÇÕES DE FORMAÇÃO - OS SERVIDORES TÉCNICOS DA UFRB

PROCAP E PACAP'S

PROGRAMA E AÇÕES DE FORMAÇÃO PARA INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS/DIREITOS HUMANOS

1. POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para falar de políticas de inclusão no ensino superior, há que atender à própria designação e conceitualização de políticas públicas. Pois, as políticas públicas constituem “[...] um campo dentro do estudo da política que analisa o Governo à luz de grandes questões políticas” (Mead, 1995: 21). As políticas públicas formam “[...] um conjunto de ações do Governo que irão produzir efeitos específicos” (Lynn, 1980: 8). A política pública é vista como a “[...]soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos” (Minogue, 1988: 10). Em poucas palavras é o que “[...] o Governo escolhe fazer ou não fazer ” (Souza, 2006: 12).

A investigação no campo das políticas públicas é extensa e tem vindo a exigir a convocação de um quadro multidisciplinar. Afora os prós e os contras subjacentes à construção de saberes especializados sobre as políticas públicas, cada disciplina científica constrói um aspecto particular desse espaço epistémico.

E neste contexto multidisciplinar em que há uma inter-relação entre os interesses da sociedade e as decisões políticas, poderemos tomar como referência as características adstritas às políticas públicas

“Dessa forma, verifica-se que as políticas públicas, enquanto conjunto de ações (ou omissões) sob a responsabilidade do Estado, traduzem, essencialmente, o conjunto de decisões e não-decisões resultantes do jogo de interesses que se desenvolvem no seio da Política, encontrando sua determinação e seu limite em processos econômicos engendrado em uma realidade específica. Em síntese, as políticas públicas se organizam a partir da explicação e intermediação de interesses sociais organizados em torno dos recursos produzidos socialmente” (Guilhon, 1995: 105).

A ideia é a de que as políticas públicas se manifestam através de duas dimensões que se complementam entre si: o que é administrativo técnico e o que é político:

“... costuma-se pensar o campo das políticas públicas unicamente caracterizado como administrativo ou técnico, e assim livre, portanto do aspecto ‘político’ propriamente dito, que é mais evidenciado na atividade partidária eleitoral. Este é uma meia verdade, dado que apesar de se tratar de uma área técnico-administrativa, a esfera das políticas públicas também possui uma dimensão política uma vez que está relacionado ao processo decisório” (Fernandes, 2007: 203).

Vejamos outras considerações e definições: a política pública pode ser definida como a combinação de decisões básicas, compromissos e ações feitas por esses que ocupam ou afetam as posições de autoridade no governo. Estes arranjos são resultados de interações entre os agentes que exigem mudança, os que tomam decisões, e os que são afetados pela política em questão (Kim e Miranda, 2010: 72). Sob influência de uma visão marxista diz-se que as Políticas públicas não são um mecanismo utilizado pelo Estado para ajudar os mais excluídos a ascender socialmente, mas um modo

usado pelo capital para se manter no poder sem a reclamação da parte periférica da sociedade Meksenas (2002). Daí que

“O conceito de Políticas públicas aparece vinculado ao desenvolvimento do Estado capitalista e esse às relações de classe. No século XX, as Políticas públicas são definidas como um mecanismo contraditório que visa à garantia da reprodução da força de trabalho. Tal aspecto da organização do Estado nas sociedades industriais, não traduz um equilíbrio nas relações entre o capital e o trabalho” (Meksenas 2002: 77).

Acresce nesta perspectiva que não é possível pensar em mudança com o sistema capitalista, pois as políticas públicas são na verdade uma forma de o Estado criar novo tipo de mão-de-obra para sustentar o capitalismo sem formar cidadãos críticos para a participação política. Os rumos que esta sociedade pós-moderna está tomando, é um caminho inevitável. Manifestando-se de forma excludente, gerando com isso diversas formas de violência (Verza, 2000). Uma análise de política pública mostra que

“o processo de globalização em desenvolvimento atinge todas as sociedades. (...) Também a consenso que a forma atual de globalização cria desemprego e exclusão social, causando danos econômicos e sociais. Desencadeia violência de todo tipo. (...) Vale salientar que a pressão da globalização para baixo cria a necessidade do governo buscar alternativas novas de contato direto com os cidadãos, superando o ortodoxo de fazer política. (...) Assim, um dos maiores desafios da globalização é a discussão profunda e ampla acerca de uma política de condição social humana global” (Verza, 2000: 84-87).

Um resumo de política pública permite falar de um campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (Souza, 2006: 26).

No Brasil, as políticas públicas têm-se caracterizado por adotar uma perspectiva social com medidas e ações de natureza redistributiva ou assistencial contra pobreza, com base em concepções de igualdade (Haas & Linhares, 2012: 845). No entanto, a formulação de Políticas Públicas com fins sociais, elaborada pelo Estado brasileiro, aconteceu somente na segunda República, mais precisamente na era Vargas e desenvolveu-se em três campos: a) Na previdência e na legislação trabalhista; b) Na saúde e na educação e, c) No saneamento básico, habitação e transporte (Meksenas, 2002: 110). A formulação dessas políticas no campo educacional, assim como na previdência e na saúde é deficitária, uma vez que a renda é repassada para a iniciativa privada, e não há uma redistribuição de recursos para uma perspectiva social. Desta feita,

“No campo da educação, a política pública no Brasil mantém as características que também estão presente na previdência, saúde e saneamento. Segue a lógica da expansão desigual no tempo e no espaço; do atendimento deficitário à população pobre; dos gastos excessivos, que se perdem na manutenção da burocracia e pouco contribuem para os fins propostos; do repasse dos recursos a setores do empresário, na perspectiva de sua concentração na esfera privada; da ausência da redistribuição da riqueza na perspectiva social” (Meksenas, 2002: 116).

Por muitas e diferentes abordagens, definições, conceitualizações de políticas públicas que possam existir, uma visão holística da problemática permite considerar que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores. Em suma, “as políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade” (Souza, 2006: 6).

Quanto à relação Políticas públicas e Estado, trata-se de configurar uma estrutura em que “é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada (Hofling 2001: 31). Políticas públicas são aqui vistas como o Estado em ação. Pois, “Políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado”. São, ainda, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Há contudo que distinguir entre políticas públicas e políticas governamentais, pois para serem consideradas públicas, é preciso identificar a quem são destinados os seus resultados e benefícios e, se durante a sua elaboração, foi realizado debate público (Teixeira, 2002: 2-12).

Vejamos uma outra compreensão:

“as Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos, que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem estar da sociedade e o interesse público. É certo que as ações que os dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades), são aquelas que eles entender serem as demandas ou expectativas da sociedade. Ou seja, o bem estar da sociedade é sempre definido pelo governo e não pela sociedade. Isto ocorre porque a sociedade não consegue se expressar de forma integral. Ela faz solicitações (pedidos ou demandas) para seus representantes (deputados, senadores e vereadores), e estes mobilizam os membros do Poder Executivo, que também foram eleitos (tais como prefeitos, governadores, inclusive o próprio presidente da República), para que atendam às demandas da população” (Caldas et. al., 2008: 5-6).

Nesse sentido, as políticas públicas buscam e incorporaram processos e instrumentos de participação, de ativação de papéis pessoais e comunitários e de fortalecimento do capital humano e social, habilitando e capacitando pessoas na luta contra a exclusão (UNESCO, 2010), delimitados a nível internacional e nem sempre em concordância discursiva.

Partindo do artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, promulgada pelas Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”. Esta declaração idealizava salvaguardar a dignidade, o valor da pessoa humana e os direitos humanos fundamentais.

Nesta data, a Organização das Nações Unidas (ONU) evidenciou a expressão “Dignidade e Justiça para Todos Nós” e sob esta inspiração, os Estados Partes, líderes dos países vencedores da II Guerra Mundial, desenvolveram suas agendas de educação em direitos humanos, na expectativa de conformar uma sociedade construída com liberdade, justiça e paz, após os crimes hediondos contra a humanidade, em especial contra aqueles mais vulneráveis.

Com a Declaração Mundial sobre Educação para todos, que aconteceu em Jomtien no ano de 1990, passou-se a discutir dentro do cenário mundial a perspectiva da inclusão/exclusão na educação para além do paradigma da Educação Especial (Santos, 2010: 5). E essas discussões aliadas a outros elementos, fortaleceram os questionamentos acerca das práticas preconceituosas e discriminatórias no âmbito escolar, evidenciando uma “relação dialética de inclusão/exclusão que gesta subjetividades específicas, que vão desde o sentir-se incluído ao sentir-se discriminado” (Sawaia, 1999: 9). Inclusão e exclusão são termos variáveis que vão sendo construídos e reconstruídos socialmente. Entendendo a inclusão como um processo de construção coletiva não isento de riscos (UNESCO, 2010).

Daí a pertinência da implantação de políticas que pudessem assegurar o direito à educação para todos. E essa “guinada política foi promovida, por um lado, pelo ativismo político dos movimentos sociais e organizações de deficientes, que lutaram contra todas as formas de opressão, e por outro, pela entrada dos estudos sobre deficiência no meio acadêmico” (Barton & Oliver, 1997 cit. por Santos, 2008: 502).

Vale ressaltar que os desafios nacionais de transformação da educação superior no Brasil, entretanto, foram, progressivamente, afetados pelo contexto internacional e pelo fenômeno da globalização que trouxe impactos significativos para as políticas públicas, em especial, as da área social (Cunha e Pinto, 2009: 578).

É que apesar das políticas, um dos desafios colocados à investigação-intervenção “é a compreensão das diferenças como constituintes do complexo processo da diversidade e a sua imbricação com as desigualdades” (Gomes, 2012: 693). Um grande desafio se coloca quando se pensa que “Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza (Santos, 2006: 61). É nesse sentido, e vistos os déficits de participação democrática numa sociedade marcada por desigualdades e exclusões, que as políticas públicas de inclusão se fazem cada vez mais pertinentes, nomeadamente no ensino superior, uma vez que a função da Universidade não pode ser desvinculada à educação do ser humano, como sujeito histórico, social e cultural (Rosseto, 2009).

Digamos ainda que as universidades, também, devem assumir a corresponsabilidade por esse descompasso, pois “as universidades, conscientemente ou não, também contribuíram com a exclusão educacional por não assumirem posição firme frente às determinações, quer seja de implantação de iniciativas a elas adequadas, quer de confronto” (Bueno, 2002: 65). No entanto, trazer essas discussões sobre a educação inclusiva não implica simplesmente responsabilizar um ou outro. Então:

“Problematizar esses aspectos ao lado de tantos outros de natureza política, social, econômica, cultural e pedagógica não traduz uma oposição às novas orientações que se pretende imprimir à educação especial. Ao contrário, trata-se de colocar os pingos nos “is” da educação inclusiva, sem romantismo e com os pés no chão, para que dê certo” (Carvalho, 2008: 51).

As universidades, diante do desafio da inclusão, precisam se posicionar para que as pessoas com deficiência acedam ao ensino superior e tenham assegurado não só o seu acesso, mas, sobretudo a sua permanência com igualdade de oportunidades, quer seja no campo físico, quer seja no campo pedagógico, evitando desse modo a inclusão marginal (Glat e Pletsch, 2004). Vejamos:

“Levando em consideração, as três dimensões constitutivas da universidade: ensino, pesquisa e extensão, essa instituição pode dar uma importante contribuição para o processo de inclusão, tanto na formação de professores e demais agentes educacionais como na produção de conhecimentos, através de pesquisas e projetos que validem e disseminem ações educativas bem-sucedidas voltadas a esta proposta” (Glat e Pletsch, 2004: 1).

Esta perspectiva emergente integra-se num modelo social que exige mudança radical em termos de reestruturação organizacional e pedagógica dos contextos educacionais (Booth & Ainscow, 1998). É importante ressaltar que a organização que pretenda seguir uma política de Inclusão em educação desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a participação (como poder de decisão) de cada agente. E, nesse sentido,

“Empreende esforços no intuito de minimizar e/ou eliminar as barreiras à aprendizagem que os estudantes podem sofrer e que os impeçam de participar plenamente da vida acadêmica devido à desvalorização de suas diversidades oriundas de gênero, etnias, condições sociais, religião, etc.;

para a elaboração de um conhecimento construído e compartilhado e desta forma atingir uma educação de qualidade” (Santos, 2010: 5).

Vale ainda salientar que a inclusão, no ensino superior, além de ser um processo relativamente recente, se constitui em um grande desafio. Ações pontuais são desenvolvidas em algumas organizações, a exemplo do Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI) da Pró-Reitoria de Graduação e da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal da Universidade Federal do Recôncavo (UFRB), mas ainda está longe do ideal. Essas ações têm contribuído para os estudantes que chegam a Universidade, no entanto, falta formação e preparo dos docentes e servidores técnicos administrativos, ficando o desempenho desses estudantes dependendo mais de seus próprios méritos e esforços. Daí a importância do conhecimento e da utilização das políticas públicas destinadas a inclusão de pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior para que “a universidade como um espaço onde as diferenças estão presentes, também, possa empreender ações objetivas que visem dirimir os silêncios e as ausências destinadas ao aluno com deficiência, neste nível de ensino” (Cardoso & Magalhães cit. por Ribeiro, 2013: 144).

Há então que proceder a investimentos nas instituições de ensino superior, a partir das próprias instituições, para promoção e respeito pela diversidade:

“Uma boa organização administrativa e didática que busque contemplar a diversidade possível é um fator que deve e pode ser buscado por toda e qualquer instituição de ensino superior. Contudo, o respeito as diferenças e a igualdade de oportunidades para todos os alunos requer investimentos e ações governamentais nas próprias universidades” (Moreira, 2004: 66).

Então: as políticas públicas de “democratização” da educação superior devem propiciar mais e melhores oportunidades de acesso, mas sempre assegurando boas condições de permanência (Sobrinho, 2010: 1243). É numa perspectiva da educação inclusiva que a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, estipula 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 necessidades educacionais especiais (Brasil, 2008: 9).

Em 2003 foi publicada a Portaria nº 3284, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições, considerando a necessidade de assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino. Fica definida a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiência a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos. Esse documento veio garantir a

permanência da pessoa com deficiência, uma vez que as instituições públicas e privadas tiveram que incorporar essas exigências para terem seus cursos reconhecidos.

A lei 10.048/2000 – prioridade de atendimento às pessoas com deficiência – e lei 10.098/2000 – estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida – foram revogadas em 2004, com a publicação do Decreto nº 5.296. Desse decreto surge então o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, que objetiva criar acessibilidade universal aos espaços urbanos comuns, e financiar acessibilidade de todas as escolas públicas do Brasil (Brasil, 2004).

Em 2005 é implementado o Programa de Acesso à Universidade – INCLUIR, com objetivo de fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação, promovendo “acessibilidade de pessoas com deficiência a todos os espaços acadêmicos, às comunicações e aos currículos dos diferentes cursos, valorizando a diversidade e oportunizando a participação e a aprendizagem de todos os alunos” (Brasil, 2006: 15).

Também a legislação brasileira assegura o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior, num sistema educacional inclusivo em todos os níveis, conforme inciso 1 do Art. 24 da Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, assumida como lei brasileira através do Decreto Legislativo nº186/2008, e na qual o inciso 5 garante

“que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência” (Brasil, 2008)

Observa-se nesse aspecto que a pessoa com deficiência tem oficialmente, através de documentos, o seu direito ao acesso e permanência no ensino superior garantido. No entanto, o que temos na prática é muito distante do que tem na legislação, no que tange principalmente as condições de permanência das pessoas com deficiência nas Universidades, até porque as práticas de inclusão encontram-se a “um distanciamento” do que está disposto em cada uma das leis, distanciamento que também se verifica em termos de “terminologia, formas de atendimento e de tratamento atribuída as pessoas com deficiência, distanciamento nos conceitos e concepções de deficiência, educação especial, necessidades educacionais especiais, etc.” (Cury, 2001).

E dentro dessa perspectiva discussões acerca da acessibilidade devem ser fomentadas, não só do ponto de vista arquitetônico mas quanto às adaptações curriculares e capacitação dos profissionais

envolvidos. Percebe-se a necessidade de mudanças que visem a diminuição de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais bem como a formação de pessoal dentro da organização. Haverá que ter presente que:

“a tendência das políticas educativas actuais é serem cada vez mais inclusivas, pois culturalmente, a heterogeneidade que qualifica a nossa sociedade, passou a ser a norma e não a exceção. Esta modificação implica inevitavelmente a adaptação da escola a esta nova realidade. Esta inclusão vai influenciar principalmente a sua estrutura organizacional, as adaptações curriculares que se vão praticar, a formação dos professores do ensino regular, etc” (Rodrigues, 2010: 63).

O Aviso Circular do MEC nº277/96 que se diz garante da pessoa com deficiência, mesmo longe do ideal, um percurso menos excludente do que os processos seletivos anteriores (Brasil, 2006). Vale ressaltar que este documento político se restringe às condições de acessibilidade no ensino superior, principalmente nos processos seletivos, no que tange a elaboração dos editais, instalação de bancas especiais, utilização de recursos para atender os diferentes tipos de deficiência, adaptação do espaço físico, etc. Nesse sentido, temos vindo a questionar se a implementação de medidas públicas destinadas a inclusão se torna capaz de fazer com que a Universidade ressignifique o seu papel social, assegurando à pessoa com deficiência a igualdade de oportunidades, o direito a educação com qualidade, o exercício da autonomia, proporcionando, portanto sua emancipação enquanto cidadão, com suas diferenças e especificidades, mas com seus direitos por lei garantidos e com efetivas vivências de educação inclusiva.

É que “na contemporaneidade já não se questiona se a escola em seus diferentes níveis de ensino – da educação infantil ao ensino superior – deve ou não, aceitar a matrícula de todos os alunos e alunas, pois esse é um direito constitucional garantido” (Fonseca da Silva, 2008: 10), pois “mesmo diante da grande invisibilidade institucional, tais estudantes já integram a paisagem universitária atraindo olhares, pois a deficiência não passa despercebida” (Santos, 2013: 3), a deficiência, “muito pelo contrário: ameaça, desorganiza, mobiliza. Representa aquilo que foge ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente, ao perfeito” (Amaral, 1995: 112). É preciso pois romper com o preconceito que vem arraigado por questões culturais, históricas e sociais. As organizações jogam aqui um papel fundamental.

Veja-se que se de um lado as ações afirmativas estabelecem, aliadas a outros critérios, a obrigatoriedade de reserva de vagas nas IES visando a reparação e inclusão de afrodescendentes e de indígenas (Lei de Cotas 12.711/2012) e que estas ações são até bem aceitas pela comunidade acadêmica, a inclusão de pessoas com deficiência gera muitas vezes preconceito e conseqüentemente

a exclusão, em algumas situações por falta de conhecimento e outras por se subestimar as capacidades dessas pessoas para a produtividade.

Esta discussão não anula a importância do papel social da Universidade em todo processo inclusivo:

“É inegável o papel social da universidade e seu compromisso de não ser indiferente à diferença e a todos os caminhos que busquem um processo educacional mais justo e democrático. Este compromisso é também um resgate histórico, uma dívida pública que deve ser assumido conjuntamente com o sistema e as políticas educacionais” (Moreira, 2005: 03).

Trata-se então de perceber, uma vez mais, que as pessoas com deficiência devem ter seus direitos assegurados não só para o acesso mas também para a permanência, o que leva a refletir

“sobre a necessidade de efetivação das garantias não só legais, mas reais, de acesso desses sujeitos às instituições de ensino, o que impõe o desafio de superar o abismo criado historicamente na sociedade e, mais especificamente, no meio acadêmico, que tem mostrado receio e resistência frente à inclusão das pessoas com deficiência, seja por preconceito ou por falta de preparação dos diversos atores e do ambiente universitário” (Ribeiro, 2013: 144).

Essa garantia de direitos deve ser feita de forma abrangente, sobretudo em contextos, como é o caso do Brasil, com tradições elitistas (Ribeiro, 2013) e independentemente de *status* ou classe social. “Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é preservado” (Cury, 2002: 259).

As pessoas com deficiência, ao ingressarem no ensino superior, podem ter maiores oportunidades para um trabalho mais qualificado. Daí, também, a importância das políticas públicas para a criação de novos postos de trabalho para pessoas com deficiência, pois a implementação e efetivação da legislação que reserva cotas para esse segmento populacional no serviço público ou em empresas de médio e grande portes, são os principais mecanismos que devem ser acionados para permitir a inclusão de pessoas deficientes no mundo do trabalho (Santos, 2008: 512). Então:

“as políticas públicas precisam ser implementadas e ressignificadas, tendo em vista a efetivação de mudanças estruturais e culturais, possibilitando-nos conhecer e eliminar às diferentes situações que levam à exclusão educacional e, conseqüentemente, a social, pois a primeira, em uma sociedade do conhecimento e da informação, implica, geralmente, na segunda” (Ribeiro, 2013: 144).

Digámo-lo: muito há ainda que fazer.

2. POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UFRB

A UFRB, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), assegura a promoção e inclusão de pessoas com necessidades especiais através do Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento dos Técnicos-administrativos em Educação (PROCAP), aprovado através da Resolução N° 002/2009 do CONSUNI. Os seus objetivos são: contribuir para o desenvolvimento do servidor, como profissional e cidadão; capacitar o servidor para o desenvolvimento de ações de gestão pública; e preparar o servidor para o exercício de suas atividades de forma articulada com a função social da UFRB, estes ainda não contemplam, efetivamente, políticas formativas para inclusão de pessoas com deficiência.

A UFRB como uma instituição federal de ensino superior com 10 anos de criação não pode ficar alheia ao desafio da inclusão, pois conforme consta em seu PDI, a prática da gestão na UFRB norteia-se pela assunção da responsabilidade social no alcance de suas metas e pela inclusão social na universidade pública brasileira. E entre uma dessas ações de inclusão social existente destacamos a promoção e inclusão do portador de necessidades especiais na instituição (PDI, 2010-2014).

E a UFRB, assumindo esse posicionamento político de contribuir na correção das distorções ainda vigentes no Brasil, com o propósito de assegurar institucionalmente as políticas afirmativas e de inclusão social, se torna pioneira na implantação de uma Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE), cuja finalidade é promover a execução de políticas afirmativas e estudantis na UFRB.

Assim, as mais importantes diretrizes que devem guiar as Políticas Afirmativas e de Atendimento aos Discentes na Universidade são: a) realizar políticas, programas e ações de acesso, permanência e pós-permanência dos discentes; b) realizar políticas de assistência socioeconômica, pedagógica e psicológica dos discentes; c) viabilizar os Programas Brasil Acessível e Incluir; com a implementação de estratégias que garantam o ingresso, acesso e permanência de pessoas com necessidades especiais nos cursos de graduação e tecnológicos da UFRB; d) realizar programas para a melhoria do ensino médio e fundamental da Região do Recôncavo da Bahia; e) permitir o acesso à Universidade dos alunos oriundos de escola pública (PDI, 2010-2014: 47).

As políticas e adequações de infraestrutura física, relativas à promoção de acessibilidade, atendimento prioritário, imediato e diferenciado para utilização com segurança pelos portadores de necessidades especiais são descritas para o período de vigência do PDI (2010-2014). Dentro deste contexto de inclusão social, e como autarquia da administração pública indireta, a UFRB deve dispensar atendimento prioritário às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, o

que pode ser visto em seu PDI, em que se compromete com algumas ações que garantem a inclusão de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida,

“Espaços e instalações acessíveis; Mobiliário de recepção e atendimento obrigatoriamente adaptado à altura e à condição física de pessoas em cadeira de rodas, conforme estabelecido nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT; Serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais LIBRAS e no trato com aquelas que não se comuniquem em LIBRAS, e para pessoas surdo cegas, prestado por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento; Pessoal capacitado para prestar atendimento às pessoas com deficiência visual, bem como às pessoas idosas; Disponibilidade de área especial para embarque e desembarque de pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida; sinalização ambiental para orientação das pessoas; divulgação, em lugar visível, do direito de atendimento prioritário das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida; Admissão de entrada e permanência de cão-guia junto de pessoa portadora de deficiência nos locais dispostos, bem como nas demais edificações de uso público e naquelas de uso coletivo” (PDI 2010-2014: 144).

Em 2009, o Conselho Acadêmico da UFRB, através da Resolução CONAC 14/2009, aprova a inserção da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como componente curricular obrigatório em todos os cursos de formação de professores (licenciaturas) e optativo em todos os cursos de Bacharelado e Superiores de Tecnologia, ofertados na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

A Resolução CONAC 39/2010 aprova, em 2010, o Projeto Político Pedagógico de Criação do Curso de Licenciatura em Letras, Libras e Língua Estrangeira – Noturno e autoriza o seu funcionamento.

Em 2011 é criado na Pró-Reitoria de Graduação através da Portaria 462/2011, o Núcleo de Políticas de Inclusão que tem como objetivo central assegurar condições de acessibilidade e atendimento diferenciado às pessoas com necessidades especiais ou mobilidade reduzida, comprometendo-se com a implementação de políticas e com a busca de adequações da infra-estrutura da Instituição. Conforme consta em sua página no *sítio* da UFRB, o NUPI apresenta como metas: Elaborar projetos para captação de recursos na área de acessibilidade e tecnologias assistivas; Fomentar a formação de docentes e de servidores técnico-administrativos; Estabelecer parcerias com instituições de apoio ao trabalho com pessoas com necessidades especiais; Criar estratégias junto aos colegiados de cursos que assegurem acessibilidade pedagógica e atitudinal entre docentes e servidores técnico-administrativos; Viabilizar os suportes pedagógicos necessários no âmbito de tecnologias assistivas de modo a favorecer a permanência dos estudantes com necessidades especiais nos cursos de graduação da UFRB.

O NUPI também foi responsável pela elaboração e disponibilização de orientações para professores de estudantes cegos, com Baixa Visão e surdez. O NUPI é composto por uma equipe de cinco (05) servidores técnicos administrativos em educação, sendo que quatro (04) desses servidores

são Tradutores e Interpretes de LIBRAS, que atendem às demandas de tradução e interpretação em eventos, seleções, dentre outros.

Visando acompanhar a evolução da política de atendimento dos direitos das pessoas com deficiência na UFRB, foi criado através da Portaria nº 161/2012 do Gabinete do Reitor, o Conselho dos Direitos das Pessoas com Deficiência da UFRB (CONDIP/UFRB). De acordo com a Portaria, o CONDIP é um órgão de participação direta da comunidade acadêmica, com caráter deliberativo, consultivo e fiscalizador da política de atendimento dos direitos das pessoas com deficiência, respeitando a legislação vigente. O CONDIP é paritário e composto por servidores docentes, técnicos administrativos em educação, discentes e a administração superior. Isso ratifica que as discussões acerca da inclusão de pessoas com deficiência devem permear todas as instâncias da Universidade.

Em 2013, outra Resolução é aprovada pelo Conselho Acadêmico da UFRB, a Resolução CONAC nº 040/2013, que dispõe sobre a aprovação das normas de atendimento aos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Conforme consta nesta Resolução, a administração superior deve prover condições que garantam a permanência dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação a partir da demanda informada. E estas condições referem-se às responsabilidades para o atendimento de estudantes com deficiência, como: recurso didático pedagógico adaptado; recursos de Tecnologia Assistiva; acesso as dependências acadêmicas; pessoal docente e técnico capacitado e serviço de apoio específico (adaptação de materiais; tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – Libras; ledor e escriba; guias - interpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento. Esta Resolução também prevê ações conjuntas de formação continuada para docentes e técnicos, com o apoio do Conselho dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CONDIP-UFRB), do Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI-PROGRAD), do Núcleo de Formação para a Docência do Ensino Superior (NUFORDES-PROGRAD) e da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal (PROGEP), objetivando a melhoria do atendimento aos estudantes com deficiência.

Diante da apresentação das políticas de inclusão desenvolvidas pela UFRB, percebe-se que, apesar de relativamente nova, a organização percebeu a pertinência de garantir os direitos da pessoa com deficiência, desde o seu acesso até à sua permanência. Entretanto, o desafio ainda é muito grande e é preciso repensar as políticas de inclusão, uma vez que é notória a presença cada vez maior de pessoas com deficiência no Ensino superior. E para ampliar essa inclusão na Universidade é preciso também ampliar as discussões acerca do tema através de fóruns, de eventos, trabalhos de pesquisa como este, a partir de proposições de formação para os servidores docentes, servidores técnicos

administrativos em Educação e discentes, visando com isso garantir que o direito à educação seja respeitado bem como proporcionar a interação e minimização dos constrangimentos associados a falta de conhecimento em lidar com as pessoas com deficiência.

A UFRB muito ainda tem a fazer para favorecer a acessibilidade nas dimensões físicas, pedagógicas, comunicacionais, atitudinais, etc., entretanto estas podem ser promovidas através da adoção das políticas existentes para o Ensino superior, práticas inclusivas, utilização das tecnologias assistivas, bem como através da promoção da formação dos seus servidores no que tange a inclusão de pessoas com deficiência. Diante disso, é possível romper com as barreiras excludentes do preconceito, da discriminação e do desconhecimento acerca dos tipos de deficiência, possibilitando que a as pessoas com deficiência tenham seus direitos garantidos e respeitados. Nesse sentido, urge termos condições para aplicarmos as leis existentes, no que diz respeito a inclusão de pessoas com deficiência, não só em termos de acessibilidade mas em termos de pleno usufruto do direito à educação.

3. ADESÕES A PROGRAMAS E AÇÕES DE FORMAÇÃO DE SERVIDORES TÉCNICOS DA UFRB

3.1 PROCAP e PACAP'S

A Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional é orientada pela Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), instituída pelo Decreto 5.707/2006 que estabelece as seguintes finalidades: a) melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão; b) desenvolvimento permanente do servidor público; c) adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual; d) divulgação e gerenciamento das ações de capacitação; e) racionalização e efetividade dos gastos com capacitação.

Ainda de acordo com o Art. 2º do Decreto 5.707/2006, entende-se por: I – capacitação: processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais; II – gestão por competência: gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição; e III – eventos de capacitação: cursos

presenciais e à distância, aprendizagem em serviço, grupos formais de estudos, intercâmbios, estágios, seminários e congressos, que contribuam para o desenvolvimento do servidor e que atendam aos interesses da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

O cenário competitivo que permeia as organizações, impulsionado pelos fenômenos da globalização, novos modelos de gestão, automação, terceirização, aumento do desemprego, tem tornado a gestão de pessoas uma área no contexto organizacional bastante desafiadora. Aliado a isso, essa competitividade nas organizações e para o trabalho tem exigido qualificação constante dos profissionais e significativas mudanças organizativas. Tudo isso realçado pelo interesse na aprendizagem como determinante do desempenho e como fator de sobrevivência das organizações. Expressões como diferencial humano, capital intelectual e manutenção de talentos mostram que as pessoas têm sido vistas como fundamentais no processo de desenvolvimento e de sustentabilidade das organizações (Mourão, 2009: 138).

O Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento dos Técnico-administrativos em Educação da UFRB – PROCAP foi aprovado através da Resolução N° 002/2009 do CONSUNI, e em consonância com o Decreto 5.707 de 23 de fevereiro de 2006 e as Leis 8.112 de 11 de dezembro de 1990 e 11.091 de 12 de janeiro de 2005. De acordo com a Resolução 002/2009, o PROCAP tem por objetivos contribuir para o desenvolvimento do servidor, como profissional e cidadão; tornar mais efetiva a qualidade dos serviços públicos prestados pela UFRB; adequar as competências requeridas dos servidores aos objetivos da instituição; capacitar o servidor para o desenvolvimento de ações de gestão pública; e promover a racionalização e efetividade dos gastos com capacitação e capacitar o servidor para o exercício de atividades de forma articulada com a função social da UFRB (PACAP-UFRB, 2014).

O PROCAP compreende o conjunto de ações e atividades de capacitação nas suas diversas formas, sejam de qualificação, inseridas na educação formal ou de aperfeiçoamento, desenvolvidas como atividades de educação continuada. Conforme está descrito no parágrafo 1° e 2° do Art. 2° da resolução acima mencionada, entende-se como capacitação o processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais e, como educação continuada entende-se a oferta regular de curso para o aprimoramento profissional, ao longo da vida funcional.

Trata-se, na UFRB, de uma gestão estratégica de recursos humanos, de uma gestão por competências. Vale ressaltar que as capacitações dentro das organizações a partir de ações de formação, investimentos em cursos realizados dentro e fora da organização e treinamentos em serviço

proporcionam qualificação profissional aos sujeitos envolvidos, além de bons resultados para as equipes de trabalho (exigência de trabalho colaborativo) e para a própria organização que ganha legitimidade de atuação com essa qualificação, competência, qualidade que pretende razar a excelência.

Considerando que o público-alvo em questão são os servidores técnicos administrativos em educação da UFRB e, portanto adultos que trazem experiências dos diferentes percursos formativos que nem sempre contemplam conhecimentos e práticas de educação inclusiva, ou se os contemplam, e mesmo que exerçam cargos relacionados a sua formação, se deparam com um contexto organizacional específico e repleto de novos desafios, há que repensar a formação em contexto de trabalho pois “uma das características dos adultos é o facto de eles se comprometerem a aprender quando as metas e os objetivos são considerados importantes e de utilidade imediata” (Garcia, 2005) e, sobretudo, de importância permanente. Daí a máxima pertinência de conceber uma formação em que os adultos sejam autônomos na sua aprendizagem e manifestem vontade de se implicar na seleção de objetivos, conteúdos, atividades e avaliação da sua formação (Ferry, 1980).

Assim como consta na Resolução 002/2009, em seu Art. 3º, O PROCAP foi desenvolvido observando as linhas de atuação como: iniciação ao serviço público; formação geral; educação formal; gestão; inter-relação entre ambientes e formação específica. No PROCAP constam atividades como cursos presenciais, semipresenciais e à distância; aprendizagem em serviço; grupos formais de estudo; estágios; palestras, seminários e congressos que são consideradas atividades de capacitação/aperfeiçoamento, desde que contribuam para o desenvolvimento do servidor e que atendam os interesses da instituição (Art. 4º).

Assim como previsto no parágrafo 4º do Art 5º da Resolução 002/2009, as ações de capacitação são, prioritariamente, promovidas internamente pela UFRB/PROGEP, podendo ocorrer a participação de servidores em cursos promovidos por outras organizações, para suprir necessidades institucionais de atualização e aquisição de novas tecnologias voltadas ao desenvolvimento da Universidade, desde que haja recursos disponíveis.

Em seu artigo 6º a resolução prevê a elaboração anual do PACAP – Plano Anual de Capacitação/Aperfeiçoamento, onde devem constar, especialmente, os temas, as metodologias e as ações de capacitação/aperfeiçoamento a serem implementadas.

A elaboração do PACAP cabe a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal da UFRB, com a participação da Comissão Interna de Supervisão – CIS, levando em consideração os parâmetros estabelecidos no

Plano de Desenvolvimento Institucional e o levantamento de necessidades capacitação/aperfeiçoamento realizado anualmente (Art. 11).

No parágrafo 2º do referido Art. 11, conforme o exposto no que concerne o levantamento de necessidades de capacitação/aperfeiçoamento, utilizam-se metodologias específicas tais como a aplicação de instrumentos elaborados com este propósito, junto aos servidores técnico-administrativos e gestores, tendo-se também em conta os dados resultantes do Programa de Avaliação de Desempenho. A metodologia e os instrumentos definidos, pré-elaborados, devem ser aplicados pela PROGEP, anualmente, com a supervisão da CIS, com o objetivo de mantê-los adequados ao momento (Art. 11, §3º).

O PACAP é construído anualmente com base no levantamento realizado pela PROGEP, sobre as necessidades de capacitação para cada ano, considerando os entraves vividos ao longo do primeiro semestre do ano. Nele devem constar as ações de capacitação a serem realizadas no ano em questão, de forma a abranger todos os servidores da UFRB, independente do Ambiente Organizacional em que estiver inserido.

Além dos temas, metodologias e ações a serem desenvolvidas anualmente, no PACAP também deve constar os recursos do orçamento da UFRB disponíveis para financiamento das ações previstas e, como documento complementar ao PACAP, a Programação de Atividades de Capacitação promovida internamente pela UFRB/PROGEP, e ser amplamente divulgada semestralmente (Art. 12).

Conforme está previsto no PACAP, os servidores técnicos administrativos em educação da UFRB podem participar das ações de capacitação por solicitação própria ou por convocação institucional, de acordo com o público-alvo e os pré-requisitos de cada ação (PACAP/UFRB, 2014).

A execução do PACAP é da competência da PROGEP que deve oferecer a todos os servidores a oportunidade de participarem de pelo menos um curso de media duração ou de uma outra atividade de capacitação que possibilite a progressão por capacitação, tendo o servidor assegurado a liberação das suas atividades de trabalho para participar do curso (Art. 13 e 14). Trata-se, na UFRB, de uma formação em contexto de trabalho.

Descreveremos a seguir as ações desenvolvidas pelo PROCAP, considerando os seus Planos Anuais de Capacitação e Aperfeiçoamento dos Técnicos-administrativos (PACAPs), neste caso específico de estudo, os planos desenvolvidos nos anos de 2010, 2011, 2013 e 2014, na UFRB.

Vale ressaltar que como não houve o PACAP no ano de 2012, as ações referentes a capacitação dos servidores, para o referido ano, foram realizadas no PACAP 2013.

As ações do PACAP, no ano de 2010, iniciaram com a oferta de cursos de curta e média duração, na forma de bloco único ou modular, presencial ou semipresencial, e prioritariamente promovida pela UFRB/PROGEP. As ações desenvolvidas nesta capacitação foram definidas e relacionadas com o aperfeiçoamento profissional, na perspectiva da educação continuada (digamos aprendizagem ao longo da vida), visando o desenvolvimento institucional. Sua elaboração baseou-se nos resultados de oficinas realizadas pelo GT-PROCAP com servidores técnico-administrativos e gestores, e no levantamento de necessidades de aperfeiçoamento dos servidores realizado junto às coordenadorias e gerências técnicas. O Plano foi estruturado em blocos relacionados às linhas de desenvolvimento: I. Iniciação ao Serviço Público; II. Formação Geral / Inter-Relação Entre Ambientes; III. Gestão e IV. Área Específica, que pode ser observado de forma concisa no gráfico 01.

Na linha de desenvolvimento I, Iniciação ao Serviço Público, foi oferecido como Ação 01, o Treinamento Introdutório apresentado em três módulos inter-relacionados que poderiam acontecer duas ou três vezes no ano, a depender da admissão de novos servidores. Os módulos, na modalidade presencial, versavam sobre Estrutura e Funcionamento do Serviço Público, das IFES e da UFRB; a Aprendizagem em Serviço na Unidade de Trabalho e a Ética no Serviço Público, com carga horária total de 124h e um público de 30 servidores por turma.

Na linha de desenvolvimento II, Formação Geral/Inter-Relação entre Ambientes, foram desenvolvidas cinco ações: Aspectos Legais que regem a Administração Pública Federal no âmbito das Ifes (Carga Horária Total de 150 horas e numero de 30 servidores participantes); Qualidade no Atendimento (Carga Horária Total de 120 horas e 50 servidores participantes); Treinamento na Área de Saúde e Segurança do Trabalho (Carga Horária Total de 36 horas e participação de todos servidores), Comunicação Escrita no Serviço Público e o Novo Acordo Ortográfico (Carga Horária Total de 60 horas com 25 servidores, por turma); Línguas Estrangeiras (Carga Horária de 60 horas e um total 25 Servidores participantes).

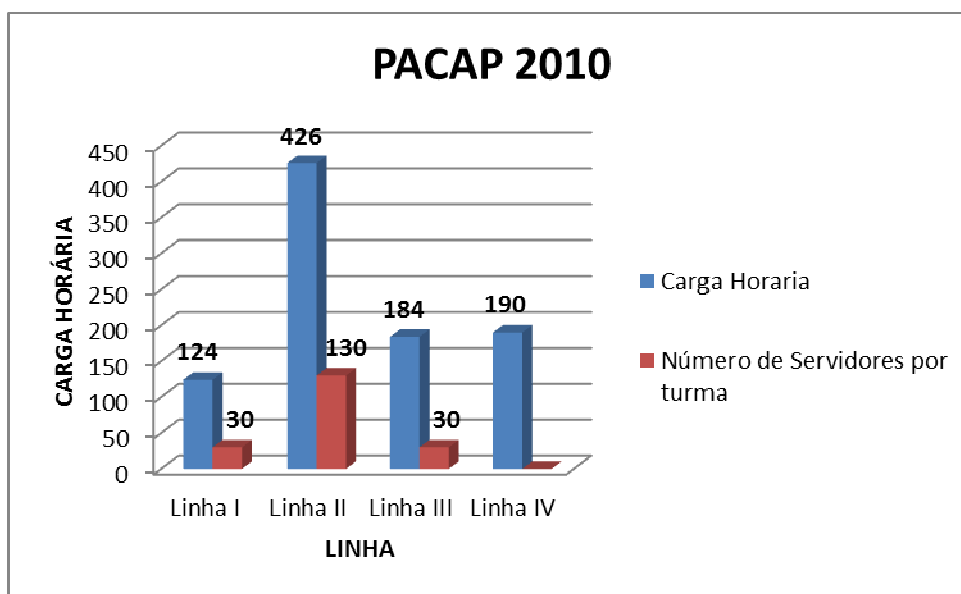
No caso da linha de atuação – formação específica, os servidores puderam participar de cursos abertos ou *in company* promovidos por outras organizações, na busca de atender necessidades institucionais de atualização e aquisição de novas tecnologias voltadas ao desenvolvimento da Universidade, desde que houvesse recursos disponíveis.

As ações de capacitação relativas à linha de atuação - educação formal foram ações de qualificação desenvolvidas considerando-se o que estabelece o PROCAP e a legislação que normatiza a educação formal, a partir da elaboração de um projeto específico para cada ação apresentada pela PROGEP.

Os cursos específicos promovidos por outras organizações estão apresentados neste documento como uma única ação dentro da linha de atuação - área específica.

Vale ressaltar que a participação dos servidores nas ações de capacitação/aperfeiçoamento ocorreu por solicitação de cada servidor ou por convocação institucional, respeitando o público-alvo, os pré-requisitos, o número de vagas destinadas a cada setor, o procedimento de inscrição definido pela PROGEP e as necessidades levantadas junto às unidades de trabalho da UFRB, bem como o orçamento destinado às ações.

Gráfico 01: Carga horária e número de servidores por linhas de atuação desenvolvidas durante o PACAP/UFRB, no ano de 2010.

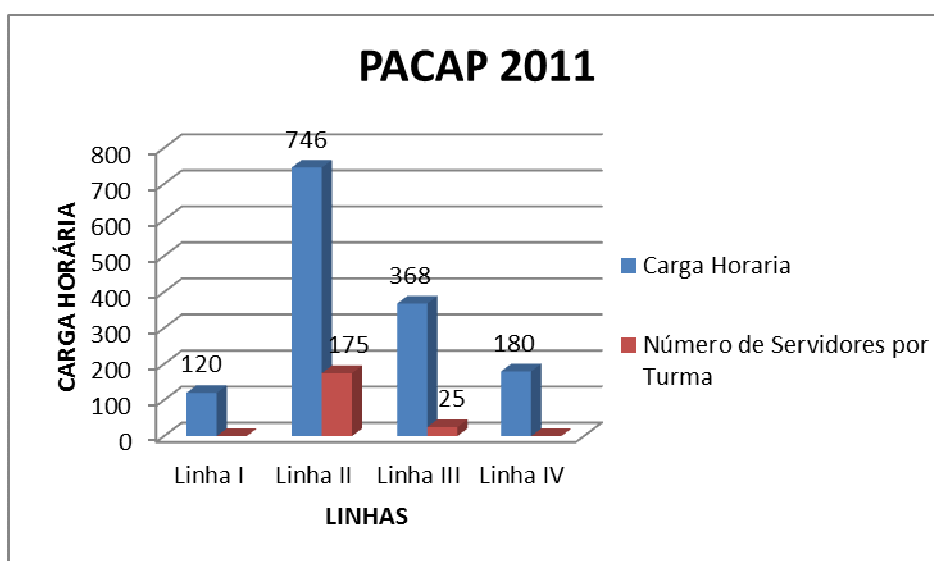


Fonte: PROCAP – PACAP/UFRB, 2010.

O PACAP 2011 seguiu as mesmas orientações do ano de 2010, com as mesmas linhas de desenvolvimento. A sua elaboração das ações de formação baseou-se no levantamento de necessidades de aperfeiçoamento dos servidores, que foi realizado, após análise dos planos individuais de desempenho (PIDs). Para realização dessas ações contou-se com a colaboração de servidores técnico-administrativos, que atuam em áreas específicas como a PROGRAD, além de servidores docentes do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas e do Centro de Formação de Professores, para ministrar os cursos previstos em cada linha. A participação dos servidores nas ações do PACAP 2011 ocorreu seguindo os mesmos procedimentos do PACAP anterior, obedecendo aos critérios e procedimentos definidos pela PROGEP, tais como por solicitação de cada servidor ou por convocação institucional, respeitando o público-alvo, os pré-requisitos, o número de vagas destinadas a

cada setor, e as necessidades levantadas junto às unidades de trabalho da UFRB, bem como o orçamento destinado às ações. Conforme já foi dito, o plano foi estruturado em blocos relacionados às linhas de desenvolvimento: I. Iniciação ao Serviço Público; II. Formação Geral / Inter-Relação Entre Ambientes; III. Gestão e IV. Área Específica – contendo as ações específicas em cada linha que pode ser detalhado na consulta ao documento disponibilizado no sítio da organização e que pode ser observado de forma sucinta no gráfico 02.

Gráfico 02: Carga horária e número de servidores por linhas de atuação desenvolvidas durante o PACAP/UFRB, no ano de 2011.



Fonte: PROCAP – PACAP/UFRB, 2011.

O PACAP 2013 também foi construído com base no levantamento realizado pela PROGEP sobre as necessidades de capacitação para o ano em questão. No plano constavam as 37 ações de capacitação totalizando quase 2.200 horas de capacitação a serem realizadas em 2013. As ações de capacitação foram voltadas para todos os servidores, sem distinção de função, cargo ou classe, que além de terem sido distribuídas nas linhas de atuação dos planos anteriores tais como Iniciação ao Serviço Público, Inter-Relação entre Ambientes, Gestão, Formação Específica, e Educação Formal, tiveram a inserção de novas linhas e ações.

Também neste ano de 2013 surgiram as primeiras demandas de formação para inclusão de pessoas com deficiência trazidas pelo Núcleo de Políticas de Inclusão da Pró-Reitoria de Graduação, com a chegada de alunos com diversos tipos de deficiência e, foram realizadas no PACAP, essas ações de formação para inclusão de pessoas com deficiência o que também se repetiu no ano de 2014.

