



MARIANA PINKOSKI DE SOUZA

**GESTÃO UNIVERSITÁRIA E INCLUSÃO: HISTÓRIAS DE VIDA DE DOCENTES DE
UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS GAÚCHAS**

CANOAS, 2023

MARIANA PINKOSKI DE SOUZA

**GESTÃO UNIVERSITÁRIA E INCLUSÃO:
HISTÓRIAS DE VIDA DE DOCENTES DE UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS GAÚCHAS**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Fossatti

Instituição Proponente: Universidade La Salle, Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil.

CANOAS, 2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S729g Souza, Mariana Pinkoski de.
Gestão universitária e inclusão [manuscrito] : histórias de vida docentes e de universidades comunitárias gaúchas / Mariana Pinkoski de Souza – 2023.

222 f.; 30 cm.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2023.
“Orientação: Prof. Dr. Paulo Fossatti”.

1. Gestão universitária. 2. Inclusão. 3. Docência. 4. História de vida. 5. Brasil I. Fossatti, Paulo. II. Título.

CDU: **378.1**

MARIANA PINKOSKI DE SOUZA

**GESTÃO UNIVERSITÁRIA E INCLUSÃO:
HISTÓRIAS DE VIDA DE DOCENTES DE UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS GAÚCHAS**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado pela banca examinadora em 18 de dezembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Fossatti (Orientador)

Universidade La Salle - Unilasalle Canoas

Profa. Dra. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Universidade Comunitária da Região de Chapecó- Unochapecó

Prof. Dr. Roberto Carlos Ramos

Universidade La Salle- Unilasalle Canoas

Profa. Dra. Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade La Salle- Unilasalle Canoas

Profa. Dra. Tatiana Vargas Maia

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

AGRADECIMENTOS

O percurso percorrido sem apoio, amparo e união, com certeza, é mais desgastante e difícil. Por isso posso afirmar que todas e todos que estiveram comigo durante o doutorado contribuíram para as minhas conquistas de hoje.

Saliento o incentivo constante dos meus pais amados para esta jornada: minha mãe, com zelo e cuidado nos dias cansativos, me motivando para não desanimar; e meu pai, transmitindo serenidade e calma, com a certeza do meu empenho. Meu orientador querido, Paulo Fossatti, que, antes mesmo de me orientar oficialmente no PPG, me acompanhou no grupo de pesquisa, me incentivando para prosseguir meus estudos. Minha gratidão por me abraçar quando me senti desamparada e me guiar para o melhor caminho com o fim de me tornar doutora.

Agradeço com todo meu coração a amizade sincera e inigualável da Professora Hildegard, que segurou minha mão em todos os momentos e me fez acreditar ainda mais que existem anjos, pois ela é incomparável. Minha sincera gratidão à minha dinda amada Sandra, que me amparou, desde o projeto, nos momentos difíceis. Ela esteve sempre disponível e pronta para ficar o tempo que fosse necessário me ajudando; com certeza, esse gesto marcou a minha história.

Ao meu grupo de pesquisa, que me recebeu desde o meu primeiro dia com muito carinho, agradeço a cada integrante, principalmente as amigas Charlene, Joanah, Tatiani e Cátia! Não poderia esquecer também dos amigos especiais Everton, Adilson, Gabriela e Bárbara, bem como minha equipe especial de trabalho.

Agradeço à minha família, meus avós paternos, pela presença e doçura; aos maternos, que, mesmo não estando mais neste plano, estarão sempre no meu coração, por representarem tanto em minha vida, principalmente no incentivo aos estudos.