Estas ações serão mais bem detalhadas adiante quando serão abordados o Programa Incluir e as Ações de Formação para inclusão na UFRB.

3.1 PROGRAMAS E AÇÕES DE FORMAÇÃO PARA INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS/DIREITOS HUMANOS

Embora a UFRB, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), assegure a promoção e inclusão de pessoas com necessidades especiais e tenha o Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento dos Técnicos-administrativos em Educação (PROCAP), aprovado através da Resolução N° 002/2009 do CONSUNI, que tem por objetivos: contribuir para o desenvolvimento do servidor, como profissional e cidadão; capacitar o servidor para o desenvolvimento de ações de gestão pública; e preparar o servidor para o exercício de suas atividades de forma articulada com a função social da UFRB, estes ainda não contemplam, efetivamente, políticas formativas para inclusão de pessoas com deficiência. Tratam-se de medidas estratégicas e não de políticas de fundo.

A UFRB como uma instituição federal de ensino superior com 10 anos de criação não pode ficar alheia ao desafio da inclusão, pois conforme consta em seu PDI, a prática da gestão na UFRB norteia-se pela assunção da responsabilidade social no alcance de suas metas e pela inclusão social na universidade pública brasileira. E entre uma dessas ações de inclusão social existente destacamos a promoção e inclusão do portador de necessidades especiais na instituição (PDI, 2010-2014).

As políticas e adequações de infraestrutura física, relativas à promoção de acessibilidade, atendimento prioritário, imediato e diferenciado para utilização com segurança pelos portadores de necessidades especiais são descritas para o período de vigência do PDI (2010-2014). Dentro deste contexto de inclusão social, e como autarquia da administração pública indireta, a UFRB deve dispensar atendimento prioritário às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, o que pode ser visto em seu PDI, em que se compromete com algumas ações que garantem a inclusão de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Assim, pretende-se:

“Espaços e instalações acessíveis; Mobiliário de recepção e atendimento obrigatoriamente adaptado à altura e à condição física de pessoas em cadeira de rodas, conforme estabelecido nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT; Serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais LIBRAS e no trato com aquelas que não se comuniquem em LIBRAS, e para pessoas surdo cegas, prestado por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento; Pessoal capacitado para prestar atendimento às pessoas com deficiência visual, bem como às pessoas idosas; Disponibilidade de área especial para embarque e desembarque de pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida; sinalização ambiental para orientação das pessoas; divulgação, em lugar visível, do direito de atendimento prioritário das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida;

Admissão de entrada e permanência de cão-guia junto de pessoa portadora de deficiência nos locais dispostos, bem como nas demais edificações de uso público e naquelas de uso coletivo” (PDI 2010-2014: 144).

Em 2005 é implementado no Brasil o Programa de Acesso à Universidade – INCLUIR, com objetivo de fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação, promovendo “acessibilidade de pessoas com deficiência a todos os espaços acadêmicos, às comunicações e aos currículos dos diferentes cursos, valorizando a diversidade e oportunizando a participação e a aprendizagem de todos os alunos” (Blattes, 2006: 15).

Diante deste contexto a UFRB, com vistas a atender as exigências que o programa Incluir trazia para sua adesão e participação, cria em 2011, na Pró-Reitoria de Graduação através da Portaria 462/2011, o Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI) que tem como objetivo central assegurar condições de acessibilidade e atendimento diferenciado às pessoas com necessidades especiais ou mobilidade reduzida, comprometendo-se com a implementação de políticas e com a busca de adequações da infraestrutura da Instituição.

A criação do NUPI se justifica uma vez que consta no documento orientador do Programa Incluir que a partir de 2012, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Secretaria de Educação Superior (SESu), passaria a apoiar projetos das IFES, com aporte de recurso financeiro, diretamente, previsto na matriz orçamentária das Instituições, com a finalidade de institucionalizar ações de política de acessibilidade na educação superior, por meio dos Núcleos de Acessibilidade, que se estruturam com base nos eixos da infraestrutura, do currículo, comunicação e informação, dos programas de extensão e dos programas de pesquisa (Brasil, 2013).

Assim, o NUPI surge na UFRB e, conforme pode ser visto em sua página no sítio da instituição, apresenta como metas: elaborar projetos para captação de recursos na área de acessibilidade e tecnologias assistivas; fomentar a formação de docentes e de servidores técnico-administrativos; estabelecer parcerias com instituições de apoio ao trabalho com pessoas com necessidades especiais; criar estratégias junto aos colegiados de cursos que assegurem acessibilidade pedagógica e atitudinal entre docentes e servidores técnico-administrativos; viabilizar os suportes pedagógicos necessários no âmbito de tecnologias assistivas de modo a favorecer a permanência dos estudantes com necessidades especiais nos cursos de graduação da UFRB.

O NUPI também foi responsável pela elaboração e disponibilização de orientações para professores de estudantes cegos, com Baixa Visão e surdez. O NUPI é composto por uma equipe de cinco (05) servidores técnicos administrativos em educação, sendo que quatro (04) desses servidores são Tradutores e Interpretes de LIBRAS, que atendem às demandas de tradução e interpretação em eventos, seleções, dentre outros.

Em 2009, o Conselho Acadêmico da UFRB, através da Resolução CONAC 14/2009, aprova a inserção da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como componente curricular obrigatório em todos os cursos de formação de professores (licenciaturas) e optativo em todos os cursos de Bacharelado e Superiores de Tecnologia, ofertados na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

A Resolução CONAC 039/2010, aprova em 2010, o Projeto Político Pedagógico de Criação do Curso de Licenciatura em Letras, Libras e Língua Estrangeira – Noturno e autoriza o seu funcionamento.

Visando acompanhar a evolução da política de atendimento dos direitos das pessoas com deficiência na UFRB, foi criado através da Portaria nº161/2012 do Gabinete do Reitor, o Conselho dos Direitos das Pessoas com Deficiência da UFRB (CONDIP/UFRB). De acordo com a Portaria, o CONDIP é um órgão de participação direta da comunidade acadêmica, com caráter deliberativo, consultivo e fiscalizador da política de atendimento dos direitos das pessoas com deficiência, respeitando a legislação vigente. O CONDIP é paritário e composto por servidores docentes, técnicos administrativos em educação, discentes e a administração superior. Isso ratifica que as discussões acerca da inclusão de pessoas com deficiência devem permear todas as instâncias da Universidade.

Em 2013 outra Resolução é aprovada pelo Conselho Acadêmico da UFRB, a Resolução CONAC nº040/2013, que dispõe sobre a aprovação das normas de atendimento aos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Conforme consta nesta Resolução, a administração superior deve prover condições que garantam a permanência dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação a partir da demanda informada. E estas condições referem-se às responsabilidades para o atendimento de estudantes com deficiência, como: recurso didático pedagógico adaptado; recursos de Tecnologia Assistiva; acesso as dependências acadêmicas; pessoal docente e técnico capacitado e serviço de apoio específico (adaptação de materiais; tradutores/intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – Libras; ledor e escriba; guias - interpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento. Esta Resolução também prevê ações conjuntas de formação continuada para docentes e técnicos, com o apoio do Conselho dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CONDIP-UFRB), do Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI-

PROGRAD), do Núcleo de Formação para a Docência do Ensino Superior (NUFORDES-PROGRAD) e da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal (PROGEP), objetivando a melhoria do atendimento aos estudantes com deficiência.

Neste mesmo ano, no PACAP, surgiram as primeiras demandas de formação para inclusão de pessoas com deficiência, sendo ofertado os Cursos de Libras intensivo, nos níveis básico e intermediário, com carga horária de 60 horas cada um e, o Curso de Acessibilidade no Ensino Superior: inclusão de estudantes com deficiência com carga horária de 50 horas, tendo este último como público alvo os servidores que atuam no atendimento ao público e também os servidores docentes. Vale ressaltar que, apesar de ser da PROGEP a competência das ações executadas no PACAP, as ações de formação para inclusão de pessoas com deficiência foram impulsionadas por uma demanda do Núcleo de Políticas de Inclusão da Pró-Reitoria de Graduação, com a chegada de alunos com diversos tipos de deficiência.

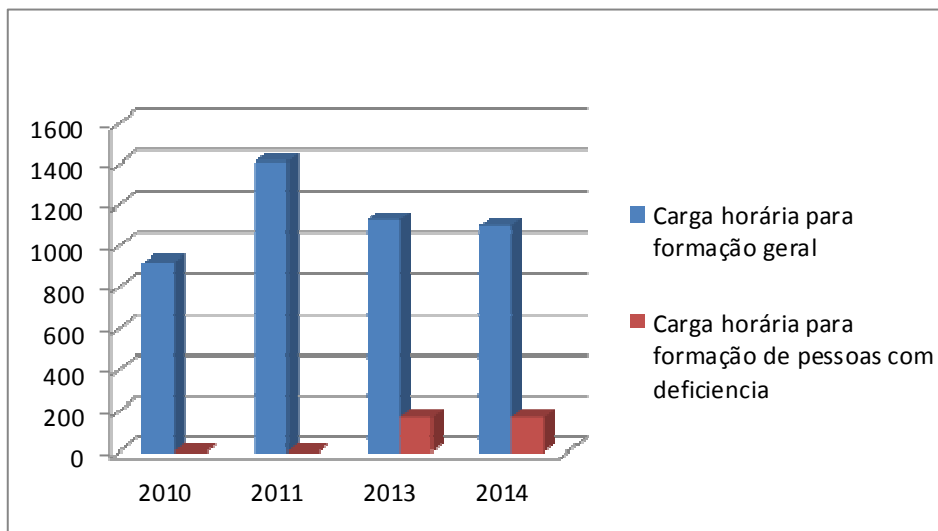
Em 2014 o PACAP foi construído, mais uma vez, com base no levantamento realizado pela PROGEP, sobre as necessidades de capacitação de forma a abranger todos os servidores da UFRB, independente do Ambiente Organizacional em que estiver inserido. Além da oferta dos cursos desenvolvidos nos planos anteriores, novas ações de formação foram propostas a fim de proporcionar outros conhecimentos e abranger o maior número de servidores.

De novo, 2 vez diante da demanda apresentada pela chegada de alunos com deficiência, a PROGRAD, através do seu Núcleo de Políticas de Inclusão e a PROGEP, propuseram novos cursos visando a formação para inclusão de pessoas com deficiência tais como Libras Básico, Libras Intermediário, Libras Avançado, Acessibilidade no Ensino Superior: inclusão de estudantes com deficiência e Tecnologia Assistiva e Orientação e Mobilidade.

Entretanto, conforme pode ser observado de forma lacônica no gráfico abaixo (Gráfico 03), considerando a crescente expansão da UFRB nesses 10 anos desde a sua criação, considerando o número de servidores admitidos em concurso público e lotados nos diferentes ambientes organizacionais e, considerando também as ações de formação desenvolvidas no âmbito dos Planos Anuais de Capacitação dos servidores técnicos administrativos em educação (PACAPs 2010, 2011, 2013 e 2014), podemos ressaltar que o número de ações para inclusão de pessoas com deficiência na UFRB ainda está longe do que se espera. Isso porque em se tratando da UFRB, trata-se de uma organização de ensino superior em constante crescimento e consolidação no campo educacional, científico, cultural, e que numa esfera regional, nacional e até mesmo internacional, traz em sua identidade a característica peculiar de uma Universidade inclusiva não só no aspecto socioeconômico,

étnico e cultural, mas também no atributo de favorecer a inclusão de pessoas com deficiência, uma inclusão programada, como vimos e como a seguir descrevemos:

Gráfico 03: Carga horária das ações de formação oferecidas pelo PROCAP (PROGEP/PROGRAD) durante os anos de 2010, 2011, 2013 e 2014.



Fonte: PROCAP (PACAP 2010, 2011, 2013 a 2014)

Há que lançar um olhar atento e cuidadoso quando se trata de falar sobre inclusão, pois a inclusão e exclusão são facetas de uma mesma realidade: discutir mecanismos para viabilizar a inclusão social, econômica, digital, cultural ou escolar significa admitir a lógica intrinsecamente excludente presente nos atuais modos de organização e produção social que se quer modificar (Matiskei, 2004: 187). E a discrepância que existe entre as ações de formação em geral e as ações de formação para inclusão desenvolvidas na UFRB tende a acentuar-se uma vez que com as medidas de acesso nos processos seletivos e nos concursos públicos, o número de alunos e também de servidores tende a aumentar, exigindo adequações, adaptações e mudanças não só nas estruturas físicas, mas também nas atitudinais, pedagógicas, comportamentais e, sobretudo nas institucionais que podem ser contempladas e desenvolvidas por meio de ações de formação com vistas a inclusão de pessoas com deficiência mas que vão muito além dessas ações.

Diante da apresentação das medidas de inclusão desenvolvidas pela UFRB, percebe-se que apesar de relativamente nova, a organização percebeu a necessidade de garantir os direitos da pessoa com deficiência, desde o seu acesso até à sua permanência. Entretanto, o desafio ainda é muito grande e é preciso ampliar as políticas de inclusão, uma vez que é notória a presença cada vez maior de estudantes com deficiência no Ensino superior. E para ampliar essa inclusão na Universidade é

preciso também ampliar as discussões acerca do tema através de fóruns, de eventos, trabalhos de pesquisa como este, a partir de proposições de formação para os servidores docentes, servidores técnicos administrativos em Educação e discentes, visando com isso garantir que o direito a educação seja respeitado bem como proporcionar a interação e minimização dos constrangimentos associados a falta de conhecimento em lidar com as pessoas com deficiência.

A UFRB muito ainda tem a fazer para favorecer a acessibilidade nas dimensões físicas, pedagógicas, comunicacionais, atitudinais, etc., entretanto estas podem ser promovidas através da adoção das políticas existentes para o Ensino superior, práticas inclusivas, utilização das tecnologias assistivas, bem como através da promoção da formação dos seus servidores no que tange a inclusão de pessoas com deficiência.

Diante disso, é possível romper com as barreiras excludentes do preconceito, da discriminação e do desconhecimento acerca dos tipos de deficiência, possibilitando que a as pessoas com deficiência tenham seus direitos garantidos e respeitados. Nesse sentido, urge termos condições para aplicarmos as leis existentes, no que diz respeito a inclusão de pessoas com deficiência, não só em termos de acessibilidade mas em termos de pleno usufruto do direito à educação.

CAPÍTULO IV

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

FORMAÇÃO PROFISSIONAL, CULTURA E GERENCIALISMO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

CONCEITO DE FORMAÇÃO NUMA PERSPECTIVA AMPLIADA

FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO

ANÁLISE DE NECESSIDADE DE FORMAÇÃO/DIAGNOSTICO DA FORMAÇÃO

CULTURA

CULTURA ORGANIZACIONAL

CULTURA INCLUSIVA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

GESTÃO

GESTÃO POR PROGRAMAS

1. CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL, CULTURA E GERENCIALISMO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

1.1 CONCEITO DE FORMAÇÃO NUMA PERSPECTIVA AMPLIADA

Ao se falar de formação é preciso observar que no cenário atual as instituições, enquanto organizações, buscam a partir de exigências legais, algumas iniciativas para promover em contexto organizacional, formações no âmbito do desenvolvimento pessoal e profissional dos atores envolvidos.

E para se falar nesse processo formativo dentro dessas organizações é importante atentar sobre alguns conceitos de formação que têm implicações concretas nas práticas formativas. Trata-se de proceder a um questionamento reflexivo acerca dos interesses que envolvem a formação. A formação constitui, assim,

“um mundo onde se inclui formação inicial, continua e especializada, onde é preciso considerar os modelos, teorias e investigação empírica sobre a formação, analisar a legislação e a regulamentação e, o que não é de menor importância, estudar as práticas reais dos atores e das instituições no terreno e as suas experiências inovadoras” (Ponte, 1998: 27).

Diante da ambiguidade que o conceito de formação pode ter, algumas das interrogações se podem formular, tais como: Formação, em que momento? Para quem? Com que finalidade(s)? Através de que estratégias? O que considerar nela como sendo prioritário? Propô-la aos formandos ou dar respostas aos seus pedidos? Iniciá-la a partir de quê? As respostas a estas questões exigem considerar a formação a partir de diversos quadros epistemológicos (Cortesão, 1991: 93) até porque a forma como se concebe a formação pode constituir um “pressuposto legitimador das políticas educativas (e modos de organização administrativa do Estado) que o sistema tem adotado e que importa desocultar e desconstruir” (Silva, 2000: 80).

Então, a formação pelo seu caráter, pela sua capacidade de multiplicação de efeitos no espaço e no tempo adquire a virtualidade de se constituir como o ponto crítico do sistema, pese embora as ambiguidades. Pois, ela pode ser concebida

“quer como processo de aquisição de saberes, de saber fazer, e de atitudes, quer uma forma de transmissão e manutenção de valores adquiridos feita ou por meio de inspiração, de cópia, de um modelo, ou através da conquista de aprendizagens. E não poderá também a formação ser encarada como um processo de libertação de forças criativas? Ou como tomada de consciência e rentabilização de saberes decorrentes de situações vivenciadas anteriormente? Não poderá ainda encarar-se a formação como processo de produção de saberes visando (ou não) o posicionamento crítico e a intervenção no processo educativo e social”? (Cortesão, 1991: 93-94).

Muitos autores têm-se referido ao campo de formação como um eixo efetivo de transformação do campo educativo nas suas diversas dimensões (Silva, 2000: 82). Trata-se, contudo, de um campo onde se afirmam tendências contrapostas quando não mesmo conflituais (Cortesão, 1991) e em que se podem manter e/ou reproduzir os padrões das formas tradicionais de valorizar, pensar e organizar, mas também a tendência de promover a inovação e a reforma. E essa massificação da oferta de formação a que muitos se referem, mesmo que não tenha o êxito esperado, certamente pode vir a

“desmistificar esse poder mágico que desde sempre se atribui à(s) formação(ões), nomeadamente quanto à sua capacidade de supressão de lacunas, em grande medida decorrente da ideia de “falta”, de “carência”, dado que apesar desse fluxo formativo as dificuldades e os problemas teimam em se perpetuar ou até em se agravar” (Silva, 2000: 81).

Veja-se que essa capacidade mágica atribuída à formação tem gerado nos sujeitos aprendentes a necessidade de se manterem ativos ao longo da vida. As necessidades das organizações (e quiçá não tanto dos indivíduos) têm feito com que as próprias responsabilidades organizacionais sejam transpostas para os indivíduos, responsáveis de si e pela construção de contextos favoráveis às organizações (Silva, 2005: 2072).

E, mesmo que a formação não tenha poder mágico, “algumas mudanças ela permite, mesmo que não sejam as mudanças que mais prementemente são evocadas como prioritárias pelos discursos políticos vigentes repletos de sentidos performativos”. Bem, “pelo contrario, trata-se de mudanças que ocorrem porque os ditos sentidos performativos não anulam os sentidos vivenciais da/na formação” (Rocha e Silva, 2015). Por isso, a formação não pode ser entendida “como uma solução centrada exclusivamente em preocupação tecnicistas de adaptação dos sujeitos ao seu posto de trabalho”, nem como uma solução milagrosa para o desenvolvimento individual dos sujeitos e muito menos,

“(…) como um processo individual de apropriação de conhecimentos e competências segundo a logica compensatória da reciclagem profissional, nem pode, tão-pouco, ser entendida, exclusivamente, como uma oportunidade de reencontro do individuo consigo mesmo segundo a lógica da terapia individual” (Rocha, 2009: 90).

Veja-se que a aprendizagem é uma “condição antropológica da existência” (Charlot, 2000: 34) e que “os saberes incorporados progressivamente pelo ser humano em devir são antes saberes de ação experimentados numa prática significativa, quer dizer ligada a um envolvimento pessoal” (Dubar, 2000: 184). Associada à aprendizagem, a formação tem-se também afirmado como exigência ou condição que permite abrir pistas identificando um conjunto de elementos de compreensão/orientação do existir em formação (Silva, 2005: 2075). Em suma, os discursos sobre a formação evocam a imperiosidade de atualização e renovação. Pois,

“Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de

formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional” (Gatti, 2008: 58).

Considerar os diferentes fenômenos que permeiam a formação contínua de adultos “é percorrer sempre, através da reflexão, zonas híbridas entre o campo das práticas educativas e sociais e o campo da construção científica” (Santiago, Alarcão e Oliveira, 1997: 11). Conquanto assim seja, a formação não pode ser concebida como uma “forma instrumental de preenchimento de supostas lacunas na biografia profissional, mas como um processo orientado para o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos”. Assim, a capacidade de decisão dos atores em formação sobre as questões que dizem respeito à prática profissional, aos seus saberes, às estratégias de aprendizagem e às experiências assumem uma particular relevância (Silva, 2003: 83). E a importância e a relação entre formação e construção de identidade(s) é uma questão central no sentido que pressupõe a aprendizagem e a formação, em suma, a formação e a educação. Pois, a aprendizagem e a formação são como “uma aproximação do sujeito ao mundo, aos outros e a si próprio; são uma aproximação ao saber que não é apenas epistêmica, mas é também identitária e social” (Costa e Silva, 2005: 2076).

Em suma, o chamado desenvolvimento pessoal e profissional, objetivado pela formação, deve contribuir para “desenvolver a capacidade de modificar as condições de exercício das atividades cotidianas” e para a “formação de agentes sociais susceptíveis de intervir sobre as orientações de uma sociedade na produção de novas formas de relações econômicas e sociais” (Cortês, 1991: 94). Para isso, a formação, e muito especialmente a educação escolar, deve incluir uma “sociologia do sujeito” que incida sobre “o saber e as figuras do aprender” (Charlot, 2000). Estas finalidades devem orientar as “ações de transformação [que] podem ser especificamente designadas como processo de formação ou trabalho de formação” e que têm implicações “no e através do funcionamento institucional e social” (Barbier, 1985: 17). O campo da formação é então um campo de possibilidades mais ou menos potenciadas e não constitui um campo limitado ao desenvolvimento profissional até porque “ao sistema de formação profissional [...] cabe a função primordial de inserir e desenvolver profissionalmente os indivíduos em função de um adquirido educacional” (Almeida, 1992: 99) e em função de um potencial a adquirir em termos de educação (Rocha e Silva, 2015).

Conquanto assim seja, as ideologias que informam as diferentes opções educativas e, portanto, também as que estruturam as decisões tomadas a nível de formação, são consciencializadas em diferentes graus pelos atores que, a diferentes níveis, nela participam. Então, a formação pode ser

vista como “local de mais forte concentração ideológica do sistema” por se situar bem no interior do complexo processo educativo, ele proprio com as suas características sobejamente conhecidas de não neutralidade (Cortesão, 1991: 94).

Trata-se de uma não neutralidade não impeditiva de mudança. A formação profissional pode até ser vista como

“um instrumento fundamental na potenciação da mudança, que é simultaneamente técnica e sócio-organizacional, ela assume-se como um desafio quer para as empresas, ao permitir não só uma adaptação, mas fundamentalmente uma antecipação face às transformações em curso, quer para os indivíduos, dado a permitir a sua valorização profissional” (Almeida, 1992: 93).

Por isso, a formação e a qualificação não podem ser reduzidas “a um mero mecanismo de adaptação a postos de trabalho estruturalmente desqualificantes” (Almeida, 1992: 99). Assuma-se ainda que o campo da formação tem vindo “a deslocar-se do seu papel tradicional de instância de produção de qualificações individuais, para desempenhar um papel cada vez mais relevante como instância de regulação social intervindo ao nível da empresa e da gestão global da sociedade” (Silva, 2005: 2072-2073).

Perante o desafio colocado às empresas no que concerne à implementação de medidas de formação profissional e modelos organizacionais qualificantes, a formação pode ser vista como “o mecanismo de valorização profissional capaz de responder às cada vez maiores exigências do mercado de trabalho”. O individuo é perspetivado como um ser carente colocado diante da necessidade da formação e da auto-formação (Almeida, 1992: 99). Sabendo-se que “o acesso e sucesso no campo da formação não garante o acesso e sucesso no campo do trabalho e do emprego; instabilidade que acaba por ser condicionadora da procura possível face à oferta disponível”, a relação formação trabalho pode encarar-se como atividade mobilizadora do sujeito que tem implicações no uso de si e na apropriação do sentido de si-no-mundo. Trata-se, pois, de conceber “atividades com valor de uso, experiência, reinterpretação e apropriação do objeto pelo sujeito, ação e interação contextualizada, produtoras de (re) construções sociais, de normas, de aprendizagens e de saberes susceptíveis de um enriquecimento do objeto que as antecede”. E assim se constróem “dinâmicas identitárias de diferenciação, afirmação ou confirmação” através da formação (Silva, 2005: 2074- 2075).

Em última instância, a formação estaria como que relacionada intimamente com a educação, com a construção de identidades do sujeito/ator e com as demandas e exigências do mundo do trabalho na sociedade contemporânea (Santos & Fartes, 2010: 11).

Não se pode falar de formação sem estabelecer relações entre sujeitos, entre sujeitos e atores, entre atores e relações de poder. A formação exige a interação entre pessoas com suas diferenças e

diversidades, relações sociais, nas trocas de vivências e experiências, em suma, “a formação requer o sujeito na sua singularidade, mas também na sua multiplicidade e nas suas condições de vida coletiva, na soma dos contrários que se envolvem dialeticamente em sistemas objetivos e subjetivos” (Santos & Fartes, 2010: 10).

Há pois que configurar a relação formação e trabalho como um “binômio interativo e mutuamente condicionado, uma vez que, se as situações de trabalho apelam à formação, também esta última influencia os contextos de trabalho”, gerando conseqüentemente uma crescente procura e oferta de formação nos diferentes contextos organizacionais e nos diversos grupos profissionais (Silva, 2000: 90). Neste contexto, o envolvimento do sujeito em atividades significativas é fundamental sobretudo se a formação for vista como “um investimento consentido, cujo sentido está intimamente ligado ao significado que [o formando] atribui globalmente à sua dinâmica de mudança” e não como simples objetos de valor de troca. Na relação “formação/certificação por um emprego e por uma posição; na relação trabalho por um salário, a própria relação formação e trabalho é configurada a partir da circulação de objetos no mercado do consumo silenciando a atividade e a autoria dos sujeitos implicados na construção de sentido” (Silva, 2005: 2074).

Falando de sistema educativo há que perceber que aparentes contradições “podem esconder articulações mais profundas entre este e os outros subsistemas sociais, articulações detectáveis nas distinções entre funções econômicas e funções sociais, ou entre funções instrumentais e funções simbólicas” (Santos, 2013: 191).

Conquanto assim seja, é preciso fazer coincidir a formação dada com a formação desejada (Rodrigues e Esteves, 1993), o que não acontece perante uma desadequação da formação quanto a produção de saberes, em relação ao que se exige no mundo do trabalho. Pode até denunciar-se uma “estratégia política de desresponsabilização do Estado face à incapacidade em que o poder político se acha de articular as expectativas sociais criadas e veiculadas pelo sistema educativo com as oportunidades de trabalho” (Silva, 2005: 2072-2073).

Estas formas de compreensão da formação surgem a par de outras. Ao invés de se falar na construção de identidades (Rocha e Silva, 2015), fala-se no apuramento de resultados e reafirma-se que a formação deve ter objetivos claros e explícitos daquilo que com ela se espera alcançar. Esses objetivos devem estar bem definidos para alcançar a eficácia desejada:

“Um objetivo geral define o comportamento esperado no final da formação ou de uma parte dela. Os objetivos específicos definem os comportamentos intermédios indispensáveis para atingir o objetivo geral. Os objetivos operacionais são uma descrição do resultado que se pretende alcançar com a aprendizagem, em termos do desempenho do formando, através de um comportamento observável

ou mensurável. Uma das funções mais úteis dos objetivos é a de fornecer referências e critérios para a avaliação” (Diogo, 2008: 23-24).

Há modelos propiciadores da medição da eficácia. No modelo definido por Kirkpatrick em 1959 concebe-se a avaliação da formação a partir de 4 níveis: no nível 1 avalia-se, imediatamente após a formação (a quente), o grau de reação dos participantes com recurso a uma folha de reação (trata-se da chamada avaliação da satisfação). O nível 2 visa medir o grau de conhecimentos, habilidades e/ou atitudes pré-estabelecidas e que foram adquiridas. É a chamada avaliação dos conhecimentos. No nível 3, dando tempo à produção de efeitos visíveis, mede-se o grau da aplicação das aprendizagens no local de trabalho normalmente através de inquéritos ou entrevistas padronizadas. No último nível, no nível 4, determina-se em que grau os objetivos previamente definidos se converteram em resultados (Kirkpatrick e Kirkpatrick, 2013). Com este modelo hierárquico de avaliação da formação assente na reação, aprendizagem, comportamento (transferência) e resultados tem sido possível “avaliar um programa de formação de uma maneira organizada e estruturada que é facilmente compreensível” (Diogo, 2008: 22).

De difícil compreensão são, no entanto, as diversas definições e conceitos da palavra formação. Como vimos, a posição não é nada consensual. Duas conceções se contrapõem, contudo:

“Uma, centrada na racionalidade técnica e na tônica das ações de formação com base na heteroformação – engenharia e tecnologia da formação – e a outra, centrada no sujeito e na historicidade, nas subjetividades, nas experiências construídas ao longo da vida e no processo de formação e autoformação, denominada de abordagem existencial da formação” (Souza, 2006: 38, cit. por Santos e Fartes, 2010: 10).

Retivemos: confundir a palavra formação com “educação, formação permanente, capacitação, formação profissional, conduz, muitas vezes, a um reducionismo no pensar a formação como experiência da própria existência humana”. Consideramos contudo que a educação no seu sentido mais abrangente inclui a formação, o que não quer dizer que a formação não possa ser propiciadora de formas de educação, nomeadamente de formas de educação inclusiva.

É que a formação envolve uma compreensão que perpassa o contexto profissional. A complexidade do termo leva a pensar na formação como uma “experiência profunda e ampliada do Ser humano, que aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura, numa sociedade, através das suas diversas e intencionadas mediações” (Macedo, 2010: 21, cit. por Santos & Fartes, 2010: 11). Por isso, não se pode confundir ou reduzir o fenómeno da formação que se realiza num sujeito relacional com a gestão da formação e sua racionalidade tecnocrática, nem pensar a formação nos tempos atuais como uma simples ação realizada para completar, reajustar, retificar existências ou

como um simples atendimento de demandas burocráticas (Santos & Fartes, 2010: 11). Para além disso, e como já vimos, há que considerar a relação que a formação estabelece com o mercado de trabalho, sobretudo quando esta formação privilegia o sujeito a partir das somas do seu nível de escolaridade, quantidade de cursos e de diplomas adquiridos ao longo da vida e mediante os quais serão definidos os valores do salário (Santos & Fartes, 2010: 14).

É que os indivíduos buscam cada vez a qualificação e certificação com vistas à inserção, manutenção e possibilidade de ascensão no mercado de trabalho. É neste cenário político, econômico e social que a UFRB, também diante das demandas de qualificação dos seus servidores, tem proporcionado ações de formação derivadas de um programa vislumbrando as potencialidades dos sujeitos envolvidos que, dentro de suas trajetórias profissionais, ambicionam a mudança em termos de crescimento profissional, e quiça em termos de crescimento pessoal e social.

1.2 FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO

A vertente produtivista da formação a que acima fizemos referência é particularmente útil quando se fala em formação em contexto organizacional de trabalho. Nesta perspectiva, "privilegia-se o contexto organizacional onde acontecem as práticas profissionais" consideradando-se este contexto como "um eixo estruturante das ações formativas (ponto de partida e de chegada dos processos de formação)" (Silva, 2000: 83). Falando em formação em contexto de trabalho, esclarece-se:

"As práticas de formação encontram-se particularmente orientadas para dotar os atores a elas sujeitos de meios para construir a sua profissão de um modo autônomo e responsável ou, pelo contrário, inscrevem-se tendencialmente numa racionalidade instrumental e adaptativa, cujas consequências manifestas são o conformismo e, sobretudo, a manutenção do "ciclo da reprodução" (ou de dominação)"? (Silva, 2000: 77).

Esses questionamentos podem ser aprofundados considerando o que se espera das práticas de formação no contexto organizacional do trabalho. Pois, pensar na transformação que a formação deve proporcionar ao indivíduo tanto no plano profissional como social e pessoal é pensar que "as atividades de formação têm um objeto específico que deve ser [...] re-situado entre os objetos das outras atividades de transformação dos indivíduos". Trata-se, pois, de perceber que "as capacidades adquiridas em formação apresentam um caráter específico" quando dirigidas ao trabalho. No entanto, outros tipos de capacidades são esperadas em simultâneo com as anteriores, sobretudo se considerarmos que existe uma "estreita articulação e uma real autonomia de fenômenos de formação

relativamente aos fenômenos de transformação dos indivíduos no plano profissional ou social” (Barbier, 1985: 15).

A formação tem de facto vindo a ser pensada como um “instrumento com vista à mudança organizacional, na medida em que permite gerar nos indivíduos capacidades e atitudes potenciadoras dessa mudança”. No entanto, os efeitos da formação devem ser diacrônicos, ou seja, devem ser contínuos para que em consonância com a evolução progressiva dos modelos organizacionais permita, também, uma constante renovação das atitudes (Almeida, 1992: 98). Nesse sentido, e por tal razão,

“torna-se importante identificar e agrupar características presentes, a diferentes níveis, nos diferentes tipos de processo de formação, de modo a tornar mais evidentes os diferentes quadros teóricos que informam sempre a concepção, o funcionamento e efeitos pretendidos desses processos de formação, mesmo que os seus autores não tenham disso por vezes grande consciência” (Cortesão, 1991: 94).

Então, a formação profissional contínua deve “permitir a antecipação de certas transformações, ao potenciar a mobilidade social dos indivíduos e a flexibilidade organizacional das estruturas”. Assim, o investimento na formação é visto como: “uma inevitabilidade dada a crença, unanimemente partilhada de que ela é um instrumento fundamental para a gestão dos processos de mudança organizacional” (Almeida, 2007: 2). Trata-se, por isso de construir um “modelo organizacional formativo” com o qual se seja capaz de preparar os trabalhadores para a aceitação e adaptação aos novos processos de trabalho e às novas tecnologias (Almeida, 1992: 98) e às novas demandas de uma educação mais inclusiva.

A formação em contexto de trabalho e, nomeadamente “a aprendizagem realizada em contexto de trabalho”, é fortemente influenciada e até “resulta das solicitações do próprio trabalho a realizar”, o que pressupõe “o estabelecimento de uma cooperação formativa com vistas a viabilização de experiências de prática profissional envolvendo a aprendizagem em situações de trabalhos reais”, o que pressupõe, também, que essa formação seja negociada e não resulte tão só de “conteúdos académicos pré-determinados”. Assim, um dos grandes desafios da formação profissional é o de conceber uma estrutura de formação em sintonia com os interesses do público-alvo. Assim se valorizam as especificidades do contexto de trabalho da forma mais adequada para os objetivos que se deseja alcançar em termos organizacionais, sociais e pessoais (Silva 2003: 1-6). A formação em contexto de trabalho é aqui considerada como um espaço de trabalho e como um espaço simultâneo de formação que não só a formação para o trabalho. Tudo isto tem implicações quanto ao envolvimento dos indivíduos na ação, na mobilização de saberes e visa, conseqüentemente, “a produção simultânea de saberes, de competências, e de identidades profissionais” num contexto em

que “trabalho, investigação e formação são componentes indissociáveis da ação do indivíduo e do coletivo” (Abreu, 2001: 60; 2007: 56).

Em suma, a formação em contexto de trabalho deve proporcionar a valorização dos sujeitos com seus saberes e experiências, permitir a integração e interação entre as pessoas envolvidas no processo formativo, o que obriga a perceber como “a formação pela experiência admite a formação informal e a dinâmica potencialmente formativa dos contextos de trabalho (e de formação) em permanente mutação”. Assim sendo, a prática profissional resulta de uma formação experiencial, em que “o indivíduo no seu todo e por tal motivo influencia e é influenciado pela formação das entidades sociais e profissionais, num processo recursivo de dupla influência” (Abreu, 2001: 117).

Uma reflexão acerca das práticas profissionais de formação em contexto de trabalho sem levar em consideração os saberes dos indivíduos limita o potencial da formação em contexto de trabalho. Há então que perceber que é preciso “estar à escuta dos saberes práticos produzidos e executados pelos trabalhadores, na ação situada, por ocasião da experiência do trabalho real” (Guy Jobert, 2001: 228) e para além da experiência do trabalho real. É certo, pois, que a experiência profissional e os processos de aprendizagem inerentes à prática são essenciais para o desenvolvimento das competências profissionais, daí se defenda que essa formação deve ser contínua, “quer para atualizar e aperfeiçoar conhecimentos quer para desenvolver ou adquirir novas competências”, competências estas que na maior parte dos casos “são construídas na ação e no contacto direto com as situações, trazendo aos contextos de trabalho um elevado potencial formativo” (Costa 2008: 29-30) para o trabalho e para a vida.

Em qualquer dos casos, ao considerar o espaço de trabalho como um espaço formativo é preciso que as organizações possibilitem “tempos, espaços e, sobretudo, modos que permitam aos profissionais aprender com as situações de trabalho”, daí a pertinência de ações de formação contextualizadas para que a formação aconteça e atinja os seus objetivos, sobretudo no que diz respeito aos agentes formadores, uma vez que “a realização do trabalho depende de quem o executa, o que exige da parte dos profissionais conhecimentos, saberes e competências”. A formação em contexto de trabalho está então dependente de condições que “dizem respeito às estruturas funcionais, aos níveis hierárquicos, aos canais de comunicação e à distribuição de responsabilidades” (Costa, 2008: 30). O trabalho em formação ou a formação em contextos de trabalho deve, pois, estimular a resolução de problemas, fazendo com que os sujeitos atores envolvidos nos processos formativos revalorizem e descubram o potencial formativo e educativo da aprendizagem, nomeadamente da aprendizagem experiencial, na autoconstrução do sujeito tanto no âmbito pessoal quanto profissional

(Canário, 1997), na construção de identidades aprendentes na formação e pela formação (Rocha e Silva, 2015).

Vale ressaltar nesta sequência analítica, a importância da constante reflexão, análise e avaliação dos processos formativos, tanto do ponto de vista do indivíduo como das organizações. É fundamental que haja um espaço para discussões e reflexões acerca das práticas formativas desenvolvidas para que haja uma consciencialização por ambas as partes das mudanças atitudinais e comportamentais. Assim,

“Trata-se da busca de uma nova forma de olhar o contexto de trabalho e não entendê-lo como sendo o local tradicional da aplicação dos saberes teóricos ditados nos espaços tradicionais da formação, largamente escolarizados. Os contextos de trabalho surgem como o ponto de encontro privilegiado da oferta e da procura de formação” (Costa, 2008: 12).

Desta forma, deve-se considerar

“O confronto com elementos variados e complexos, a cooperação entre colegas, a iniciativa e trabalho em grupo. Deve-se coincidir a organização do trabalho com a organização da formação, o que permitirá conciliar de forma mais adequada investimentos em formação e educação e desempenho dos indivíduos” (Moniz *et al.*, 1998: 64, cit. por Costa, 2008: 31).

Podemos ainda atender, nesta análise, à emergência de um conjunto de solicitações contraditórias no campo da formação. Quem beneficia com a formação? A organização ou o sujeito/ator em formação? E, ainda nesta análise, não se pode esquecer que a formação tem desempenhado um papel cada vez mais relevante como instância de regulação social intervindo ao nível da empresa e da gestão global da sociedade, deslocando-se do seu papel tradicional de instância de produção de qualificações individuais (Silva, 2005: 2072-2073) para o campo das mudanças estruturais exigidas e, ainda, para o campo “das atividades ou dos processos de transformação dos indivíduos” (Barbier, 1985: 12).

1.2.1 Análise de Necessidades de Formação/Diagnóstico da Formação

Para a realização e eficácia das ações de formação tem vindo a reclamar-se pela pertinência de uma cuidadosa e exigente análise de necessidade de formação. Assim,

“Para que a aposta na formação seja bem-sucedida, para que as propostas e o seu desenvolvimento sejam feitas de forma estruturada, integrada, e direcionada para o público-alvo a que se destina, a análise de necessidades de formação teria que assumir um lugar de centralidade. Só assim estariam reunidas as condições para que se pudesse avançar com propostas bem consolidadas, com base nas reais necessidades dos diversos atores envolvidos, e que a médio longo prazo pudessem ser desenvolvidas e vantajosas quer para esta instituição quer, e fundamentalmente para aqueles que se constituem como o seu público-alvo” (Rocha, 2009: 82).

A importância da análise de necessidades de formação no campo da formação profissional tem em vista a possibilidade de melhoria na eficácia das políticas e dos programas de formação, permitindo a capacitação profissional dos sujeitos envolvidos considerando a concretização dos objetivos, o alcance dos resultados e os custos destinados às ações de formação (Barbosa, 2013: 9). Em relação aos procedimentos de análise de necessidades de formação estes objetivam caracterizar “as competências exigidas no exercício do trabalho e as competências possuídas pelos sujeitos, fazendo com que os programas de formação a desenvolver sejam capazes de suprir as carências dos indivíduos tendo em conta as exigências técnicas dos seus postos de trabalho” (Barbosa, 2013: 9).

Pese embora a importância da dita análise de necessidades de formação, sabemos como esta é feita, por vezes, de forma leviana assim como sabemos que a análise de necessidades pode surgir apenas para legitimar algo que já estava definido, estando deste modo, “mais ligada à legitimação de uma dada formação do que propriamente a uma análise consciente e consolidada, antecipadora e/ou transversal da/à formação”. A uma “inaplicabilidade prática ou aplicabilidade “fantasma” acresce a ambiguidade que envolve a definição e caracterização [da análise de necessidades], o que se acredita poder constituir-se, também, como um entrave na sua aplicação” (Rocha, 2009: 68).

Por norma, a importância e a imprescindibilidade da análise de necessidades de formação estão associadas à “determinação dos objetivos de formação” para permitir “estruturar programas de formação preocupados em produzir indivíduos mais qualificados e mais adaptados às exigências técnicas do exercício do seu trabalho”. Deste modo, a análise de necessidades, “reveste-se de uma roupagem que a confunde com o inventário de carências, uma identificação daquilo que está em falta e do que é necessário para uma adaptação plena ao posto de trabalho” (Rocha, 2009: 88).

Esta imagem dilui-se quando consideramos que “o trabalho de formação funciona como um processo de transformação pessoal” (Barbier, 1985: 17), quando se defende uma participação ativa dos formandos no apuramento das “necessidades de formação”. O mais das vezes as necessidades de formação são necessidades da organização para atingir um desempenho organizacional eficiente mais do que específicas e bem delimitadas necessidades dos indivíduos. As necessidades de formação afirmam-se aqui “como algo cristalizado que é necessário identificar e sistematizar, para posteriormente transformar em formação o que, conseqüentemente, se diz contribuir “para um desempenho organizacional eficiente” ao invés de contribuir para uma formação dos indivíduos em acordo com as suas ditas “necessidades” (Rocha, 2009: 69-70).

Partindo desse pressuposto, há que reconhecer que o conhecimento adequado do trabalho a realizar e os interesses dos atores na realização do trabalho não se podem desprender de uma

concepção de formação em que sejam consideradas as competências dos trabalhadores com experiências e valorizados os saberes já existentes, o que se torna indispensável para a eficácia do trabalho (Falzon e Teiger, 2001: 171) e também para a solidez da formação enquanto estrutura que permite a mudança organizacional mas também a mudança social e pessoal.

Nesta perspectiva, na concepção da formação objetiva-se “analisar o trabalho em conjunto com os trabalhadores e refletir sobre a produção do trabalho e as condições em que ele ocorre”. Isso porque para transformar a ideia do trabalho a partir da formação é preciso que os trabalhadores mudem a sua concepção de trabalho. A formação deve implicar em tornar o indivíduo eficiente, eficaz e autônomo, conforme exige sua atividade em diversos contextos e não só em contextos de trabalho (Falzon e Teiger, 2001: 172).

Veja-se que a formação pode derivar de planos de formação e de programas que contribuem explicitamente para o processo de diferenciação dos indivíduos e atribuição de estatutos hierarquizados (Barbier, 1985: 21), o que se contrapõe a processos de transformação efetiva. Assim, nesta dimensão técnica e instrumental, a análise de necessidades de formação recobre processos que se fundam em “concepções ortopédicas de formação” e que se sustentam na “necessidade” de se proceder a um tratamento cirúrgico dos formandos definidos como indivíduos carenciados. Baseados numa racionalidade tecnocrática e economicista, estes processos vigoram na atualidade pese embora recaiam na tradicional inventariação das carências formativas dos sujeitos pretendendo-se com isto “produzir indivíduos mais qualificados e mais adaptados às exigências técnicas do seu trabalho” (Correia, 1999). Com estes processos de legitimação dos interesses de quem detém o poder, fazendo da inventariação/auscultação uma formalidade necessária para justificar a formação (programada), parte-se do pressuposto de que as necessidades são objectivas e captáveis (competências) e, por isso, estas ficam delimitadas *a priori* (a partir de inquéritos, escalas, incidentes, avaliação de desempenho).

De realçar, ainda, que os objetivos da formação nas organizações, mesmo quando são analisados e discutidos com os formandos, podem não passar de objetivos que legitimam a ação, sobretudo quando se faz com que os formandos interiorizem esses objetivos e se apropriem deles como sendo derivados das suas próprias necessidades (Rocha 2009: 89). Conquanto assim seja, no que concerne a “procura” e a “oferta”, a análise de necessidades de formação deve ultrapassar a mera recolha de informação, via inquérito por telefone, por exemplo, e deve efetivamente visar a participação do formando no processo formativo desde a sua concepção, passando pela gestão e avaliação. Nesta perspectiva, quando se inicia a formação a análise de necessidades transforma-se em

processo de construção, uma vez que a formação tem, ela própria, como objetivo, despertar novas necessidades, diga-se, interesses, expectativas (Rocha, 2009: 89).

“Assim, o formando não é concebido como o objeto do processo formativo mas como o sujeito privilegiado da mesma. Não se trata aqui de elaborar um plano de formação que responda as necessidades emergentes da população, pois as necessidades não parecem existir externamente ao indivíduo, sendo, por isso, mais adequado falar da elaboração/construção das necessidades do que propriamente da sua emergência” (Rocha, 2009: 90).

Nesse aspecto é importante ressaltar mais uma vez que a conceção, planificação e definição dos objetivos implicam um conhecimento apurado do perfil e expectativas do público-alvo, das atividades que são desenvolvidas nos setores da organização, dos contextos de trabalho, do apuramento daquilo que os formandos pretendem efetivamente quando ingressam em processos de formação. Nesta sequência, não podemos também esquecer que a formação tem implicações diretas na construção e reconstrução da cultura organizacional.

1.3 CULTURA

Existem várias definições de cultura. Começemos: a palavra cultura é originária do verbo latino *colere*, que significa cultivar, criar, tomar conta e cuidar. A partir do século XVIII, o termo cultura passa a significar os resultados da formação ou educação dos seres humanos, tornando-se sinônimo de civilização, consubstanciando a “*herança social* adquirida dos nossos antepassados” (Carmo, 2007: 101-102). O pensador argentino Rodolfo Kusch (1978, cit por Pimentel, 2010: 25) traz uma importante definição de cultura que influencia a base dos seus pressupostos de trabalho:

“Cultura não é apenas o acervo espiritual que um grupo celebra a cada um que participa da tradição, é também o baluarte simbólico no qual cada indivíduo se refugia para defender a significação de sua existência. Cultura implica uma defesa existencial frente ao novo, pois se um indivíduo carecer dos significados de sua cultura não terá elementos para fazer frente a uma novidade incompreensível [...]”.

Desta feita, a cultura “nasce do trabalho do homem em sociedade, o qual transforma a natureza para satisfazer suas necessidades”. A cultura na linguagem sociológica “é tudo o que resulta da criação humana para responder aos desafios da natureza; sua função é buscar suprir as necessidades humanas”. É um “modo de vida e de pensamento transmitidos de geração a geração de forma cumulativa”. A difusão da cultura se dá de um lugar para outro, o que revela que “a maior parte dos comportamentos culturais são adquiridos e transmitidos pela educação” (Carmo, 2007: 102-103). Assim, “participar da vida social introduz o indivíduo em performances existenciais de busca de lugar para enraizar-se na cultura do seu povo e interagir em cenários mais amplos e móveis com outras

culturas” (Pimentel, 2010: 25). Cultura será então um conjunto complexo e multidimensional de tudo o que constitui a vida em comum nos grupos sociais (Pires & Macedo, 2006), mais concretamente, trata-se de

“um conjunto de modos de pensar, de sentir e de agir, mais ou menos formalizados, os quais, tendo sido aprendidos e sendo partilhados por uma pluralidade de pessoas, servem de maneira ao mesmo tempo objetiva e simbólica, e passam a integrar essas pessoas em uma coletividade distinta de outras. É o resultado de ações cujos componentes e determinantes são compartilhados e transmitidos pelos membros de um dado grupo” (Pires & Macedo, 2006: 84).

O processo de transmissão cultural faz com que cada nova geração não precise redescobrir, com grande gasto de tempo e grande risco de fracasso, o que já foi aprendido pelos que a antecederam. Assim, pela cultura, não só o conhecimento é conservado como se estabelece a base para a vida comunitária que repousa em compreensão e informação comuns. Dessa forma, “a soma de todos os objetos, conhecimentos, maneiras de fazer, hábitos, valores e atitudes que cada geração transmite para a seguinte” é denominada como cultura de um grupo (Carmo, 2007: 107). Digamos: a cultura é “um dos pontos-chave na compreensão das ações humanas, que funciona como um padrão coletivo que identifica os grupos, suas maneiras de perceber, pensar, sentir e agir” (Pires & Macedo, 2006: 83). A cultura, nomeadamente a cultura de grupo, traz experiências complexas e desafios a partir da convivência entre o tradicional e o novo e essa complexidade assenta no princípio de “a cultura assume diferentes estatutos na vida social à medida que não se aparta das condições políticas e económicas que estruturam a vida em sociedade”. Essa desafiadora convivência, além de permitir ao indivíduo a construção de suas condições de pertença a um grupo social, além de permitir conquistar formas de identificação com os outros, permite também transitar entre diferentes papéis sociais que estão implícitos na cultura e na vida social (Pimentel, 2010: 30).

O indivíduo é essencialmente um ser de cultura e, nesse sentido, “a cultura torna possível a transformação da natureza e faz com que os povos se diferenciem pelas suas elaborações culturais, invenções e diferentes resoluções e encaminhamentos dos problemas”. Então:

“Falar em cultura implica falar sobre a capacidade de adaptação do indivíduo à realidade do grupo no qual está inserido. A cultura, com a construção do significado social e normativo, possibilita que um grupo se fortaleça ou se desintegre. A cultura expressa os valores e as crenças que os membros desse grupo partilham. Tais valores manifestam-se por meio de símbolos, como mitos, rituais, histórias, lendas e uma linguagem especializada, orientando os indivíduos de uma referida cultura na forma de pensar, agir e tomar decisões” (Pires & Macedo, 2006: 83-84).

No entanto, pertencer a um grupo não implica linearmente formas consensuais de atuação nem tampouco que os membros do grupo concordem sobre determinadas questões. O facto de compartilhar um sistema de significados produzindo algum tipo de identidade quer apenas dizer que

“um grupo de pessoas consegue entender-se mutuamente e possui uma compreensão similar sobre como o mundo funciona, mesmo que haja desacordo entre elas sobre muitos de seus significados” (Vaitsman, 2001: 33). Em termos gerais, a cultura possui três características particulares: “ela não é inata, e sim aprendida; suas distintas facetas estão inter-relacionadas; ela é compartilhada e de facto determina os limites dos distintos grupos” (Hall, 1978: 80).

Em contexto organizacional educativo,

“as culturas se gerem, se formam, mas também se mudam e transformam ao sabor dos imperativos das ideologias da gestão (personificadas pelo líder), independentemente de elas elegerem ou não, como prioridade educativa, o desenvolvimento dos valores da democracia e da participação” (Torres, 2008: 71).

Diante do cenário que estamos investigando, a UFRB também se configura como um espaço em que se identificam diferentes grupos sociais, isto porque “à medida que um grupo de pessoas se reúne para desenvolver uma determinada atividade, esse grupo inicia também a construção de seus hábitos, sua linguagem e sua cultura” e, “mais do que um conjunto de regras, de hábitos e de artefatos, a cultura significa construção de significados partilhados pelo conjunto de pessoas pertencentes a um mesmo grupo social” (Pires & Macedo, 2006: 83).

Desta forma, considerando que “as organizações são realidades sociais construídas de forma compartilhada” (Morgan, 2006: 166), considerando que “toda organização está inserida em um espaço cultural e social e é este espaço que determina como a organização será administrada, considerando que toda a organização recebe influência do contexto cultural onde se insere” (Pires & Macedo, 2006: 87) assim como pode influenciar o contexto cultural mais amplo, torna-se imprescindível compreender algumas relações entre cultura e formação, atendendo muito particularmente ao contexto da UFRB enquanto organização e *locus* onde esta investigação se desenvolveu.

1.3.1 Cultura Organizacional

O surgimento da UFRB configurou-se num cenário político propício e de forte clamor social por uma nova universidade federal que, inserida no Recôncavo baiano, pudesse oportunizar a essa região tão rica de uma cultura peculiar, o acesso ao ensino superior que até então era uma realidade intangível para muitos.

Dadas estas considerações, traremos alguns autores que respaldam a importância da discussão acerca da cultura organizacional e seus elementos presentes nas instituições-organizações públicas que influenciam no seu modelo de gestão, uma vez que “a cultura (nomeadamente a cultura corporativa) é caracterizada pela consistência, clareza e consensualidade de valores, interpretações e crenças partilhadas pelos membros de uma organização” (Torres, 1997: 40-41) muito embora se saiba que “a cultura não é algo que possa ser imposto num contexto social. Ela se desenvolve no decorrer da interação social” (Morgan, 2006: 157). Então,

“Em qualquer organização, pode haver sistemas de valores diferentes e concorrentes que criam um mosaico de realidades organizacionais em vez de uma cultura corporativa uniforme. Além do sexo, da raça, da língua e da etnia, grupos religiosos, socioeconômicos, de amizade e grupos profissionais podem ter um impacto decisivo sobre o mosaico cultural” (Morgan, 2006: 157).

A cultura organizacional faz parte de um processo de construção e reconstrução social.

“A configuração de qualquer organização é parte de um processo ao longo de uma história, produzida pelas interações entre seus membros, os quais pertencem a uma sociedade. Isto quer dizer que os significados produzidos em uma organização são parte tanto da cultura da sociedade mais ampla quanto da teia de relações instituídas ao longo da história organizacional” (Vaitsman, 2001: 32).

Trata-se de um complexo processo de construção e reconstrução social até porque “a cultura da organização pode ser pensada como completamente ambígua e paradoxal” (Silva & Fadul, 2010: 655). As organizações podem ser pensadas como possuindo culturas diferenciadas que variam em função dos diversos grupos dentro da organização [...] que possuem sentidos e interesses diferentes sobre os mesmos elementos da organização” (Mascarenhas, 2007; Sahlins, 1997, cit. por Silva & Fadul, 2010: 655).

No caso específico das organizações brasileiras, estas possuem características que são peculiares pois refletem os valores culturais da “sociedade maior”, ou seja, “os valores culturais são transmitidos para as pessoas pelo processo de socialização e consolidados com sua prática social no cotidiano das instituições sociais como família, escola, religião e nas organizações” (Pires e Macedo, 2006: 85-86). Uma das características da cultura brasileira assenta na “sua peculiar capacidade de misturar elementos de diferentes mundos práticos e simbólicos, o que estaria incorporado no modo brasileiro de agir na vida cotidiana em suas instituições e relações sociais”. O facto de um sistema de significados produzindo algum tipo de identidade ser compartilhado por um grupo não implica consenso, quer apenas dizer que um grupo de pessoas consegue entender-se mutuamente e possui a

compreensão similar sobre como um mundo funciona, mesmo que haja desacordo entre elas sobre muito muitos de seus significados (Vaitsman, 2001: 33-35). Então:

no interior das organizações as pessoas também se diferenciam entre si, na medida em que pertencem a distintas categorias ou grupos profissionais, setores ou departamentos. As habilidades aprendidas, os conhecimentos e práticas próprias das distintas profissões e ocupações implicam, portanto, a existência de várias culturas profissionais operando e entrando em conflito (Vaitsman, 2001:32).

As pessoas que atuam nas organizações não são só recetores, são também agentes que contribuem para esse intercâmbio constante, sendo seus valores componentes para a formação da cultura da organização. “As organizações estão inseridas dentro de um ambiente e interagem com ele, recebendo dele influências e influenciando-o”. E,

“A organização depende das pessoas para atingir seus objetivos. É por meio da interação entre as pessoas que se definem os propósitos das organizações. É por isso que as ideias sobre tarefas, metas, propósitos e objetivos se tornaram conceitos organizacionais tão fundamentais” (Pires & Macedo, 2006: 87).

Assim, a par de uma estrutura formal, a organização apresenta uma estrutura valorativa que é mutante. Veja-se que:

“A organização deixa de ser vista como unidade totalmente integrada e passa a ser vista como conjunto de indivíduos que, em algum aspecto, podem ter valores totalmente compartilhados entre todos; em outros momentos, alguns valores só conseguem ser compartilhados por alguns indivíduos e alguns grupos, enquanto outros valores apenas são compartilhados temporariamente” (Silva & Fadul, 2010: 655).

Desta feita,

“A cultura organizacional é um conceito essencial à construção das estruturas organizacionais. Percebe-se, então, que a cultura de uma organização será um conjunto de características que a diferencia em relação a qualquer outra. A cultura assume o papel de legitimadora do sistema de valores, expressos através de rituais, mitos, hábitos e crenças comuns aos membros de uma organização, que assim produzem normas de comportamento genericamente aceitas por todos” (Pires & Macedo, 2006: 87).

A estrutura formal, ela própria, pode ser um “artefato cultural”. Pois:

“A estrutura organizacional, as regras, diretrizes, metas, missões, descrições de cargos e procedimentos operacionais padronizados desempenham uma função interpretativa semelhante, pois agem como ponto de referência primários para a maneira como as pessoas vêm e interpretam os contextos em que trabalham. Embora seja considerada como uma das características mais objetivas de uma organização, a abordagem da representação enfatiza que elas são artefatos culturais que determinam a realidade atual” (Morgan, 2006: 166).

Falar em organizações, em estruturas, regras, procedimentos mas também em valores e mudança obriga a considerar várias visões de cultura organizacional. A cultura organizacional permite três visões teóricas: a *integradora*, a *diferenciadora* e a *fragmentadora* (Torres, 2005:445). Tratam-se de diferentes visões sobre uma mesma realidade, bem como de distintas estratégias de gestão da cultura (Nunes & Vala, 2002).

Associadas à ideia de cultura estão então as forças de integração, diferenciação e fragmentação. Na visão de uma cultura integradora, a organização é definida a partir de um enfoque funcionalista e burocrático, onde a cultura é “tanto mais forte e consensual quanto mais alargado for o seu grau de partilha entre os trabalhadores da organização” (Torres, 2008: 183). Nesta perspetiva integradora, a cultura “reduz-se a um conjunto de símbolos, crenças, valores, mitos e outros fatores pertencentes à ordem do simbólico, que representam o padrão de conformidade ideal e que, por isso, se deseja interiorizar prioritariamente a todos os atores da organização” (Torres, 2008: 183). Aqui, o líder da organização é o elemento central para a criação da cultura (Torres, 2008; Chambel e Curral, 2008).

As manifestações de uma cultura integradora assentam nas “manifestações de cultura que sublinham o consenso”, definindo-se “a cultura como aquilo que é claro para todos os membros, valorizando por isso a harmonia proporcionada por esta partilha”. A organização pode aqui ser vista como uma *família* e, neste sentido, a cultura é importante até porque “desempenha funções de redução da ansiedade, de aumento da sensação de controlo, de previsibilidade e de clareza” (Nunes & Vala, 2002: 125).

Na visão de uma cultura diferenciadora há um enfoque mais interpretativo sobre as diferenciações culturais e sobre já não os consensos mas sobre os conflitos que surgem nas organizações. Aqui, a cultura organizacional torna-se o “denominador comum das várias subculturas existentes com a particularidade de nunca ser conceptualizada de forma homogeneizante, até porque parte-se do princípio de que as diferenciações sociais e culturais são inerentes ao sistema social como um todo”. Aqui se destaca o “papel ativo e determinante dos diferentes grupos profissionais na negociação dos significados, valores, normas, estruturadores da organização” (Torres, 2008: 186).

Esta perspetiva diferenciadora dá conta das “manifestações culturais sobre as quais existem interpretações inconsistentes, considerando que os consensos só podem ser encontrados ao nível dos subgrupos, os quais aparecem independentes uns dos outros e podem viver em harmonia ou conflito entre si”. No interior de uma organização existem indivíduos de diferentes origens, apresentando

desempenhos diferentes, jogando vários papéis. Nas organizações há várias relações de poder e autoridade (Rocha, 2007).

As diferenças existentes fazem com que se estabeleçam “diferentes interesses e motivações por parte das pessoas, originando subgrupos que partilham valores e pressupostos” (Chambel e Curral, 2008: 202), havendo “inconsistência entre os valores básicos da organização, as práticas e as formas de expressar a cultura”, o que permite “questionar o consenso organizacional e enfatizar as fronteiras entre as subculturas”. Atenda-se pois às várias relações de poder nas organizações (Nunes & Vala, 2002: 127).

Na visão de uma cultura fragmentadora sobressai “a ideia de que a ambiguidade é inevitável e está omnipresente nos contextos organizacionais” (Nunes & Vala, 2002: 129). Contemplam-se, pois, “as ambiguidades inerentes às múltiplas ordens e racionalidades organizacionais, propiciando, deste modo, a emergência de uma variedade de interpretações sobre uma realidade que é sobretudo socialmente construída e caracterizada pela complexidade, diversidade e pelo paradoxo” (Torres, 2003: 191).

As manifestações de uma cultura fragmentadora são as de uma visão dos atores organizacionais enquanto protagonistas na construção e reconstrução de significados e interpretações múltiplas, daí ressaí a configuração de uma cultura enquanto processo em constante construção e reconstrução. Aqui “assume-se que os indivíduos podem mudar os seus pontos de vista de acordo com a informação disponível no momento, ou com a relevância assumida por determinada tarefa” (Nunes e Vala, 2002: 129).

Entendendo que “nas organizações, a cultura organizacional é o resultado da interação social” (Marchiori, 2001: 1), entendendo plenamente que a organização é “um fenômeno cultural” e que a cultura tem influência “nos comportamentos no local de trabalho, percebemos que a mudança organizacional é mudança cultural e que todos os aspectos da transformação [...] podem ser abordados com essa perspectiva em mente” (Morgan, 2006: 136-137-138).

A formação pode ser analisada a par da cultura organizacional e a par da mudança organizacional. Até porque a formação pode ser um meio da gestão da cultura e a cultura pode constituir um meio de influenciar os programas de formação (Nunes & Vala, 2002: 129), até porque a cultura organizacional é “fator condicionador da formulação das políticas de formação” e “à formação profissional dos trabalhadores é atribuído um papel central na difusão e reforço da cultura e da identidade organizacionais” (Torres, 2008: 181-182). Vejamos:

“Parece desenhar-se quer um processo de mútuo reforço entre cultura e formação quer uma tendência para uma certa fusão entre os dois objetos de análise, sendo que ambos poderão constituir uma dupla e imbatível estratégia de gestão para a eficácia e excelência organizacionais. Quer num caso quer noutra faria todo o sentido que a política de formação desenvolvida derivasse de um processo organizacionalmente construído, isto é, não dependente dos pacotes e das ofertas de formação (e de formadores) por catálogo” (Torres, 2008: 185).

Digamos: a cultura organizacional é uma força essencial para a construção e reconstrução das estruturas organizacionais. A cultura organizacional “assume o papel de legitimadora do sistema de valores, expressos através de rituais, mitos, hábitos e crenças comuns aos membros de uma organização, que assim produzem normas de comportamento genericamente aceites por todos” (Pires & Macedo, 2006: 88) mas nem sempre.

Procuramos compreender na/com esta investigação algumas das configurações e manifestações de cultura organizacional na UFRB enquanto organização promotora de formação, enquanto organização construtora e reconstrutora de uma cultura organizacional em que se atende a uma educação inclusiva, pese embora as diferenciações e as fragmentações.

Na investigação em educação-formação não se pode perder de vista a importância de “uma abordagem que privilegie um olhar sobre as políticas e as práticas de formação à luz das especificidades culturais e identitárias das organizações” (Torres, 2008: 181). Assim o tentamos fazer nesta investigação em que se tem presente o modelo organizacional do tipo multicampia adotado pela UFRB, com seus sete Centros de Ensino e suas distintas áreas do saber distribuídos em seis cidades, um contexto imerso em diversidade cultural, se atendermos às diferenças étnicas, econômicas e sociais.

Nesta análise em que se atende à formação dos servidores da UFRB, não deixaremos de ter presente as questões colocadas em outros trabalhos de investigação:

– Fará sentido uma política de formação no sentido formal, escolarizado e descontextualizado quando as trajetórias profissionais dos atores estão profundamente enraizadas em valores e crenças consensualmente partilhadas desde o topo (gestionário) à base operativa?

– Não terão as mudanças nas práticas e desempenhos profissionais que ser repensadas a partir de novos e renovados contextos de socialização e de aprendizagem organizacional e cultural dos atores nas suas diversas situações de trabalho? (Torres, 2008: 184).

Desde já digamos que se torna pertinente repensar as políticas e práticas de formação para a inclusão de pessoas com deficiência na UFRB articuladas com os aspectos culturais da organização e

com o envolvimento dos atores na formação a partir da adoção de um Programa de capacitação/formação.

1.3.2 Cultura Inclusiva na Universidade Pública

Para abordar a problemática da cultura inclusiva na Universidade Pública, há que repensar o conceito de inclusão e o conceito de mudança, há que dizer que uma educação inclusiva multicultural pressupõe uma mudança na cultura organizacional (Xavier & Canen, 2008: 230).

Com a expansão do ensino superior, “a preocupação em garantir que todos tenham acesso a essa modalidade de ensino passa a constituir-se, mais e mais, em aspiração de grande parte da população brasileira, incluindo-se aí aqueles de baixa renda” (Ferrari & Sekkel, 2007: 640). Entretanto, esse acesso massificado ao ensino superior não tem garantido a permanência, pelo contrário tem propiciado sucessivas retenções no curso escolhido. A isto se tem chamado “inclusão marginal” (Martins, 1997, cit. por Ferrari & Sekkel, 2007: 641). E isso implica considerar que a inclusão-exclusão são processos interligados e que coexistem numa relação dialética que gesta subjetividades específicas, que vão desde o sentir-se incluído ao sentir-se discriminado (Sawaia, 1999).

Quando se fala em universidade, as discussões, as políticas e as práticas educacionais com vistas à inclusão se tornam limitadas, isso porque o tema inclusão toma apenas o rumo da inclusão social, voltada para as ações afirmativas com o foco nas cotas para estudantes negros ou afrodescendentes, índios e estudantes de baixa renda. Não que estes dispensem estas discussões, não é isso que está em pauta, até porque estes, ainda, infelizmente, são alvos de muitos preconceitos em nossa sociedade e requerem de nós ações e atitudes para que a mudança social aconteça e para que possamos contribuir para a construção de uma sociedade menos discriminatória.

A educação brasileira no campo da inclusão vem passando por transformações relevantes, mas que ainda suscitam muitas discussões e ações e que vale ressaltar. Pois, “estamos imersos em um campo ainda em construção, que abriga posições divergentes a respeito dos caminhos a serem percorridos em direção a uma educação inclusiva” (Ferrari & Sekkel, 2007: 642). No entanto, “a evolução tecnológica e a emergência de políticas educativas que promovem a inclusão tem permitido as pessoas com deficiência novas possibilidades de estudo e trabalho, nomeadamente no acesso ao Ensino Superior” (Rodrigues *et al.*, 2007: 24).

Nesse aspecto, é importante salientar que permitir a inclusão sem que haja uma cultura que acolha e valorize as diferenças de cada um, não atende aos objetivos da educação inclusiva, ao

contrário causam-se efeitos adversos que levam à segregação. Do mesmo modo, uma organização de ensino superior que não se preocupa em desenvolver entre seus sujeitos uma cultura que agregue e que proporcione e promova a inclusão não está cumprindo a sua missão e muito menos estará respeitando o direito que cabe a todos, que é o direito à educação superior.

Vale ressaltar uma vez mais que uma cultura inclusiva exige que a organização de ensino superior veja as “medidas compensatórias, não numa perspectiva de proporcionar situações vantajosas, mas sim para garantir a igualdade de oportunidades” (Rodrigues *et al.*, 2007: 24).

Também vale ressaltar uma vez mais que

“se entendermos o preconceito como manifestação individual cuja origem é social, podemos antever sua presença nas relações (...) isso torna necessário um trabalho de conscientização dessas determinações presentes nas relações e de reflexão sobre as possíveis ações para sua superação” (Ferrari & Sekkel, 2007: 642).

Vejamos: “não se trata de integrar ou adaptar as pessoas com deficiência ao *status quo*. Ao contrário, são os objetivos do ensino superior [...] que necessitam de uma reformulação frente a esse desafio” (Ferrari & Sekkel, 2007: 643). Então, urge que as Instituições de Ensino Superior se preparem para receber e integrar adequadamente as pessoas com deficiência, a partir das exigências legais e a partir de iniciativas institucionais para que todos sejam envolvidos neste processo evitando, portanto, ações isoladas e pouco consistentes (Rodrigues *et al.*, 2007: 24). Só assim se contemplarão as especificidades e características multiculturais, com vistas a contemplar mudanças de atitudes que efetivamente promovam a inclusão. A partir desse olhar multicultural pode ver-se que “as diferenças não constituem incompletudes, defeitos, falhas ou caracteres de anormalidade, e sim, que elas se caracterizam como uma pluralidade de formas legítimas de ver, de ser e de estar no mundo” (Xavier & Canen, 2008: 229). Então:

“analisar inclusão significa, no olhar multicultural, entender o significado de exclusão. A exclusão leva a uma suposta, imposta e dolorosa invisibilidade. É como se o excluído não existisse. Suas necessidades, sua cultura e sua realidade parecem distantes e irreais. Ou talvez, mais do que isso, sejam incomodativas e provocativas em demasia para a preservação de nossa pretensa estabilidade pessoal e social. Essa questão está intimamente ligada às identidades dos indivíduos e grupos, a seus processos de pertencimento e às formas pelas quais se constroem as diferenças, o modo como se constrói a ideia do ‘outro’” (Xavier & Canen, 2008: 228).

Por isso é preciso repensar essas relações para realizar a inclusão em uma perspectiva multicultural, dentro de uma organização multicultural. E se a sociedade é formada na pluralidade de identidades, as dimensões dessas identidades plurais também devem ser observadas, desde o nível individual até ao nível institucional. Vejamos:

“identidade individual (a que é construída por cada sujeito nas suas histórias e relações sociais); identidade coletiva (a que significa o pertencimento do indivíduo a algum coletivo ou grupo); e a

identidade institucional ou organizacional (aquela que caracteriza a instituição ou a organização em que se está inserido, particularmente o clima organizacional)" (Xavier & Canen, 2008: 230).

Assim as pessoas com deficiência que chegam às instituições com suas identidades devem ser identificadas como "sujeito histórico e não o enigma biológico" (Pieczkowski, 2011). Pois, tal como todas as outras pessoas são simultaneamente componentes e agentes e contribuem para a formação de uma cultura institucional. Desta feita, e preciso compreender a inclusão como um processo permanente que depende de um contínuo desenvolvimento pedagógico e organizacional das instituições educacionais, ao invés de vê-la como uma simples mudança sistêmica nas redes de ensino (Santos, 2010: 5).

Não nos cansamos de repetir, a par com outros autores que

"incluir deve ser muito mais do que o acesso à educação. Incluir significa possibilidade de acesso, ingresso, permanência, participação, representação e sucesso escolar. Está muito além da caridade, da benevolência e do assistencialismo. A inclusão deve ser uma ação de garantia de direitos constitucionais e educacionais a todos os indivíduos, independentemente de sua origem, classe social, cultura, etnia, gênero, sexualidade, religião, características psicofísicas, etc". (Xavier & Canen, 2008: 229).

É a partir de uma visão cultural ou multicultural que tentaremos perceber como a UFRB tem vindo a ser influenciada e tem vindo a agir no processo de inclusão de pessoas com deficiência, tendo em conta os novos paradigmas da inclusão, as exigências legais, as adaptações, as adequações e as demandas face à educação inclusiva e às mudanças.

1.4 GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Vistas as concepções de cultura nas organizações públicas de ensino superior, abordamos neste ponto as transformações que ocorreram nas organizações a partir da Reforma do Estado e que imprimiram mudanças marcantes no modelo de gestão das organizações universitárias.

No Brasil, a proposta de assemelhar a Administração Pública à empresa privada espalhou-se com uma nova e promissora modalidade de gestão pública nas últimas décadas do século XX. De modo a entendermos como se deu esse processo de mudança e as suas influências, vejamos:

"Existem três formas de administrar o Estado: a "administração patrimonialista", a "administração pública burocrática" e a "administração pública gerencial". A administração patrimonialista é do Estado, mas não é pública, na medida em que não visa ao interesse público. É a administração típica dos Estados que antecederam o capitalismo industrial, mais particularmente das monarquias absolutas que antecederam imediatamente o capitalismo e a democracia. É a administração que confunde o patrimônio privado do príncipe com o patrimônio público. Sobrevive nos regimes democráticos imperfeitos através do clientelismo. A administração pública burocrática é aquela baseada em um serviço civil profissional, na dominação racional-legal weberiana e no universalismo de procedimentos, expresso em normas rígidas de procedimento administrativo. A administração

pública gerencial também pode ser chamada de “nova gestão pública” (new public management) ” (Bresser-Pereira, 2000: 16).

Explicitemos: no modelo de gestão administrativa do tipo patrimonialista “não há separação clara entre o cargo e a pessoa que o exerce e, longe de serem definidas por critérios de competência e mérito, as funções administrativas são distribuídas pelo arbítrio e vontade do dominante”. Esta foi a primeira matriz administrativa brasileira, sendo que esse tipo de gestão favorece “práticas de corrupção, apropriação privada da coisa pública, além de empreguismo e favorecimentos ilícitos e, marcada por aspectos como favoritismo, nepotismo e coronelismo como critério para composição dos quadros do funcionalismo publico” (Mancebo, Silva Junior e Catani, 2013: 88-89).

No âmbito da gestão universitária, a primeira expressão legal para estruturação das universidades surge em 1931, na reforma concebida por Francisco Campos, através do Estatuto da Universidade Brasileira (Marback Neto, 2007). Neste documento começou-se a obedecer a um padrão determinado pelas políticas públicas, que ainda vigora no ensino superior brasileiro, ou seja, o governo controla a qualidade da educação superior, seja ela pública ou privada (Marback Neto, 2007: 139).

A administração burocrática weberiana, baseada no princípio do mérito profissional, tem seu marco histórico no Brasil no início do período do Estado Novo, em 1936 (Favorini, Silva & Crepaldi, 2014: 29). Buscava-se efetivar, neste contexto, “a transição de uma administração patrimonialista para uma administração burocrática, desenvolvendo um tipo de gestão que separasse o político do administrador publico, em que a influência weberiana é bem evidente” (Mancebo, Silva Junior & Catani, 2013: 89).

E nesta perspectiva, as universidades brasileiras, com a Reforma de 1968, “assumiram um único modelo (estrutura) burocratizado, no qual, apesar da tentativa de eliminar a sobreposição de fins e meios (criação de departamentos), não havia espaço para a cultura das organizações universitárias” (Marback Neto, 2007: 139) que não fosse a cultura permitida pela estrutura burocrática.

“Concretiza-se, então, o modelo de Max Weber que enfatiza a estrutura organizacional formal, relações impessoais e procedimentos bastante racionais, tendo em vista a eficiência máxima. Todavia, devido à forma com que esta estrutura foi imposta, muitas universidades, inclusive algumas criadas recentemente, ainda tem o formato baseado em departamentos, dos quais emanam as atividades de ensino-pesquisa-extensão” (Marback Neto, 2007: 139).

Entretanto, não obstante muitas iniciativas ocorrerem neste modelo na direção da racionalização e burocratização do aparelho estatal e do desenvolvimento de um corpo de funcionários marcados pelos princípios da impessoalidade e do profissionalismo, os ideais weberianos nunca alcançaram plenamente seus objetivos no país. Na prática, “a implementação de uma administração burocrática plena não arranhou as formas de dominação tradicional, aqui chamadas de

patrimonialistas, que até os dias atuais não foram completamente superadas” (Mancebo, Silva Junior e Catani, 2013: 89-90).

Também se verificou que “as práticas de gestão baseadas no modelo burocrático weberiano se tornaram inadequadas para o contexto institucional contemporâneo por sua presumida ineficiência e morosidade” (Araújo e Salem, 2015: 45). A partir de meados do século XX, este modelo de gestão começou a passar por questionamentos e a ser criticado por algumas correntes de pensamento uma vez que as demandas sociais por serviços e mudanças de infraestrutura se tornaram maiores. Dessa forma, “a descentralização e a flexibilização administrativa ganham espaço como práticas gerenciais que, sendo profundamente influenciado pela área de Administração de Empresas, nos anos 1980, resultam globalmente no início da chamada administração pública gerencial” (Favorini, Silva e Crepaldi, 2014: 129).

Neste caminho, a Reforma gerencial iniciada em 1995, tinha em um dos seus princípios fundamentais, que “cabe ao Estado apenas executar diretamente as tarefas que lhe são exclusivas, como a formulação e o controle das políticas públicas e da lei”, ou seja, às agências executivas e reguladoras autônomas cabem as tarefas de execução. Essa descentralização ainda implica em que “os demais serviços não devem ser realizados no âmbito da organização do Estado, mas contratados com terceiros” (Araújo & Salem, 2015: 45).

Continuemos: o gerencialismo no Brasil ganhou força nos anos 1990 com o debate da reforma gerencial do Estado. Além de se reorganizar o aparelho do Estado e fortalecer seu núcleo estratégico, a reforma também deveria contemplar e transformar o modelo de administração pública vigente. Daí surge a administração pública gerencial (de Paula, 2005: 38).

No Brasil, a reforma teve forte influência da experiência internacional oriunda dos EUA e da Inglaterra e de órgãos internacionais como o Banco Mundial. Por ter sido formulada no âmbito do executivo federal, foi criado o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado-MARE cuja missão era a condução da reforma (Tinoco, 2013: 6).

Na perspectiva da reforma do Estado há ainda que destacar “a dimensão cultural no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, como elemento necessário e como dimensão central a ser transformada”, por ser fortemente baseada em valores da cultura burocrática. Ora, “a cultura pode ser fator determinante no desempenho (das) organizações, sobretudo considerando-se as medidas adotadas a partir da Reforma do Estado de 1995, as quais pressupunham intervenções nas dimensões institucional-legal, cultural e na dimensão-gestão (Silva & Fadul, 2010: 653).

As dimensões do processo de reforma – a cultura e a gestão – auxiliaram na implementação da administração pública gerencial, uma administração e uma gestão que deviam ser capazes de transformar a cultura burocrática do Estado. A dimensão gestão é explorada pelos administradores públicos, que colocam em prática ideias e ferramentas de gestão utilizadas no setor privado e “criticamente” adaptadas ao setor público. Os programas de qualidade fazem parte dessa reengenharia organizacional (Paula, 2005: 38-39).

Conforme consta no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), a reforma do Estado no Brasil significou a introdução na administração pública da cultura e das técnicas gerenciais das organizações modernas (para não falar de pós modernismo). Veja-se que

“O modelo gerencial tornou-se realidade no mundo desenvolvido quando, através da definição clara de objetivos para cada unidade da administração, da descentralização, da mudança de estruturas organizacionais e da adoção de valores e de comportamentos modernos no interior do Estado, se revelou mais capaz de promover o aumento da qualidade e da eficiência dos serviços sociais oferecidos pelo setor público” (Mare, 1995: 18).

O processo de reforma destacou-se pela busca da transformação da cultura do setor público e pela ênfase dada ao servidor público como elemento essencial para a implementação de qualquer processo de transformação organizacional no setor público (Silva & Fadul, 2010: 653). Trata-se de uma mudança a ser operada a nível macro, meso e micro. Os atores organizacionais, nomeadamente nas organizações educativas, professores, alunos, funcionários e encarregados, passam a ser vistos como agentes que interferem e influenciam a cultura através de processos de sociabilização organizacional e profissional que apelam para comportamentos, valores e crenças partilhadas (Ferreira & Hill, 2007: 14), que apelam para a formatação de uma cultura integradora se não mesmo corporativista vista como a mais eficaz para o alcance da eficiência e eficácia.

O novo gerencialismo, no nosso entendimento, e considerando o que nos dizem as perspectivas neo-institucionais, alicerça-se no desmembramento das estruturas organizacionais formais, tornando-as mais flexíveis, não tanto para permitir uma efetiva autonomia das organizações públicas mas aproveitando a flexibilidade para reintroduzir nas estruturas valores associados ao controlo, pelo consenso, em busca da excelência. A autonomia, na construção da cultura organizacional, é aqui uma autonomia implementada por via da delegação de valores (que não deixam de ser poderes) atinentes à racionalização das organizações públicas muito na lógica do que acontece nas organizações privadas – Gestão pela Cultura.

No Brasil a reforma implementada a partir de 1995 através do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) é chamada de Reforma Gerencial. Uma reforma que surge com “a

intenção de superar os vícios da administração pública burocrática [e que] procura introduzir na administração pública brasileira um modelo de gestão com foco na eficiência, na busca de resultados e na busca de qualidade da prestação de serviços ao cidadão”. Desta feita, o Estado deve efetuar os esforços necessários para criar e manter uma cultura gerencial que, centrada em resultados, exigindo competição administrada baseada na avaliação do desempenho, seja capaz de apoiar as mudanças implementadas, passando “a cultura organizacional a ser tratada como o grande impulsionador da mudança gerencial” (Silva & Fadul, 2010: 657).

Em suma, “o gerencialismo na administração pública pressuporia a ruptura de certas relações tradicionais, particularistas, e o desenvolvimento de práticas e valores modernos, universalistas, entre os agentes do Estado e os da sociedade” (Vaitsman, 2001: 31). Contudo, o que de aí resultou foi um “novo modelo de gestão, que serve de referência para os três níveis governamentais: federal, estadual e municipal”, um novo modelo de gestão que enfatiza a profissionalização e o uso de práticas de gestão do setor privado” (Paula, 2005: 8-39). Trata-se então de “uma administração pública gerencial, voltada para o controle dos resultados, na qual o cidadão se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado” (Medeiros e Rodrigues, 2014:230). Assim se trouxeram para o público as características inerentes á sociedade de mercado: competição, concorrência, descentralização e redução de níveis de hierarquia (Coutinho, 2005: 70).

Esta nova administração pública pretende diferenciar-se da administração pública burocrática mas “a proposta gerencialista” não deixa de ser uma proposta “estritamente universalista e meritocrática, incorporando os princípios do mercado não só no que se refere ao recrutamento, mas na ideia de remuneração de acordo com desempenho e produtividade” (Vaitsman, 2001: 35). Ora, o gerencialismo “vem sendo intensificado nas políticas implementadas em nosso país, e evidenciado em vários estados brasileiros, por meio de programas e projetos considerados exitosos, servindo de inspiração para novos gestores” (Medeiros e Rodrigues, 2014: 230). É pois “possível perceber, em organizações públicas brasileiras, mesmo as mais recentes e inovadoras, (...) traços patrimonialistas, burocráticos e gerenciais presentes nos seus modelos de gestão” (Silva e Fadul, 2010: 657).

Digamos que “a educação pública foi sempre objeto de influências políticas, ideológicas e culturais, entre outras, e ainda de relações de poder entre diferentes Estados e nações” (Lima, 2011:2). E,

por razões de adesão política, de subordinação económica ou de legitimação institucional, entre outras, Estados e governos democráticos integram-se em dinâmicas transnacionais e supranacionais que os obrigam, por vezes até através de tratados e convênios, à adoção de medidas de política educacional (Lima, 2011: 4).

Educação e formação impregnam-se desses traços gerencialistas assim se denunciando o “cânone gerencialista na educação” que se apresenta

“sob influência da “Nova Gestão Pública” e das respetivas lógicas de ação de tipo empresarial, as quais promovem o privado como política pública e subordinam a educação a objetivos económicos, de empregabilidade, produtividade e competitividade, designadamente através dos discursos da qualidade e da excelência. Discursos responsáveis pela subordinação da educação à economia e pelo estreitamento dos objetivos da educação pública, em função da imposição de padrões, de resultados mensuráveis e da performatividade competitiva” (Lima, 2011: 4).

Essa “cultura de resultados” exige a utilização de novos métodos e processos de gestão pela política de educação superior no mundo todo e tem-se refletido no crescimento da competitividade e da concorrência entre as instituições no interior do país e mesmo entre os países, ou seja, “a visibilidade outorgada por essas classificações constitui um atrativo, onde os estabelecimentos de educação superior com maior performance querem se colocar, se mostrar e se fazer conhecer no mercado mundial da economia do conhecimento” (Tinoco, 2013: 14).

E quanto aos desafios postos pela reforma gerencial à democratização da gestão educacional no Brasil cumpre atentar para a interferência do empresariado na implementação das políticas educacionais no país, visando instaurar, cada vez mais, os princípios da eficiência, eficácia e produtividade no setor público, e “a implantação de políticas de remuneração por desempenho, objetivadas no pagamento de bônus ou de salários adicionais em função dos resultados obtidos” (Medeiros e Rodrigues, 2014: 230).

E é neste contexto de expansão das ideologias gerencialistas

“que se expande concomitantemente a retórica do colapso do aparelho administrativo-burocrático do sector público, alegadamente ao não conseguir reagir favoravelmente às mudanças emergentes e, sobretudo, por se tornarem cada vez mais evidentes os disfuncionamentos e as desintegrações estruturais, fora dos limites da previsibilidade desejável” (Torres, 2010: 19).

Os discursos gerencialistas na educação

“têm vindo a ocupar a posição outrora assumida pelas teorias educacionais e pelo pensamento pedagógico, construindo narrativas de tipo gestor que legitimam uma nova ordem racional baseada no mercado, nos setores privado e produtivo, na competitividade económica e na gestão centrada no cliente” (Lima, 1997: 52-53)

A partir dessa lógica, “o cidadão passa a ser o cliente preferencial dos serviços públicos e, portanto, exige-se dessa administração constante capacitação, avaliação e recompensa para o desempenho de seus atores” podendo ainda ser observados “elementos da gestão burocrática que exigiam critérios de mérito para a administração, a carreira, a avaliação de desempenho e o treinamento sistemático” (Coutinho, 2005: 70). Então, programas como o REUNI – Programa de

Expansão e Reestruturação das Universidades Federais e a Universidade Aberta do Brasil-UAB – foram criados para intensificar o ensino a distância, bem como o Plano de Desenvolvimento da Educação (Tinoco, 2013). Ora,

“Esses programas, entre outros, estão sincronizados com as características da Nova Gestão Pública, o Reuni, por exemplo, constitui um contrato do Governo Federal com as universidades federais e quando da adesão da universidade ao programa é estabelecida uma proposta de ação a ser financiada que contempla desde a criação de novos cursos diurnos e noturnos e ampliação da oferta de novas vagas de educação superior, até redução da taxa de evasão, reestruturação curricular, construção de novos itinerários formativos, concurso para contratação de professores bem como edificações, infraestrutura e equipamentos, entre outros” (Chaves, 2009, cit. por Tinoco, 2013: 12).

Não podemos deixar de expor a denúncia:

“a construção de sistemas educativos de tipo gerencialista subordinados ao paradigma do governo pelo mercado, baseados em teorias econômicas e de escolha pública, na competição, na eficácia e na eficiência, é orientada muito mais para os consumidores (orientação de mercado) do que para o reforço dos cidadãos (orientação cívica)” (Lima, 1997: 51).

Quanto ao contexto das universidades, haverá que dizer que “um aspecto fundamental nas políticas de educação superior é a ênfase na avaliação dos resultados” (Tinoco, 2013: 10) e que essas avaliações são “concebidas como prova de qualidade (*assurance-quality*), constituindo-se em instrumento regulador do mercado para proteger o consumidor e instrumento de gestão dos profissionais, que para produzir a qualidade exigida devem atender aos *standards* das agências de avaliação” (Sandrine Garcia, 2008: 65, cit. por Tinoco, 2013: 10). Então:

“Outro aspecto relevante da nova gestão pública refere-se ao papel central atribuído a avaliação. Desde 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB introduziu mecanismos de avaliação da educação no Brasil. Dos anos 1990 em diante, as reformas da gestão pública passaram a exigir avaliações mais eficazes, sincronizadas com a ótica produtivista que guia a sociedade mercantil no âmbito das reformas de cunho neoliberal” (Tinoco, 2013: 12).

E ainda neste aspecto, considerando diversos níveis, o setor privado apresenta-se como “uma fonte de inspiração” para a universidade, uma vez que

“nas suas versões mais radicais a universidade surge associada a uma imagem de moderna “estação de serviços”, funcionalmente adaptada às exigências do mercado e às necessidades dos seus clientes e consumidores, nessa base superando o seu déficit de legitimidade. Denegando a especificidade organizacional da universidade, cujo modelo atual é considerado umas vezes demasiado rígido e burocrático e, outras vezes, demasiado anárquico e desestruturado, o modelo gerencialista propõe a flexibilidade adaptativa e contingente, monitorada pelas avaliações da qualidade e comandada pela gestão da qualidade total” (Lima, 1997: 49).

Desta forma, a ideologia do novo gerencialismo público enaltece o mercado e suas leis e advoga e recomenda as virtudes da desregulamentação, da concorrência entre agências e serviços, da avaliação das performances pela sanção financeira das políticas postas em prática (Tinoco, 2013). O novo gerencialismo público tem vindo a ser estudado no âmbito das universidades com vistas “a apreendê-lo no âmbito da política de educação superior, tal como se apresenta no contexto

internacional europeu, e no Brasil, através dos principais instrumentos, programas e diretrizes que guiam sua ação e a ideologia que ora se esconde ora se revela” (Tinoco, 2013: 7).

Tal como em outros trabalhos, parece-nos que se devem colocar em causa os objetivos de eficácia, eficiência e qualidade presentes na proposta da reforma do Estado e que se devem questionar as orientações com as quais se pretende “trazer para a administração pública brasileira a revolução gerencial que ocorreu na administração de empresas, por meio da flexibilização, da descentralização dos processos de trabalho e decisão, do controle de resultados em vez do controle de processos, e da ênfase na qualidade e eficiência dos serviços prestados aos usuários” (Vaitsman, 2001: 30).

1.4.1 Gestão

Prosseguindo com a reflexão anterior há que questionar essa nova função de gestão assumida pelo Estado mostrando como ela exigiu mudanças no aparelho administrativo. Contudo, tratam-se de mudanças estrategicamente programadas. Ao substituir o modelo de gestão burocrática por uma gestão de cunho gerencial objetivou-se garantir uma estrutura organizacional mais flexível, e por isso mais eficiente, para os serviços públicos aproveitando uma cultura organizacional de tradição integradora, consensual. E, “o novo modelo gerencial busca estabelecer uma nova cultura organizacional firmada nos princípios de gestão estratégica e do controle de qualidade, orientada para a racionalização, a eficiência e a eficácia”. Então:

“a gestão gerencial caracteriza-se pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pelos modelos de avaliação de desempenho, por suas novas formas de controlar o orçamento e os serviços públicos e pela descentralização administrativa, que dá maior autonomia às agências e aos departamentos” (Castro, 2008: 391).

A visão da administração pública gerencial configurou-se como uma administração politicamente descentralizada, menos hierárquica, processual, voltada ao cidadão, com funcionários públicos assumindo um papel gerencial e mais autônomo (Favorini, Silva, e Crepaldi, 2014: 129). Dessa forma, a ênfase nos resultados e nos indicadores de desempenho constitui um fator crucial de modernização da gestão educativa. Essa concepção tem-se fortalecido a partir da última década do século XX. Em todo o setor público, passa-se a admitir o modelo de gestão descentralizada, com participação dos usuários/clientes, que vão influenciar a formulação de propostas para o desenvolvimento da gestão educacional (Castro, 2008: 391).