RESUMO

A história de vida dos docentes permite estabelecer a medida das transformações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (Josso, 2007). A prática biográfica, especialmente de pessoas com deficiência, pode movimentar a gestão universitária na busca da inclusão. **O tema** aqui abordado é pesquisar como as histórias de vida de docentes universitários com deficiência podem **mobilizar** a gestão universitária inclusiva. Diante disso, nosso **objetivo** é compreender como a gestão universitária pode ser mobilizada através da história de vida de docentes com deficiência, em Universidades Comunitárias gaúchas. **O Problema** de pesquisa assim é expresso: como as histórias de vida de docentes com deficiência nas universidades comunitárias gaúchas mobilizam a gestão universitária? Nossa **metodologia** é definida por um estudo qualitativo exploratório, de caráter transversal, a partir de estudos de caso, com análise das histórias de vida de docentes universitários com deficiência e com análise dos relatos de coordenadores de Recursos Humanos. Essa metodologia de pesquisa caracteriza-se por ser não-estruturada e exploratória. A análise de dados, com abordagem hermenêutica, e análise de conteúdo baseada em Bardin (1977). **Para fundamentar** e discutir os achados, utilizamos Josso (1999), Nóvoa (2000), Lück (1997), Gadamer (1997), Frankl (1997) entre outros. A história de vida pode refletir como a sociedade pode multiplicar as formas de exclusão e as estratégias e incertezas profissionais de estabilidade do emprego. A partir de doze categorias foi ilustrada a importância da história de vida dos docentes com deficiência, para compreender com profundidade um caminho para a possível inclusão. Por isso, esta pesquisa comprova a **tese** de que a gestão universitária pode ser mobilizada de forma positiva através da história de vida de docentes com deficiência em Universidades Comunitárias gaúchas.

Palavras-chave: Gestão Universitária. Inclusão. Docência. História de Vida. Brasil.

ABSTRACT

The life history of teachers allows us to establish the measure of social and cultural transformations in individual lives and relate them to the evolution of professional and social life contexts (Josso, 2007). Biographical practice, especially of people with disabilities, can move university management in the search for inclusion. **The topic** addressed here is to research how the life stories of university professors with disabilities can **mobilize** inclusive university management. Given this, **our objective** is to understand how university management can be mobilized through the life stories of teachers with disability, in Community Universities in Rio Grande do Sul. The research **problem** is expressed as follows: how do the life stories of teachers with disabilities at community universities in Rio Grande do Sul mobilize university management? Our **methodology** is defined by an exploratory, cross-sectional qualitative study, based on case studies, analyzing the life stories of university professors with disability and analyzing the reports of Human Resources coordinators. This research methodology is characterized by being unstructured and exploratory. Data analysis, with a hermeneutic approach, and content analysis based on Bardin (1977). To **substantiate** and discuss the findings, we used Josso (1999), Nóvoa (2000), Lück (1997), Gadamer (1997), Frankl (1997) among others. The life story can reflect how society can multiply forms of exclusion and professional strategies and uncertainties for job stability. Using twelve categories, the importance of the life story of teachers with disabilities was illustrated, to understand in depth a path to possible inclusion. Therefore, this research proves the **thesis** that university management can be mobilized in a positive way through the life stories of teachers with disability in Community Universities in Rio Grande do Sul.

Keywords: University Management. Inclusion. Teaching. Life history. Brazil.

SIGLAS

ABRUC	Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
AEE	Atendimento Educacional Especializada
ASIHVIF	<i>L'Association Internationale des Histoires de Vie en Formation</i>
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAGED	Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPD	Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência
CEFETS	Centros Federais de Educação Tecnológica
CIPA	Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica
CNE	Conselho Nacional de Ensino
COMUNG	Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
FEEVALE	Federação dos Estabelecimentos de Ensino Superior
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
GEDOMGE	Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero
GRAPA	<i>Groupe de Recherche sur les Adultes et leurs Processus d'Apprentissage</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICES	Instituições Comunitárias de Ensino Superior
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
ICIDH	International Classification of Impairment, Disabilities and Handcaps
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPA	Instituto Porto Alegre
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQ+	Lésbicas, Gay, Bissexuais, Travestis, Transsexuais e Queer
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação
NEEs	Necessidades Educativas Especiais
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Plano de Ação Educacional