E nesse aspecto, vale ressaltar que a reforma do Estado brasileiro de 1995 “forneceu um arcabouço conceitual e regulatório para a valorização da administração por resultados e da competição administrada por excelência”, ou seja, este modelo gerencial “tomou por base práticas já existentes na iniciativa privada, adotou mecanismos já utilizados na administração pública de outros países e/ou sistematizou iniciativas que já eram ensaiadas no setor público brasileiro” (Mancebo, Silva Junior e Catani, 2013: 92). Digamos pois que a “concepção de modernização da gestão de caráter gerencial vem sendo introduzida no âmbito das reformas educacionais como uma estratégia fundamental para garantir o sucesso escolar” e que “o novo modelo de reforma gerencial procura estimular o cidadão para participar ativamente dos serviços educacionais, bem como para interferir na qualidade e na avaliação dos serviços públicos” (Castro, 2008: 397).

Assim, “a educação superior tornou-se um setor cada vez mais orientado para o mercado, com o objetivo de atender às crescentes exigências de valorização do capital” (Mancebo, Silva Junior e Catani, 2013: 92). Desta feita,

“A mercantilização institucional realizada neste processo, resultado da mundialização do capital, induz as políticas para este nível educacional no setor público a participar na arena competitiva global da ciência aplicada e da inovação, bem como exige a mobilidade acadêmica de estudantes e professores, caracterizando, desta forma, o processo de internacionalização da educação superior” (Mancebo, Silva Junior e Catani, 2013: 92).

Trata-se de um processo que configurou a educação superior como um campo de exploração lucrativa para o capital em crise e aprofundou sua função política, econômica e ideocultural de reprodução da concepção burguesa de mundo (Lima, 2011: 92).

Há quem defenda que sendo a universidade hoje uma das organizações mais complexas da sociedade, um sistema de gestão efetivo e eficiente seria um meio para a viabilização de seus objetivos (Pessoa, 2000: 12), há quem defenda também que os critérios empresariais não podem ser transportados para as organizações educativas de forma acrítica (Mancebo, Silva Junior & Catani, 2013) e há quem fale de “hibridismo institucional” (Lima, 2011) ao mostrar como “as instituições públicas brasileiras – o que inclui as universidades – apresentam-se híbridas não só pela articulação entre Estado, mercado e sociedade civil, mas também pela imbricação de modelos teoricamente distintos de gestão” (Mancebo, Silva Junior & Catani, 2013: 92-93). Pois,

“O cotidiano de muitas instituições brasileiras é ao mesmo tempo, atravessado por elementos característicos de uma cultura patrimonialista, que, mesmo sob novas versões, resistem ao tempo, por princípios tradicionais da administração pública burocrática e por valores “inovadores” da administração pública gerencial a inculcar no espaço público toda uma lógica importada do polo privado” (Mancebo, Silva Junior & Catani, 2013: 92-93).

Assim, é notável a hegemonia do modelo gerencial e os seus fortes impactos que incute na instituição universitária:

“A prevalência das demandas mercantis, o ambiente competitivo, que inevitavelmente elas carregam, a perda da autonomia acadêmica e cultural (sempre mitigada no Brasil) serão (ou já estão sendo) um golpe muito duro para uma universidade que se pretende e que urge ser livre, crítica e substantivamente relacionada às reais demandas da sociedade” (Mancebo, Silva Junior & Catani, 2013: 93).

Neste contexto,

“A meritocracia não é apenas valorizada como ideal, mas também é perseguida e alcançada, uma vez que constitui uma das vias de ascensão profissional, funcional e social. Ao mesmo tempo. Ou seja, não existe a crença de que a competência e o desempenho constituam sempre os critérios decisivos para as melhores posições no setor público, mas a de que, quando tais critérios existem, devem vir combinados com as “relações” certas” (Vaitsman, 2001: 45).

Assim sendo, “o setor público” pode até ser “percebido como um terreno onde predominam o apadrinhamento político, as relações de favorecimento pessoal e os privilégios que contornam as normas formalmente instituídas” (Vaitsman, 2001: 45).

Os desafios que se colocam à gestão das universidades são cada vez maiores. E, embora cada universidade em particular tenha sua própria estrutura estabelecida que se vai construindo e reconstruindo, ela depende de normas maiores, o que acarreta uma estrutura básica comum. Desta forma, a autonomia administrativa dos gestores é muito restrita. A gestão das universidades, além de ser dificultada pela rigidez na alocação dos recursos, sofre também com a imprevisibilidade no repasse das verbas (Pessoa, 2000: 34).

Um dos pontos de tensão que levam à desmotivação e dificultam a formação de expectativas positivas em relação às possibilidades de mudança na gestão universitária assentam no “sentimento de iniquidade e injustiça, bem como na incongruência entre o discurso e as práticas oficiais”, o que “produz frustração em relação aos projetos pessoais e profissionais” (Vaitsman, 2001: 45). E, mesmo aqueles que entram para o setor público com crenças e aspirações de desempenho e reconhecimento profissional e social têm que se deparar com “a dimensão macro histórica dos processos sociais” que “configura-se como uma estrutura mais abrangente que produz certos padrões de relações que escapam ao controle individual” (Vaitsman, 2001: 45).

E em meio a essa complexidade, a eficiência das universidades tem sido medida, normalmente, através de incontáveis indicadores, os quais, geralmente, quando usados isoladamente, não têm conseguido fazer perceber se se estão desenvolvendo esforços no sentido de racionalizar o uso dos recursos humanos e dos recursos materiais de que dispõem as universidades (Pessoa, 2000: 39) e se, paralelamente, se estão fazendo esforços no sentido de consolidar uma educação-formação

mais inclusiva e, caso afirmativo, quais são os propósitos que com esta educação-formação se visam alcançar: a construção de uma cultura inclusiva?

É que ultrapassar o plano do discurso e mobilizar os servidores não se dá sem uma mudança nas crenças sobre as relações que organizam o setor público, sem diluir a desconfiança quanto à política e aos dirigentes que se tem constituído como uma barreira para as iniciativas reformadoras. Veja-se:

“E o sucesso de propostas gerencialistas deverá estar ancorado não apenas na adesão dos servidores, o que passa pelo filtro das crenças e significados compartilhados, mas também, e justamente porque um dos objetivos reformadores é transformá-los na produção de novos significados implicando uma outra percepção sobre direitos, deveres, política e coisa pública no Brasil” (Vaitsman, 2001: 46).

E é nesse contexto de rápidas mudanças que a universidade, e no caso desta investigação a UFRB, tem sido pressionada a se adequar às mudanças advindas do seu tecido social, sejam elas fundamentadas em recomendações de agências internacionais ou por força de dispositivos legais nacionais ou locais (PDI, 2009-2014).

Uma leitura do PDI (2009-2014) da UFRB leva-nos a perceber que o formato de gestão universitária é desenhado nos Estatutos da UFRB e que o PDI é o documento legal da universidade. Aqui se delineiam a sua estrutura e seu funcionamento formal e se apresenta a política universitária em suas múltiplas áreas: ensino, pesquisa, extensão e gestão. Tudo isto é feito em congruência com a missão, os objetivos e as finalidades da instituição não se deixando de advertir que a gestão da UFRB, hoje, é marcada por uma série de desafios, os quais são configurados como compromissos da instituição tanto em termos educacionais como em termos sociais (PDI, 2009: 2014).

Conforme consta em seu estatuto, a UFRB é uma Autarquia com autonomia administrativa e didático-pedagógica, de gestão patrimonial e financeira própria nos termos da Lei e, constituída em um modelo multicampi, que tem como objetivo principal explorar o potencial socioambiental de cada espaço do Recôncavo, bem como servir de polo integrador.

Em seu PDI (2010-2014), a UFRB tem como princípios das políticas de gestão a participação da sua coletividade; democracia nos processos de decisão; e transparência das ações dos seus gestores e sua prática da gestão. Norteia-se ainda pela assunção da responsabilidade social no alcance de suas metas e pela inclusão social na universidade pública brasileira.

Também o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UFRB, documento central que estabelece as políticas acadêmicas, como já dissemos, apresenta as diretrizes e orientações gerais para a implementação de programas, projetos e planos de ações na Instituição.

Diante do atual modelo de gestão universitária, abordaremos adiante a utilização da modalidade da Gestão por Programas, adotada pela UFRB, com vistas à formação para inclusão de pessoas com deficiência.

1.4.2 Gestão por Programas

Como já abordado anteriormente, a reforma gerencial traz como característica uma gestão voltada para resultados a partir de indicadores de eficiência, eficácia e efetividade. Assim, a abordagem da Gestão por Programas pressupõe uma nova visão da administração, cuja ênfase está no problema que demanda ação de governo e não na estrutura da administração.

“A gestão por programas é uma modalidade da gestão voltada para resultados, onde o resultado é aquele que o programa se propõe a oferecer. O programa é o *locus* organizador da ação governamental que perpassa o longo, o médio e o curto prazo e dá um sentido de unidade e coerência ao planejamento, permitindo uma maior articulação de esforços e capacidades para o atendimento das demandas” (Amorim *et al.*, 2002: 8).

Veja-se que “a introdução da gestão por programas no ambiente atual da administração pública engendra uma tensão entre as práticas existentes e os novos valores e atitudes empreendedoras, características da administração orientada para resultados”. A estratégia tem consistido “em manejar essa tensão, de tal modo que sua intensidade não seja um obstáculo, mas, ao contrário, exerça um efeito indutor do processo de mudança, à medida que avança a implementação do novo modelo integrado de planejamento, orçamento e gestão” (Garces & Silveira, 2002: 69).

A demais, “esse modelo deve pensar a gestão na sua totalidade e priorizar a atuação intersetorial, descentralizada e compartilhada com a sociedade para garantir resultados que impactem na realidade, gerando melhoria da qualidade de vida do cidadão”. Desta feita, “a avaliação não se restringe aos meios e aos processos, mas, fundamentalmente, pressupõe a avaliação dos resultados – a ótica deve ser a da sociedade. O problema passa a ser a categoria central para a estruturação do plano, e não apenas um elemento de diagnóstico” (Amorim *et al.*, 2002: 7).

Acrescentemos: na gestão por programa “acentua-se a contradição entre as visões setoriais e o objetivo do programa, que, por definição, é visto sob a perspectiva externa da demanda da sociedade”. Esses conflitos até certo ponto tornam-se benéficos, pois contribuem para o equilíbrio entre eficácia e eficiência dos resultados da organização e o desafio, nessas circunstâncias, “é o de imprimir velocidade ao processo de transformação da organização em seus vários aspectos, a saber: estrutura, valores, liderança, estratégia, desenvolvimento de pessoal e sistemas de informação e controle” (Garces & Silveira, 2002: 70).

Ao considerar que uma das maiores críticas a administração burocrática é a falta de transparência de suas ações, ou seja, em muitos dos casos, a impossibilidade da avaliação dos resultados, “o programa, através da organização de unidades/programas que visem resolver problemas complexos da sociedade com equipas bem capacitadas, sob uma forte coordenação profissionalizada, com autonomia de decisão e de recursos orçamentários e financeiros”, é visto como possibilitando superar estas dificuldades e permitindo identificar custos e resultados (Amorim *et al.*, 2002: 7-8).

Nas universidades também a gestão por programas é utilizada para solucionar problemas ou atender demandas específicas da comunidade acadêmica. Nesse aspecto, há a expectativa que o programa seja “um espaço aberto para as parcerias internas e externas, ou seja, poderá ser executado por uma parceria entre diversos órgãos da mesma esfera de governo ou pertencentes a esferas diferentes”, proporcionando com essa abertura a “otimização dos recursos técnicos, financeiros e humanos” (Marinho, 2001: 113-114). Considera-se, pois, que “o programa articula um conjunto de ações que concorrem para um objetivo comum pré-estabelecido, visando a solução de um problema ou o atendimento a uma necessidade ou demanda da sociedade” (Amorim *et al.*, 2002: 9). Considera-se, pois, que

“Um programa busca associar os problemas ou oportunidades aos objetivos de governo, de maneira a tornar a visão estratégica mais próxima da realidade. A concepção do programa é de que os resultados implicam em solução para os problemas, o atendimento de demandas e o aproveitamento das oportunidades. O programa é o instrumento de organização da atuação governamental” (Amorim *et al.*, 2002: 9).

Ao reforçar a ideia que o programa tem um objetivo a ser atingido, que será avaliado através de indicadores próprios e específicos e, considerando que a UFRB em seu PDI e PPI apresenta a gestão por programas em diversos setores da organização, a análise desse modelo com vistas a inclusão de pessoas com deficiência, a partir de todas as suas características e especificidades, torna-se imprescindível na realização desta investigação.

CAPÍTULO V

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

ABORDAGEM QUALITATIVA NA PESQUISA EDUCACIONAL

ESTUDO DE CASO DO TIPO EXPLORATÓRIO

OS PARTICIPANTES DA PESQUISA E OPÇÕES DE ESCOLHA

ASPECTOS ETICOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO (SERVIDORES)

ENTREVISTA (GESTORES)

TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

ANÁLISE DE CONTEÚDO DE TIPO CATEGORIAL

ANÁLISE ESTATÍSTICA

1. ABORDAGEM QUALITATIVA NA PESQUISA EDUCACIONAL

Iniciamos o nosso projeto de doutoramento pela explicitação da problemática da investigação, delimitando as finalidades e valores que a sustentam:

“Espera-se, portanto, com essa pesquisa após a conclusão do doutorado em Ciências da Educação na UMinho, gerar novas possibilidades de pesquisa e extensão sobre a problemática da inclusão, contribuir para inclusão e interação das pessoas com deficiência na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a partir de ações destinadas à capacitação dos seus servidores técnico-administrativos e, em suma, contribuir para a diminuição do preconceito e da discriminação”.

Justificamos a necessidade de se proceder a um estudo sobre a problemática em causa tendo em conta a desconexão que nos parece existir, pelo menos no Brasil, entre políticas e práticas para inclusão de pessoas com deficiência e a repercussão desta desconexão na vida das pessoas que, diariamente, em contexto organizacional, são afetadas pela falta de formação para a inclusão. Este é o nosso “problema de investigação”. Temos presente que a investigação surge como sendo a forma mais congruente e adequada para se resolver um problema. Ela define-se por um processo complexo e difícil que prima pela incerteza, pelas dúvidas, pela ambiguidade e pode conter falhas estruturais até porque o próprio investigador depende de si mesmo, dos seus “recursos e força de vontade”. Contudo, é por meio destas incertezas, dúvidas e interrogações que consegue obter “uma satisfação intelectual e pessoal” e levar a investigação a bom porto (Moreira, 1994: 11).

Sendo certo que este problema de investigação nos adveio de experiências pessoais, foi-nos possível construir o seu suporte teórico e político a partir de leituras efetuadas. Daí que este nosso trabalho apresente uma especificidade: trata-se de correlacionar políticas e práticas de formação com políticas e práticas de inclusão tendo como contexto de análise a UFRB e a partir de um instrumento – Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento dos Técnicos Administrativos em Educação – na sua aplicação e nos efeitos visíveis que de aí derivam (estudo de caso).

Posta esta especificidade, esta investigação poderá, *a posteriori*, integrar-se nos tipos de trabalho que discutem a EDUCAÇÃO-FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE OS POLOS DA RACIONALIZAÇÃO E DA DEMOCRATIZAÇÃO – trabalhos escassos, pelo menos no Brasil, daí a pertinência e atualidade do nosso.

As opções metodológicas que suportam este trabalho derivam de um enquadramento no âmbito da Metodologia qualitativa, tendo presente que se trata de um “paradigma” de investigação que em muito se distingue do “paradigma quantitativo”. Neste último:

“os investigadores utilizam de forma sistemática processos de medida, métodos experimentais ou quase-experimentais, análise estatística de dados e modelos matemáticos para testar hipóteses,

identificar relações casuais e funcionais e para descrever processos educacionais de forma rigorosa” (Fernandes, 1991: 1).

Ora, o que nós efetivamente pretendemos é fazer uma investigação em que se privilegie a abordagem direta das pessoas nos seus próprios contextos de intervenção, com espontaneidade, e recorrendo a todas as técnicas disponíveis, tendo como objetivo a compreensão do fenómeno em análise. Desta feita, “a preocupação central não é a de se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bogdan & Biklen, 1994: 66).

A pesquisa qualitativa tem como preocupação fundamental “o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural, valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada” (Godoy, 1995: 62).

E essa investigação qualitativa tendo o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental,

“envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do conteúdo da investigação, o que significa que os investigadores qualitativos estudam os fenómenos no seu contexto natural, tentando dar sentido (interpretar) aos fenómenos em termos de significados que as pessoas lhe atribuem” (Fernandes, 2014: 10).

Envolve também, considerando os participantes do estudo, “a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenómenos segundo a perspectiva dos sujeitos” (Godoy, 1995: 58).

A expressão investigação qualitativa tem sido usada como designação geral para todas as formas de investigação que se baseiam principalmente na utilização de dados qualitativos, incluindo a etnografia, a investigação naturalista, os estudos de caso, a etnometodologia, a metodologia de histórias de vida, as aproximações biográficas e a investigação narrativa (Rodríguez *et al.*, 1999).

E por isso essa “variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva” (Martins, 2004: 292).

Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados ou produto, ou seja,

“O interesse desses investigadores está em verificar como determinado fenómeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias. Não é possível compreender o comportamento

humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações” (Godoy 1995: 63).

Em nossa pesquisa, a opção pela investigação qualitativa parte do pressuposto que esta é “mais indicada para descobrir temas e relações ao nível de caso” e que, na perspectiva do papel que desempenha na pesquisa, a “investigação qualitativa desempenha um papel de descoberta” (Fernandes, 2014: 10).

Nessa perspectiva, optar por uma investigação qualitativa sugere que o autor esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízo de valor, analise, ou seja, torna-se essencial nesse tipo de investigação que o investigador nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento (Meirinhos & Osório, 2010).

Este é o cerne da Metodologia Qualitativa: dar voz e poder aos atores. Em suma, os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam esta investigação coadunam-se com a pesquisa colaborativa que permite ao pesquisador atuar em dois campos, o da pesquisa e o da formação. Trata-se de um processo de investigação que possibilita a reflexão e a colaboração entre os participantes e quem pesquisa (Ibiapina, 2008).

Nesse sentido, “se o estudo em questão não é concebido para testar hipóteses, podemos estabelecer questões de investigação, propósitos ou objetivos” (Fernandes, 2014: 6). Esta maior flexibilidade investigativa não desprende os investigadores que, por meios de diversos procedimentos sistemáticos e objetivos (Bardin, 1977), “partem de questões ou focos de interesse amplos, que vão se tornando mais diretos e específicos no transcorrer da investigação” (Godoy, 1995: 63).

As questões investigativas que neste trabalho já apresentamos foram formuladas com o objetivo de estudar fenômenos com toda a sua complexidade em contexto natural (Meirinhos & Osório, 2010). Relembramos essas questões:

Quais as políticas e dinâmicas profissionais formativas para inclusão de pessoas com deficiência existentes na UFRB?

Quais os princípios norteadores da gestão da formação/capacitação dos servidores técnicos administrativos em Educação da UFRB para inclusão?

Qual a finalidade dessa gestão por programa?

Como é/deve ser feita a análise de necessidades de formação/capacitação (análise/avaliação do contexto) na UFRB?

O que as políticas de inclusão construídas a partir da gestão por programa têm a ver com o novo gerencialismo?

O que a UFRB deve fazer para legitimar sua imagem enquanto instituição promotora da inclusão?

Como fomentar uma cultura inclusiva na UFRB?

Como se constrói uma educação inclusiva na Universidade?

Para que no final da investigação se consiga responder às questões de partida, mesmo não querendo generalizar as respostas, tem de se formular objetivos gerais e específicos. Foi o que fizemos, tendo em conta que a “definição dos objectivos (...) permite orientar todo o processo de pesquisa” (Moreira, 1994: 20) e que “Os objetivos gerais são como eixos norteadores da ação, ou seja, – descrevem grandes orientações para a ação. Estes, por sua vez, desmultiplicam-se e são operacionalizados através dos objetivos específicos” (Guerra, 2000: 163).

Relembremos os objetivos: Quanto ao principal:

1. Investigar as políticas e as dinâmicas profissionais formativas dos servidores técnicos administrativos em educação da UFRB com vistas à inclusão de pessoas com deficiência na instituição.

Quanto aos objetivos específicos:

1. Investigar políticas e práticas de formação/capacitação para inclusão de pessoas com deficiência a partir de um diagnóstico entre os servidores da UFRB.
2. Analisar o processo de concepção, gestão e avaliação da formação/capacitação por programa, para inclusão de pessoas com deficiência na UFRB.
3. Especificar as políticas/medidas e as dinâmicas profissionais formativas/capacitação para inclusão de pessoas com deficiência.
4. Ponderar as políticas, os efeitos, as tensões e as finalidades das dinâmicas profissionais formativas/capacitação, construídas a partir da gestão por programas.
5. Propor a elaboração de um projeto educativo a partir do diagnóstico de avaliação/análise de necessidade de formação/capacitação para inclusão de pessoas com deficiência com vistas a legitimar/institucionalizar a imagem da UFRB como uma instituição promotora de uma cultura inclusiva.

Diante dos objetivos definidos, a escolha do método e a utilização de um conjunto de técnicas se complementam com vistas a reunir as informações que comportam a realização desta investigação e exigiram da pesquisadora uma familiaridade com a problemática. Tudo isto de forma a alcançar “a

validação do conhecimento gerado pela pesquisa, a aprovação de sua confiabilidade e relevância pela comunidade acadêmica, inserindo, portanto, a pesquisa no processo de produção coletiva do conhecimento” (Alves-Mazzotti, 2006: 638).

1.1 ESTUDO DE CASO DO TIPO EXPLORATÓRIO

Considerando que neste trabalho apresentamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, como já dissemos, considerando que “uma das principais características da investigação qualitativa é o foco no estudo intensivo de estâncias específicas, isto é de casos, de um fenômeno e, por essa razão a investigação qualitativa é algumas vezes designada por investigação de estudo de caso” (Fernandes, 2014: 1), consideramos, também, que os dados recolhidos, dentro de um processo de investigação qualitativa/colaborativa, são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Biklen, 1994: 16).

O estudo de caso é frequentemente caracterizado como incidindo sobre uma instância específica destinada a ilustrar um princípio mais geral, considerar uma instância em ação – sendo o caso tipicamente uma criança, um aluno, um professor, uma escola, uma comunidade, etc. (Matos & Pedro, 2011: 585).

Uma vez que nosso trabalho envolve gestores e servidores técnicos de uma organização de Ensino Superior, neste caso a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a escolha do método de estudo de caso se justifica por vários motivos: porque “a investigação de estudo de caso é uma das várias abordagens à investigação qualitativa e é a mais usada em educação” (Fernandes, 2014: 1). Trata-se de “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes” (Yin, 2015: 17). Também quando “usado em muitas situações, contribui, ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (Yin, 2015: 4). Por isso,

“investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objecto ou fenómeno” (Dooley, 2002: 343-344).

O estudo de caso é pois um método que abrange tudo – planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos. Para ser realizado de forma apropriada tem de contemplar preocupações tais como:

“conduzir a pesquisa de forma rigorosa, evitar confusões com casos de ensino, saber como chegar a conclusões generalizadas quando desejado, gerir cuidadosamente o nível de esforço e compreender a vantagem comparativa da pesquisa de estudo de caso. O desafio geral torna a pesquisa de estudo de caso “difícil”, apesar de ela ser classicamente considerada uma forma leve” (Yin, 2015: 19).

Então, o estudo de caso é “a exploração de um “sistema limitado” no tempo e em profundidade, através de uma recolha de dados profunda envolvendo fontes múltiplas de informações no contexto” (Creswell, 1994, cit. por Coutinho & Chaves, 2002: 224). Pode usar-se a pesquisa de estudo de caso “por desejar entender um fenómeno do mundo real e assumir que esse entendimento provavelmente engloba importantes condições contextuais pertinentes ao seu caso” (Yin, 2015: 17). Diante de tudo isso, um estudo de caso exploratório, “tem sido citado comumente como parte de um processo gerador de hipótese, mas seu objetivo não é concluir um estudo, mas desenvolver as ideias para um estudo posterior” (Yin, 2015: 152). Trata-se então de um estudo de caso em que se tem “como finalidade definir as questões ou hipóteses para uma investigação posterior”, ou seja, anunciar “o prelúdio para uma investigação subsequente” (Meirinhos & Osório, 2010: 57) tal como a que no futuro pretendemos fazer.

Por isso, o estudo de caso é importantíssimo em educação, sendo que

“Este não pode ser pautado em ideias vagas ou propostas ingênuas. Para ser eficiente, o estudo de caso precisa apresentar indicadores de confiabilidade e ter sido orientado por um detalhado protocolo. O papel do pesquisador tem relevância quando está pautado numa atuação crítica e criativa descrevendo, interpretando, explicando e encadeando evidências. Para ser suficiente, o estudo de caso deve ter os limites entre ele e o fenómeno claramente determinados” (Deus, Cunha, & Maciel, 2010: 5).

Vale aqui ressaltar a importância de ter sempre presente que o “estudo de caso não é uma investigação baseada na amostragem. Não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o caso” (Stake, 1995: 4) e também vale ressaltar que a utilização de estudos de caso em trabalhos voltados à produção do conhecimento que este não é um fenómeno recente,

“mas sim uma antiga tradição metodológica, uma vez que as reflexões empreendidas pelos pensadores do período clássico usualmente seguiam os mesmos parâmetros básicos que norteiam as pesquisas científicas desenvolvidas nos dias de hoje, mediante a aplicação da estratégia metodológica em questão” (Sanches Peres e Santos, 2005: 110).

Assim, os estudos de caso não são exclusivos da educação, tendo uma larga tradição noutros campos, como a Medicina, o Direito e a Economia (Ponte, 2006). Apresentemos mais uma definição:

“Um estudo de caso visa conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social. O seu objetivo é compreender em profundidade o “como” e os “porquês” dessa entidade, evidenciando a sua identidade e características próprias, nomeadamente nos aspectos que interessam ao pesquisador. É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se

debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse” (Ponte, 2006: 2).

Acrescentemos ainda que “os estudos de caso podem ter diversos propósitos. Como trabalhos de investigação, podem ser essencialmente exploratórios, servindo para obter informação preliminar acerca do respectivo objeto de interesse” (Ponte, 2006: 6). Por isso é fundamental numa investigação “conhecer o que se aprende ao estudar o caso, sendo necessário um estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, o que leva a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias” (Deus, Cunha, & Maciel, 2010: 3). Além disso, para se utilizar o estudo de caso é necessário ter consciência de algumas vantagens e limites desse tipo de pesquisa, bem como conhecer algumas qualidades que são atribuídas ao pesquisador (Deus, Cunha, & Maciel, 2010: 4).

Tendo em conta todas estas características, o conhecimento gerado a partir do estudo de caso é mais concreto e mais contextualizado, pois é voltado para a interpretação do leitor e baseado em populações de referência sendo que “o estudo de caso qualitativo atende a quatro características essenciais: particularidade, descrição, heurística e indução” (Deus, Cunha, & Maciel, 2010: 3).

O estudo de caso é pois uma investigação empírica, um método que abrange tudo – planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos e para ser realizado de forma apropriada tem de contemplar preocupações tais como:

“conduzir a pesquisa de forma rigorosa, evitar confusões com casos de ensino, saber como chegar a conclusões generalizadas quando desejado, gerir cuidadosamente o nível de esforço e compreender a vantagem comparativa da pesquisa de estudo de caso. O desafio geral torna a pesquisa de estudo de caso “difícil”, apesar de ela ser classicamente considerada uma forma leve (Yin, 2015:19).

Uma vez que o estudo de caso qualitativo “constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado” (Alves-Mazzotti, 2006: 638), esta definição enquadra-se perfeitamente ao que se objetiva nesta investigação. Ao recorrer a múltiplas fontes de dados e envolvendo um conjunto de atores da UFRB queremos analisar as dinâmicas formativas profissionais para inclusão de pessoas com deficiência, desenvolvidas a partir de um programa na referida organização. Digamos pois que o nosso estudo de caso se situa precisamente num instrumento – Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento dos Técnicos Administrativos em Educação – na sua aplicação e nos efeitos visíveis que de aí derivam.

Digamos ainda, até porque o fizemos no nosso trabalho, que a vantagem mais importante para a utilização de fontes múltiplas de evidência é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, com os dados precisando convergir de maneira triangular (Yin, 2015). A triangulação de dados é um processo em que se utiliza múltiplas perspectivas para clarificar significados e em que observações adicionais podem ser úteis na revisão da interpretação do investigador (Stake, 1995). A triangulação permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação (Meirinhos & Osório, 2010: 96).

Para além dessas percepções vale ressaltar que “a estrutura da investigação, o problema de investigação e o enquadramento do campo teórico devem estar razoavelmente consolidados” tendo também em conta os problemas de seleção dos participantes. Tudo isto pode colocar em causa a validade intrínseca dos próprios instrumentos utilizados na recolha e análise de dados (Matos & Pedro, 2011).

Desta forma, com intuito de facilitar a participação efetiva de todos os atores envolvidos na pesquisa, utilizaram-se recursos diferenciados tendo em vista os contextos distintos da realidade estudada. Pois, “o importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um “caso”, isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão” (Alves-Mazzotti, 2006: 638).

Diante de tudo isso, num estudo de caso de tipo exploratório cujo objetivo reside no desenvolvimento de ideias para um novo estudo (Yin, 2015) utiliza-se, mesmo assim, o maior número de fontes/técnicas possíveis e, “cada uma dessas fontes oferece vantagens e desvantagens. Cabe ao pesquisador escolhê-las e dar-lhes complementaridade” (Maffezzoli & Boehs, 2008: 101). E “a definição do instrumento de coleta de dados dependerá dos objetivos que se pretende alcançar com a pesquisa e do universo a ser investigado” (Moresi, 2003: 29).

1.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA E OPÇÕES DE ESCOLHA

Para a realização desta investigação, utilizámos vários instrumentos que possibilitaram a consecução dos objetivos da pesquisa. Foi feita pesquisa documental para obter dados sobre as políticas internacionais, nacionais e locais, documentos institucionais e legislações referentes à problemática desta investigação. Foi pertinente a escolha desse procedimento, juntamente com o levantamento bibliográfico, no intuito de conhecer previamente a realidade a ser trabalhada, fornecendo subsídios que nortearam os eixos teóricos e metodológicos da investigação.

As entrevistas semiestruturadas suportadas por seus respectivos “guiões”, construídos a partir das dimensões de análise (categorias) mais pertinentes foram efetuadas aos gestores institucionais. O critério de escolha dos gestores representados no anexo codificado por G1, G2, G3, G4 e G5, foi com base na função exercida na UFRB, ou seja, gestores que em suas funções participaram da implementação/gestão e avaliação das políticas e das propostas de dinâmicas formativas destinadas aos servidores técnicos administrativos em educação da UFRB, a saber, Pró-Reitores de Gestão de Pessoal e Pró-Reitores de Graduação, em dois distintos períodos de gestão e o Reitor que atuou por duas gestões consecutivas, totalizando cinco entrevistados. A ordem das entrevistas seguiu conforme disponibilidade dos entrevistados.

Foi também aplicado um inquérito por questionário coletivo aos Servidores Técnicos Administrativos em Educação da UFRB, por meio eletrônico utilizando como ferramenta a lista de *email* institucional da UFRB, visando assim alcançar todos os servidores técnicos-administrativos, público alvo desta pesquisa, para averiguar o seu processo formativo, as dificuldades no processo de inclusão, a interação com as pessoas com deficiência, bem como averiguar e acerca da formação promovida pela organização para inclusão de pessoas com deficiência através do seu Programa de Formação.

1.3 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

No Brasil, há dez anos, foram aprovadas as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Foi a partir da Resolução CNS 196 (1996), e das resoluções complementares, que o desenvolvimento das pesquisas com seres humanos tomou um novo rumo e os pesquisadores tiveram que se adaptar ou estão se adaptando a essa nova realidade (Araújo, 2003).

E a Resolução CNS 196 (1996) traz como definição de pesquisa com seres humanos aquela “que, individual ou coletivamente, envolva o ser humano de forma direta ou indireta, em sua totalidade ou partes dele, incluindo o manejo de informações ou materiais”, ou seja, inclui toda modalidade de pesquisa que direta ou indiretamente envolva seres humanos, não restringindo o conceito de pesquisa com seres humanos apenas àquelas realizadas nas ciências da saúde (Freitas & Silveira, 2003: 38).

Veja-se:

“No Brasil, a resolução CNS 196 (1996) define Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) como: “colegiados interdisciplinares e independentes, com ‘múnus público’, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos”. E, Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP/MS como: “uma instância colegiada, de natureza consultiva, de liberativa, normativa, independente, vinculada ao Conselho Nacional de Saúde” (Resolução CNS 196/96).

Também na UFRB, com a publicação da Resolução UFRB/CONSUNI N° 001/2010, que dispôs sobre o Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRB, toda pesquisa que envolva direta ou indiretamente os seres humanos tem obrigatoriamente que ser apreciada pelo CEP que, mediante o cadastramento do projeto na Plataforma Brasil.

Nesse sentido, o projeto desta investigação foi dirigido para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRB para ser analisado, bem como os instrumentos de recolha de dados: guião de entrevista e inquérito por questionário, e os seus respectivos Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Com o Parecer CAAE: 45503615.8.0000.0056, em 27 de Julho de 2015, o projeto foi aprovado pelo CEP, entretanto, como norma preestabelecida pelo Comitê, é importante ressaltar que só após a aprovação é que os instrumentos de recolha de dados foram aplicados.

1.4 TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Um bom estudo de caso utiliza o maior número de fontes/técnicas possíveis, sendo que nenhuma fonte/técnica possui vantagens indiscutíveis sobre as outras (Yin, 2015). E “a definição do instrumento de coleta de dados dependerá dos objetivos que se pretende alcançar com a pesquisa e do universo a ser investigado” (Moresi, 2003: 29).

As técnicas podem então ser consideradas como “o conjunto de processos e instrumentos elaborados para garantir o registro das informações, o controle e a análise dos dados” (Moresi, 2003: 64), isto é, podem ser consideradas “um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa” (Pardal & Correia, 1995: 48).

Para a realização do nosso trabalho utilizámos vários instrumentos que possibilitam, mesmo que de forma discutível, a consecução dos objetivos da pesquisa. Foi feita pesquisa documental, foram construídos dispositivos de recolha de informação, foram efetuadas entrevistas semiestruturadas, foi aplicado um inquérito por questionário, tudo isto suportado por dimensões de análise (digamos categorias) que nos pareceram as mais pertinentes quando se pensa em FORMAÇÃO e em EDUCAÇÃO INCLUSIVA por via de PROGRAMA.

1.4.1. Pesquisa Bibliográfica e Documental

Nesta investigação, em razão da sua natureza predominantemente qualitativa, tornou-se essencial para obtenção de dados a pesquisa documental. “A pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não” (Albarelo *et al.*, 1997: 30).

Por isso:

“O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (Sá-Silva, Almeida e Guidani, 2009: 2).

Numa pesquisa qualitativa efetuada numa organização de Ensino Superior (UFRB), percebe-se a importância da pesquisa documental quando esta, revertendo sobre documentos institucionais, permite analisar o contexto histórico e as orientações políticas dessa organização. Então:

“[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente” (Cellard, 2008: 295).

Os dados recolhidos e recortados de todos os documentos disponíveis referentes aos processos de formação em educação especial/Inclusão dos servidores e de outros que possam eventualmente ser de mais-valia para o desenvolvimento da mesma foram depois sujeitos à análise de conteúdo de tipo categorial. Sobre este tipo de análise falaremos mais adiante.

Digamos aqui somente que a análise de conteúdo de tipo categorial exige uma prévia análise documental que, para todos os efeitos, favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (Cellard, 2008). Um processo técnico acompanha todo o tipo de análise, seja ela análise documental ou análise de conteúdo. Veja-se que:

“Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos” (Sá-Silva, Almeida & Guidani 2009: 4).

“Para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa

elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize” (Gaio, Carvalho & Smões, 2008: 148).

A análise documental é, portanto, um procedimento para a apreensão, compreensão e análise de dados/conteúdos dos mais variados tipos. Estes dados/conteúdos servem de base para a construção de categorias interpretativas e significativas e, em última instância, é esta análise que permite realizar as inferências conducentes à produção do conhecimento.

Nesta perspectiva, vale ressaltar que a utilização desta técnica foi imprescindível para realização desta investigação. A análise documental respaldou toda a fundamentação teórica além de direcionar e suportar as atividades desenvolvidas ao longo desta tese.

1.4.2 Inquérito por Questionário (Servidores)

O inquerito por questionário é um método de recolha de dados de frequente utilização em investigações educacionais. Os questionários podem ser definidos como “documentos que colocam as mesmas questões a todos os indivíduos da amostra e que inquerem tipicamente sobre sentimentos, motivações, realizações e experiências dos indivíduos” (Fernandes, 2014: 1). De maneira geral são utilizados em “casos em que é necessário interrogar um grande número de pessoas e em que se levanta um problema de representatividade” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 189).

Como nesta investigação se tem como principais sujeitos/atores os servidores técnicos administrativos em educação da UFRB, a escolha do inquérito por questionário como um dos métodos de recolha de dados, foi adequada. Assim, foi possível “inquirir um grande número de pessoas no sentido de caracterizar os traços identificadores de grandes grupos de sujeitos” (Coutinho, 2013: 139).

O inquérito por questionário é pois um instrumento que

“consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto de interesse ou investigadores” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 188).

O inquérito por questionário foi aplicado para inquirir os servidores técnicos administrativos em educação da UFRB, distribuídos nos sete Centros de Ensino, localizados em cinco cidades distintas e nas diversas Pró-Reitorias, Superintendências, órgãos e setores da Administração Central e apresentou vantagens como “menores custos, sobretudo em amostras de grandes áreas geográficas, e muito menor tempo requerido na recolha de dados” (Fernandes, 2014: 2).

O principal objetivo ao aplicar um inquérito por questionário foi obter uma elevada percentagem de respostas, e, portanto obter uma resposta média de um grupo e não respostas de um único indivíduo (Fernandes, 2014). Além disso, para a análise das respostas, utilizamos a pré-codificação, tal como é geralmente recomendado que se faça (Quivy & Campenhoudt, 2008: 188).

Vale ressaltar que nesta investigação mantivemos o anonimato dos respondentes e estes puderam, também, “preencher o questionário de acordo com a sua conveniência, responder aos itens por qualquer ordem, preenchê-lo em vários momentos e locais, fazer comentários à margem, saltar questões ou dar respostas estranhas, controlando o processo de recolha de dados” (Fernandes, 2014: 1).

No que diz respeito a formulação das questões, “o questionário permite inúmeras possibilidades” podendo optar por “respostas de escolha dicotômica ou múltipla, questões abertas ou fechadas, questões diretas ou indiretas” (Coutinho, 2013: 140). Para alguns autores, o estabelecimento dos itens na forma fechada é vantajosa pois torna mais fácil a quantificação e análise dos dados (Fernandes, 2014: 5), outros apontam como vantagens a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder a numerosas análises de correlação (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Quando se objetiva com o questionário recolher informação acerca de atitudes, como é o caso da nossa investigação, utiliza-se tipicamente a escala de Likert. Um questionário é assim composto por um conjunto de afirmações que solicita um tipo de resposta que varia desde o “concordo muito” ao “discordo totalmente”, num gradiente que pode conter de 5 a 7 (ou mais) níveis, de forma a obter “uma avaliação fiável da atitude de um indivíduo” (Fernandes, 2014: 5). Vale ressaltar que esse conjunto de afirmações pode ser definido de acordo a especificidade da investigação, ou seja, criado a partir dos objetivos. Para os indivíduos que não tem conhecimento e compreensão suficientes para exprimirem uma opinião significativa sobre o tópico, tem-se a opção de incluir a opção “sem opinião”, como uma das possíveis alternativas de resposta em cada item de atitude (Fernandes, 2014: 5).

Entretanto, é preciso que se seja capaz de escrever de forma sucinta e clara, ter uma boa compreensão dos respondentes de modo a usar uma linguagem que os respondentes entendam (Fernandes, 2014:5). É importante aqui salientar o complexo processo de construção de um questionário que “consome muito tempo ao investigador, e que deve sempre começar pela definição de forma clara e inequívoca dos objetivos que o levam a colocar questões aos inquiridos” (Coutinho, 2013:140) com as quais se seja capaz de responder às próprias questões formuladas na investigação.

Nesse sentido, o Inquérito por Questionário para Análise Diagnóstica da Formação dos Servidores Técnicos Administrativos em Educação da UFRB, construído para esta investigação, teve como objetivo proceder a uma Análise Diagnóstica da Formação. As questões recaíram sobre os contextos e os processos de formação formalmente estruturados e sobre as concepções e as práticas das pessoas/profissionais que participam em ações de Formação para a Inclusão de Pessoas com Deficiência na UFRB.

O inquerito contou com a seguinte estrutura: o primeiro grupo de questões foi referente às informações pessoais / percurso acadêmico como a idade, gênero, habilitações acadêmicas e o ano de conclusão do grau de escolaridade mais elevado.

No segundo grupo de questões, alusivo a caracterização profissional / percurso formativo, procurou-se conhecer o cargo ocupado pelo servidor, se exerce alguma função gratificada bem como o tempo que está no cargo/função. Questionou-se também acerca da relação do cargo/função com a área da sua formação inicial, dos constrangimentos/problemas deparados no exercício cotidiano e se estes poderiam ser atenuados através da formação em contexto de trabalho.

No terceiro grupo que versou sobre as dinâmicas profissionais – formativas – programa de capacitação da UFRB, pretendeu-se inquirir aos servidores acerca do contato com pessoas com deficiência, se se deparam com problemas/constrangimentos ao lidar/contatar com essas pessoas e se isso poderia ser atenuado através de ações de Formação para a Inclusão de pessoas com deficiência. Ainda neste grupo de questões pretendeu-se conhecer a opinião dos servidores acerca do Programa de Capacitação da UFRB no incentivo a participação em ações de Formação para a Inclusão de pessoas com deficiência e se este tem vindo a contribuir para uma efetiva inclusão de pessoas com deficiência em contexto universitário.

O quarto grupo de questões apresentado aos inquiridos incidiu sobre um conjunto de aspectos inerentes à Formação – Cultura Organizacional – Imagens da Organização, com vistas a saber se a UFRB em seus diversos ambientes de trabalho favorece a inclusão de pessoas com deficiência. Questionou-se também acerca da formação como ação que pode contribuir para melhorar a imagem da UFRB no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência.

A última questão deste inquerito recaiu sobre a proposição ações de Formação para a Inclusão de pessoas com deficiência, na UFRB, em áreas/problemáticas consideradas mais relevantes no contexto desta investigação.

Como já foi dito, este inquérito foi disponibilizado aos servidores via email institucional, sendo seu preenchimento bastante simples e permitindo o armazenamento e posterior consulta e análise das respostas.

1.4.3 Entrevista (Gestores)

O termo entrevista é construído a partir de duas palavras, *entre* e *vista*. *Vista* refere-se ao ato de ver, ter preocupação com algo. *Entre* significa a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo *entrevista* refere-se ao *ato de perceber realizado entre duas pessoas* (Richardson, 1999: 207). A entrevista é, portanto, “uma poderosa técnica de recolha de dados porque pressupõe uma interação entre o entrevistado e o investigador” (Coutinho, 2013: 141).

As entrevistas possibilitam ao investigador a obtenção de informação que nunca seria possível através de um questionário, uma vez que no caso da resposta obtida não ser suficientemente esclarecedora, o entrevistador pode sempre pedir esclarecimentos adicionais ao inquirido (Coutinho, 2013). Com a entrevista

“Instaura-se, assim, em principio, uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reações, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e permite que o interlocutor aeda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 192).

Saliente-se que a entrevista é uma técnica de recolha de informações própria das investigações de cariz qualitativo, feita através de conversas orais, individuais ou coletivas, devendo preferencialmente serem gravadas pelo investigador para facilitar posteriormente a análise de seu conteúdo. Quando numa pesquisa o objetivo do pesquisador é conseguir informações ou coletar dados que não seriam possíveis de obter somente através da pesquisa bibliográfica e da observação, ele usa a entrevista que é uma das técnicas mais utilizadas por pesquisadores para a coleta de dados neste momento (Britto Junior & Junior, 2011: 239).

A entrevista possibilita o fornecimento de um “material empírico rico e denso o suficiente para ser tomado como fonte de investigação” (Duarte, 2004: 216) e “é uma das técnicas de coleta de dados considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos” (Rosa & Arnoldi, 2006:17). Assim, tal como outras técnicas, também a entrevista deve ser suportada por procedimentos

sistemáticos e objetivos. Na verdade, qualquer técnica escolhida exige rigor e disciplina por parte do pesquisador (Duarte, 2004: 224). No caso das entrevistas, se elas

“Forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados” (Duarte, 2004: 216).

Especificamente, no nosso trabalho, a utilização da entrevista semiestruturada “explica-se por permitir ao pesquisador trabalhar com questões flexíveis ao privilegiar um roteiro aberto que possibilita o transcorrer do discurso de forma natural” (Rosa e Arnoldi, 2008). Soma-se a isso o facto de com a entrevista se valorizar a presença do investigador que deve oferecer ao informante as perspectivas possíveis para que se alcance a liberdade e espontaneidade necessária a fim de enriquecer a investigação (Triviños, 1995: 146). Assim, “A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bodgan & Biklen, 1994: 34). Veja-se, contudo, que não existem perguntas neutras, que “cada pergunta formulada constitui uma tomada de posição do investigador que deve ir ao encontro da ordem de relevância e interesses científicos da pesquisa levada a cabo” Então, “perguntar, portanto, não se trata de um mero ato de pedido de informações, mas o estabelecimento de uma ponte intersubjetiva através da qual seja possível a circulação de interesses e pontos de vista à partida diferenciados” (Ferreira, 2014: 178).

Ao considerar que neste contexto investigativo, optou-se pela utilização de entrevistas semi estruturadas, é importante destacar que

“Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa” (Triviños, 1995: 146).

Assim, durante as entrevistas deverão “aparecer o máximo possível de elementos de informação e de reflexão, que servirão de materiais para uma análise sistemática de conteúdo” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 195). Por isso, as entrevistas “devem ser gravadas e transcritas para posterior análise e interpretação” (Coutinho, 2013: 141).

Para as entrevistas realizadas no âmbito desta investigação, enquanto técnica de recolha de dados, foi utilizado um guião semi-estruturado, comum a todos os entrevistados, elaborado a partir das questões de partida e dos objetivos definidos para este trabalho.

O guião de entrevista foi constituído por questões distribuídas em cinco (05) áreas temáticas, subdivididas em subquestões e, que seguiram a seguinte sequência: 1) informações pessoais/percursos académico; 2) caracterização profissional/percurso formativo; 3) dinâmicas profissionais – formativas – programa de capacitação da UFRB; 4) formação – cultura organizacional – imagens da organização; 5) propostas de formação.

Vale ressaltar que foram realizadas um conjunto de cinco (05) entrevistas a cinco (05) gestores institucionais, que dentro do período em que foi realizada esta pesquisa, atuaram na elaboração de dinâmicas formativas voltadas para inclusão de pessoas com deficiência na UFRB. A escolha dos entrevistados foi feita levando em consideração a participação e o conhecimento desses gestores na proposição dessas ações formativas no âmbito do Programa de Capacitação dos servidores técnicos administrativos em educação da UFRB.

Quanto às questões colocadas na primeira temática, estas referem-se a informações pessoais e a áreas de formação de base do grau de escolaridade do entrevistado.

No que concerne às questões que envolvem a segunda temática, estas discorrem acerca da função/cargo que os entrevistados exercem na UFRB, percebendo se estão, ou não, relacionadas com a atividade profissional exercida, bem como os contrangimentos/problemas com que se deparam e que poderiam ser atenuados com a formação. Coloca-se a questão da importância dada a formação em contexto de trabalho.

No terceiro grupo de questões, estas permearam no âmbito da formação para inclusão de pessoas com deficiência bem como do conhecimento, envolvimento e participação ou não dos entrevistados na elaboração do Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento dos Técnicos Administrativos em Educação da UFRB, no qual são realizadas anualmente as dinâmicas profissionais e formativas na organização.

Depois desses questionamentos, o quarto grupo de questões foi formulado com o objetivo de conhecer a percepção dos entrevistados acerca da cultura e imagem organizacional que a UFRB transmite e de que forma a UFRB vem favorecendo a inclusão de pessoas com deficiência a partir da adoção das políticas, programas, planos e ações de formação.

Por fim, no último grupo foram pedidas aos entrevistados propostas de formação, ou seja, quais as áreas que estes consideram necessárias e importantes para realização de formação com vistas a inclusão de pessoas com deficiência na UFRB. Foram questionados também acerca da forma como as ações aconteceram e decorreram no âmbito da formação para inclusão de pessoas com deficiência na UFRB.

Quanto ao local em que as entrevistas aconteceram, vale ressaltar que estas foram realizadas na própria UFRB e que, não obstante as atividades profissionais que cada um exerce, os entrevistados não deixaram de contribuir para esta investigação.

É importante destacar ainda que conforme já abordado anteriormente, antes da aplicação do guião semi-estruturado foi apresentado ao entrevistado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que só após a assinatura e concordância do mesmo é que a entrevista foi realizada. Esse procedimento tem em vista atender as normas estabelecidas pelo Comitê de Ética da UFRB.

Em suma, pretendeu-se com as entrevistas averiguar as condições que favorecem ou não as diferentes formas de (não) inclusão na universidade, a partir de um programa de capacitação para a inclusão. Pretendeu-se, ainda, muito para além disso, analisar dinâmicas de interação inclusiva e excludente e suas repercussões na vida dos atores organizacionais.

1.5 TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

No que tange a forma de tratamento e análise dos dados recorreu-se à análise de conteúdo de tipo categorial e à análise estatística por meio do *software* livre R.

1.5.1 Análise de Conteúdo de Tipo Categorial

Com a análise de conteúdo de tipo categorial,

“A análise de conteúdo incide sobre mensagens tão variadas como obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, programas audiovisuais, declarações políticas, atas de reuniões ou relatórios de entrevistas pouco diretivas. A escolha dos termos utilizados pelo locutor, a sua frequência, e o seu modo de disposição, a construção do “discurso” e o seu desenvolvimento são fontes de informação a partir das quais o investigador tenta construir um conhecimento” (Quivy & Campenhoudt, 2008: 28).

Explicitando melhor: pela sua característica sistemática, objetiva, homogénea, exaustiva, exclusiva, pode-se considerar a análise de conteúdo “não só como um instrumento, mas de um leque de apetrechos” e “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” [...] marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto” (Bardin 1977: 31). De qualquer forma, a análise de conteúdo consiste em tratar a informação assente em três fases: a pré-análise, na qual se escolhe os documentos, se formula hipóteses e objetivos para a pesquisa, a exploração do material, na qual se aplicam as técnicas específicas segundo os objetivos e no

tratamento dos resultados e interpretações (Bardin 1977: 95-102). A técnica de análise de conteúdo, enquanto técnica de interpretação objetiva, enquanto função heurística, permite-nos confirmar ou infirmar as causas do objeto em estudo, face à diversidade de formas e de adaptação ao campo em estudo e a análise dos seus significados (Bardin 1977: 137).

Considerando que o trabalho foi realizado numa organização de Ensino Superior, o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, como procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento (Franco, 2008: 10), são perfeitamente possíveis e faz todo o sentido até porque:

“Na área de educação a análise de conteúdo pode ser, sem dúvida, um instrumento de grande utilidade em estudos, em que os dados coletados sejam resultados de entrevistas (diretivas ou não), questionários abertos, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio e de televisão. Ela ajuda o educador a retirar do texto escrito seu conteúdo manifesto ou latente” (Oliveira *et al.*, 2003: 5).

Partindo do pressuposto de que “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (Franco, 2008: 12), pode-se dizer ainda que a “análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto” (Oliveira *et al.*, 2003: 5).

A Análise de Conteúdo também é definida como

“[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 1977: 34).

Então:

“a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos que envolvem a investigação científica: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade, resultando na elaboração de indicadores quantitativos e/ou qualitativos que devem levar o pesquisador a uma segunda leitura da comunicação, baseado na dedução, na inferência” (Cappelle, Melo, & Gonçalves, 2011: 4).

Portanto, a análise e interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos e, neste processo, “a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como o pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens” (Franco, 2008: 16-17).

A análise de conteúdo assenta num conjunto de procedimentos que permitem analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de

palavras/frases/temas considerados “chave” e que possibilitem uma comparação posterior. A ideia básica é a de que signos/símbolos/palavras – as unidades de análise - podem organizar-se em categorias conceituais e essas categorias podem representar aspectos de uma teoria que se pretende testar (Coutinho, 2013: 217).

Nesse sentido, considerando que a análise de conteúdo implica comparações contextuais e que estas comparações podem ser multivariadas, deve-se estar atento para que sejam obrigatoriamente, direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador (Franco, 2008: 16).

Assim, a análise de conteúdo “constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos [...]. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (Moraes, 1999: 2). Neste processo, “a preocupação com o rigor metodológico emerge sempre como instrumento de manutenção da “neutralidade científica”, garantia de que, ao preparar o texto, o pesquisador não estaria nele imprimindo compreensões subjetivas” (Rocha & Deusdará, 2006: 38).

É preciso pois ampliar a discussão acerca da análise de conteúdo considerando

“... suas bases teóricas e metodológicas, a complexidade de sua manifestação que envolve a interação entre interlocutor e locutor, o contexto social de sua produção, a influência manipuladora, ideológica e idealizada presentes em muitas mensagens, os impactos que provocam, os efeitos que orientam diferentes comportamentos e ações e as condições históricas sociais e mutáveis que influenciam crenças, conceitos e representações sociais elaboradas e transmitidas via mensagens, discurso e enunciados” (Franco, 2008: 16).

Em suma, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, a análise de conteúdo permite “explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem”. Diga-se ainda que “o interesse não está na simples descrição dos conteúdos, mesmo que esta seja a primeira etapa necessária, para se chegar à interpretação, mas em como os dados poderão contribuir para a construção do conhecimento após serem tratados” (Oliveira *et al.*, 2003: 3-4).

Estes critérios foram tidos em consideração aquando da efetivação da análise de conteúdo de tipo categorial que suporta a nossa análise de dados/conteúdos/discursos, a partir das inferências do pesquisador no contexto da pesquisa. Acrescente-se que

“Produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições da *práxis* de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção” (Franco, 2008: 31).

1.5.2 Análise Estatística

A análise estatística dos dados impõe-se em todos os casos em que estes últimos são recolhidos por meio de um inquerito por questionário (Quivy & Campenhoudt, 2008). Com a análise estatística, “o interesse do investigador é assumir uma atitude científica, distanciada e neutra, de modo a comprovar estatisticamente as hipóteses e a contribuir para a relação casual do processo-produto”. Os problemas que são objetos de estudo entendem-se a partir de uma perspectiva de eficácia (Coutinho, 2013: 27). Veja-se que

“[...] a utilização dos computadores transformou profundamente a análise dos dados. A possibilidade de manipular rapidamente quantidades consideráveis de dados encorajou a afinação de novos processos estatísticos, como a análise factorial de correspondências, que permite visualizar e estudar a ligação entre várias dezenas de variáveis ao mesmo tempo” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 222).

Nesta investigação, os dados foram analisados descritivamente por meio do *software* livre R, que permitiu o tratamento e posterior análise dos dados. Com recurso a algumas das muitas funcionalidades disponíveis neste programa, foi possível proceder a uma análise pormenorizada dos dados obtidos. A escolha do *software* livre R para tratamento e análise de dados deu-se em função de se adequar a essa investigação e pelas inúmeras possibilidades de triangulação dos dados que este programa permite. Nesse sentido o tratamento e análise estatística das informações obtidas com a aplicação do inquerito por questionário foram também de importância crucial vistas vantagens como:

“a precisão e o rigor do dispositivo metodológico, que permite satisfazer o critério de intersubjectividade; a capacidade dos meios informáticos, que permitem manipular muito rapidamente um grande número de variáveis; a clareza dos resultados e dos relatórios de investigação, nomeadamente quando o investigador aproveita os recursos da apresentação gráfica das informações” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 224).

Considerando ainda que os dados recolhidos por inquerito por questionário são um grande número de respostas pré-codificadas que não têm significado em si mesmas e que “só podem ser úteis no âmbito de um tratamento quantitativo que permita comparar as respostas globais de diferentes categorias sociais e analisar as correlações entre variáveis” (Quivy & Campenhoudt, 2008: 190), assim fizemos.

Os dados, então, não podem ser analisados isoladamente e fora do contexto da sua recolha. Por isso, “têm de estar presente na visão e análise do investigador o contexto no qual os dados são produzidos e uma capacidade de análise e interpretação crítica capaz de dar contas do que está para além daquilo que os números nos mostram” (Rocha, 2009: 79). Pois, “a estatística descritiva e a expressão gráfica dos dados são muito mais do que simples métodos de exposição dos resultados” e a “apresentação diversificada dos dados não pode substituir a reflexão teórica prévia, a única a fornecer critérios explícitos e estáveis para a recolha, a organização, e, sobretudo, a interpretação dos dados, assegurando, assim, a coerência e o sentido do conjunto do trabalho” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 223).

Foi com as técnicas de recolha e análise de dados aplicados nesta investigação que nos foi possível construir o enquadramento empírico, em constante interligação com o enquadramento teórico.

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

Da gestão de programas de formação para a inclusão de pessoas com deficiência à cultura de um projeto educativo para a UFRB

Perfil e caracterização profissional dos entrevistados

Perfil sociodemográfico e profissiográfico dos servidores

Perfil dos servidores técnicos administrativos em educação

Construção e reconstrução de categorias de análises

 Dinâmicas profissionais, formativas e programas de capacitação

 Interação com pessoas com deficiência

 Constrangimentos/problemas cotidianos

 Concepções da formação para inclusão de pessoas com deficiência

 Concepção, implementação e avaliação do PROCAP

 PACAP e as Dinâmicas formativas para inclusão

Cultura organizacional inclusiva

 Políticas, programas, planos e ações organizacionais

 Limitações/dificuldades

 Imagens da organização

Indicadores/evidências de uma organização inclusiva

 Imagem inclusiva

Proposta de formação

 Áreas/ problemáticas e demandas/ “necessidades”

Inclusão por programa *versus* inclusão vivenciada

 Inclusão por programa

 Formação para inclusão/educação inclusiva

1. DA GESTÃO DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À CULTURA DE UM PROJETO EDUCATIVO PARA A UFRB

Abarcado o contexto político e organizacional em que essa investigação está inserida, observado todo o aporte teórico que suportou essa pesquisa e, a partir das opções metodológicas que delinearão seu percurso, neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados obtidos.

Importa aludir nesta breve introdução que não se objetiva nesta análise fazer inferências acerca da inclusão de pessoas com deficiência na UFRB propriamente dita. Trata-se, portanto, de ilações a partir dos resultados obtidos acerca das políticas existentes e das dinâmicas formativas para inclusão que são realizadas na UFRB, dentro do Programa de Capacitação, para os seus servidores técnicos administrativos em Educação. Assim, a análise das entrevistas (gestores) e dos resultados do inquérito por questionário (servidores) será aliada à análise de documentos institucionais tudo isto contribuindo para que se reúnam as condições para a conjugação de dados que nos permitirão avançar com as principais conclusões, considerações finais, que derivam desta investigação.

Estas considerações finais, mesmo que abrangentes, coadunam-se com os objetivos do estudo de caso de tipo exploratório, método utilizado nesta investigação, cujo “objetivo não é concluir um estudo, mas desenvolver as ideias para um estudo posterior” (Yin, 2015: 152). O mesmo será dizer que o estudo de caso de tipo exploratório, por sua flexibilidade, apresenta diversas utilidades, entre elas, ser “recomendável nas fases iniciais de uma investigação sobre temas complexos, para a construção de hipóteses ou reformulação do problema”, ou seja, os estudos de caso de tipo exploratório são “úteis na exploração de novos processos ou comportamentos, novas descobertas, porque têm a importante função de gerar hipóteses e construir teorias” em estudos posteriores (Ventura, 2007: 385).

Os dados (informações) recolhidos foram sujeitos a uma análise de conteúdo e à análise estatística. Conforme já elucidado, os sujeitos envolvidos na pesquisa foram os gestores que participaram/participam da gestão em que ações formativas são planejadas e executadas na organização e os servidores técnicos administrativos em educação que são o público-alvo dessas propostas formativas.

1.1 PERFIL E CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS ENTREVISTADOS

Foram selecionados cinco gestores da UFRB para responder à entrevista de acordo com a sua disponibilidade e vontade de colaborar no estudo e tendo em conta o seu envolvimento em questões respeitantes à concepção e implementação dos Programas de Formação para os servidores técnicos em educação da UFRB.

O guião da entrevista semiestruturada foi apresentado aos gestores mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ambos aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos (CEP), e cujo procedimento é obrigatório na UFRB no que tange a aplicação de instrumentos para realização de pesquisas.

A tabela abaixo contém informações acerca do perfil dos entrevistados em termos de caracterização profissional, formação académica, gênero e idade.

Tabela 02: Caracterização Profissional e Académica de gestores entrevistados

Gestores	Grau de escolaridade mais elevado	Vínculo/Cargo	Gênero	Idade
G1	Graduação	Efetivo/Servidor Técnico	Masculino	52
G2	Especialização	Efetivo/Servidor Técnico	Feminino	57
G3	Doutorado	Efetivo/Servidor Docente	Masculino	51
G4	Doutorado	Efetivo/Servidor Docente	Feminino	47
G5	Mestrado	Efetivo/Servidor Docente	Feminino	46

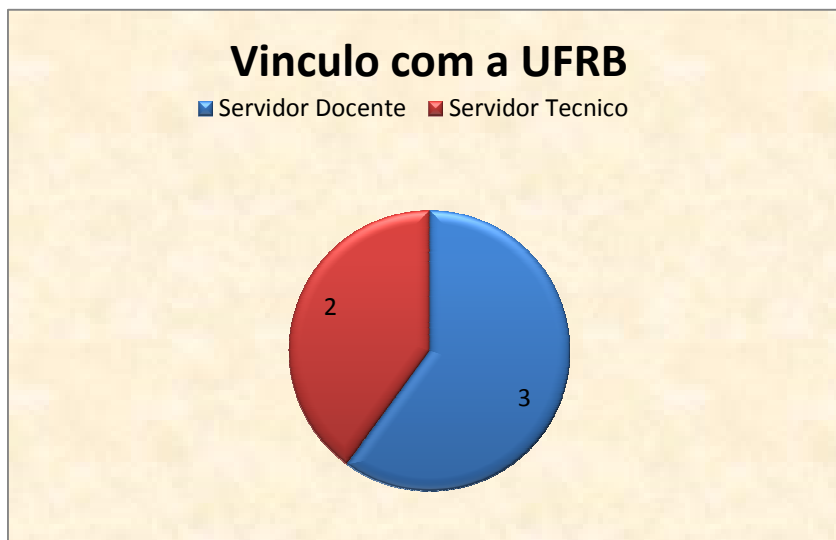
Fonte: Construção da autora conforme dados obtidos na entrevista

O critério de escolha dos entrevistados, em número de cinco, também se deu tendo em conta a função que cada um exerceu na UFRB, no período referente a dois períodos de gestão. Ao considerar que a UFRB tem apenas 10 anos de existência, como dito anteriormente, e que cada gestor permaneceu em suas funções por um período de quatro anos, esta escolha tornou-se importante permitindo analisar concepções e práticas atualizadas por diferentes gestores. Vale ressaltar que o gestor G3 exerceu funções em duas gestões consecutivas.

Embora não seja esse o eixo principal da nossa investigação, é importante destacar que apesar da preponderância dos servidores docentes no exercício da gestão, a presença dos servidores técnicos

administrativos, em cargos comissionados, tem sido representativa em alguns setores da organização tendo em conta a sua presença em órgãos de relevante importância na estrutura organizacional da UFRB.

Gráfico 04 – Vínculo profissional dos entrevistados com a UFRB



Fonte: Construção da autora conforme dados obtidos na entrevista

Os entrevistados foram questionados acerca da relação do cargo/função ocupado na organização em acordo ou não com a sua formação inicial e se sentiam dotados de autonomia profissional no exercício das suas funções. Dos cinco gestores, os dois que afirmaram que há essa relação, entre função e formação inicial, são os que ocupam o cargo de servidores técnicos administrativos em educação que, também estes, sentem autonomia profissional no exercício da sua função. Neste mesmo quesito, os outros três gestores afirmaram que apesar de terem formação de base para docência e não para a gestão, o exercício profissional exigia que assumissem essa função de gestão, isso porque a universidade demanda, dentre outras funções para o docente, que este também exerça funções administrativas. Além disso, afirmou um dos gestores na entrevista que a sua formação inicial contribuiu sim para o exercício como gestor mas que foi ao longo da vida que teve formação em diversas outras áreas. Quanto à autonomia, dois desses gestores se consideraram completamente autônomos no exercício da função, enquanto um outro gestor se considera dotado de uma autonomia relativa, uma vez que em termos administrativos, em termos de gestão, muitas deliberações e decisões são centralizadas e dependem da administração central.

Por fim, inquirimos os entrevistados acerca dos constrangimentos/problemas (seus e dos seus colaboradores e colaboradoras) com que se deparam no exercício da função/cargo e que possivelmente poderiam ser atenuados através da formação. Também inquirimos sobre percepções quanto à formação em contexto de trabalho. Nesse quesito, todos os entrevistados foram unânimes em concordar que estes constrangimentos/problemas poderiam ser atenuados com a formação e que a formação em contexto de trabalho é essencial para o desenvolvimento do trabalho e para qualidade do trabalho em si. Essa importância pode ser evidenciada através dos discursos dos entrevistados. Quanto à formação em geral:

“a formação ela é importante pelo conteúdo direto que a gente adquire com ela, mas, ela também é importante porque é um treinamento. Ela é uma forma de aprender a pensar, aprender a ter método, aprender a planejar, aprender a ter os processos com começo, meio e fim. Então, a formação ela é estratégica e é fundamental acho que na vida de qualquer profissional” (G3, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

Quanto à formação em contexto de trabalho:

“A formação continuada no contexto de trabalho possibilita tanto o fortalecimento e o conhecimento dos sujeitos da UFRB, já que a gente está numa universidade multicampi, muitas vezes nós não nos encontramos. Nós estamos num determinado campus e não conhecemos os colegas que atuam em outros lugares. (...) a formação continuada no contexto do trabalho possibilita esse intercâmbio de experiências dos diversos campi e também com profissionais de outras instituições que vem para a ministração dos cursos e trazem enriquecimento para o processo de formação” (G4, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

Assim, a formação sempre contribui dentre um conjunto de fatores para o desempenho de qualquer cargo e de qualquer função. Os gestores não deixam de ressaltar a importância da formação e a importância da sua formação, muito especialmente.

1.2 PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO E PROFISSIOGRÁFICO DOS SERVIDORES

Antes de apresentarmos os dados referentes ao inquérito apresentado aos servidores técnicos administrativos em educação da UFRB é útil conhecer o seu perfil sociodemográfico e profissiográfico bem como as características inerentes à sua carreira profissional.

Vale ressaltar que o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, regido pela Lei nº 11.091/05, se estrutura em 5 (cinco) níveis de classificação, A, B, C, D e E, com 4 (quatro) níveis de capacitação cada.

O ingresso nos cargos do Plano de Carreira faz-se no padrão inicial do 1º (primeiro) nível de capacitação do respectivo nível de classificação, mediante concurso público de provas ou de provas e títulos, observadas a escolaridade e experiência estabelecidas e delimitadas.

Conforme consta no Art.8º da referida Lei, dentro das atribuições gerais dos cargos que integram o Plano de Carreira, sem prejuízo das atribuições específicas e observados, os requisitos de qualificação e competências definidos nas respectivas especificações, e exercidas de acordo com o ambiente/contexto organizacional, são: planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades inerentes ao apoio técnico-administrativo ao ensino; planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades técnico-administrativas inerentes à pesquisa e à extensão nas Instituições Federais de Ensino; executar tarefas específicas, utilizando-se de recursos materiais, financeiros e outros de que a Instituição Federal de Ensino disponha, a fim de assegurar a eficiência, a eficácia e a efetividade das atividades de ensino, pesquisa e extensão das Instituições Federais de Ensino.

Vale ressaltar que todos os dados apresentados referentes aos servidores da UFRB, técnicos administrativos e docentes, alusivos ao número, idade e gênero, são atinentes ao ano de 2014, quando realizada a pesquisa documental, e que estes servidores estão distribuídos nos níveis de classificação que constam na Lei nº 11.091/05.

Conforme dados disponibilizados pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal e atualizados pelo Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos da UFRB, apresentamos neste trabalho alguns gráficos referentes aos cargos exercidos pelos servidores técnicos administrativos em educação, incluindo a titulação, a faixa etária e a distribuição dos cargos por gênero.

De acordo com a distribuição dos cargos por nível de classificação e requisitos para ingresso (Anexo II da Lei 11.095/05) na UFRB, os servidores técnicos administrativos em educação estão assim distribuídos, conforme apresentado na tabela 04.

Importa dizer que embora ainda haja na UFRB um servidor lotado no cargo de nível A, não há mais vagas a serem ocupadas para este nível, tendo em vista que o requisito mínimo para ingresso é o nível de escolaridade correspondente ao ensino fundamental incompleto e em alguns cargos apenas alfabetizado. O mesmo ocorre para o nível B, cujo requisito mínimo para ingresso é a escolaridade de ensino fundamental incompleto, fundamental completo e, para alguns cargos, apenas alfabetizado. E apesar de não ter mais cargo neste nível de classificação, tem-se ainda na UFRB 15 servidores da classe B. Esses servidores foram incorporados da então Escola de Agronomia da UFBA no processo de mudança para a UFRB.

Quanto aos cargos de nível C, conforme observado no quadro de referência dos cargos dos servidores técnicos administrativos em educação (Tabela 03), tem-se apenas dois cargos ocupados o que, de acordo com a Lei 11.095/05, é a exigência mínima de escolaridade – fundamental completo. Vale ressaltar que para este nível, apesar de apresentar a escolaridade mínima exigida para alguns cargos ser o fundamental incompleto a maioria dos cargos, neste nível, apresenta como exigência a escolaridade fundamental completo e médio completo. Os demais cargos desse nível foram extintos embora haja na UFRB, até o momento da realização dessa pesquisa, um total de 23 servidores nesta categoria, conforme pode ser observado na tabela abaixo.

Tabela 03: Servidores Técnico-Administrativos em Educação para os Cargos da Classe “C”

NOME DO CARGO	SITUAÇÃO	OCUPADO	VAGO	TOTAL
AUXILIAR EM ADMINISTRAÇÃO	Ativo	10	0	10
CONTINUO	Extinto	2	0	2
COZINHEIRO	Extinto	3	0	3
ELETRICISTA	Extinto	0	0	0
ASSISTENTE DE LABORATÓRIO	Ativo	2	0	2
MOTORISTA	Extinto	4	0	4
OPERADOR DE MAQUINA COPIADORA	Extinto	1	0	1
PORTEIRO	Extinto	1	0	1
TOTAL		23	0	23

Fonte: Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal, atualizado em 05/05/2015.

Ainda observando o perfil dos servidores técnicos administrativos em educação da UFRB, conforme informações geradas pelo Sistema de Gestão de Recursos Humanos da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal (Tabela 04), do total de servidores técnicos administrativos em educação, no que diz respeito ao nível e classificação, mais de 50% pertencem a classe D, cuja exigência de escolaridade mínima é o ensino médio completo ou médio profissionalizante.

Tabela 04: Quantitativo de servidores técnicos administrativos em educação da UFRB por classe.

CLASSE	OCUPADOS	DESOCUPADOS	TOTAL
C	23	0	23
D	339	133	472
E	165	50	215
TOTAL	527	183	710

Fonte: Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal, atualizado em 05/05/2015.

Tabela 05: Servidores Técnico-Administrativos em Educação para os Cargos da Classe “D”

NOME DO CARGO	SITUAÇÃO	OCUPADO	VAGO	TOTAL
ASSISTENTE EM ADMINISTRAÇÃO	Ativo	234	108	342
INSTRUMENTADOR CIRÚRGICO	Ativo	0	2	2
OPERADOR DE CÂMERA DE CINEMA E TV	Ativo	1	0	1
TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA	Ativo	4	0	4
TÉCNICO EM ANATOMIA E NECROPSIA	Ativo	2	1	3
TÉCNICO EM AUDIOVISUAL	Ativo	0	1	1
TÉCNICO EM CONTABILIDADE	Ativo	10	0	10
TÉCNICO DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO	Ativo	1	6	7
TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES	Ativo	4	0	4
TÉCNICO EM ENFERMAGEM	Ativo	3	1	4
TÉCNICO DE LABORATÓRIO ÁREA	Ativo	53	10	63
TÉCNICO EM MINERAÇÃO	Ativo	0	1	1
TÉCNICO EM NUTRIÇÃO E DIETÉTICA	Ativo	2	0	2
TÉCNICO EM QUÍMICA	Ativo	8	1	9
TÉCNICO EM RADIOLOGIA	Ativo	2	0	2
TÉCNICO EM RESTAURAÇÃO	Ativo	0	1	1
TÉCNICO EM SEGURANÇA DO TRABALHO	Ativo	1	0	1
TÉCNICO EM SOM	Ativo	1	0	1
TRADUTOR INTERPRETE DE LINGUAGEM SINAIS	Ativo	11	0	11
VIGILANTE	Extinto	2	0	2
TÉCNICO EM ELETRICIDADE	Ativo	0	1	1
TOTAL		339	133	472

Fonte: Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal, atualizado em 05/05/2015.

Os cargos classificados no nível E, cujo requisito mínimo exigido de escolaridade é apresentar o nível superior completo na área pretendida para o cargo, estão demonstrados na tabela 06.

Tabela 06: Servidores Técnico-Administrativos em Educação para os Cargos da Classe “E”

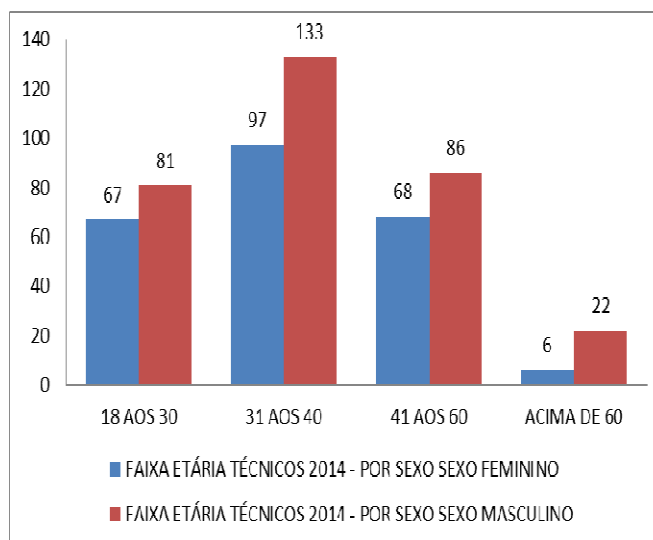
NOME DO CARGO	SITUAÇÃO	OCUPADO	VAGO	TOTAL
ADMINISTRADOR	Ativo	26	1	27
ARQUITETO E URBANISTA	Ativo	4	0	4
ARQUIVISTA	Ativo	3	0	3
ASSISTENTE SOCIAL	Ativo	6	3	9
AUDITOR	Ativo	2	0	2
BIBLIOTECÁRIO-DOCUMENTALISTA	Ativo	17	3	20
BIÓLOGO	Ativo	2	0	2
BIOMÉDICO	Ativo	1	0	1
CONTADOR	Ativo	6	1	7
DIRETOR DE PROGRAMA	Ativo	1	2	3
DIRETOR DE SOM	Ativo	1	0	1
ECONOMISTA	Ativo	3	1	4
ENFERMEIRO/ÁREA	Ativo	2	0	2
ENGENHEIRO/ÁREA	Ativo	7	0	7
ENGENHEIRO DE SEGURANÇA DO TRABALHO	Ativo	1	0	1
JORNALISTA	Ativo	3	0	3

MÉDICO/ÁREA	Ativo	3	0	3
MEDICO VETERINÁRIO	Ativo	6	2	8
MUSEÓLOGO	Ativo	2	2	4
NUTRICIONISTA/HABILITAÇÃO	Ativo	3	1	4
PEDAGOGO/ÁREA	Ativo	3	6	9
PSICÓLOGO/ÁREA	Ativo	7	2	9
PRODUTOR CULTURAL	Ativo	0	2	2
ANALISTA DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO	Ativo	17	1	18
ODONTÓLOGO - DL 1445-76	Ativo	2	0	2
PROGRAMADOR VISUAL	Ativo	1	0	1
REGENTE	Ativo	1	0	1
QUÍMICO	Ativo	2	1	3
REDATOR	Ativo	1	0	1
RESTAURADOR/ÁREA	Ativo	1	0	1
SECRETARIO EXECUTIVO	Ativo	5	2	7
TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS	Ativo	21	15	36
TECNÓLOGO-FORMAÇÃO	Ativo	1	5	6
ENGENHEIRO AGRÔNOMO	Ativo	3	0	3
FARMACÊUTICO BIOQUÍMICO	Ativo	1	0	1
Total		165	50	215

Fonte: Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal, atualizado em 05/05/2015.

Quanto ao gênero e idade, pode se observar que apesar de um relevante número de mulheres há uma predominância do sexo masculino e que a UFRB, em seus 10 anos de existência, tem uma relativa jovialidade em termos de representação técnica administrativa. O número de servidores que têm a idade entre 18 e 30 anos está em equilíbrio com os que estão entre os 41 e 60 anos, tanto os homens como as mulheres.

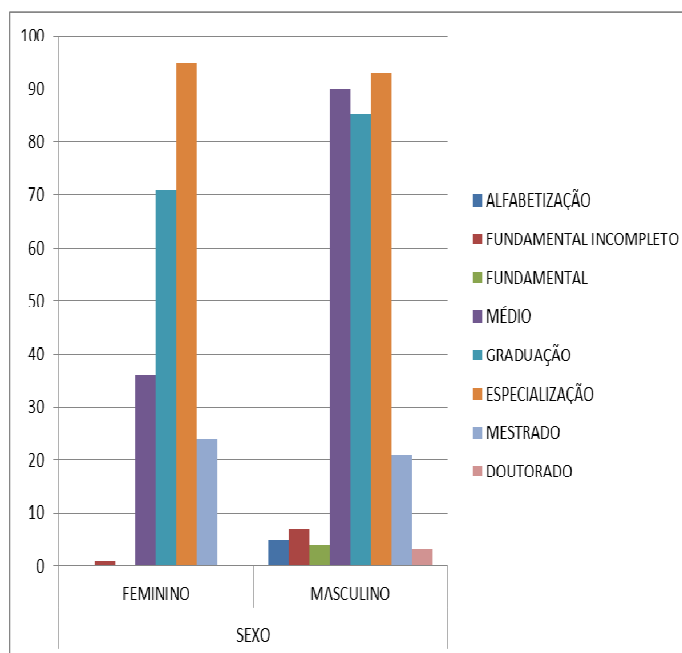
Gráfico 05: Número de servidores técnicos administrativos em educação da UFRB por faixa etária e por sexo



Fonte: Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal, 2014.

No que tange a formação acadêmica, é possível perceber que há um predomínio nos servidores que apresentam em seu currículo a especialização, em ambos os gêneros. Vale destacar o relevante número de servidores que apresentam o nível superior, qualificando dessa forma o corpo técnico da UFRB.

Gráfico 06: Habilidade acadêmica dos servidores técnicos administrativos em educação da UFRB por sexo (gênero)



Fonte: Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal, 2014.

Descreveremos a seguir, a partir da análise estatística da amostra do inquérito por questionário, as considerações relevantes com vistas a nos auxiliar a responder as perguntas de partida que geraram os objetivos desta investigação e a presente análise.

1.3 PERFIL DOS SERVIDORES TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO

Conforme descrito no enquadramento metodológico, foi aplicado aos servidores técnicos administrativos em educação da UFRB um inquérito por questionário como uma das técnicas de recolha de dados desta investigação – após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos (CEP) do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O inquérito foi encaminhado por meio eletrônico para todos os servidores técnicos administrativos em educação da UFRB, através da lista de *email* institucional e tratados estatisticamente utilizando o *software* R.

Tal como esperado, o número total de respondentes a inquirir não correspondeu ao número de pessoas efetivamente inquiridas, entretanto, neste caso, em se tratando de uma investigação de cunho qualitativo “não se procura uma representatividade estatística, mas sim uma representatividade social” (Guerra, 2006: 40).

Assim sendo, estes números perfazem um total de 90 servidores inquiridos por questionário, em que 51% são do gênero masculino e 49% são do gênero feminino. A idade média dos respondentes é de 37 anos.

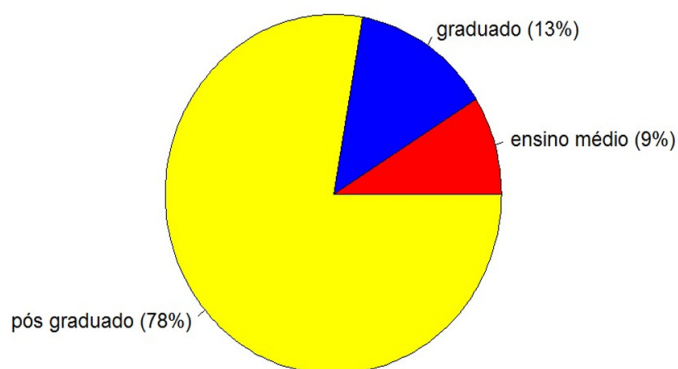
Figura 03: Percentual de homens e mulheres inquiridos no questionário e idade média dos respondentes



Fonte: Construção da autora conforme dados obtidos no inquérito por questionário

No que diz respeito às habilitações acadêmicas dos servidores inquiridos, 78% são pós-graduados, 13% graduados e 9% com ensino médio (Gráfico 07).

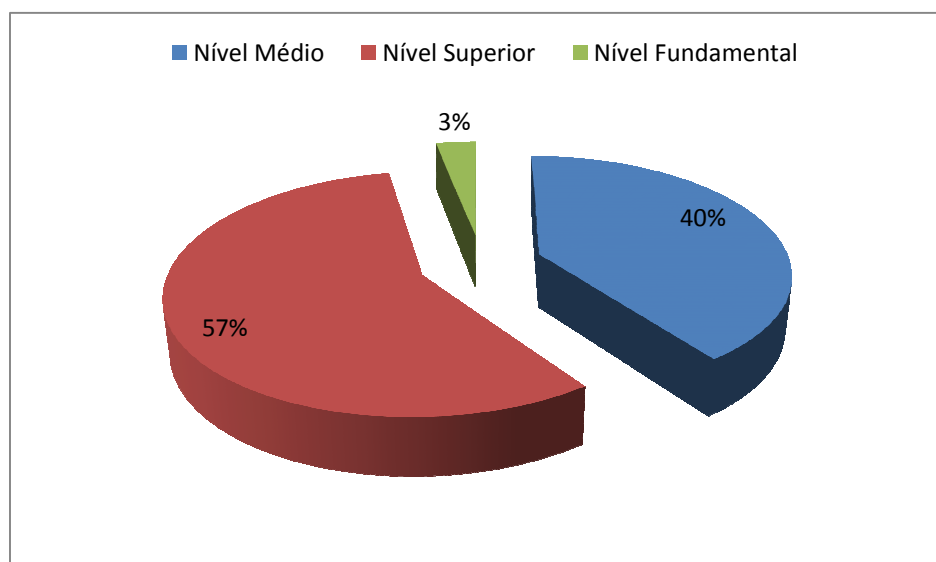
Gráfico 07: Habilitação acadêmica dos servidores inquiridos



Fonte: Construção da autora conforme dados obtidos na pesquisa

Quanto aos cargos ocupados na organização, 40% dos inquiridos são assistentes em administração, 57% ocupam cargo de nível superior, 3% são auxiliares em administração e 46% exercem alguma função gratificada. De todos os graduados (10), 83% estão no cargo de ensino médio.

Gráfico 08: Cargo ocupado pelos servidores inquiridos



Fonte: Construção da autora conforme dados obtidos na pesquisa

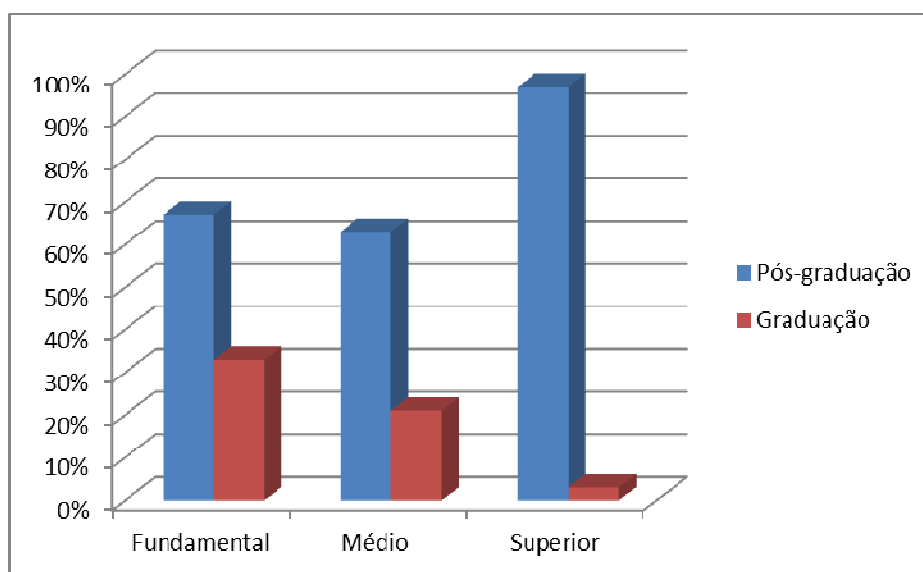
78% de inquiridos tem pós-graduação. Dessa percentagem 3% ocupa um cargo que exige apenas nível fundamental, 43% está no cargo que exige ensino médio e 54% está no cargo que exige

ensino superior. Além disso, de 78% dos pós-graduados, 3% possui doutoramento, 29% tem mestrado restando 46% de especialistas/técnicos.

Conforme já elucidado anteriormente, a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, consiste em 5 (cinco) níveis de classificação, com a exigência mínima de escolaridade referente a cada um de seus níveis.

Entretanto, com base nas respostas, daqueles que ocupam o cargo que exige apenas nível fundamental, 67% tem pós-graduação e 33% tem graduação; dos que ocupam o cargo para o ensino médio, 17% tem ensino médio, 21% tem graduação e 63% tem pós-graduação. Daqueles que ocupam o cargo de nível superior, 3% tem graduação e 97% pós-graduação. Pode-se inferir que um alto percentual de servidores apresenta pós-graduação para os três níveis de cargos apesar destes não exigirem a pós-graduação (Gráfico 09).

Gráfico 09: Nivel formativo dos servidores inquiridos



Fonte: Construção da autora conforme dados obtidos na pesquisa

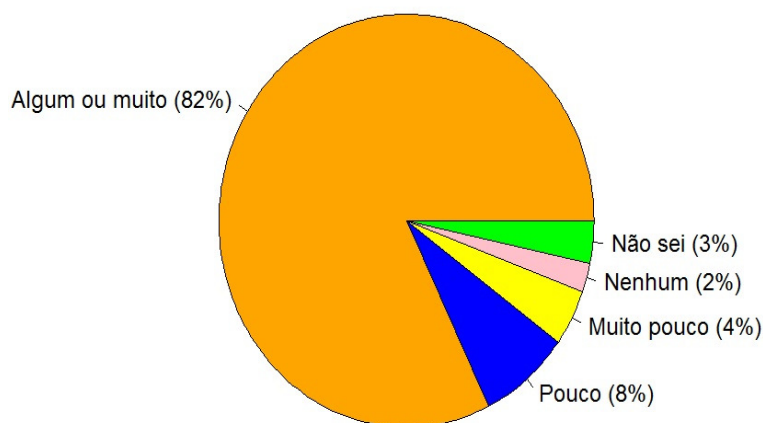
Estes dados podem ser considerados relevantes se ponderarmos que uma diversificação e qualificação de formação profissional pode impactar de diversas formas na cultura da organização e se partirmos do pressuposto da concepção da cultura “como um conjunto de valores e crenças compartilhados pelos membros de uma organização” (Fleury, 1987: 10) e da ideia de que a cultura pode ser gerida a favor de propósitos organizacionais enquadrando-se esta ideia nos valores de uma

gestão estratégica (da cultura) para alcance da eficiência e da eficácia das organizações educativas (Torres, 1997).

Sabendo-se que a relação entre formação em contexto de trabalho e cultura “constituem uma dupla e imbatível estratégia de gestão para a eficácia e excelência organizacionais” (Torres, 2008: 184) não podemos descartar que as formações que os sujeitos trazem para o contexto em que trabalham também podem exercer certa influência na construção da cultura organizacional. 55% dos servidores responde que o cargo que ocupam e as funções que exercem estão bastante ou muito relacionados com a área da sua formação inicial.

Ainda dentro desse contexto da formação, dentre os servidores inquiridos, 17% respondeu que já se deparou com constrangimentos/problemas no exercício de sua atividade na organização. Ainda nessa perspectiva, 38% dos respondentes afirmou que esses constrangimentos poderiam ser bastante ou muito atenuados através de ações de formação em contexto de trabalho. Quanto ao valor dessa formação em contexto de trabalho, conforme pode ser observado no gráfico 10, 82% atribui algum ou muito valor a esse tipo de formação.

Gráfico 10: Valor da formação em contexto de trabalho



Fonte: Construção da autora conforme dados obtidos na pesquisa, agosto de 2016

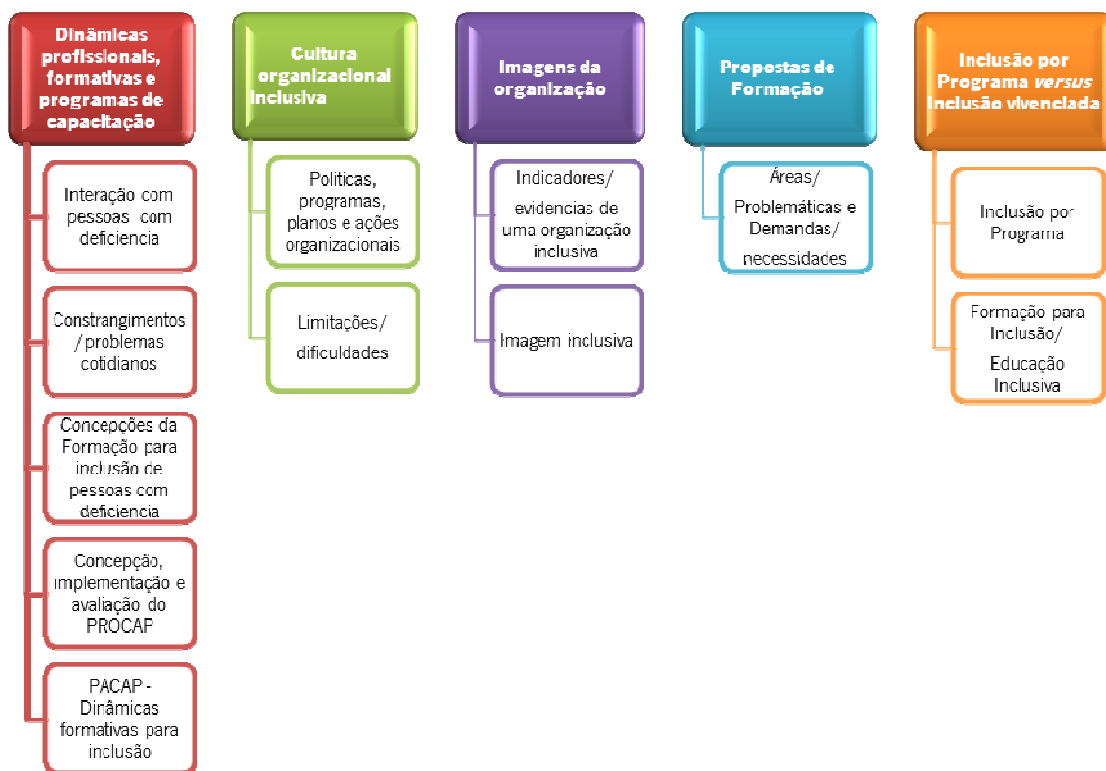
2. CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DE CATEGORIAS DE ANÁLISE

Dentro deste campo de discussão, a partir de categorias e subcategorias analíticas, serão expostos os resultados do estudo empírico realizado no âmbito deste trabalho. A apresentação compreende as concepções pessoais dos gestores da UFRB que foram entrevistados e as respostas obtidas a partir da aplicação do inquérito por questionário aos servidores técnicos administrativos em educação da UFRB, com vistas a desvelar os problemas delineados nas questões levantadas no início desta investigação.

Com suporte nos objetivos do estudo foram definidos cinco grandes temas que serviram de eixo para estruturar o guião de entrevistas e o inquérito por questionário, os quais, na fase de tratamento e interpretação dos dados, deram origem a cinco categorias que serão expostas e analisadas neste ponto da investigação.

As categorias serão brevemente contextualizadas e em seguida serão apresentadas as subcategorias que foram definidas e posteriormente analisadas a partir das falas dos entrevistados. Assim, com base na análise dos dados obtidos, surgiram as seguintes categorias e subcategorias (categorias emergentes):

Figura 04: Categorias e subcategorias de análise



2.1 DINÂMICAS PROFISSIONAIS, FORMATIVAS E PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO

Considerando que o Programa de Capacitação dos técnicos administrativos em educação da UFRB é responsável pelas ações formativas que visam, além da capacitação do servidor, permitir sua progressão funcional, essa categoria refere-se às percepções dessas dinâmicas formativas em contexto de trabalho para inclusão de pessoas com deficiência. Ora, se existem as políticas de acesso para as pessoas com deficiência tanto para o ensino superior como para o serviço público, a presença dessas pessoas na universidade já é uma realidade. Nesse aspecto é preciso ponderar essas ações formativas, a partir de programas, no atendimento dessas demandas. Planeamos, portanto, obter respostas a partir das seguintes subcategorias: interação com pessoas com deficiência; constrangimentos/problemas ao lidar com pessoas com deficiência; percepções da formação para inclusão; concepção, gestão e avaliação do PROCAP; PACAP e as dinâmicas formativas para inclusão.

2.1.1 Interação com pessoas com deficiência

Quanto à subcategoria – Interação com pessoas com deficiência – A análise dos resultados indica que a existência de pessoas com deficiência na UFRB é uma realidade. Com efeito, todos os cinco gestores entrevistados afirmaram interagir com pessoas com deficiência no exercício de sua/seu função/cargo.

E essa presença das pessoas com deficiência no provimento de cargos das instituições federais de ensino superior é considerada como uma conquista recente, isso porque conforme prevê a Lei 8112/90,

“Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas serão reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso” (Art. 5º. § 2º).

Essa conquista também é considerada recente no que diz respeito ao acesso ao ensino superior visto que, como afirma Pieczkowski (2014: 104), a *Política Nacional de Educação Especial* na perspectiva da educação inclusiva, no contexto brasileiro, objetiva assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, visando garantir o “acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior [...]” (Brasil, 2008: 14).

Toda essa conquista só foi possível mediante as pressões realizadas por movimentos sociais envolvidos com a causa das pessoas com deficiência, a partir de pautas reivindicatórias das minorias que chegaram até os poderes públicos e que, somadas a tantas manifestações em que se solicitava um posicionamento da sociedade e dos políticos, foram alcançadas aos poucos a adoção de políticas em alguns setores até chegar às universidades. Assim as políticas de inclusão adotadas pelas IES, e em nosso caso na UFRB, permitem que tenha tanto em seu corpo docente, técnico-administrativo e discente a presença de pessoas com deficiência integradas em igualdade de direitos mas nem sempre em igualdade de oportunidades educativas e de sucessos.

Explicamos: quatro dos cinco gestores entrevistados afirmaram lidar no exercício de sua função com pessoas com deficiência e, a fala de um deles, reflete bem essa realidade ao afirmar que

“Sim. Tanto colegas de trabalho... nós temos um colega que tem mobilidade reduzida, que faz parte da equipe, do Centro e, tínhamos, até o semestre passado, um estudante daqui do Centro que tinha baixa visão e, também, mobilidade reduzida. Então, a gente lida, frequentemente, com essas necessidades, com pessoas com deficiência sim” (G4, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

Entretanto, é preciso fazer algumas ponderações acerca da presença de pessoas com deficiência em contextos de trabalho.

As pessoas com deficiência ao longo da história viveram por muito tempo na invisibilidade, o que fazia serem tratadas com indiferença, ou em função de preconceitos, por apresentarem um “distanciamento em relação aos padrões físicos e/ou intelectuais que se definem em função do que se considera ausência, falta ou impossibilidade. Fixa-se apenas num aspecto ou atributo da pessoa, tornando a diferença uma exceção” (Silva, 2006: 427) pensando-se que seriam incapazes de desenvolver qualquer tipo de atividade.

Ainda neste aspecto da presença de pessoas com deficiência no ambiente de trabalho tem-se, tal como relata um dos entrevistados, uma outra visão. Muitas vezes, por não saber interagir com essas pessoas, torna-se comum agir com excessos de cuidados. E esse cuidado excessivo faz com que deixemos de tratar as pessoas com deficiência com naturalidade, limitando, em consequência, a sua capacidade para desenvolver competências e habilidades, limitando a sua aprendizagem, leia-se educação ao longo da vida. Nesta fala, o gestor entrevistado aborda essa questão quando cita a forma equivocada com que muitas vezes tratamos as pessoas com deficiência,

“Ela não é especial. Ela tem uma condição especial, mas ela não precisa ser tratada como se ela fosse um bibelô que não pudesse ser quebrado. Resumindo: a servidora é proativa, trabalho dela sai perfeito, ela não depende dessa postura caridosa. Porque, infelizmente, muito a gente vê a questão do tratamento com o portador de autonomia reduzida como uma coisa de caridade. E não é caridade. Eu tenho que tratar ele de uma forma igual” (G1, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

Seguindo ainda nesta perspectiva da presença de pessoas com deficiência no contexto de trabalho que abordamos, percebe-se a partir da fala de um dos gestores entrevistados aquando do contato com pessoas com deficiência no exercício de função/cargo, que ainda essa inclusão está longe do que almejamos.

“Poucas vezes. Lamentavelmente poucas vezes. Eu acho que ainda existe uma barreira física, uma barreira... existem barreiras de ordem física, de ordem formativa e de ordem simbólica que impedem que um maior número de pessoas com deficiência acabem chegando na universidade nas suas diversas funções, seja como professor, técnico ou docente. Então eu diria que, lamentavelmente foram poucos os casos, é... mas, assim ao mesmo tempo, foram poucos, mas casos importantes de pessoas com deficiência que eu tive que lidar” (G3, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

O pouco contato com pessoa com deficiência no âmbito das IES, relatada pelo G3, reflete as barreiras que ainda existem e que impedem as pessoas com deficiência de ter acesso à universidade, quer seja na condição de estudante, quer seja na condição de servidor. Há lacunas que precisam ser preenchidas de forma a permitir que as pessoas com deficiência participem dos processos seletivos em condições favoráveis ao tipo de deficiência apresentado, eliminando portanto possíveis barreiras e permitindo o que preconiza Sasaki (2005), quando cita tipos de acessibilidade tais como: acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

E essa questão incide também no âmbito da permanência dessas pessoas com deficiência. Uma vez que se acede à universidade por meio das políticas existentes no nosso país, por meio de concursos públicos ou processos seletivos, é preciso pensar em práticas inclusivas institucionais que permitam essas pessoas percorrerem o contexto organizacional acadêmico com autonomia e respeito pelas diferenças, diversidades, na igualdade. As ações formativas realizadas hoje na UFRB, através do Programa de Capacitação para os técnicos administrativos em educação, elaboradas pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal, algumas em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação com vistas à inclusão de docentes nestas ações, ainda não contemplam de maneira totalitária os servidores. Isto porque essas ações planejadas apresentam carga horária pré-estabelecida, número de participantes limitados e acontecem anualmente seguindo a programação do Plano Anual de Capacitação (PACAP) nem sempre em conformidade com as possibilidades de participação de todos os servidores.

2.1.2 Constrangimentos/problemas cotidianos

Quanto à subcategoria atinente aos constrangimentos/problemas cotidianos haverá a dizer que quando se trata de interagir com pessoas com deficiência torna-se quase impossível não se deparar

com problemas e/ou situações muitas vezes constrangedoras, uma vez que nem sempre estamos preparados ou sabemos como fazer.

Também o “clima organizacional” da universidade apresenta circunstâncias que dificultam e, algumas vezes, impedem que a inclusão ocorra. Quando se trata de acessibilidade física, por exemplo, é possível identificar na UFRB muitos problemas. Isso, porque apesar de se tratar de uma Universidade nova (10 anos de existência), a sua origem remota da década de 40, aquando da sua implantação em Cruz das Almas – Bahia, e onde hoje está instalada.

“A mudança da Escola para Cruz das Almas foi definida pelo Decreto nº 10.831, de 1º de julho de 1938, mas a instalação nesse local só ocorreu em 1942. Chegou com a denominação de Escola de Agricultura e Medicina Veterinária da Bahia, passando em seguida a chamar-se Escola Agrônômica da Bahia (EAB). Em 28 de fevereiro de 1967, a Escola Agrônômica da Bahia (EAB) passa a fazer parte da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com a denominação de Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia (AGRUFBA)” (REZENDE, 2013).

Pese embora às adequações possíveis que foram realizadas com vistas a melhorar o acesso físico, nem todos os ambientes/estruturas puderam ser modificados pois, como já mencionado, a UFRB apresenta prédios com estruturas mais antigas impossíveis de serem adaptadas. Dessa forma, os desafios vividos pelas pessoas com deficiência que chegam à universidade são muitos. A falta de acessibilidade física é evidenciada nas falas dos entrevistados.

“o principal constrangimento se dá de ordem da acessibilidade física, acessibilidade aos prédios, acessibilidade aos diversos espaços da universidade, a banheiro, a elevador. (...) lembro da primeira pessoa que nós tivemos como cadeirante em um Centro de Ensino que, o acesso ao primeiro andar, só se dava por escada porque o elevador estava quebrado. A empresa faliu antes de entregá-lo e, com isso, tínhamos que remanejar a aula da menina para baixo para ela ter acesso, para ela ter aula. Ela não tinha acesso a todos os espaços da instituição, a parte da biblioteca, enfim isso foi extremamente constrangedor” (G3, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

Aliado a esse problema, a UFRB enfrentou como uma universidade nova os desafios da interiorização que as universidades públicas brasileiras vivenciaram e vivenciam até hoje a partir da adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Mesmo trazendo mudanças significativas no que tange a ampliação do acesso e a permanência na educação superior, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, com vistas a diminuir as desigualdades sociais no país, haverá que dizer que os fortes impactos e implicações que a hegemonia do modelo gerencial oferece à instituição universitária são inúmeros relacionando-se, simultaneamente, com as vantagens e desvantagens que do modelo gerencialista de gestão universitária (Mancebo, Silva Junior & Catani, 2013: 93). E, um dos desafios da expansão, foi a construção de prédios novos para atender ao modelo de multicampia adotado pela UFRB. Infelizmente, este modelo não conseguiu atender a normas e regras com impacto na acessibilidade.

“É inadmissível pensar que uma universidade como UFRB que foi criada em 2005 começou suas atividades em 2006 não teve, nos seus primeiros prédios, a preocupação com a acessibilidade. Eu lembro que, logo que assumi a função de gestor, solicitei ao corpo técnico que buscasse implantar em todos os prédios uma acessibilidade para pessoas com deficiência ou pessoas com necessidades especiais, nesse caso, porque informalmente pessoas mais velhas pessoas, pessoas grávidas... essas pessoas têm necessidades especiais, mesmo que não tenham uma deficiência permanente. Mas, o que eu ouvi da minha equipe de engenheiros foi que eles não teriam condições, não tinha um treinamento pra construir aqueles prédios, fazer aqueles projetos e que isso resultaria na necessidade de um novo treinamento, de uma nova formação e isso iria atrasar, em muito o início das atividades da universidade. Por isso nós tivemos que deixar que os prédios fossem construídos sem essa acessibilidade então isso foi um absurdo” (G3, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

É possível perceber que, somado a isso, a escassez de recursos, a falta de um corpo técnico especializado, as obrigações inerentes à administração pública para contratação de pessoal, as exigências no cumprimento das metas estabelecidas pelo REUNI, a prestação de contas, as influências do mercado, enfim todos os aspectos contingenciais – econômicos, políticos, sociais – que envolvem a gestão de uma organização contribuíram para que surgissem falhas no gerenciamento das ações. Vejamos:

“Quando estavam construindo os prédios, inclusive o prédio da Unidade Orgânica, eu parei e disse: ‘você está construindo os prédios e não está conversando com a Unidade Orgânica?’ ‘Mas, o quê que a Unidade Orgânica tem a ver com o prédio?’ Eu disse: ‘muita coisa’. Primeiro eu preciso saber qual é a estrutura física do prédio pra saber quantos funcionários eu tenho que ter lá dentro. Segundo, a questão de acessibilidade. Então, assim, aí eu faço uma meia culpa, eu estou colocando isso como uma deficiência na época. Tinha que ter influenciado mais esse processo. Seria o mínimo. E, por várias razões, inclusive por acúmulo de trabalho, atropelamento de prioridades, foi deixando e hoje a gente vê, hoje não, há algum tempo atrás a gente já via que, pelo menos, a parte física na UFRB não atende, não tem nada de acessibilidade” (G2, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

Entretanto, não só acessibilidade física foi nomeada pelos entrevistados. Não obstante as políticas de acesso à educação superior oportunizarem as pessoas com deficiência adentrar o serviço público, quer seja na condição de técnico ou docente, dimensões que constituem a universidade, a dificuldade de recursos humanos especializados tornam-se também um grande obstáculo. É essa preocupação pode ser evidenciada por um dos gestores entrevistados quando refere que “existem barreiras de ordem física, de ordem formativa e de ordem simbólica que impedem que um maior número de pessoas com deficiência acabe chegando à universidade nas suas diversas funções, seja como técnico ou docente” (G3, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

Ainda nesse contexto de acessibilidades, ao considerar que “nem todos os prédios são acessíveis, nem todas as pessoas são acessíveis, nem todas as tecnologias estão aí pra que todos se incluam na sociedade de uma forma digna” (G5, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL), e com vistas a eliminar esses constrangimentos ao lidar com pessoas com deficiência, faz-se necessário pensar numa formação numa ampla perspectiva, pois não se pode “pensar a formação nos tempos atuais como

uma simples ação realizada para completar, reajustar, retificar existências ou como um simples atendimento de demandas burocráticas” (Santos & Fartes, 2010: 11).

Outro aspecto mencionado pelos entrevistados diz respeito ao constrangimento que, por não saber como lidar com os diferentes tipos de deficiência que existem, muitas vezes não se trata essas pessoas com a naturalidade devida, ou seja, por nem sempre saber como agir, como se comportar diante das pessoas com deficiência, porque:

“Porque, infelizmente, muita gente vê a questão do tratamento com o portador de autonomia reduzida como uma coisa de caridade. E não é caridade. Eu tenho que tratar ele de uma forma igual. Então, assim, o que é que eu quero dizer com isso? O lidar com essas pessoas, o contato com elas, tem que ser uma coisa natural” (G1, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

Vale ressaltar que na UFRB, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2010-2014), estão descritas as políticas e adequações de infraestrutura física relativas à promoção de acessibilidade, atendimento prioritário, imediato e diferenciado para utilização com segurança pelos portadores de necessidades especiais. No entanto, há que se atentar para que esse atendimento diferenciado, contraditoriamente, não se configure numa atitude excludente, e que mesmo levando em consideração todas as condições necessárias para promover as acessibilidades, essas pessoas ao serem incluídas no ambiente de trabalho ou em sala de aula, não se sintam excluídas e possam agir com autonomia.

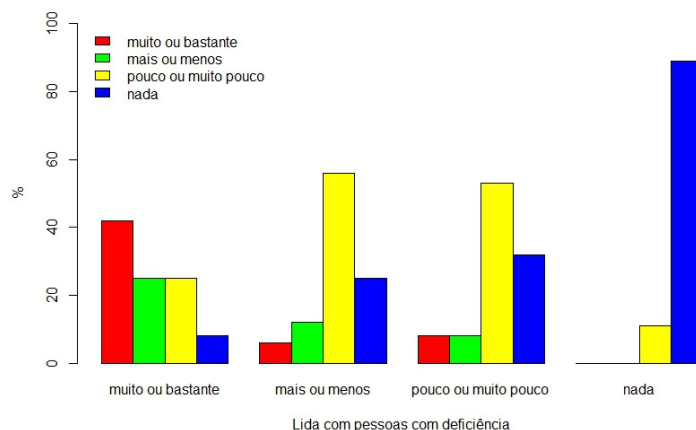
E essa situação considerada constrangedora é destacada por um dos entrevistados quando se refere à importância de aprender como lidar nos diferentes contextos da deficiência,

“eu me sinto ainda constrangido, porque eu acho que a gente fez pouco pela formação. Eu acho que nós precisamos combater preconceitos e formar técnicos mais focados nisso. Nós não temos isso ainda, eu acho que a formação é fundamental se a UFRB quiser dar mais um salto” (G3, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

Não há dúvidas que há várias lacunas e problemas a serem resolvidos. Um dos entrevistados, na condição de docente, relata como um desses problemas que “a formação, não conseguiu ainda atingir os docentes. No dia-a-dia da sala de aula é fundamental a acessibilidade pedagógica” (G5, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

Também os servidores inquiridos relataram acerca desta interação com as pessoas com deficiência e desses constrangimentos experienciados no convívio institucional. 13% responde que lida muito ou bastante com pessoas com deficiência no exercício de suas funções e 42% já se deparou, muito ou bastante, com problemas/constrangimentos ao interagir com pessoas com deficiência (Gráfico 11).

Gráfico 11: Servidores que interagem com pessoas com deficiência e se deparam com constrangimentos/problemas



Fonte: Construção da autora conforme dados obtidos na pesquisa, agosto de 2016

Evidentemente que outros tipos de acessibilidade precisam ser trabalhados na UFRB de forma a minimizar ou até mesmo erradicar esses constrangimentos causados por não saber como lidar com as pessoas com deficiência o que ratifica a “necessidade formativa” dos servidores com vistas à inclusão de pessoas com deficiência em todos os setores/contextos da UFRB.

2.1.3 Concepções da Formação para inclusão de pessoas com deficiência

A subcategoria – Concepções da Formação para inclusão de pessoas com deficiência – constitui uma das principais questões que perpassam esta investigação. As políticas de inclusão têm permitido o acesso ao ensino superior, bem como a legislação, adotando cotas nos concursos públicos voltados para o preenchimento de vagas para pessoas com deficiência. Contudo, as organizações nem sempre estão com seu corpo técnico e docente formado para que estas pessoas sejam incluídas, até porque a inclusão não implica apenas permitir o acesso mas sim permitir a autonomia da pessoa com deficiência no seu *locus* de trabalho ou no espaço acadêmico, se assim não se processar, a inclusão torna-se excludente.

E uma vez que os termos inclusão e a exclusão são construídos e reconstruídos socialmente, esse processo de construção coletiva da inclusão torna-se muito arriscado (UNESCO, 2010), gerando, aliado a outras discussões, o fortalecimento de práticas preconceituosas e discriminatórias. Na

verdade, subjetividades e racionalidades específicas evidenciam uma relação dialética de inclusão/exclusão que podem levar o sujeito a sentir-se incluído ou discriminado (Sawaia, 1999: 9).

Daí a importância da universidade em empreender esforços no intuito de minimizar e/ou eliminar as barreiras/concepções que impeçam as pessoas com deficiência de participar plenamente pese embora as condições específicas que apresentam não se enquadrarem nos padrões de normalidade formatados pela sociedade, salvaguardadas as especificidades das “deficiências”.

Nesse sentido, a formação em contexto de trabalho para inclusão em contexto universitário, com vistas a aprender como lidar com os tipos de deficiência, torna-se imprescindível desde que permita romper, para além das barreiras físicas, com as barreiras atitudinais e atenuar os constrangimentos que podem ser gerados pela falta de conhecimento. Esta questão é evidenciada quando em entrevista se afirma que “a formação é importantíssima para que se trabalhe a inclusão com coerência, com técnica, com competência. Porque se você não capacita, a pessoa vai fazer o que ela acha que é bom para o outro, mas ele não entende do universo de todo deficiente” (G2, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL). Desta feita, “a capacitação é uma ferramenta sim importante e que as instituições precisam, cada vez mais, priorizar esse tipo de ação para que se consiga (...) conviver com as diversidades de forma tranquila, de forma respeitosa. Isso é fundamental” (G5, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

Então, é preciso compreender a formação como um processo permanente e como um instrumento fundamental para a mudança organizacional, uma vez que provoque nos indivíduos capacidades e atitudes potenciadoras dessa mudança (Almeida, 1992: 98).

É nessa perspectiva que a formação para inclusão deve alcançar a todos de forma a tornar a universidade num mundo inclusivo, como bem afirma um dos nossos entrevistados:

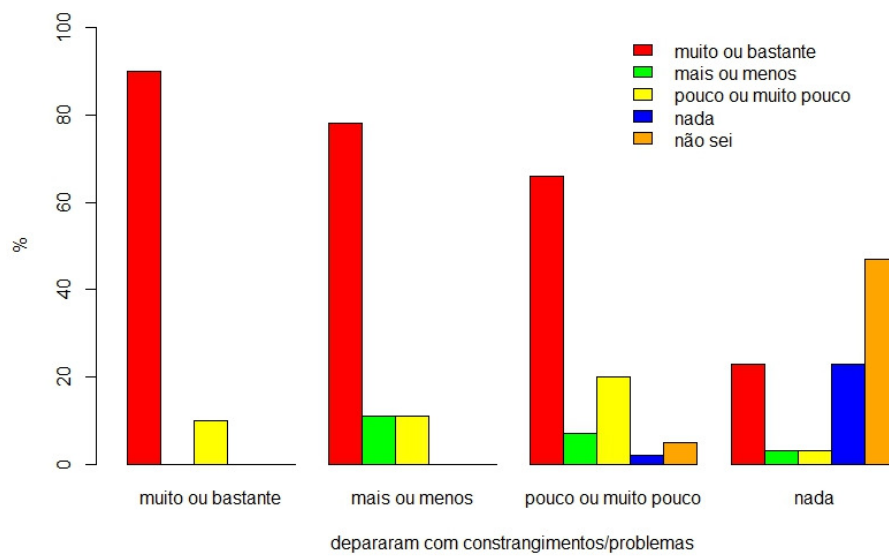
“a formação dos arquitetos, a formação dos engenheiros, a formação das pessoas que lidam diretamente com a construção de prédios com relação a necessidade de construir espaços dentro da perspectiva do desenho universal, um espaço que possibilite acessibilidade e autonomia de todas as pessoas, isso é extremamente necessário e só vem pela formação. A formação é imprescindível para que construa na universidade um ambiente inclusivo (...) considero extremamente importante à formação pra inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior” (G4, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

Então, a formação deve permitir a integração e interação entre as pessoas envolvidas no processo formativo e valorizar os atores com seus saberes e experiências.

Para os servidores técnicos administrativos em educação da UFRB que foram inquiridos acerca da importância da formação para atenuar os problemas/constrangimentos vividos por eles ao lidar com as pessoas com deficiência, conforme apresentado no gráfico 12, observou-se que dos servidores

que já se depararam muito ou bastante com problemas/constrangimentos ao lidar com pessoas com deficiência 90% considera que esses problemas/constrangimentos podem ser muito ou bastante atenuados através da formação.

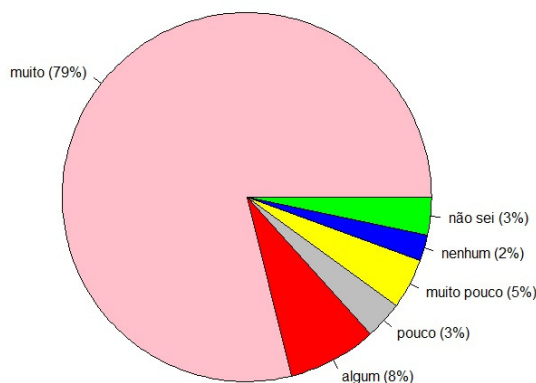
Gráfico 12: Servidores que se depararam com problemas/constrangimentos ao lidar com pessoas com deficiência e que acham que esses problemas/constrangimentos podem ser atenuados com a formação



Fonte: Construção da autora conforme dados obtidos na pesquisa, agosto de 2016

Da mesma forma, dos servidores técnicos administrativos em educação da UFRB que foram inquiridos, 79% atribuí muito valor a formação para inclusão de pessoas com deficiência da UFRB (Gráfico 13).

Gráfico 13: Valor atribuído a formação para inclusão de pessoas com deficiência



Fonte: Construção da autora conforme dados obtidos na pesquisa, agosto de 2016

É preciso rever as dinâmicas formativas para a inclusão de pessoas com deficiência a partir de Programas de capacitação, governamentais ou institucionais que realizam ações isoladas e que não atingem o público como um todo antes realizando ações formatadas com vistas a cumprir recomendações que as organizações são obrigadas a adotar e que as apelidam, diante das normas estabelecidas, como inclusivas.

E é por isso que a universidade enquanto organização educativa precisa, dentro do seu modelo de gestão, desenvolver políticas e práticas de inclusão a partir de uma formação que envolva a todos com vistas a garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência com autonomia, valorizando a participação com igualdade de oportunidades, quer seja no campo físico quer seja no campo pedagógico, como uma instituição que pode oferecer uma importante contribuição para o processo de inclusão. Assim, todos os atores devem ser envolvidos na formação: “tanto na formação de professores e demais agentes educacionais, como na produção de conhecimentos, através de pesquisas e projetos que validem e disseminem ações educativas bem-sucedidas voltadas a (uma) proposta” plenamente inclusiva (Glat & Pletsch, 2004: 1).

2.1.4 Concepção, implementação e avaliação do PROCAP

Vejamos agora a subcategoria – Concepção, implementação e avaliação do PROCAP. Ao considerar que o PROCAP (O Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento dos Técnico-administrativos em Educação da UFRB), de acordo com a Resolução 02/2009 do Conselho Universitário da UFRB

(CONSUNI), compreende o conjunto de ações e atividades de capacitação nas suas diversas formas, sejam de qualificação, inseridas na educação formal ou de aperfeiçoamento, desenvolvidas como atividades de educação continuada, cujos objetivos além de outros, estão em contribuir para o desenvolvimento do servidor, como profissional e cidadão tornando mais efetiva a qualidade dos serviços públicos prestados pela UFRB, urge uma discussão acerca da concepção, gestão e avaliação desse programa e de todos os que exigem resultados que implicam a solução dos problemas sem atender às demandas e sem atender a oportunidades (Marinho, 2001).

Na UFRB o processo de concepção do PROCAP surge inicialmente por uma preocupação da gestão e pela insatisfação dos servidores técnicos administrativos em educação uma vez que apenas por meio da capacitação era possível uma melhoria no salário e, assim, foram realizadas as primeiras capacitações com vistas apenas à progressão do servidor, como mencionado por um dos entrevistados,

“a gente fica sem aumento muito tempo e a única forma do pessoal ter um aumento de salário era através da capacitação, que era a progressão, incentivo, etc. Isso estava parado. Eu estava sentindo que o pessoal já estava começando a ficar um tanto quanto incomodado com isso e com razão. (...) preciso fazer um plano de capacitação para esse pessoal ter progressão. E aí (...) fez aquele plano de capacitação tradicional. (...) fez uns questionários e mandou para as chefias, colocarem que tipo de capacitação queriam para os seus servidores. Com base nisso a gente fez o primeiro programa” (G2, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

Dentro deste âmbito de discussão, o PROCAP foi criado no ano de 2009, em consonância com o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação (Lei nº11.091/2005), com vistas a suprir algumas exigências de uma organização recente, conforme evidenciado por um entrevistado:

“De um lado nós sabíamos que tínhamos um corpo técnico ainda muito jovem, com pouca experiência no Serviço Público Federal e, ao mesmo tempo, porque a Universidade estava surgindo e ao mesmo tempo o plano de carreira exigia isso. Então a UFRB realmente investiu muito na construção desse plano de capacitação, inclusive nós recebemos muitos elogios, não apenas dos servidores, dos sindicatos, mas também do próprio MEC, como uma das universidades que construiu, de forma mais interessante, esse plano. (...) Contratamos consultores, houve diálogo profundo com o sindicato, ouvimos a universidade como um todo... Eu diria que foi um dos pontos fortes da nossa gestão, esse plano e, além disso, nós tivermos condições de disponibilizar um valor significativo de recursos para esses investimentos” (G3, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

Nesse sentido, o PROCAP é um programa que atua como um dos instrumentos utilizados para contribuir com a progressão por capacitação, nos seus quatro níveis de classificação, conforme estabelecido no Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação e, a partir do planejamento de ações formativas/cursos na própria organização.

Vale ressaltar que, em observância constante na Lei nº 11.091/05, o desenvolvimento do servidor na carreira dar-se-á, exclusivamente, pela mudança de nível de capacitação e de padrão de vencimento mediante, respectivamente, Progressão por Capacitação Profissional ou Progressão por Mérito Profissional (Art. 10). A Progressão por Capacitação Profissional é a mudança de nível de capacitação, no mesmo cargo e nível de classificação, decorrente da obtenção pelo servidor de certificação em Programa de capacitação, compatível com o cargo ocupado, o ambiente organizacional e a carga horária mínima exigida, respeitado o interstício de 18 (dezoito) meses (parágrafo 1º) enquanto a Progressão por Mérito Profissional é a mudança para o padrão de vencimento imediatamente subsequente, a cada 2 (dois) anos de efetivo exercício, desde que o servidor apresente resultado fixado em programa de avaliação de desempenho, observado o respectivo nível de capacitação (parágrafo 2º).

E a gestão por programa, que no Brasil ainda pode causar certa estranheza por conta da nossa realidade política e cultural, não é novidade – é uma modalidade da gestão voltada para resultados, onde o resultado é aquele que o programa se propõe a oferecer (Amorim *et al*, 2002).

Não obstante a importância do PROCAP como um programa elaborado com vistas a oferecer aos servidores técnicos administrativos em educação da UFRB mais uma opção de progressão em seu plano de carreira, é importante ressaltar o seu papel enquanto instrumento de formação em contexto de trabalho que resulta de solicitações do próprio trabalho com conteúdos pré-determinados, de acordo com as necessidades apresentados. Essas necessidades procedem, de certo modo, de aprendizagens em condições reais, a partir de uma formação cooperada por experiências que envolvem o exercício profissional (Silva, 2003: 1-2).

E é nessa vertente que, conforme aludido por um dos entrevistados, esta formação gerida por programa voltada para a resolução de problemas, a partir de demandas dos setores da própria organização, deveria contemplar todos os servidores, sejam técnicos ou docentes, uma vez que “o programa é um espaço aberto para as parcerias internas e externas” e que “independente da intervenção setorial e mesmo restrito à atuação de apenas um órgão, um programa poderá ser executado através de parcerias entre diversos órgãos da mesma esfera de governo, de outras esferas, ou com instituições da área privada” (Amorim *et al*, 2002: 9). Vejamos:

“O PROCAP, ele deveria envolver todos os servidores, sejam técnicos ou docentes, porque os docentes também precisam de formação. (...) muitos não tem, na sua formação, inicial, a formação pra docentes. Então precisam de um processo de formação continuada. (...) poderia ser uma ação conjunta (...) para formação dos docentes também e não apenas dos técnicos. Considero um programa muito importante porque, as formações iniciais, sejam elas em que áreas forem, elas não dão conta das demandas profissionais. Quando você está no exercício profissional, a realidade desse

exercício profissional te traz demandas que a sua formação inicial ela não te preparou. Então, por isso que é importante que esse processo de formação continuada traga uma atualização constante desse profissional, pra que ele possa atender as demandas que surgem, que emergem desse campo” (G4, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

No entanto, mesmo considerando que “a concepção do programa é de que os resultados implicam em solução para os problemas, o atendimento de demandas e o aproveitamento das oportunidades” (Amorim *et al.*, 2002: 9), o que foi evidenciado por um dos entrevistados levando em consideração o acompanhamento e avaliação dessa formação por programa é que “há uma lacuna muito grande (...) porque a formação, ela é só um elemento. O acompanhamento e a avaliação de qual o resultado disso é uma lacuna que a universidade precisa atuar” (G5, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

E, independentemente da estrutura organizacional, esse é um dos desafios da administração pública. Em se tratando de uma organização educativa como a UFRB, o desafio não é diferente. Entretanto, “uma das críticas mais ferozes à administração burocrática é a falta de transparência de suas ações, a impossibilidade, em muitos casos, de avaliação dos resultados”, pois

“O programa visa superar estas dificuldades, permitindo identificar custos e resultados, através da organização de unidades/programas que visem resolver problemas complexos da sociedade com equipas bem capacitadas, sob uma forte coordenação profissionalizada, com autonomia de decisão e de recursos orçamentários e financeiros” (Amorim *et al.*, 2002: 8).

Visto que o PROCAP tem por objetivos, conforme descrito no PACAP-UFRB (2014), adequar as competências requeridas dos servidores aos objetivos da instituição; capacitar o servidor para o desenvolvimento de ações de gestão pública; e promover a racionalização e efetividade dos gastos com capacitação e capacitar o servidor para o exercício de atividades de forma articulada com a função social da UFRB, há que ponderar se as ações desenvolvidas no âmbito da formação têm atendido de facto às demandas requeridas pelos sujeitos/atores em seus diferentes contextos de atuação uma vez que se sabe que a aprendizagem é fortemente influenciada quando realizada em contexto de trabalho por suas características, seus objetivos, cultura, sistema organizativo e formas de gestão (Silva, 2003: 6).

2.1.5 PACAP e as Dinâmicas formativas para inclusão

Analisando a subcategoria – PACAP e as Dinâmicas formativas para inclusão: como já abordado no Capítulo I, o PROCAP (Resolução CONSUNI, 02/2009) /UFRB) prevê, em seu artigo 6º, a

elaboração do Plano Anual de Capacitação/Aperfeiçoamento (PACAP) em que são planejadas as ações de capacitação, com seus temas e metodologias a serem implementadas.

Considerando que a elaboração do PACAP é feita também com base no “levantamento de necessidades” junto ao público de servidores, respeitando a legislação vigente e institucional, a análise de “necessidades de formação” no campo da formação profissional possibilita, como afirma Barbosa (2013), uma melhor eficácia nas ações de formação por meio das políticas e dos programas com vistas a alcançar, com os custos destinados, os resultados da capacitação profissional com satisfação dos sujeitos envolvidos.

Entretanto, ao considerar as características da UFRB como uma organização pública de ensino superior que, localizada no Recôncavo da Bahia, surge com o forte apelo ao respeito à diversidade e a inclusão social, nota-se que, não obstante as políticas de inclusão de pessoas com deficiência serem alvo de discussões tanto no âmbito nacional e internacional, que pouco se avançou em práticas em prol desta tão proclamada inclusão.

Isso pode ser evidenciado por meio da fala dos entrevistados. No que tange as ações de formação para inclusão no âmbito do PACAP um dos gestores alega: “na época que estava à frente da Unidade, eu vou mentir pra você se eu lhe disser que a gente tinha alguma concepção dentro do plano pra tratar esse tipo de situação” (G2, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

Outra fala elucida que no período referente ao exercício de suas funções outros critérios determinavam as ações de formação e que não se aventava a formação para inclusão.

“Embora o programa seja anual, o levantamento que foi feito era as demandas da unidade. Então, o critério que se buscava era o critério do que determinava a Pró-Reitoria, determinava o centro, determinava o laboratório, precisava para dotar os seus servidores de capacitação. (...) O critério era demandas da instituição. (...) o que se pensa é qualidade no atendimento, desenvolvimento da atividade, melhoria da atividade, eficiência. (...) Ou seja, não se levava em consideração a questão da formação para inclusão de pessoas. (...) até construiu-se sim determinados cursos de capacitação específicos pra cuidar disso, mas não era a ponto de pensar numa formação para a inclusão” (G1, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

Mesmo diante da dimensão do respeito à diversidade, característica peculiar que a UFRB defende, pode-se evidenciar o quanto ainda é preciso avançar em termos de inclusão de pessoas com eficiência, conforme mencionado pelo entrevistado,

“Eu posso dizer que, não obstante, essa dimensão do respeito à diversidade, seja importante e ela, de algum modo, está presente na maior parte dos nossos cursos, esse respeito à diversidade das pessoas, do ponto de vista específico nós tivemos pouca coisa (...) a sensação que eu tenho é que nós avançamos pouco, especificamente em cursos, em formação nessa área, eu posso estar errado, mas é essa a sensação que eu tenho. Lamentavelmente, ainda é muito pouco o que nós temos hoje” (G3, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

No entanto, algumas ações de formação voltadas para inclusão de pessoas com deficiência só foram incluídas no PACAP no ano de 2013 a partir da parceria entre as Unidades Gestoras, impulsionada e pressionada pela chegada de pessoas com deficiência na universidade. Só aí foram propostas as primeiras ações formativas para atendimento dessa demanda.

Vale ressaltar que essa demanda foi apresentada pelo Nupi (Núcleo de Políticas de Inclusão - Portaria 462/2011) da Pró-Reitoria de Graduação e, que nessas primeiras formações por meio do Programa, foram disponibilizadas vagas também para os docentes, como mencionado pelo entrevistado,

“A partir do Nupi, as interlocuções com a outra Unidade Gestora nos fez dar contribuições para o processo de formação dos técnicos. Então, sugerimos o curso de libras, porque foi logo detectado que tínhamos um estudante surdo que fez o SISU, que tinha sido aprovado, então nós receberíamos um estudante surdo, então precisaria de técnicos que soubessem libras porque o estudante era usuário de libras. Então sugerimos e foi incluído no PACAP o curso de libras. Depois sugerimos o curso de acessibilidade, de tecnologia assistiva e, de forma muito aberta, a Unidade aceitou e foram incluídos esses cursos (...) foi uma interlocução muito boa entre as Unidades na construção de temáticas que formassem os nossos técnicos e também os nossos docentes, porque esses cursos também foram abertos pra docentes, apesar do número de docentes ser sempre muito pequeno, a Unidade aceitou que os docentes participassem e nós tivemos alguns docentes que se envolveram” (G4, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

Deve-se ainda considerar que mesmo sendo imprescindível a participação dos servidores, não se pode conceber a formação como um instrumento para preencher lacunas na vida profissional do servidor mas, pelo contrário, ela deve ser orientada para alcançar o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos (Silva, 2003: 83). É preciso repensar, por exemplo, e conforme evidenciado por um dos entrevistados, o local onde essas ações são realizadas uma vez que a UFRB apresenta em sua estrutura organizacional o modelo multicampia,

“O PACAP é uma ação muito interessante, eu já coloquei o meu entusiasmo e assim, dizendo que eu acredito que é assim a gente forma o profissional, é no exercício das demandas profissionais que a gente forma o profissional, porém, a gente tem uma dificuldade real na UFRB que é a multicampia. Então, eu acho que é necessário redimensionar a forma do PACAP repensar, reorganizar o PACAP, no sentido que não dá pra fazer cursos mais concentrados em Cruz das Almas. Nós temos centros em outros municípios e é muito complicado pra o técnico sair (...) e passar uma semana, ainda que seja em dias diferenciados para fazer a formação. Então, como somos uma universidade multicampi, a gente precisa descentralizar esses cursos. Então, existe uma atração pela temática, mas a gente precisa repensar a forma de oferta do curso do PROCAP, dos cursos ligados ao PROCAP, principalmente com relação à descentralização” (G4, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

Essa preocupação com o modelo multicampia também é destacado no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRB (PDI, 2010-2014: 35), que merece uma reflexão, haja vista

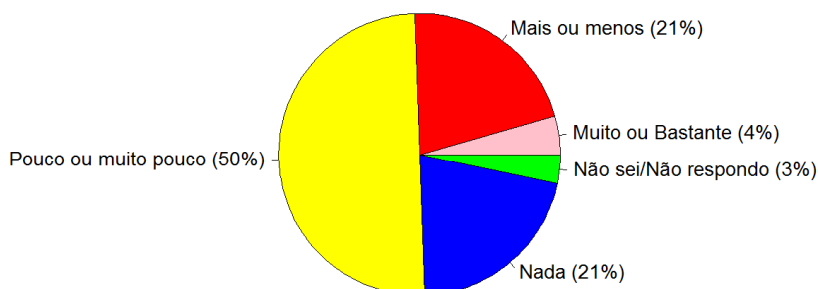
“A condição da UFRB como universidade multicampi, bem como o desenvolvimento de formas de interação e integração entre os Centros de Ensino, para não se incorrer no risco de concretizar o que Anísio Teixeira denominou de federação de unidades. Nesse sentido é preciso ser contra esse modelo duplamente federativo - a universidade como uma federação de unidades autônomas e cada

unidade como uma federação de cátedras autônomas, assim como dos pesquisadores de pesquisa básica; é preciso ser contra uma universidade estanquizada em unidades, personalizada em cátedras, fossilizada em termos de ensino e quase inexistente em termos de pesquisa”.

Importante salientar que, com vistas a contribuir para a formação e progressão na carreira do servidor, essas dinâmicas formativas realizadas anualmente pelo PACAP, conforme são descritas no programa, apresentam carga horaria e número de vagas definidos, mesmo aquelas voltadas para inclusão de pessoas com deficiência. E esse tipo de formação voltada apenas para o cumprimento de determinadas normas e recomendações, cujo objetivo restringe-se a capacitar o sujeito com vistas a sua progressão, coaduna-se com a ideia acerca de como a formação é pensada nas organizações nos tempos atuais: a formação reduz-se a um simples atendimento de demandas burocráticas ou é uma simples ação realizada para completar, reajustar, retificar existências (Santos e Fartes, 2010: 11).

No âmbito desta aporção, veja-se que 50% dos servidores técnicos administrativos em educação da UFRB respondeu (Gráfico 14) que pouco/muito pouco o Programa de Capacitação da UFRB é atrativo e incentiva a participação em ações de Formação para a Inclusão de pessoas com deficiência. Assim se reforça a ideia de que as ações de formação em prol da inclusão numa organização de ensino superior devem ser concebidas e planejadas de modo a atingir a todos os atores envolvidos, devem contar com a sua participação efetiva, devem ocorrer de forma contínua, devem permear o cotidiano da universidade – o que contraria a ideia de *inclusão por programa*.

Gráfico 14: Servidores que consideram o Programa de Capacitação da UFRB atrativo e incentiva a participação em ações de Formação para a Inclusão de pessoas com deficiência



Fonte: Construção da autora conforme dados obtidos na pesquisa

Dentro desse campo de discussão, é possível perceber que as ações formativas para inclusão de pessoas com deficiência no âmbito do PACAP são incipientes se considerarmos que a presença dessas pessoas que circulam nos diversos contextos de nossa organização, quer seja na condição de estudante, servidor técnico administrativo, servidor docente, ou até mesmo como meros visitantes, é uma realidade recorrente, tendo em vista as políticas que asseguram esse acesso e que permitem não só as pessoas com deficiência como também aos seus familiares a buscarem o respeito aos direitos que lhe são garantidos por lei. Isso tudo vem reforçar a necessidade de uma formação que seja arraigada na cultura organizacional da UFRB e que discutiremos com maior profundidade adiante.

2.2 CULTURA ORGANIZACIONAL INCLUSIVA

Esta categoria surge com a intenção de perceber se a UFRB, mesmo diante das limitações e dificuldades que apresenta, favorece de facto a inclusão de pessoas com deficiência. Para a escolha das unidades que se relacionavam com esta categoria, estabelecemos o seguinte indicador de sentido: a concepção de cultura organizacional inclusiva. Trazemos para esta categoria os elementos que caracterizam a cultura organizacional bem como o aporte teórico que melhor elucida as subcategorias analisadas, definidas como: adoção de políticas, programas, planos e ações e, as limitações/dificuldades; concepção de cultura inclusiva.

2.2.1 Adoção de políticas, programas, planos e ações organizacionais

No que diz respeito a subcategoria – Adoção de políticas, programas, planos e ações organizacionais – a UFRB apresenta metas e ações voltadas a inclusão. Isto deve-se especialmente à publicação do Decreto Legislativo nº186/2008 (Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência), tratado no Capítulo II deste trabalho, quando discutimos, dentre outros aspectos, as políticas de inclusão destinadas às pessoas com deficiência no Brasil.

Por meio deste Decreto os Estados Partes passaram a ter o dever de assegurar, não apenas a provisão de adaptações razoáveis para o atendimento das pessoas com deficiência, mas o acesso e a permanência destas pessoas aos sistemas de ensino. As políticas de educação superior foram diretamente afetadas por esta medida e, conseqüentemente, a gestão das instituições universitárias. Enquanto instituição pública de ensino superior, a UFRB surge no mesmo contexto político, econômico, social e cultural de construção desta legislação, aliado às pressões da sociedade civil organizada,

movimentos sociais e interesses políticos da época, sendo assim obrigada a contemplar, desde o seu primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional/2010-2014 (publicado em 2009), as políticas, programas, planos e ações voltados a inclusão de pessoas com deficiência.

Conforme consta em seu PDI (2010-2014) “a prática da gestão na UFRB norteia-se pela assunção da responsabilidade social no alcance de suas metas e pela inclusão social na universidade pública brasileira”. Aliada a esta prática estão presentes no documento as diretrizes para a sua política de gestão, o desenvolvimento e consolidação de uma cultura organizacional que priorize liderança, estabilidade, flexibilidade e inovação. (p.48)

Outra característica que se destaca no âmbito da cultura organizacional da UFRB, com vistas à inclusão de pessoas com deficiência a partir da adoção de políticas, programas, planos e ações, está a forte influência do modelo gerencialista que, segundo Castro (2008: 391), tem como princípio o estabelecimento de uma cultura organizacional centrada nos princípios de gestão estratégica e do controle de qualidade, orientada para a racionalização, a eficiência e a eficácia. Ainda nesta perspectiva é importante observar que a diversidade cultural presente na UFRB se reflete nas suas políticas e práticas de gestão – o que corrobora a ideia de que as políticas e as práticas de formação devam ser abordadas considerando as especificidades culturais e identitárias da organização (Torres, 2008: 181). Tais aspectos remetem mais uma vez para o que está presente no PDI (2010-2014: 48), onde é possível encontrar, em algumas das suas diretrizes, traços gerencialistas a assistir à política de gestão na UFRB, entre elas: a) ampliar as parcerias com empresas e instituições públicas e privadas, visando assegurar o cumprimento da missão institucional e, b) buscar fontes alternativas de recursos financeiros e tecnológicos para viabilizar a expansão, modernização e manutenção da Instituição.

O teor destas diretrizes adverte-nos para as influências políticas, ideológicas e culturais da “Nova Gestão Pública” sobre a educação pública que, por subordinação econômica ou de legitimação institucional ou por adesão política, “promovem o privado como política pública e subordinam a educação a objetivos econômicos, de empregabilidade, produtividade e competitividade, designadamente através dos discursos da qualidade e da excelência” (Lima, 2011: 4).

Entretanto, como evidenciado em uma das falas dos entrevistados, “para você favorecer a inclusão de pessoas com deficiência, para você adotar políticas, programas, você tem que formar pessoal para isso” (G2, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL), a UFRB apresenta propósitos próprios e se organiza conforme os seus dispositivos estatutários e regimentais; com vistas a cumprir a sua missão de forma a consolidar a sua identidade na Região do Recôncavo da Bahia e atingir a sua função social de ofertar educação superior, pública e de qualidade para a sociedade brasileira (PDI, 2010-2014).

No entanto, conforme mencionado por um dos gestores entrevistados, “eu não sinto muito, vou dizer de forma clara, eu não sinto muito os efeitos de programas, planos e ações de inclusão dentro da UFRB. Eu não sinto.” (G2, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL). Outro gestor destaca que “as políticas existem, (...) só precisa ser dadas a elas uma sensibilidade no que é mais importante” (G1, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL). É possível perceber alguns avanços a partir da adoção de algumas políticas, programas, planos e ações para inclusão de pessoas com deficiência, a partir do pronunciamento de outros gestores entrevistados.

Veja-se o que garante um dos gestores quando se refere às ações para inclusão considerando os 10 anos de existência da UFRB: “acho que é muito provável que nenhuma outra universidade, com o tempo da UFRB, tenha tido tantas ações nesses anos em relação a isso” (G3, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL). E acrescenta ainda:

“acho que nós tivemos poucos cursos formais nessa área, por outro lado eu acho que nós tivemos um esforço institucional importante, criando o CONDIP; participamos de todos os programas do MEC pra inclusão das pessoas com deficiência na educação superior; criamos o primeiro curso de libras norte-nordeste; participamos de um programa de inclusão das pessoas com deficiência da SECADI; recebemos recursos que era do núcleo de inovação, na área de acessibilidade e tudo mais (...) criamos o núcleo para as pessoas com deficiência no âmbito da graduação” (G3, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

Toda essa afirmativa é reforçada a partir da fala de outro entrevistado quando assegura que “sem nenhuma modéstia, a UFRB fez história no estado da Bahia com relação às políticas de inclusão. Hoje, a UFRB é a única universidade no estado da Bahia que tem uma resolução para atendimento a pessoas com deficiência” (G4, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

Nesse sentido, a UFRB atende ao que preconiza Santos (2010: 5) quando este afirma que se uma instituição pretende seguir uma política de inclusão em educação, esta deve desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizem a participação dos sujeitos, empreendendo esforços no intuito de minimizar e/ou eliminar as barreiras que possam impedir essa plena participação.

Dentro desse âmbito de discussão, foi evidenciada por um dos entrevistados a importância dessas ações na universidade, quando exemplifica que “todo o processo seletivo para o ingresso na UFRB está traduzido para a linguagem de Libras” (G5, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL). Tal perspectiva coaduna com o que propõe Morgan (2006: 136-137) ao afirmar que “uma vez que entendemos a influência da cultura nos comportamentos no local de trabalho, percebemos que mudança organizacional é mudança cultural e que todos os aspectos da transformação corporativa podem ser abordados com essa perspectiva em mente” e reforça a ideia de que é necessário se pensar a inclusão para que esta se torne uma prática cultural cotidiana na organização. Sabemos dos limites da “cultura

corporativa” – nomeadamente da sua capacidade de exclusão de todos aqueles que não se integram no *corpus*.

2.2.2 Limitações/dificuldades

Em relação à subcategoria – Limitações/dificuldades – a UFRB demonstra enfrentar os desafios próprios de uma universidade que surge a partir da interiorização e expansão do ensino superior, ao adotar um modelo multicampia, envolto num cenário fortemente influenciado pelos movimentos sociais e políticos, com as dificuldades acerca da adesão às políticas de inclusão tanto relacionadas às cotas para negros e índios como para as pessoas com deficiência. Essas movimentações demandaram da organização não só um investimento em infraestrutura física, como também direcionado para a a formação e capacitação de pessoal.

Lamentavelmente, mesmo investindo na capacitação pessoal dos seus servidores, a UFRB ainda se apresenta muito aquém do que se espera em termos de inclusão de pessoas com deficiência.

“a UFRB foi uma das universidades que mais investiu em capacitação. Acho que se esse movimento de formação da inclusão de pessoas com deficiência tivesse ocorrido, pelo menos, em 2010, hoje talvez a gente tivesse até mais forte. Mas (...) quando assumi a gestão, a preocupação era tentar resolver algumas coisas que estavam paradas (...) Então, realmente não houve tempo de se atentar pra esse detalhe” (G1,2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

Na perspectiva da construção das novas instalações em diferentes campi da UFRB, conforme previsto no artigo 3º, inciso I do Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI – “construção e readequação de infraestrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa”, algumas dificuldades foram apontadas pelos entrevistados no que diz respeito a acessibilidade física, principalmente pela falta de profissionais capacitados para a construção de infraestruturas:

“as primeiras pessoas que chegaram, engenheiros, arquitetos... eles não tinham uma formação que possibilitasse, como eu falei no início, que a gente criasse prédios, criasse os espaços já voltado para a acessibilidade (...) no tempo zero da UFRB eu não tinha, no mercado, pessoas disponíveis para construir uma universidade acessível (...) quando eu busquei construir prédios, construir campus, campi, com essas preocupações eu não encontrei apoio, assim, eu não tinha recursos humanos para me ajudar. Veja que nós avançamos no discurso, avançamos na institucionalização, mas demoramos a responder na formação” (G3,2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

E embora dentro da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva se possa encontrar algumas orientações políticas, dentre elas as atinentes às “ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos, envolvendo o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica” (Brasil, 2007:

11), esses constrangimentos são vivenciados. Veja-se o que nos diz um gestor ao reforçar, em outra fala, que as primeiras instalações de uma universidade que surgiu com um forte clamor para a inclusão não proporcionaram, de forma integral, a acessibilidade:

“pensar que os primeiros prédios da UFRB não tiveram acessibilidade, isso é um constrangimento. Pensar que nós não tínhamos, então, o ambiente físico que proporcionasse acessibilidade das pessoas, pensar que nós poderíamos ter contratado, não tivemos um planejamento de implantação de uma universidade com foco nisso. Eu tenho que reconhecer. Nós tínhamos preocupações, mas eu acho que a gente precisava ter tido mais planejamento. Esse é um constrangimento que eu vou ter que carregar” (G3, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

No âmbito das dificuldades vivenciadas na construção de uma cultura inclusiva na UFRB, pode-se aludir, a partir do que foi dito por um dos entrevistados, a esta e outras limitações,

“apesar de termos as políticas aprovadas no âmbito do CONAC, apesar de termos órgãos responsáveis por essas políticas como o NUPI, que são estabelecidos através de portarias do reitor, essas políticas não tem conhecimento (...) elas não tiveram capilaridade na instituição, ou seja, os professores não conhecem a resolução 40, por exemplo, que é a resolução que fala do atendimento a pessoa com deficiência (...) os estudantes com deficiência ouvidos não conhecem as políticas institucionais com relação a atendimento (...) os técnicos desconhecem (...) a política já existe, mas as pessoas não têm acesso a ela. Nós temos dificuldade na UFRB de dar visibilidade ao que está sendo construído (...) em termos de políticas nós avançamos e fizemos história, mas pra dentro da instituição nós não conseguimos dar visibilidade” (G4, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

Nesse sentido, apesar dessas iniciativas serem muito importantes para a universidade, há muito ainda para ser feito de forma que todos os sujeitos sejam de fato envolvidos para gerar uma mudança de comportamento na relação com as pessoas com deficiência. Se é verdade que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei N° 13.146/2015), existe e está destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015), também é verdade que precisamos sair do discurso e ir para a prática, como ressalta um dos entrevistados “porque é muito bonito; em geral, todo mundo é inclusivo, agora, na hora de colocar isso em prática é que você percebe os problemas” (G1, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

Daí a necessidade de enfrentar as dificuldades com proposições, repensar a inclusão a partir de ações realizadas por meio de programas (projetos educativos) que efetivamente promovam o envolvimento/participação de todos os atores que com seus costumes, vivências, hábitos influenciem diretamente a cultura organizacional da UFRB.

2.3 IMAGENS DA ORGANIZAÇÃO

Considerando a UFRB como uma organização influenciada por práticas gerencialistas, que está subordinada a diferentes esferas de poder do Estado e que mesmo tendo autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-pedagógica, deve-se adequar as exigências impostas pelo Governo, pelas influências do mercado e até por recomendações internacionais, houve a intenção desta investigação em saber a partir desta categoria, se a UFRB por meio da adoção das políticas e das práticas para inclusão de pessoas com deficiência, se projeta como uma organização inclusiva. A partir da subcategoria – Adoção de políticas, programas, planos e ações organizacionais – foi possível perceber no conteúdo das falas dos entrevistados indicadores que ajudam a UFRB transmitir uma imagem inclusiva para a sociedade. Para isto, foram definidos como subcategorias: indicadores/evidências de uma organização inclusiva e imagem da organização. Para a escolha das unidades que se relacionavam com esta categoria, estabelecemos o seguinte indicador de sentido: imagem inclusiva.

2.3.1 Indicadores /evidências de uma organização inclusiva

Ao tratar dos indicadores que evidenciam a imagem de uma organização, nos reportaremos inicialmente a Morgan (2006:167) que afirma o quanto “estes aspectos são tão sutis e tão entranhados que são difíceis de identificar”. Por outro lado, o autor afirma também que “para entender a cultura de uma organização é necessário descobrir os aspectos banais tanto quanto os aspectos mais expressivos do processo de construção da realidade”.

“Eu acho que hoje as pessoas sabem que podem ter nas suas salas, que podem ter nos corredores, na biblioteca, pessoas com deficiência física, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, pessoas com altas habilidades, pensar o fato de termos um curso de libras, o fato de termos a CONDIP, (...) acho que hoje nós temos um ambiente sim que propicia a chegada das pessoas com deficiência” (G3, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

Esta fala tende a sugerir a UFRB como organização inclusiva, uma vez que demonstra o conhecimento de políticas existentes e denota o contato do entrevistado com pessoas com diferentes tipos de deficiência, em diferentes ambientes da organização, o que evidencia aspectos expressivos do processo de construção desta realidade na UFRB.

Também é possível constatar que, mesmo sendo uma organização jovem, a UFRB apresenta algumas conquistas importantes que corroboram para que ela tenha uma imagem de organização inclusiva, a partir da adoção de políticas e de práticas que deram certo e que se tornaram referências para outras organizações, pois “as organizações acabam sendo o que pensam e dizem porque suas ideias e visões se auto realizam” (Morgan, 2006: 166).

“Então, eu fico muito feliz porque a UFRB, apesar de ser uma instituição de apenas 10 anos de existência no estado da Bahia, ela já está contribuindo com as políticas de inclusão pra universidades tão antigas como a UFBA que tem mais de 60 anos de atuação, como a UEFS que tem mais de 40 anos de atuação no estado. Fizemos história na Bahia com relação a políticas de inclusão. Isso me deixa muito feliz, por esse processo” (G4, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

Ao considerar que “muitos aspectos da cultura de uma organização estão entranhados nas práticas rotineiras e [que] eles definem o palco socialmente construído onde os membros da organização dão vida à sua cultura” (Morgan, 2006: 166) é possível identificar que, mesmo existindo políticas e ações realizadas no âmbito da inclusão, por exemplo para a questão racial e étnica que, como enfatizado por um entrevistado, que “não acho que a UFRB transmita uma imagem de organização inclusiva, não nesse particular. Eu acho assim, você enxerga aí fora, muito na UFRB, a questão da inclusão de negros” (G2, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL). Contudo,

“Se você for olhar os documentos da universidade todos os documentos institucionais falam sobre inclusão, Inclusão social, a UFRB se diz a universidade com o maior número de estudantes da classe C, D e E, com o maior número de estudantes negros e quilombolas do Brasil. A universidade se diz inclusiva. Só que, pouca coisa é pensada pra pessoa com deficiência” (G4, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

Não obstante, algumas ações e práticas voltadas para as pessoas com deficiência, mesmo pontuais, tornam-se conquistas que contribuem para transmitir uma imagem inclusiva da UFRB. Vejamos:

“acho que a UFRB tem um Conselho das Pessoas com Deficiência, a UFRB tem Núcleo de Estudos de Tecnologia Assistiva, a UFRB tem um curso de Libras, a UFRB está discutindo a criação de um curso de Engenharia em Tecnologia Assistiva. Então assim, eu acho que você hoje tem, sim, uma ambiência que transmite esse sentimento e esse sentido de inclusão das pessoas com deficiência” (G3, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

Dentro dessa perspectiva, o que se observa é que é preciso desenvolver uma cultura inclusiva para que ocorra de fato uma efetiva mudança organizacional que proporcione conseqüentemente uma imagem inclusiva. Essa ideia pode ser ratificada a partir de Morgan (2006: 173) quando afirma,

“A mensagem da metáfora da cultura é que programas de mudança precisam dar atenção ao tipo de *ethos* corporativo necessário na nova situação e descobrir como ele pode ser criado. Uma vez que a organização, em última análise, reside nas cabeças das pessoas envolvidas, mudanças organizacionais efetivas sempre implicam mudança cultural”.

Dessa forma, conforme já aludido no início deste capítulo, vale ressaltar que, quanto aos aspectos relacionados à formação para inclusão de pessoas com deficiência na UFRB, as dinâmicas formativas acontecem por meio de ações planejadas no âmbito do Programa de Capacitação. Os impactos dessa formação são ínfimos para consolidar uma imagem inclusiva da UFRB, consideradas as estruturas e práticas organizacionais num contexto de diversidade cultural, onde até se pode proceder à integração mas não à inclusão. Propomos a construção de um projeto educativo participado onde se inscrevam as demandas de uma educação e de uma cultura efetivamente inclusivas.

2.3.4 Imagem inclusiva

No escopo da subcategoria – Imagem inclusiva – discutiremos a partir da fala dos entrevistados as implicações da visão das organizações como cultura. Nesta perspectiva, Morgan (2006: 28) assegura que “este enfoque oferece-nos mais uma forma de gerir e planejar organizações: reconhecendo os valores, ideias, crenças, normas, rituais e outros padrões de significados compartilhados que guiam a vida organizacional”. Assim, ao considerar toda a riqueza cultural abarcada pela UFRB, inicialmente, pelo lugar em que surge, na região do recôncavo da Bahia, diríamos que a UFRB é fortemente marcada por características que lhe são peculiares, fortalecendo, desde o início da sua criação, um discurso de apelo à diversidade, como retratada por um dos entrevistados:

“a UFRB é uma universidade que nasceu de um discurso muito forte da diversidade, esse discurso da diversidade do respeito à diversidade, da integração de pessoas, do respeito às pessoas, seja pelo território onde nasce, seja pela sua deficiência, seja pela sua cor, seja pela sua orientação sexual, enfim... isso sempre foi um discurso muito forte para UFRB. (...) Então assim, eu diria que é o ambiente que a UFRB criou. A UFRB criou uma ambiência interessante para as pessoas, inclusive, para a diversidade, inclusive para pessoas com deficiência. Então, esse ambiente, (...) propício a recepcionar as pessoas, foi criado, nós caminhamos para uma cultura institucional” (G3, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

E são essas peculiaridades discursivas que delineam a imagem da UFRB, como uma organização que “tem sim uma postura inclusiva, aliás, a universidade, de uma maneira geral, ela é caracterizada por essa visão de ser uma universidade inclusiva” (G1, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

Essa imagem institucional tende a perpassar nos discursos sobretudo quando considerada a relação entre cultura, símbolos, valores que influenciam a imagem de uma organização. Por estarem inseridas dentro de um ambiente (cultura) e pelas relações que estabelecem com outros ambientes (culturas). As organizações tanto são influenciadas como influenciam, aliás elas dependem, não de si mesmas, mas da interação/interseção que se estabelece entre as plurais diversidades culturais compostas por pessoas com objetivos diferenciados (Pires & Macedo, 2006: 87).

Em uma perspectiva inclusiva das pessoas com deficiência, pode-se observar a partir de um dos entrevistados, que ainda há muito para fazer dentro da universidade para que as políticas e ações sejam visibilizadas, mesmo considerando que, externamente, a UFRB seja vista como uma organização inclusiva.

“As políticas que nós temos para as pessoas com deficiência, como eu disse, elas datam de 2013 e, como eu disse, elas foram construídas, aprovadas pelos conselhos superiores, mas elas não têm capilaridade dentro da instituição, nem entre os técnicos, nem entre os docentes, nem entre os discentes. A gente tem uma política construída, mas ela foi construída pelos conselhos e isso não foi dado visibilidade. Então eu acho que ela transmite, talvez, como eu disse, uma imagem inclusiva mais pra fora da instituição do que pra dentro da instituição” (G4, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

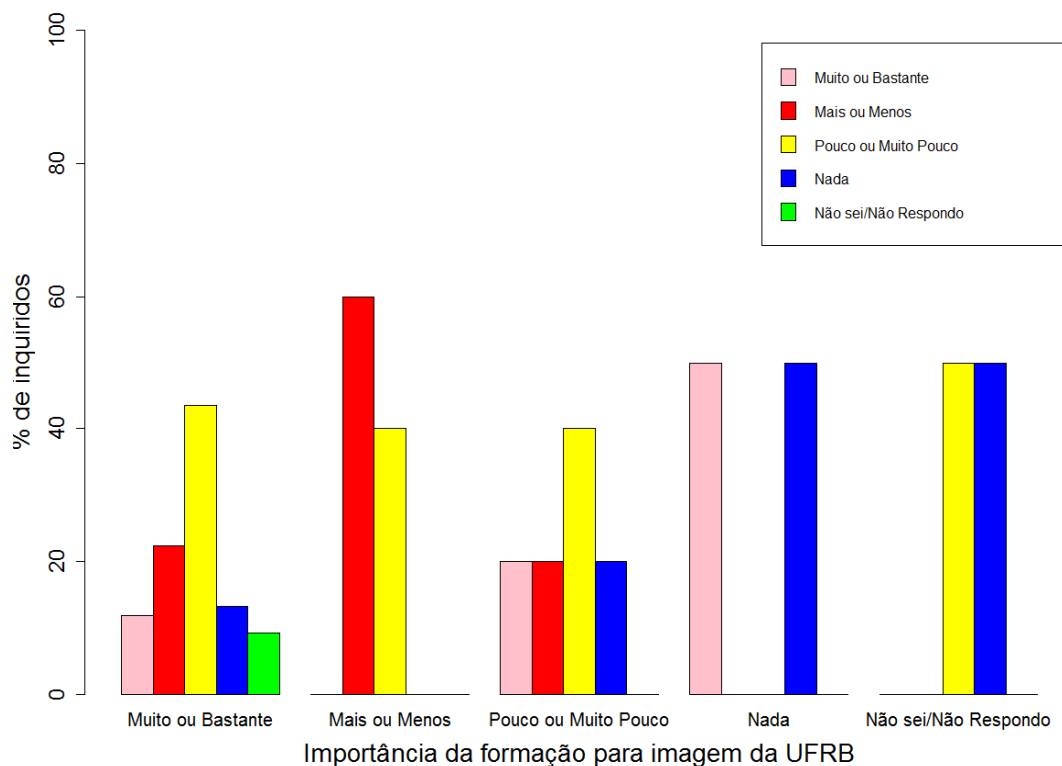
E essa mudança de concepção, que é capaz de mudar também a cultura de uma organização considerados os atores envolvidos, é um processo contínuo, como assegura Morgan (2006: 172):

“Os ambientes são representados por um grande número de indivíduos e organizações atuando com base em suas interpretações de um mundo que na verdade é mutuamente definido. (...) As crenças e ideias que as organizações têm sobre quem são, o que estão tentando fazer e sobre seus ambientes têm uma tendência muito maior de se tornarem realidade do que se pensa”.

Na fala de outro entrevistado, a UFRB figura como uma organização fortemente influenciada pela cultura, mas que precisa melhorar a sua imagem, principalmente no aspecto da inclusão de pessoas com deficiência, “eu acho inclusive, que uma universidade ela tem que melhorar a imagem dela nesse sentido (...) nada tem-me chamado a atenção no sentido de uma imagem ou uma cultura de inclusão de pessoas com deficiência, isso tem que ser melhorado sim” (G2, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL). Se o discurso da inclusão persiste, as pessoas parecem não vivenciar a inclusão, na UFRB.

Este aspecto pode ser evidenciador também a partir dos servidores inquiridos acerca da importância da formação para melhorar a imagem da UFRB no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência e a contribuição do Programa de Capacitação da UFRB para que se efetive a inclusão de pessoas com deficiência na universidade. Dos respondentes, 84% considera que a formação contribui muito/bastante para melhorar a imagem da UFRB e, desses, 43% respondeu que o programa contribui pouco/muito pouco para a formação para inclusão, como evidenciado no gráfico abaixo.

Gráfico 15: Importância da formação para melhorar a imagem da UFRB no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência e a contribuição do Programa de Capacitação da UFRB para essa efetiva inclusão de pessoas com deficiência na universidade.



Fonte: Construção da autora conforme dados obtidos na pesquisa, agosto de 2016

Sob este ponto de vista é preciso repensar a maneira como a inclusão tem sido trabalhada na UFRB. As ações formativas cuja pauta estabelecida está voltada para inclusão de pessoas com deficiência, com carga horária definida e número de vagas limitadas, são de fato para atender a demandas da universidade nos seus diversos setores ou, então, são mais uma opção de uma carga horária que contribuirá para a progressão de carreira do servidor? As ações formativas realizadas a partir de programas pré-formatados não terão como objetivo atender a recomendações externas limitando assim a possibilidade de a organização atender às solicitações e demandas internas? Se assim for, uma imagem inclusiva é suficiente para favorecer uma cultura efetivamente inclusiva porque vivenciada? Há quem diga que não, que:

“Não basta ter uma norma construída, uma política institucional construída e aprovada pelo CONAC em 2013 que diz que o estudante com deficiência deve ter acesso ao material da aula com antecedência, que ele deve ter acesso a uma prova, a uma possibilidade de avaliação diferenciada. Não basta que a política institucional, no âmbito do conselho superior, do conselho acadêmico tenha sido construída. É necessário que o professor saiba o que fazer pra fazer essa política ser

operacionalizada (...) Política é construída, mas a operacionalização da política é a chave para que a gente faça essa política, de fato, ser acessível ou garantida a todo mundo que tem necessidade dela” (G4, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

A construção de uma cultura inclusiva opera-se por meio de vivências inclusivas, o que implica uma cultura de participação, uma cultura que, como sabemos, não se coaduna com a cultura da avaliação tão característica do novo gerencialismo, da nova gestão pública, da *accountability* em educação (Afonso, 2009).

2.4 PROPOSTA DE FORMAÇÃO

Esta categoria surgiu ao considerar os problemas que dificultam ou impedem que as pessoas com deficiência tenham acesso e permaneçam na universidade com a devida autonomia. Também houve a necessidade de questionar acerca das áreas ou problemáticas que precisariam de ações formativas voltadas para os servidores com vistas à inclusão de pessoas com deficiência. Nesse aspecto, a provocação de propostas de ações surge na tentativa de suprir algumas lacunas e barreiras existentes, considerando que as ações realizadas a partir do Programa de Capacitação, limitam-se a cursos com um número determinado de sujeitos, dentro de uma carga horária específica, que é definida pelo planejamento anual. Para a escolha das unidades que se relacionavam com esta categoria, estabelecemos o seguinte indicador de sentido: áreas para formação. Para contribuir nesta elucidação foram definidas as seguintes subcategorias: áreas/problemáticas e demandas/necessidades.

2.4.1 Áreas/ problemáticas e demandas/”necessidades”

Ao construir estas subcategorias consideramos que na UFRB as propostas de formação, no âmbito da formação para inclusão de pessoas com deficiência, são realizadas em conjunto com as dinâmicas formativas planejadas anualmente pelo setor da universidade responsável dentro do Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento dos Técnico-administrativos em Educação da UFRB (PROCAP). Estas propostas tornam insuficientes quando considerado o universo de servidores que poderia frequentar a formação. Ou seja, na UFRB é preciso

“um processo formativo que abarque toda a universidade, em todos os centros (...) que se tivermos uma formação para inclusão de pessoas com deficiência que abranja todos os aspectos (...) ou seja, é por isso que é algo muito bom, precisará de muito esforço para ser implementado, porque requererá ações em vários segmentos” (G1, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

“acho que precisa trabalhar de forma mais ampliada os processos de formação. Então, eu faria uma proposição de uma formação mais geral e não considero que nenhuma das deficiências, uma seja mais importante que outra. Acho que é a pessoa com deficiência, independente da deficiência, eu não tenho como priorizar uma à outra. Eu acho que se priorizam elementos, conceitos que façam com que os servidores, os professores e os estudantes da universidade tenham respeito por todas as pessoas e, principalmente, para as pessoas com deficiência” (G5, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

Em uma formação numa instituição como a universidade, uma organização de cunho educacional, os seus atores representam diversos papéis, quer seja na condição de servidor técnico administrativo ou docente, com seus diferentes cargos e funções, e que requerem uma formação, que aconteça na perspectiva de uma interação entre os sujeitos, nas trocas de vivências e experiências, nas condições de vida coletiva, no envolvimento dos sujeitos na sua singularidade e multiplicidade (Santos e Fartes, 2010: 10). Então, a formação não deve ser direcionada apenas aos servidores técnicos administrativos em educação, conforme defendem os gestores entrevistados

“precisa trabalhar de forma mais ampliada os processos de formação. Então, eu faria uma proposição de uma formação mais geral e não considero que nenhuma das deficiências, uma seja mais importante que outra (...) Conceitos que façam com que os servidores, os professores e os estudantes da universidade tenham respeito por todas as pessoas e, principalmente, para as pessoas com deficiência” (G5, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

“A prática do docente precisa ser inclusiva. Então, é necessário que, dentro de um programa de formação, o professor do ensino superior seja formado para fazer essa inclusão, para garantir, para assegurar essa inclusão. A prática dele, a pedagogia dele, a forma de trabalhar dele precisa ser acessível. Aí nós discutimos, nós usamos um termo chamado de acessibilidade pedagógica. É necessário que a pedagogia seja acessível. Que a forma de trabalhar dê conta dessa prática mais acessível” (G4, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

“E mais: nós ainda precisamos formar os professores, para além dos técnicos, porque assim, a gente sabe que hoje nós podemos ter alunos autistas, podemos ter alunos com diversas deficiências e eu ouço falar de professores que acham que não se sentem preparados para isso e eles têm que saber que eles estão preparados sim e que eles têm apoio institucional para isso” (G3, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

Também áreas específicas de formação foram destacadas em nossas entrevistas, vista a necessidade de uma atenção maior até mesmo pela chegada de pessoas com determinados tipos de deficiência que exigem respostas da organização, como relatado pelos gestores: “uma outra área que os estudantes com deficiência da UFRB se ressentem muito ainda é a questão da acessibilidade arquitetônica (...) dificuldade de locomoção de um espaço para outro na instituição, os espaços são muito distantes, eles tem dificuldade de acesso a esses espaços” (G4, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

“Eu acho que ainda é o acesso físico. Porque eu acho que isso é básico. E, quando você fala acesso físico, não é só rampa e elevador, é uma série de outras coisas. É passeio que dê segurança a quem tem dificuldade, a quem é cadeirante, a quem é deficiente físico, até dentro da própria sala de aula” (G2, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

“área de infraestrutura, eu acho que a gente precisa formar ainda mais pessoas (...) elas não podem perceber que um projeto de acessibilidade é um problema a mais; aumenta o trabalho. Nós temos técnicos muito bons, mas eu acho que a gente precisa formá-los nessa direção. Então, para os técnicos de infraestrutura acho que é fundamental. Eles não podem esquecer disso. Precisam ter isso como estratégico e eu acho que aí a gente precisaria no PACAP formar todos os servidores, de biblioteca, de colegiado, para que eles respeitem” (G3, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

Esse tipo de formação evidenciada pelo gestor G3, quando destaca a inclusão das temáticas abordadas por ele no programa adotado pela UFRB, só faz confirmar a presença das práticas gerencialistas nesta organização. De acordo com uma análise de Medeiros & Rodrigues, (2014: 230), por serem considerados exitosos, os programas e projetos vêm sendo intensificados em nosso país e a sua implementação tem inspirado diversos gestores em diversos estados brasileiros – os tais gestores da cultura (corporativa).

Dentro desse âmbito de discussão, em que as dinâmicas formativas na UFRB são desenvolvidas por meio de programas, é notório que esse novo gerencialismo na educação pública superior é que leva as organizações à adoção de medidas de política educacional, por razões de adesão política, de subordinação econômica ou de legitimação institucional (Lima, 2011).

Dando continuidade no quesito das propostas de formação com vistas a inclusão de pessoas com deficiência, ainda é possível destacar a partir da fala do entrevistado G4, a acessibilidade atitudinal como outro campo da acessibilidade. O gestor afirma que mesmo não sendo uma questão muito forte, é possível perceber através dos exemplos que também é uma área de formação.

“eu acho que acessibilidade atitudinal é uma coisa que precisa ser trabalhada e essa acessibilidade atitudinal ela vai sendo construída, essas atitudes inclusivas vão sendo construídas na medida em que conheço. Quanto mais eu tenho conhecimento sobre a deficiência, mais atitude inclusiva eu vou ter” (G4, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

Nessa vertente, é preciso pensar na formação levando em consideração a própria cultura em que a UFRB está imersa e por todo seu discurso em torno da diversidade, não só cultural, mas no universo das “deficiências”. Frente a isso, pode-se observar a partir do que foi mencionado por um dos entrevistados, a importância que deve ser dada pela instituição à formação, respeitando essa diversidade, independentemente da deficiência.

“um processo formativo que trabalhasse com o grande nome que é a diversidade. O entendimento das diversidades. (...) Porque eu acho que é isso que precisa primeiro. A capacitação ela parte daí. (...) a instituição deve sempre querer e precisa, com certeza. (...) Partindo desse elemento principal da diversidade, eu não sei dizer se existe uma área prioritária, pensando nas pessoas com deficiência, se é mais prioritário um indivíduo cego ou um indivíduo com deficiência auditiva. Eu acho que todos são prioritários. Então, a gente tem que compreender a diversidade que existe, a necessidade de convivermos de forma respeitosa e é isso” (G5, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

A partir dessa discussão vê-se, portanto que para termos de facto um processo formativo que atenda às reais “necessidades” da organização, leia-se problemas das pessoas, há que saber em que áreas específicas se impõe a formação e definir dinâmicas formativas. E essa gestão da formação não deve visar apenas a adaptação em contexto de trabalho mas deve abarcar uma ação previa ao processo formativo (diagnóstico de formação), deve ser vista como propiciando um processo de transformação que promove uma crítica das condições onde se trabalha ao mesmo tempo que permite a apropriação de competências instrumentais necessárias ao exercício de funções (Correia, 1999).

E em se tratando de um processo formativo que visa a inclusão de pessoas com deficiência é preciso não só conhecer o publico alvo, mas também entender essa diversidade que tange os tipos de deficiência para sabermos como lidar com as diferentes situações. E essa preocupação foi destacada por um dos gestores entrevistados quando afirma que “primeiro você tem que entender o universo daquela pessoa que tem deficiência e são vários tipos de deficiência pra poder você implantar”. Essa preocupação é reforçada quando se menciona: “se você não cria, se você não investe na preparação de pessoal para trabalhar a inclusão de pessoas com deficiência, você não tem a inclusão” (G2, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL).

Daí a pertinência de tornar o processo formativo amplo e contínuo, que não seja apenas uma exigência imposta por interesses políticos, por recomendações legais ou subordinação institucional que obriga as organizações a realizarem a formação sob pena de implicações em sua avaliação. É preciso que haja um empenho de todos e “precisa de prioridade na gestão, precisa que (...) seja inclusiva” (G5, 2015, COMUNICAÇÃO ORAL), precisa do interesse de todos os atores envolvidos numa organização, até porque, como já abordado anteriormente, a presença de pessoas com os diversos tipos de deficiência tem-se ampliado no ensino superior exigindo das instituições outras respostas, sob pena, até, de serem advertidas pelos órgãos competentes para que se tornem organizações inclusivas.

2.5. INCLUSÃO POR PROGRAMA *VERSUS* INCLUSÃO VIVENCIADA

Nesta categoria, intencionamos a provocação de uma discussão acerca da participação dos servidores num Programa destinado à formação para a inclusão. Surge da ideia de como a inclusão é vivenciada na organização. Todos participam da formação ou aqueles que participam são suficientes para atender as recomendações, as exigencias, a partir do cumprimento de um conteúdo programático que legitima a organização como inclusiva?

É preciso pensar numa inclusão vivenciada, e não apenas numa formação para inclusão estipulada por programas que impoem a participação dos servidores para atender a determinados requisitos obrigatórios, quer seja no plano de carreira, quer seja para legitimar a imagem da organização.

As subcategorias definidas para essa discussão foram: Inclusão por Programa e Formação para Inclusão e foram discutidas na dimensão política (inclusão programada) e na dimensão prática (inclusão vivenciada), conforme apresentadas nos quadros abaixo.

Quadro 01: Inclusão por Programa e Formação para Inclusão no ambito da dimensão política (inclusão programada)

SUBCATEGORIAS	ESTIPULADO	VIVENCIADO
Inclusão por Programa	Divulgação das ações formativas para inclusão de pessoas com deficiência via Programa de Capacitação para os técnicos administrativos em educação da UFRB conforme estabelecido no PACAP e em parceria com o Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI) com numero de vagas e carga horária definida previamente.	Preenchimento de vagas preestabelecidas no programa obedecendo a ordem de inscrição e realizadas na Unidade central com a carga horaria definida possibilitando ao servidor progressão conforme plano de carreira.
Formação para Inclusão	Conteúdo destinado a formação para inclusão de pessoas com deficiência, planejado pela Unidade gestora e pelos instrutores das ações formativas, de acordo com as exigências mínimas de atendimento a avaliação institucional das unidades reguladoras.	Formação básica dos servidores inscritos nas ações formativas independente dos seus setores de atuação de forma a atender a carga horaria suficiente para possibilitar a progressão funcional.

Quadro 02: Inclusão por Programa e Formação para Inclusão no ambito da dimensão prática (inclusão vivenciada)

SUBCATEGORIAS	ESTIPULADO	VIVENCIADO
Inclusão por Programa	Oferta de vagas para os servidores realizarem formação de acordo com as dinâmicas formativas estabelecidas e programadas no PROCAP.	Carga horaria e numero de vagas insuficientes para atender os servidores uma vez que as inscrições seguem uma ordem e são realizadas por um período estipulado pela Unidade gestora responsável pela formação.

Formação para Inclusão	Formação para legitimar a política de formação da UFRB, a partir de programa que incluem entre as suas dinâmicas formativas, ações de formação para inclusão de pessoas com deficiência. Os servidores participam das ações formativas porque são obrigados a realizar. O que acontece de fato é o cumprimento de ações programadas que entra na organização como uma obrigação para legitimar a imagem da organização como inclusiva.	A formação não atende as reais necessidades da organização nem corresponde as expectativas dos servidores que buscam a formação com vistas a inclusão de pessoas com deficiência.
------------------------	--	---

Ainda neste âmbito de discussão, é possível destacar a UFRB, enquanto organização de ensino superior de traços gerencialistas, uma vez que, transportando as palavras de Licínio Lima (2011: 4) para este contexto, ela é influenciada por essa “nova gestão pública”, que implica na promoção do privado como política pública, princípios que “subordinam a educação a objetivos económicos, de empregabilidade, produtividade e competitividade, sobretudo nos discursos da qualidade e da excelência”. Em boa verdade, essa “nova gestão” impõe padrões de resultados mensuráveis e da performatividade competitiva (Lima, 2011: 4).

Afirma também Almerindo Afonso (2003:1), acerca de uma das alterações que tem vindo a ser crescentemente discutida em relação à administração dos sistemas educativos, que se trata de uma

“tentativa de transplantar para a escola pública formas de gestão de "tipo empresarial", isto é, formas de gestão mais adequadas a organizações industriais ou de serviços, as quais funcionam em economia de mercado e visam o lucro. Esta tendência, *gerencialista* ou *managerialista*, que adquire certas especificidades quando adoptada em instituições e serviços do Estado, tem sido designada de *nova gestão pública*”.

E ainda, neste âmbito de discussão, pode-se observar que o gestor, que no caso da UFRB é representado pelo reitor, assume a centralidade organizacional uma vez que é ele que deve prestar conta pelos resultados educacionais conseguidos, transformando-se no principal responsável pela efectiva concretização de metas e objectivos, quase sempre central e hierarquicamente definidos, introduzindo uma nova *nuance* na configuração das relações de poder e autoridade nos sistemas educativos. Nesta concepção de gestão, seguindo ainda Almerindo Afonso (2003: 1):

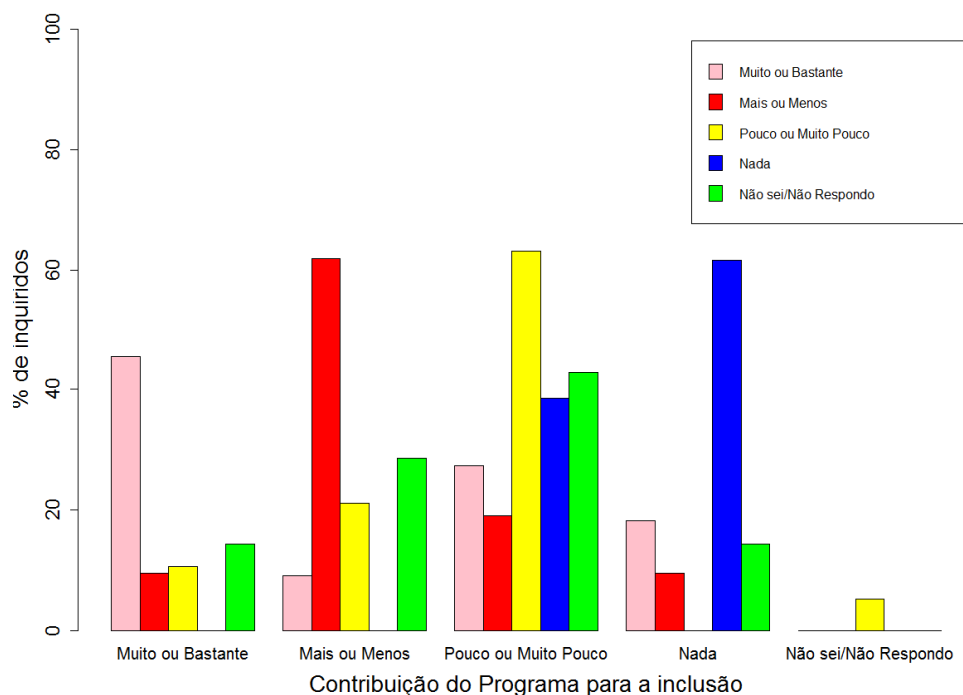
“Trata-se de uma autoridade cuja legitimidade advém agora da revalorização neoliberal do direito a gerir direito este, por sua vez, apresentado como altamente convergente com a ideia neoconservadora que vê a gestão como uma espécie de tecnologia moral ao serviço de uma nova ordem social, política e económica”.

E é nesse aspecto que as universidades precisam assumir a responsabilidade uma vez que estas contribuem conscientes ou não para a exclusão educacional por não assumirem posição firme frente às determinações e pela não implementação de iniciativas a elas adequadas (Bueno, 2002: 65).

Essa realidade torna-se ainda mais discutível ao analisar as respostas dos servidores técnicos administrativos em educação da UFRB questionados nesta investigação, 42% afirmou que as ações formativas desenvolvidas no âmbito do programa de capacitação da UFRB têm vindo a contribuir pouco/muito pouco para uma efetiva inclusão de pessoas com deficiência. De entre esses 42% que assim respondeu, 63% considera pouco/muito pouco que o seu ambiente de trabalho (cultura organizacional) – UFRB – tenha vindo a sofrer mudanças positivas fruto de políticas e práticas de inclusão de pessoas com deficiência, adotadas pela organização, como apresentado no gráfico 17.

Essa resposta evidencia mais uma vez a presença do modelo gerencialista na UFRB. A adoção de políticas, programas, planos e ações são definidas e planejadas como forma de atender as exigências impostas pelos órgãos superiores e não com intuito de promover uma mudança de comportamento e atitude frente as barreiras que dificultem e até impedem um livre direito que assiste a todos, independentemente de sua limitação física, mental, intelectual e sensorial.

Gráfico 16: Contribuição das ações formativas desenvolvidas no âmbito do programa de capacitação da UFRB para efetiva inclusão de pessoas com deficiência



Fonte: Construção da autora conforme dados obtidos na pesquisa, agosto de 2016

Nesse sentido, perceber as propostas de ações formativas para inclusão de pessoas com deficiência na UFRB a partir de programas torna-se uma solução estritamente voltada para atender o cumprimento de normas e atingir as metas previamente definidas a fim de prestar contas aos órgãos de regulação e avaliação. O que pode ser visto é a realização de ações mínimas que visam apenas essa legitimação de uma “organização inclusiva”.

É preciso pensar numa formação que vá além de uma gestão por programas. É preciso fazer compreender que é num ambiente universitário com toda a sua multiculturalidade (diversidades) que muitas formações acontecem. Nesse sentido, defendemos uma cultura de valorização da diversidade humana, de superação, de tolerância, de respeito aos direitos da pessoa humana – o que contribui para o crescimento pessoal e social, para o desenvolvimento profissional e para o favorecimento da imagem institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS


CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos no primeiro capítulo apresentando a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia como *locus* de investigação em seu contexto como Instituição (organização) Federal de Ensino Superior, que traz em si características do serviço público federal e que, apesar de ser nova, traz em sua história uma origem que remota a presença do império no Brasil. Também neste capítulo foi apresentada a estrutura organizacional da UFRB e a sua adesão a programas que visam promover, entre outras, ações de formação para os seus servidores técnicos administrativos em educação, inclusive com vistas à inclusão de pessoas com deficiência. Foi possível, de forma panorâmica, conhecer a UFRB enquanto organização e reconhecer que, apesar da sua inserção em diferentes cidades do recôncavo por sua característica multicampia, e apesar da sua importância social, econômica e cultural, muito há que se fazer para que inclusão de pessoas com deficiência, pautada na diversidade do ser humano, se torne efetiva. Ao longo do trabalho vamos mostrando diversos exemplos que reforçam esta ideia inicial.

No capítulo II, procedemos a uma abordagem da educação inclusiva no mundo e no Brasil, convocando as bases históricas e os movimentos de inclusão das pessoas com deficiência, apresentando a inclusão como paradigma em perspectiva no século XXI. Ponderamos também acerca de alguns conceitos que envolvem as pessoas com deficiência como, segregação, integração e inclusão, pensando nos conceitos de deficiência sob a ótica dos direitos humanos.

No capítulo III, discutimos as políticas de inclusão no mundo, no Brasil bem como na UFRB. Apresentamos as políticas formuladas a partir da adesão a Programas e da criação do Núcleo de Políticas de Inclusão; a elaboração de documentos institucionais com vistas a promover a inclusão de pessoas com deficiência e do recém-criado Conselho dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CONDIP). Deste modo, o capítulo em causa não só forneceu um conhecimento sobre as políticas de inclusão existentes e os seus (não)impactos em nosso contexto investigativo, como contribuiu para identificação de lacunas geradas pela ausência de práticas inclusivas. Isso porque, mesmo diante dessas ações, conforme evidenciado pelos atores envolvidos nesta investigação, a adoção de políticas pela UFRB não tem garantido o pleno e almejado direito das pessoas com deficiência e muito menos tem proporcionado aos seus servidores, quer sejam eles técnicos administrativos ou docentes, a formação necessária para propiciar a inclusão dessas pessoas no âmbito do exercício de suas funções e em seus diferentes contextos de trabalho.

Dando seguimento ao nosso percurso investigativo, no capítulo IV, abordamos as principais concepções de formação profissional, da cultura e do gerencialismo na educação superior na universidade pública, com suporte num vasto referencial teórico, recorrendo a conceitos atinentes ou em correlação com a problemática da educação inclusiva. Os diálogos entre os autores incidiram também acerca da perspectiva da formação em contexto de trabalho, dos aspectos que envolvem a cultura organizacional, das influências do novo gerencialismo na gestão pública bem como das implicações da gestão por programas nas organizações educativas.

Esse aporte teórico nos permitiu vislumbrar  partir da análise dos resultados obtidos nas entrevistas com os gestores e no inquérito por questionário aplicado aos servidores técnicos administrativos em educação da UFRB, elementos que caracterizam a cultura da UFRB e que são influenciados pelo modelo de gestão adotado pela organização. E essas características evidenciadas nesta pesquisa, implicaram também nas questões relacionadas às dinâmicas formativas com vistas à inclusão de pessoas com deficiência que são planejadas e realizadas em contexto de trabalho por meio de programas, refletindo desse modo práticas gerencialistas. E, uma vez que o modelo gerencial traz como característica uma gestão voltada para resultados considerando-se o programa como instrumento de organização da atuação governamental e que a concepção do programa é de que os resultados implicam em solução para os problemas, o atendimento de demandas e o aproveitamento das oportunidades, buscando associar os problemas ou oportunidades aos objetivos de governo, há que se atentar para os reais objetivos dessas práticas que não impactam na construção de uma cultura verdadeiramente inclusiva mas sim numa pura legitimação de uma imagem. O que apuramos, efetivamente, é que os termos da equação gestão/inclusão estão trocados na UFRB. Pela gestão da cultura, levada a cabo por gestores profissionais, tem-se procedido à adopção de programas (normas, valores) externos à organização mas com capacidade para a legitimação de uma imagem organizacional inclusiva e tem-se minorizado a construção de um projeto educativo participado, reconhecedor das diversidades, implicando que se considere as diferenças, implicando a não tradução das diferenças em (novas e antigas) desigualdades, implicando inclusão e não só integração, implicando o respeito pelos direitos humanos nas organizações educativas. Trata-se da construção de uma cultura de participação, de diálogo, de superação, o que pode ser feito dentro de processos de formação (aprendizagem ao longo da vida) quando sirvam de suporte a uma educação permanente. Ficamos aqui com uma proposta de investigação futura que nos alicia, inspiradas que fomos pela ideia de que “o discurso atual passa a constituir-se, a partir do múltiplo, ou seja, da diversidade [...] o que pode resultar em práticas sociais de reconhecimento, respeito e valorização do outro” em que “a

diferença humana é tematizada em si mesma e não como uma diferença em relação ao outro” (Lara *et al.*, 2010: 48).

Ao escolher a problemática da inclusão de pessoas com deficiência na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, com foco na formação do servidor técnico administrativo em educação, não imaginava que poderia encontrar tantos desafios e dificuldades ao ponto de me considerar, ao longo desse percurso investigativo, uma sonhadora.

Sim, pois decerto que muito se tem discutido, conquistado e avançado nesta matéria, mas quando isso é trazido para uma realidade em que muitos interesses imperam, urge repensar o que se entende por inclusão. Trata-se apenas de uma inclusão estipulada, voltada para a legitimação ou trata-se de inclusão vivenciada que propicie a todos o usufruto de direitos de cidadania? Somos tentadas a repetir: muito há a fazer apesar das mudanças ocorridas ao longo da história da humanidade em relação às pessoas com deficiência, no que tange a observância do direito e cumprimento da legislação. A inclusão ainda não aconteceu e muitos não estão preparados para que aconteça. Mesmo diante de tudo que está sendo apresentado, em termos de informação e formação, muitas pessoas apresentam grande resistência, salvo ser obrigados por leis ou por terem que passar por adaptações ou até mesmo por passarem a vivenciar a deficiência entre os seus.

Há, de fato, uma grande lacuna para que a inclusão ocorra e um desconhecimento das políticas públicas estatais e práticas organizacionais. Como podemos interagir com as pessoas com deficiência se não as conhecermos?

Não obstante, o processo de mudança começou e não pode parar. É preciso difundir cada vez mais a ideia de que as pessoas com deficiência são pessoas com direitos de cidadania garantidos mas nem sempre respeitados. Cada pessoa – criança, jovem, adulto ou idoso – deve poder usufruir dos processos legais estipulados mas mais do que isso deve poder viver numa *polis* educativa.

Assim, o pressuposto de que deve haver uma adaptação das pessoas com deficiência ao contexto deve ser contrariado, até porque a inclusão implica que os espaços, atitudes, procedimentos, práticas, valores sejam alvo de transformação, mudança, em relação, e não unilateralmente.

E foi diante dessa perspectiva que emergiu o meu objetivo nesta investigação. Em toda a minha história como pessoa com deficiência sempre tive que me adequar às situações mais adversas, buscando superar meus próprios limites para conseguir conquistar o espaço que almejava. E assim, a partir da experiência de servidora técnica administrativa de uma Instituição Federal de Ensino Superior, e com a investigação aqui apresentada, permito-me reiterar que não tem sido possível falar em inclusão de pessoas com deficiência na UFRB a partir de ações isoladas desenvolvidas dentro dos

critério dos programas existentes. Muito me surpreendi eu com as reais conjunturas envolvidas no âmbito deste estudo de caso exploratório. Falar de inclusão e de diversidades não é fácil, é muito complexo. Menos complexo se torna para quem, nas diversidades, se sentiu ou não se sentiu incluído e menos complexo se tornará ainda quando se perceber que a educação é um direito fundamental de todos e que esta pode contribuir para um mundo mais justo.

Trata-se então de pensar numa universidade em que a cultura inclusiva esteja arraigada. E isso é um desafio muito grande, uma vez que a mudança deve acontecer nas diversas esferas que envolvem uma “Instituição” de ensino superior. É preciso não só provocar novas relações e novas mudanças como ainda fazer valer as mudanças que as lutas e reivindicações conquistaram, a exemplo da *Lei Brasileira de Inclusão*, promulgada no ano de 2015.

Com o objetivo principal de investigar as políticas e as dinâmicas profissionais formativas dos servidores técnicos administrativos em educação da UFRB com vistas à inclusão de pessoas com deficiência na organização, começamos percorrer os caminhos desta investigação de forma a responder as nossas questões de partida.

Para que certas respostas sejam dadas, vale lembrar que as políticas e dinâmicas profissionais formativas para inclusão de pessoas com deficiência existentes na UFRB são importantes e favoreceram de certa forma alguns servidores que puderam participar destas dinâmicas realizadas dentro dos Planos Anuais de Capacitação (PACAPs) que integram o Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento dos Técnicos-administrativos em Educação (PROCAP). No que tange os princípios que norteiam a gestão da formação/capacitação dos servidores técnicos administrativos em Educação da UFRB para inclusão, estes são delineados pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoal, unidade gestora da UFRB, responsável pelo planejamento e execução de ações formativas no âmbito do Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento dos Técnicos-administrativos em Educação (PROCAP) – trata-se de uma gestão por programas que se operacionaliza sobre os servidores da UFRB implicando parcerias internas e externas com vias a proporcionar a otimização dos recursos técnicos, financeiros e humanos mas que muito deseja a desejar em termos de inclusão.

Respondemos mais concretamente: sem duvidas, há uma demanda formativa na UFRB com vistas a promover as diversas formas de inclusão de pessoas com deficiência em todos os campi, em todos os setores, cargos e funções e nos diversos níveis hierárquicos, há uma gestão que valoriza discursivamente a inclusão mas não há uma cultura de participação, nem sequer de auscultação, de todos os atores que permeiam os espaços da UFRB, tanto na definição das políticas formativas, como nos métodos de operacionalização dessas políticas em contexto de trabalho ou fora dele.

Repetimos: as políticas de inclusão construídas a partir da gestão por programa têm a ver com o novo gerencialismo, pois a universidade enquanto organização, mesmo diante dos apelos sociais e da legislação vigente, traz em si características de um modelo que se atrela e subordina a outros interesses que não os da inclusão efetiva. E assim acontece e permite desvelar evidentes contradições entre o que se proclama e o que se faz num contexto sumamente normativo que parece não permitir atender às pessoas com suas diferenças e diversidades, relações sociais, vivências e experiências. A formulação de um projeto educativo participado urge na UFRB, como já aqui dissemos.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, W. (2001). *Identidade, formação e trabalho: das culturas locais às estratégias identitárias dos enfermeiros. Estudo Multicasos*. Lisboa: Educa.
- Abreu, W. (2007). *Formação e aprendizagem em contexto clínico: Fundamentos, teorias e considerações didáticas*. Coimbra: Formasau, 295.
- Afonso, A. J. (2003). Escola pública, gerencialismo e accountability. *A Página da Educação*, 126, 21.
- Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Maroy, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (1997 [1995]). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Grádiva.
- Almeida, A. J. (1992). A formação profissional como instrumento de mudança. *Organizações e Trabalho*, (9/10), 93-103.
- Almeida, A. J. (2007). A formação profissional nas autarquias locais: entre o unanimismo das representações e as clivagens nos usos e nos acessos. *XII Encontro de Sociologia Industrial das Organizações e do Trabalho*, Lisboa, 1-16. Acedido março 8, 2014 em <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4185>
- Alves-Mazzotti, A. J. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de pesquisa*, 36 (129), 637-651.
- Amaral, L. (1995). Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules). *São Paulo*: Robe Editorial.
- Amorim, D. A. R., Sampaio, E. L. A., Oliveira, E. F., Zarour, E. F., Silva, E. R., Barbiero, G., Santos, J. E. M., Medeiros, N. P., Batista, N. A., Santos, R. M. & Penna, R. M. A. C. P. (2002). *Gestão por programas: um compromisso com a transparência e resultados da administração pública*. Cuiabá: Governo do Estado do Mato Grosso, Secretaria de Estado de Planejamento e Coordenação Geral.
- Araújo, L. Z. S. (2003). Ethical aspects of scientific research. *Pesquisa Odontológica Brasileira*, 17, 57-63.
- Araújo, R. M., & Salem, R. A. (2015). Gerencialismo, descentralização de recursos federais e o seu desdobramento no processo de tomadas de contas especial. *Revista Eletrônica Fafit/Facis*, 6 (2), 43-52.
- Bachelard, Gaston (1990). *A Epistemologia*. Lisboa: Edições 70.
- Bampi, L. N.S., Guilhem, D., & Alves, E. D. (2010). Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18 (4), 816-823.
- Barbier, J. M. (1985). *A avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Barbosa, M. M. (2002). A inclusão e a diversidade no Ensino Superior. *Revista Educação & Mudança*, 9/10, 2-16.
- Barbosa, M. M. (2013). A inclusão e a diversidade no ensino superior. *Revista educação & mudança*, (9/10), 02-16.
- Barbosa, F. A. C. (2013). *Da análise de necessidades de formação em contexto nacional e organizacional: um ensaio de procedimentos e instrumentos: reflexões a partir de um estudo de caso*. (Mestrado em Educação). Braga: Instituto de Educação. Universidade do Minho.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreto, A. M. C. (2012). *Concepções e práticas de funcionários da educação sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência: um estudo de caso em uma escola municipal da cidade de Amargosa-Ba*. (Monografia). Amargosa: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
- Barton, L., & Oliver, M. (Eds.). (1997). *Disability studies: Past, present and future*. Leeds: Disability

Press.

- Bianchetti, L. (1995). Aspectos históricos da educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2(3), 7-19.
- Bianchetti, L. (2006). Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania. 7. ed. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Bisol, C. A., & Valentini, C. B. (2012). Desafios da inclusão: uma proposta para a qualificação de docentes no Ensino Superior via tecnologias digitais. *Revista Portuguesa de Educação*, 25 (2), 263-280.
- Blattes, R. L. (2006). *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais*. Brasília: MEC, SEESP.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T., & Ainscow, M. (Edits). (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Bresser-Pereira, L. C. (2000). A reforma gerencial do Estado de 1995. *Revista de Administração Pública*, 34 (4), 7-26.
- Britto Júnior, Á. F. & Júnior, N. F. (2011). A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. *Revista Evidência*, 7 (7), 237-250.
- Bueno, J. G. S. (2002). *A educação especial nas universidades Brasileiras*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Caldas, R. W., Lopes, B. & Amaral, J. N. (2008). *Políticas Públicas: conceitos e práticas* – Belo Horizonte: Sebrae/MG.
- Canário, R. (1997). (Orgs). Nota de apresentação. *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 9-10.
- Canen, A., & Xavier, G. P. D. M. (2011). Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, 16 (48), 641-661.
- Cappelle, M. C. A., Melo, M. C. D. O. L., & Gonçalves, C. A. (2011). Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. *Organizações Rurais & Agroindustriais*, 5 (1), 0-0.
- Cardoso, A. A., Magalhães, L. D. C., Lacerda, T. T. B. D., & Andrade, P. M. D. O. (2012). Relação entre a Avaliação da Coordenação e Destreza Motora (Acoordem) e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). *Fisioter Mov*, 25 (1), 31-45.
- Carrilho, S. P. C. (2013). *O Papel das Universidades Corporativas no contexto das Políticas de Formação das Empresas: Um estudo de Caso* (Doctoral dissertation, Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal).
- Carvalho, R. E. (2005). *Educação Inclusiva com os Pingos nos Is*. Porto Alegre: Mediação.
- Carvalho, R. E. (2008). *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Editora Mediação.
- Castro, A. M. D. A. (2008). Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. *Revista Brasileira de Pesquisa em Administração e Educação, Porto Alegre*, 23 (3), 389-406.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 295, 2010-2013.
- Cezne, A. N. (2005) O conceito de serviço público e as transformações do Estado contemporâneo, *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, 42 (167), 315-337.
- Chambel, M. J. & Curral, L. (2008). *Psicologia organizacional: Da estrutura à cultura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Charlot, B. (2000 [1997]). *Da relação com o saber – elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Coelho, M. F. P. (2010). *Políticas sociais para o desenvolvimento: superar a pobreza e promover a inclusão*. UNESCO.
- Correia, J. A. (1999). (Org.). *Formação de Professores*. Da racionalidade instrumental à acção comunicacional. Porto: ASA Editores.
- Cortesão, L. (1991). Formação: Algumas expectativas e limites. Reflexões críticas. *Inovação*, 4 (1), 77-83.
- Costa, A. A. C. (2008). *Oferta de actividades formativas em contexto de trabalho no âmbito da formação profissional contínua em enfermagem: estudo de caso* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Consultado em abril 8, 2014 em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/934>
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243.
- Coutinho, A. F. (2005). *As organizações não-governamentais e a educação básica oferecida aos pobres: do consenso da oferta à ação privatizante*. (Tese de Doutorado). RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista brasileira de educação*, 24, 5-15.
- Cunha, M. I., & Pinto, M. M. (2009). Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 90 (226), 571-591.
- Cury, C. (2002). Direito a educação: direito a igualdade, direito a diferença. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, 245-262.
- Cury, C. R. J. (2001). *Lei de diretrizes e bases da educação*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Delors, J. et al., (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Paris. UNESCO: Rio Tinto: ASA.
- Deus, A. M., Cunha, D. D. E. S. L., & Maciel, E. M. (2010). Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação: uma metodologia. *VI Encontro de Pesquisa em Educação*. PI: Universidade Federal do Piauí.
- Dias, F. X. D. R. (2011). *Análise de necessidades de formação na empresa de águas, efluentes e resíduos de Braga-Empresa Municipal: alguns contributos para reflexão* (Mestrado em Educação). Braga: Universidade do Minho.
- Díaz, F., Bordas, M., Galvão, N., & Miranda, T. (2009). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA.
- Diogo, P. C. (2008). *Avaliação da formação e transferência das aprendizagens: um estudo de avaliação de um curso no sector bancário*. (Mestrado em Ciências da Educação). Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Dooley, L. M. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources*. *Sage Publications*, (4), 335-354.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas Interviews in qualitative research. *Educar em revista*, 24, 213-225.
- Dubar, C. (2000). *Analyser les entretiens biographiques: l'exemple des récits d'insertion*. Paris: Les Presses de l'Universitaire Laval.
- Erhardt, M. O. (2001) As organizações sociais. *Revista ESMAFE: Escola de Magistratura Federal da 5ª Região, Recife*, n. 1, 169-181.

- Falzon, P. & Teiger, C. (2001). Ergonomia da Formação. *Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Farias, N. & Buchalla, C. M. (2005). A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas. *Revista Brasileira Epidemiologia*, 8 (2), 187-193.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Revista Noesis*, 18, 64-66.
- Fernandes, A. S. A. (2007). Políticas públicas: definição, evolução e o caso Brasileiro na política social. *Introdução à política Brasileira*. São Paulo: Paulus, 203-225.
- Fernandes, J. A. (2014). Apontamentos da unidade curricular de metodologia de investigação em educação. Braga: Universidade do Minho (Texto não publicado).
- Ferrari, M. A., & Sekkel, M. C. (2007). Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27 (4), 636-647.
- Ferreira, A. I., & Hill, M. M. (2007). Diferenças de cultura entre instituições de ensino superior público e privado: um estudo de caso. *Psicologia*, 21 (1), 7-26.
- Ferreira, V. S. (2014). Arte de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vozes. In L. Torres, & J. A. Palhares. (org). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação*. Farnalício: Edições Humus, 165-196.
- Ferry, G. (1980). Problematiques et pratiques de l'education des adults. *Revue Française de Pedagogie*, n.º 53, 42-53.
- Fevorini, F. B., Silva, R. T., & Crepaldi, A. M. (2014). Gestão por competências no setor público: exemplos de organizações que adotaram o modelo. *Revista de Carreiras e Pessoas (ReCaPe)*, 4 (2). PUC-SP.
- Fleury, M. T. L. (1987). Estórias, mitos, heróis: cultura organizacional e relações do trabalho. *Revista de administração de empresas*, 27 (4), 7-18.
- Franco, M. L. P. B. (2008). *Análise de conteúdo* (Vol. 6). Brasília: Liber Livro.
- Freitas, A. P. A., & Silveira, N. L. D. (2008). Ética na pesquisa com sujeitos humanos: aspectos a destacar para investigadores iniciantes. *Psicologia Argumento*, 26 (52), 35-46.
- Gaio, R., Carvalho, R. D. & Simões, R. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In *Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento*. Petrópolis: Vozes.
- Garces, A., & Silveira, J. P. (2002). Gestão pública orientada para resultados no Brasil. *Revista do Serviço Público*, 53(4), 53-77. Brasília: ENAP.
- Garcia, C. (2005). Evaluación y modelos para la formación continua de los formadores. Sevilla: Universidad Nacional Abierta. Acedido janeiro 8, 2014, em <http://prometeo.us.es/recursos/seminario/marcelo.doc>
- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (37), 57-70.
- Glat, R., & Pletsch, M. D. (2004). O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamin Constant*, 29(1), 3-8.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de administração de empresas*, 35 (2), 57-63.
- Goffman, E. (1988) *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC.
- Gomes, N. L. (2012). (Orgs). Desigualdades e diversidades na educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, 33 (120), 687-693. Acedido dezembro 10, 2017, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/02.pdf>

- Guerra, I. (2000). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia da Ação. O Planejamento em Ciências Sociais*. Lisboa: Principia.
- Guilhon, M. V. M. (1995). A questão dos interesses na formulação das políticas públicas. *Revista Políticas Públicas*, 1 (1). 105-126, São Luis: EDUFMA.
- Jobert, G. (2001). A inteligência no trabalho. In *Tratado das ciências e das técnicas da formação*. Lisboa: Instituto Piaget, 223-240.
- Hall, R. H. (1978). *Organizações: estruturas e processos*. Rio de Janeiro: PrenticeHall do Brasil.
- Haas, C. M., & Linhares, M. (2012). Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 93 (235), 836-863, Brasília :DF.
- Höfling, E. D. M. (2001). Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, 21 (55), 30-41.
- Humanos, D. U. D. D. (2009). Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Acedido setembro 28, 2015P, em <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>
- Ibiapina, I. M. L. D. M. (2008). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Liber Livro.
- Janeira, A. L. (1972). A técnica de análise de conteúdo nas ciências sociais: natureza e aplicações. *Análise Social*, 370-399.
- Jesus, F. S. (2013). *Política de Expansão e Interiorização da Educação Superior no âmbito do Programa REUNI: Um enfoque para a Graduação da UFRB*. (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social). Cruz das Almas: CCAAB, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
- Kim, R. P. P., & Miranda, V. A. (2010). Democratização das políticas públicas pelos conselhos e tutela dos interesses fundamentais. *Cadernos de Direito*, 10 (19), 69-89.
- Kuhn, T. S. (1970 [1962]). *The Structure of scientific revolutions*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Lima, L. C. (1997). O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 43-59.
- Lima, K. R. S. (2011). O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. *Revista Katálysis*, 14 (1), 86-94.
- Lowi, T. (1972). Four systems of policy, and choice. *Public Administration Review*, 298-310.
- Lynn, L. E. (1980). *Designing public policy: a casebook on the role of policy analysis*. Santa Monica, Calif.: Goodyear.
- Maffezzoli, E. C. F., & Boehs, C. G. E. (2008). Uma reflexão sobre o estudo de caso como método de pesquisa. *Revista da FAE*, 11 (1) 95-110. Curitiba:PR.
- Marback Neto, G. (2007). *Avaliação: instrumento de gestão universitária. Vila Velha: Hoper*.
- Marchiori, M. R. (2001). *Cultura organizacional: conhecimento estratégico nos relacionamentos e na comunicação com os empregados*. (Doctoral dissertation). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Mare (1995). *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: MARE.
- Marian, A. L., Ferrari, D., & Sekkel, M. C. (2007). Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. *Psicologia Ciência e Profissão*, 27 (4), 636-647.
- Marinho, S. L. F. (2001). Gestão por programas: uma nova concepção de orçamento. *Cadernos Fundap*, 22, 111-116.
- Martins, H. H. T. S (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e pesquisa*, 30 (2), 289-300.

- Martins, B. S., Fontes, F., Hespanha, P., & Berg, A. (2012). A emancipação dos estudos da deficiência. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (98), 45-64.
- Mancebo, D., Catani, A. M., & Silva, J. R. (2013). Hibridismo institucional na universidade Brasileira. In V. J. Chaves, J. R. Silva Júnior, & A. M. Catani, *A universidade Brasileira e o PNE: instrumentalização e mercantilização educacionais*. São Paulo, SP: Xamã, 85-94.
- Matskel, A. C. R. M. (2004.) Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. *Educar em revista*, Curitiba, 23, 185-202.
- Matos, J. F., & Pedro, A. (2011). O estudo de caso na investigação em educação-em direção a uma reconceptualização. In *Atas do XI Congresso da Sicedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 583-587.
- Mazzotti, A. J. (2006). Uso e abuso do estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36, (129), 637-651.
- Mead, L. (1995). Public policy: vision, potential, limits. *Policy Currents*, 1-4.
- Medeiros, S.S. & Rodrigues, M. M. (2014). O gerencialismo, reforma do Estado e da educação no Brasil. *Revista Educação em Questão*, 48 (34), 216-240.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista EduSer*, 2 (2), 49-65.
- Meksenas, P. (2002). *Cidadania, poder e comunicação*. Sao Paulo: Cortez.
- Mello, A. G., & Nuernberg, A. H. (2012). Gênero e Deficiência: interseções e perspectivas. *Estudos Feministas*, 635-655.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Minogue, K. R. (1998). *Política: uma brevíssima introdução*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação, Porto Alegre*, 22 (37), 7-32.
- Moreira, C. D. (1994). *Planeamento e estratégias da investigação social*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- MORAES, L. (2004). *Universidade e estudantes com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas*. São Paulo: USP, 2004 (Doctoral dissertation, Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo).
- Moreira, L. C. (2005). In (ex) clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. *Revista Educação Especial*, 37-47.
- Moreira, L. C. (2008). O aluno com necessidades educacionais especiais do ensino médio no Município de Curitiba: indicativos iniciais para as políticas públicas. IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, *Anais* [Cd Rom], 1-17.
- Moreira, L. C., & Tavares, T. M. (2009). O aluno com necessidades educacionais especiais do ensino médio no Município de Curitiba: indicativos iniciais para as políticas públicas. In *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação, 191-203.
- Moreira, L. C., Bolsanello, M. A., & Seger, R. G. (2011). Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educar em Revista*, (41).
- Moresi, E. (2003). *Manual de metodologia da pesquisa*. Brasília-DF: Universidade Católica de Brasília-UCB.
- Morgan, G. (2006). *Imagens da Organização*. Edição Executiva. São Paulo: Editora Atlas, S. A (2ª Edição). Acedido setembro 8, 2016, em <http://www.gbic.com.br/ibes2k9si/1%BA%20Semestre/livros/Projeto%20Livro%20Adm%20imagens%20da%20Organizacao.pdf>
- Mourão, L. (2009). Oportunidades de qualificação profissional no Brasil: reflexões a partir de um panorama quantitativo. *Revista de Administração Contemporânea*, 13 (1), 136-153.

- Neri, M., Pinto, A., Soares, W., & Costilla, H. (2003). *Retratos da deficiência no Brasil*. Rio de Janeiro. Fundação Banco do Brasil.
- Neves, C. E. B., Raizer, L., & Fachinetto, R. F. (2007). Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. *Sociologias*, 9 (17), 124-157.
- Nunes, F., & Vala, J. (2002). Cultura organizacional e gestão de recursos humanos. *Gestão de recursos humanos: contextos, processos e técnicas*, 2, 119-150.
- Oliveira, E., Ens, R. T., Andrade, D. B. F., & de Mussis, C. R. (2003). Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, 4 (9), 1-17.
- Pardal, L., & Correia, S. (1995). *Técnicas de pesquisa em ciências sociais*. Porto: Areal Editores.
- Paula, A. P. P. (2005). Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. *RAE - revista de administração de empresas*, 45 (1), 36-49.
- Pessoa, M. N. (2000). *Gestão das Universidades Federais Brasileiras: um modelo fundamentado no Balanced Scorecard*. (Tese Doutorado). Florianópolis: SC: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Peixoto, C. D. R. (2011). *Da análise de funções à análise de necessidades de formação em contexto autárquico* (Dissertação de Mestrado). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Pieczkowski, T. M. Z. (2014). *Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária* (Doctoral dissertation). Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria.
- Pique, B. (1990). *L'évaluation participative de la formation*. Lyon: Chronique Sociale.
- Pimentel, A. (2010) Formação, transformação e afirmação. In: Santos, A. P. O. & Fartes, V. *Formação, trabalho, sociedade e conhecimento: a escuta de conceitos enredados no cotidiano do sujeito*. Salvador: EDUFBA.
- Pimentel, S. C.; PAZ, Matos, A. P. S.; Paz, L. M.; Ribeiro, V.; Santana, L.L.; Souza, M.F.A. & Santana, M.C.C. (2011). *As condições de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na UFRB: um estudo exploratório*. Brasil: Cruz das Almas.
- Pimentel, S. C. (2013) *Estudantes com deficiência no ensino superior: construindo caminhos para desconstrução de barreiras na UFRB*. Bahia: UFRB. Acedido outubro 14, 2016, em <https://www.ufrb.edu.br/nupi/images/documentos/Estudantes%20com%20deficiencia%20no%20Ensino%20Superior%20construindo%20caminhos%20para%20in.pdf>
- Pires, J. C. S. & Macêdo, K. B. (2006). Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. *RAP*. Rio de Janeiro, 40 (1), 81-105.
- Polidori, M. M., Marinho-Araujo, C. M., & Barreyro, G. B. (2006). SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. *Ensaio*, 14 (53), 425-436.
- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. *Actas do ProfMat*, 98 (27-44).
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 105-132.
- Queiroz, F. C. B. P., Queiroz, J. V., Vasconcelos, N. D., Furukava, M., Hékis, H. R., & Pereira, A. B. P. (2013). Transformações no ensino superior brasileiro: análise das Instituições Privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado. *Ensaio: Aval Pol Públ Educ*, 79 (21), 349-370.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rezende, J. O. (2009). As origens do Ensino Superior da Agronomia no Império e suas repercussões no Brasil. In *Mesa Redonda do Simpósio dos 150 anos do Ensino Superior Agrícola no Brasil*. (p. 50). Cruz das Almas, BA: UFRB.
- Ribeiro, S. L. (2013). Políticas e práticas de inclusão no ensino superior. *Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação*, 141-153.
- Richardson, R. J. (1999) (Orgs). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.

- Rocha, D., & Deusdará, B. (2006). Análise de conteúdo e análise do discurso: o lingüístico e seu entorno. *Delta*, 22 (1), 29-52.
- Rocha, J. A. O. (2007). *Gestão de recursos humanos na administração pública*. Portugal: Escolar Editora.
- Rocha, M. C. (2007). Racionalidades organizacionais e relações de poder na escola pública portuguesa: construindo uma gestão mais democrática. *Educação em Revista*, 8 (1), 1-20.
- Rocha, D. I. F. (2009). *Formação em contexto empresarial: um contributo para uma análise de necessidade de formação* (Mestrado em Educação). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Rocha, M. C., & Silva, M. S. (2015). Formação de Pessoas Adultas: Uma Análise em torno da Construção de Identidades Aprendentes em Contexto de Crise. *Investigar em Educação*, 2 (3), 93-110.
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodrigues, Â. & Esteves, M. (1993). *A análise das necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- Rodrigues, S. E., Fernandes, E., Mourão, J., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Veloso, A. (2007). Estudantes com deficiência no ensino superior: percepção dos factores facilitadores e inibidores da integração e sucesso académico. *IX Congresso internacional galego-português de psicopedagogia* (p. 24). Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación: Universidade da Coruña.
- Rodrigues, O. M. P. R., & Maranhe, E. A. (2008). Educação especial: História, etiologia, conceitos e legislação vigente. *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*, 4-35.
- Rodrigues, S. N. (2010). *Políticas de inclusão/educação especial no projecto educativo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação Mestrado em Ciências da Educação - Administração e Políticas Educativas. Aveiro: Departamento de Educação, Univeridade de Aveiro.
- Rosa, M. V. D. F. P., & Arnoldi, M. A. G. C. (2006). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Rossetto, E. (2009). Recuperação Histórica das Políticas de Inclusão no Ensino Superior. *Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas Histedbr*, 8, 1-16.
- Ruão, Teresa (2005). O papel da identidade e da imagem na gestão das universidades. *Actas do IV Congresso da SOPCOM – Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*, 20 e 21/10. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. & Guidani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I. N° I*. 1-15.
- Sanches Peres, R., & Santos, M. A. D. (2005). Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. *Interações*, 10 (20), 109-126.
- Santiago, R., Alarcão, I., Oliveira, L., (1997). Percursos na formação de adultos. A propósito do modelo de Marcel Lesne. In: Sá Chaves, I. (org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Santos, B. S. (2006). *A construção intercultural da igualdade e da diferença*. Coimbra: Oficina do CES, Centro de Estudos Sociais, 1-61. Acedido novembro 22, 2010, em <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>

- Santos, B. S. (2010). *Pela mão de Alice: o social e político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- Santos, E., Gonçalves, M., Ramos, I., Castro, L., & Lomeo, R. (2015). Inclusão no Ensino Superior: Percepções dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais sobre o ingresso à universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 28 (2), 251-270
- Santos, J. D., Ferreira, R. A., & Garcia, R. P. M. (2013). Acesso ao Ensino Superior na UFRB: a identificação étnica e a renda familiar dos estudantes em diferentes mecanismos de ingresso. XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas. Acedido maio 22, 2015 em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/114918/2013272%20-%20Acesso%20ao%20ensino%20superior%20na%20UFRB.pdf?sequence=1>
- Santos, M. P. (2003). O papel do Ensino Superior na proposta de uma educação inclusiva. *Movimento*, 78-91.
- Santos, M. P. (2010). *Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Educação Superior: as vozes dos formadores de professores. Projeto de Pesquisa*. Rio de Janeiro.
- Santos, A. P. O. & Fartes, V. (2010). *Formação, trabalho, sociedade e conhecimento: a escuta de conceitos enredados no cotidiano do sujeito*. Salvador: EDUFBA.
- Santos, F. S. D. (2013). *Financiamento público das instituições federais de ensino superior-IFES: um estudo da Universidade de Brasília-UnB*. (Dissertação de Mestrado). Brasília: Universidade de Brasília.
- Santos, W. R. D. (2008). Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 18 (3), 501-519.
- Sassaki, R. K. (2005). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Sawaia, B. (1999) (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Silva, M. A. F. (2000). Do poder mágico da formação às práticas de formação com projecto e à avaliação reflexiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (1), 77-109.
- Silva, A. M. C. (2005). *Formação, Trabalho e Aprendizagem ao Longo da Vida*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação, 2071-2086.
- Silva, A. M. C. (2003). *Formação, Percursos e Identidades*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Silva, L. M. (2006). O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. *Revista brasileira de educação*, 11 (33), 425.
- Silva, M. C. D. R. F. (2008). Políticas de inclusão no ensino superior: panorama da legislação Brasileira. *Mundos sociais: saberes e práticas* (p. 73).
- Silva, L. P., & Fadul, É. (2010). A Produção Científica Sobre Cultura Organizacional em Organizações Públicas no Período de 1997 a 2007: um Convite à Reflexão/Scientific Production on Organizational Culture in Public Organizations from 1997 to 2007: an Invitation to Rethink and Reconsider. *Revista de Administração Contemporânea*, 14 (4), 651.
- Silva, M. S. P. G. D. (2012). Educação e formação de Adult@s: análise de percursos e de construção de identidades aprendentes: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos. Braga: Universidade do Minho.
- Sobrinho, J. D. (2010). Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, 31 (113), 1223-1245.
- Souza Martins, H. H. T. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e pesquisa*, 30 (2), 289-300.
- Souza, C. (2003). Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. *Caderno CRH*, 39 (16), 11-24.
- Souza, C. (2006). Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, 8 (16), 20-45.
- Stake, R. (1995). Case study methods in educational research: Seeking sweet water. In R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education*. Washington, DC: AERA.

- Teixeira, E. C. (2002). *O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade*. Salvador: AATR.
- Teixeira, M. C. A. (2010). *Políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Administração de Empresas. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas.
- Tinoco, D. S. (2013). A influência do novo gerencialismo público na política de educação superior. *Interface*, 10 (2), 4-15.
- Torres, L. L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar: Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- Torres, L. L. (2003). *Cultura organizacional em contexto educativo: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. (Tese de Doutorado). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Torres, L. L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13 (49), 435-451.
- Torres, L. M. L. (2008). (Re) pensar a cultura e a formação em contexto de trabalho: Tendências, perspectivas e possibilidades de articulação. *Sociologias*, (19), 180-211.
- Torres, L. L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21 (1), 59-81.
- Torres, L. L. (2010). Cultura, gerencialismo e democracia na escola pública. *Práxis Educacional*, 6 (9), 13-35.
- Triviños, A. (1995). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Vaitsman, J. (2001). Gerencialismo, cultura e expectativas entre servidores públicos de saúde. *Revista de Administração Pública*, 35 (1), 29-47.
- Ventura, M. M. (2007). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Rev Socerj*, 20 (5), 383-386.
- Verza, S. B. (2000). *As políticas públicas de educação no município*. Ijuí: Editora UNIJUI.
- Vieira, E. F., & Vieira, M. M. F. (2004). Funcionalidade burocrática nas universidades federais: conflito em tempos de mudança. *Revista de Administração Contemporânea*, 8 (2), 181-200.
- Waldman, E. A., Novaes, H. M. D., Albuquerque, M. D. F. M. D., Latorre, M. R. D. O., Ribeiro, M. C. S. A., Vasconcellos, M., & Silva, Z. P. D. (2008). Inquéritos populacionais: aspectos metodológicos, operacionais e éticos. *Rev Bras Epidemiol*, 11 (Supl 1), 168-79.
- Xavier, G. P. M., & Canen, A. (2008). Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. *Pro-Posições*, 19 (3), 225-242.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: RS: Bookman.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

- Brasil (1911). *Decreto n° 8.584, de 1° de março de 1911*. Brasília: Senado Federal. Acedido março 23, 2015, em <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1911-03-01;8584>
- Brasil (1916). *Decreto n° 12.012, de 29 de março de 1916*. Brasília: Senado Federal. Acedido março 23, 2015, em <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1916-03-29;12012>
- Brasil (1919). *Lei n° 1.333, de 31 de julho de 1919*. Acedido abril 25, 2015, em <http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/pt/verbetes/escagba.htm>

- Brasil. (1923). *Lei n° 1.700, de 07 de setembro de 1923*. Acedido abril 25, 2015, em <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:minas.gerais:estadual:lei:1923-09-07;843>
- Brasil (1967). *Decreto n° 200 de 25 de fevereiro de 1967*. Acedido abril 25, 2015, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0200.htm
- Brasil (1961). *Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Acedido abril 25, 2015, em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.html>
- Brasil (1971). *Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Acedido abril 28, 2015, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm
- Brasil (1989). *Lei n° 7.853, de 24 de outubro de 1989*. Acedido abril 28, 2015, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm
- Brasil (1990). *Lei n° 8.112, de 11 de dezembro de 1990*. Brasília: Senado Federal. Acedido maio 18, 2015, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm
- Brasil (1990). *Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília: Senado Federal. Acedido maio 18, 2015, em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm
- Brasil. (1994). *Decreto N° 1.171/1994*. Brasília: Senado Federal. Acedido maio 18, 2015, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1171.htm
- Brasil (1996) Ministério da Educação. *Aviso Circular n° 277/MEC/GM de 08 de maio de 1996*. Brasília. Acedido maio 22, 2015, em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n°9394/96*. Brasília: Senado Federal. Acedido maio 22, 2015, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm .
- Brasil (1999). *Decreto n° 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Brasília: Senado Federal. Acedido maio 22, 2015, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm
- Brasil (2000). *Lei n°10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Brasília: Senado Federal. Acedido maio 23, 2015, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm
- Brasil (2001). *Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Brasília: Senado Federal. Acedido maio 25, 2015, em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm
- Brasil (2001). *Decreto n° 3.956, de 8 de outubro de 2001*. Brasília: Senado Federal. Acedido maio 28, 2015, em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm
- Brasil (2001). *Resolução CNE/CEB n° 2, de 11 de setembro de 2001*. Acedido maio 28, 2015, em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>
- Brasil (2002). *Lei 10436/02 | Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002*. Brasília: Senado Federal. Acedido maio 28, 2015, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm
- Brasil (2002). *Portaria n° 2.678, de 24 de setembro de 2002*. MEC. Acedido maio 28, 2015, em https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UriPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00002678&seq_ato=000&vlr_ano=2002&sgl_orgao=MEC
- Brasil (2004). *Decreto n° 5.296, de 02 de dezembro de 2004*. Brasília: Senado Federal. Acedido maio 28, 2015, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm
- Brasil (2005). *Lei N° 11.091, de 12 de janeiro de 2005*. Brasília: Senado Federal. Acedido maio 28, 2015, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm
- Brasil (2005). *Lei n° 11.151, de 29 de julho de 2005*. Brasília: Senado Federal. Acedido maio 29, 2015, em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11151-29-julho-2005-537973-publicacaooriginal-31335-pl.html>

- Brasil (2005). *Ministério da Educação*. Programa Incluir. Brasília: DF. Acedido maio 29, 2015, em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article
- Brasil (2005). *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Brasília: Senado Federal. Acedido maio 29, 2015, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
- Brasil (2006). *Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006*. Brasília: Senado Federal. Acedido maio 29, 2015, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm
- Brasil (2006). *Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006*. Brasília: Senado Federal. Acedido maio 29, 2015, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm Acesso em 18 nov.2015.
- Brasil (2007). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO. Acedido agosto 29, 2016, em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192
- Brasil (2007). *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Brasília: Senado Federal. Acedido agosto 29, 2016, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm
- Brasil (2008). *Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008*. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Senado Federal. Acedido agosto 29, 2016, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm
- Brasil (2008). *MEC/SEESP*. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília. Acedido agosto 29, 2016, em http://ada.mec.gov.br/bitstream/handle/123456789/58/02_Politica_Nacional_2008.pdf?sequence=1
- Brasil (2009). *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Brasília: Senado Federal. Acedido agosto 29, 2016, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm
- Brasil (2009). *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Acedido agosto 29, 2016, em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf
- Brasil (2010). *Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Especial. Marcos Políticos de Educação Especial. Marcos Político - Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Acedido agosto 29, 2016, em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192
- Brasil (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Brasília: Senado Federal. Acedido agosto 29, 2016, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm
- Brasil (2011). *Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011*. Brasília: Senado Federal. Acedido agosto 29, 2016, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm
- Brasil (2012). *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Brasília: Senado Federal. Acedido agosto 29, 2016, em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm
- Brasil (2013). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI. Acedido setembro 19, 2016, em

- http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192562p.
- Brasil (2013). *Programa Incluir*. Documento Orientador Programa Incluir Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu. Acedido setembro 19, 2016, em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192
- Brasil (2015). *Lei N° 13146, de 06 de julho de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Senado Federal. Acedido setembro 19, 2016, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm
- CNS (1996). Resolução 196/96. Conselho Nacional de Saúde. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. Acedido setembro 19, 2016, em http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/saude/resolucoes/Resolucao_CNS_196.1996
- CONAE (2010). *Conferência Nacional de Educação*. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC. Acedido setembro 19, 2016, em http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf
- CONEB (2008). *Conferência Nacional de Educação Básica*. Documento Final. Brasília, DF: MEC. Acedido setembro 19, 2016, em http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA* (1994). Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS*. Organização das Nações Unidas – ONU (1948). Acedido setembro 19, 2016, em http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf
- PNE. (2014). *Plano Nacional de Educação* (Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014). Brasília: Senado Federal. Acedido setembro 19, 2016, em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm
- Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (2004). *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. Brasília. Acedido setembro 19, 2016, em http://www.geocities.ws/rhaissanet98/cartilha_da_inclusao.pdf
- UNESCO (2010). Políticas sociais para o desenvolvimento: superar a pobreza e promover a inclusão. Acedido setembro 19, 2016, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190752por.pdf>
- UNICEF (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos. *Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Tailândia, Jomtien. Acedido dezembro 1, 2014, em https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm
- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2005). *Estatuto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB*. Acedido setembro 23, 2016, em <https://ufrb.edu.br/ccs/images/DIACOL/Legislacao/Estatuto-UFRB.pdf>
- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2008). *Resolução CONSUNI n°001/2008*. Regimento da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Acedido setembro 23, 2016, em https://www.ufrb.edu.br/soc/components/com_chronoforms5/chronoforms/uploads/documento/20160826110300_resolucao_01_08.pdf
- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. (2009). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014*. Cruz das Almas: Pró-Reitoria de Planejamento.

- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2009). *Resolução CONSUNI n°002/2009 (alterada pela Resolução N° 001/2012)*. Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento dos Servidores Técnicos Administrativos em Educação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (PROCAP-UFRB). Acedido setembro 26, 2016, em https://ufrb.edu.br/soc/components/com_chronoforms5/chronoforms/uploads/documento/resolucao-02-09-consuni.pdf
- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2009). *Resolução CONAC n°14/2009*. Dispõe sobre a inserção da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como componente curricular obrigatório para os cursos de Licenciatura e optativo para os cursos de Bacharelado e Superiores de Tecnologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Acedido setembro 26, 2016, em https://ufrb.edu.br/soc/components/com_chronoforms5/chronoforms/uploads/documento/resolucao-14-09-conac.pdf
- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2010). *Resolução CONAC N° 039/2010 (alterada pela Resolução N° 004/2013)*. Aprova o Projeto Político Pedagógico de Criação do Curso de Licenciatura em Letras, Libras e Língua Estrangeira – Noturno da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Acedido setembro 26, 2016, em https://ufrb.edu.br/soc/components/com_chronoforms5/chronoforms/uploads/documento/resolucao-39-10-conac.pdf.pdf
- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2010). *Resolução CONAC n° 01/2010*, que dispõe sobre o Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRB https://ufrb.edu.br/soc/components/com_chronoforms5/chronoforms/uploads/documento/resolucao-01-10-consuni.pdf.pdf
- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2010). *Plano Anual de Capacitação e Aperfeiçoamento dos Técnico-administrativos da UFRB de 2010*. Acedido setembro 27, 2016, em [file:///C:/Users/luciana/Downloads/pacap2010%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/luciana/Downloads/pacap2010%20(1).pdf)
- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2011). *Plano Anual de Capacitação e Aperfeiçoamento dos Técnico-administrativos da UFRB de 2013*. Acedido setembro 27, 2016, em [file:///C:/Users/luciana/Downloads/pacap-2011%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/luciana/Downloads/pacap-2011%20(1).pdf)
- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2011). *Portaria n° 462/2011*. Cria o Núcleo de Políticas de Inclusão da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Acedido setembro 27, 2016, em https://www1.ufrb.edu.br/nupi/images/documentos/Portaria_462-20110001.pdf
- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2012). *Portaria n° 161/2012*. Cria o Conselho dos direitos das pessoas com deficiência da UFRB. Acedido setembro 29, 2016, em https://www1.ufrb.edu.br/nupi/images/documentos/portaria_161_20120001.pdf
- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2012). *Resolução CONSUNI N° 001/2012*. Dispõe sobre a revogação do artigo 49 da Resolução 002/2009. Acedido setembro 29, 2016, em https://ufrb.edu.br/soc/components/com_chronoforms5/chronoforms/uploads/documento/resolucao-01-12-consuni.pdf.pdf
- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2012). *Resolução CONSUNI n°006/2012*. Regimento da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Acedido setembro 29, 2016, em https://ufrb.edu.br/soc/components/com_chronoforms5/chronoforms/uploads/documento/resolucao-06-12-1consuni.pdf
- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2013). *Plano Anual de Capacitação e Aperfeiçoamento dos Técnico-administrativos da UFRB de 2013*. Acedido setembro 29, 2016, em [file:///C:/Users/luciana/Downloads/pacap-2013%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/luciana/Downloads/pacap-2013%20(1).pdf)

- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2013). *Resolução CONAC n° 004/2013*. Dispõe sobre a alteração na carga horária do Curso de Licenciatura em Letras - Libras - Língua Estrangeira, Artigo 2º, inciso VI da Resolução 039/2010. Acedido setembro 30, 2016, em https://ufrb.edu.br/soc/components/com_chronoforms5/chronoforms/uploads/documento/resolucao-04-13-conac.pdf
- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2013). *Resolução CONAC n° 040/2013*. Dispõe sobre a aprovação das normas de atendimento aos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Acedido setembro 30, 2016, em https://ufrb.edu.br/soc/components/com_chronoforms5/chronoforms/uploads/documento/resolucao-040-13-conac.pdf
- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2014). *Resolução CONSUNI n°006/2014*. Regimento Interno da Comissão Interna de Supervisão da Carreira dos Cargos Técnicos Administrativos em Educação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CIS-UFRB). Acedido maio 22, 2015, em https://ufrb.edu.br/soc/components/com_chronoforms5/chronoforms/uploads/documento/resolucao-06-14-consuni.pdf
- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2014). *Plano Anual de Capacitação e Aperfeiçoamento dos Técnico-administrativos da UFRB de 2014*. Acedido maio 22, 2015, em https://www.ufrb.edu.br/progep/images/documentos/PACAP_2014.pdf
- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2014). *Resolução CONAC n° 17/2014*. Dispõe sobre a reserva de vagas no Curso de Licenciatura Letras/Libras/Língua Estrangeira para estudantes surdos na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Acedido maio 22, 2016, em https://ufrb.edu.br/soc/components/com_chronoforms5/chronoforms/uploads/documento/resolucao-017-14-conac.pdf

APÊNDICES

APÊNDICES

Documento orientador

Os documentos em apêndice a este trabalho estão em formato digital no CD que segue junto a este relatório.

Esta opção foi determinada pela extensão dos documentos e em conformidade com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRB, mantendo o anonimato dos respondentes da pesquisa.

Para melhor identificação e localização dos documentos foi formulado um quadro com o nome pelo qual o documento é designado e uma breve descrição de cada documento.

Quadro 03: Apresentação e descrição dos documentos em apêndice

Apêndice	Nome do Documento/Assunto	Descrição do documento
Apêndice I	Aprovação pelo CEP	Parecer consubstanciado do CEP
Apêndice II	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	Documento apresentado aos servidores que responderam ao inquérito por questionário
Apêndice III	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	Documento apresentado aos gestores que concederam entrevista
Apêndice IV	Estrutura do Inquérito por questionário	Inquérito apresentado aos servidores técnicos administrativos em Educação da UFRB
Apêndice V	Guião de Entrevista (G1 e G2)	Guião de entrevista realizado com os gestores escolhidos para a investigação
Apêndice VI	Guião de Entrevista (G3)	Guião de entrevista realizado com o gestor escolhido para a investigação
Apêndice VII	Guião de Entrevista (G4 e G5)	Guião de entrevista realizado com os gestores escolhidos para a investigação
Apêndice VIII	Entrevista G1	Transcrição da entrevista concedida pelo gestor (G1)
Apêndice IX	Entrevista G2	Transcrição da entrevista concedida pelo gestor (G2)
Apêndice X	Entrevista G3	Transcrição da entrevista concedida pelo gestor (G3)
Apêndice XI	Entrevista G4	Transcrição da entrevista concedida pelo gestor (G4)
Apêndice XII	Entrevista G5	Transcrição da entrevista concedida pelo gestor (G5)