PcD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento
PPG	Programa de Pós-graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PsE	Pessoa sem Deficiência
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RH	Recursos Humanos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESu	Secretaria de Educação Superior
SILNAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em Braille
UCPEL	Universidade Católica de Pelotas
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNFPA	Fundo de População para as Nações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
UNICRUZ	Universidade de Cruz Alta
UNIFACS	Universidade Salvador
UNIFRA	Universidade Franciscana
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVATES	Universidade do Vale do Taquari
UPF	Universidade Fernando Pessoa
URCAMP	Universitário da Região da Campanha
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Legislações das lutas das pessoas com deficiência.....	31
Quadro 2 - As dimensões do nosso ser no mundo	56
Quadro 3 - Entrevista para investigar histórias de vida de docentes universitários com deficiência.....	94
Quadro 4 - Entrevista com os gestores de RH das universidades com docentes participantes	96
Quadro 5 - Consulta aos periódicos SCIELO	98
Quadro 6 - Consulta aos Periódicos da Capes	101
Quadro 7 - Consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	102
Quadro 8 - Consulta aos periódicos SCIELO	107
Quadro 9 - Consulta aos periódicos da Capes.....	108
Quadro 10 - Consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	108
Quadro 11 - Consulta aos periódicos Scielo	110
Quadro 12 - Consulta aos periódicos da Capes.....	110
Quadro 13 - Consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	110

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nó Górdio	55
Figura 2 - Nó Coulant.....	56

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Justificativa	15
1.1.1 <i>Trajetória pessoal/profissional</i>	21
1.1.2 <i>Trajetória acadêmica</i>	22
1.1.3 <i>Vínculo com a linha de pesquisa do PPG</i>	24
2 REFERENCIAL TEÓRICO	27
2.1 Em busca da inclusão docente no ensino superior	28
2.2 Histórias de vida	46
2.3 Docentes universitários com deficiência	65
2.4 Gestão universitária inclusiva no contexto do ensino superior	72
3 METODOLOGIA	77
3.1 Problema de pesquisa	77
3.1.1 <i>Problema de pesquisa</i>	77
3.2 Objetivos	77
3.2.1 <i>Geral</i>	77
3.2.2 <i>Específicos</i>	78
3.3 Delineamento da pesquisa	79
3.4 Análise dos dados	81
3.4.1 <i>Participantes</i>	87
3.4.2 <i>Contextualização</i>	91
3.4.3 <i>Campo Empírico</i>	92
3.4.4 <i>Instrumentos</i>	92
3.4.4.1 <i>Histórias de vidas (Através de Entrevistas) e Análise Documental de Domínio Público</i>	92
3.5 Procedimentos e plano de análise dos dados	97
3.6 Mapeamento	98
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	112
4.1 A invisibilidade na não comunicação institucional da diferença	112
4.2 Percepção de si	119
4.2.1 <i>Para além da Corporeidade do Padrão Social</i>	119
4.2.2 <i>Enfrentamento Resiliente</i>	122
4.3 O ingresso preconceituoso	125
4.4 Cotas	130
4.4.1 <i>Atendimento à lei de cotas</i>	131

4.4.2 Sentimento de não pertencer à vaga das cotas	133
4.5 Gestão acadêmica: proativa e democrática num contexto neoliberal.....	135
4.6 Empatia no cuidado com as competências individuais	140
4.7 Atividades sim, programas não	144
4.8 Escuta e acolhimento da universidade.....	151
4.9 Acessibilidade integral!?	159
4.10 Reconhecimento docente na interação com discentes.....	162
4.11 Adaptabilidade pandêmica e pós-pandêmica	165
4.12 Pessoas com sentido e eficiência na deficiência.....	168
5 CONSIDERAÇÕES	177
REFERÊNCIAS	187
APÊNDICE A – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	211
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	215
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ONLINE	219

1 INTRODUÇÃO

O cenário atual da educação superior brasileira expõe dúvidas e perspectivas no contexto social, político, econômico e cultural. Movimenta a discussão e a reflexão no cenário acadêmico diante da possível inclusão universitária de alunos, docentes e funcionários (Pletsch, Leite, 2017; Masetto, 2020). Estudos recentes demonstram que a investigação na maioria das pesquisas vai ao encontro da temática do aluno com deficiência e suas demandas e poucos abordam docentes com deficiência no ensino superior, o que não exclui a importância e relevância social e acadêmica desta população (Neves, Maciel, Oliveira, 2019; Pletsch, Leite, 2017; Silva, Cymrot, D'Antino, 2012). Mesmo que as pesquisas sejam escassas, a história das pessoas com deficiência no mundo e no Brasil foi destacada pela exclusão, onde as marcas desta discriminação e estigma estão presentes até hoje.

A inserção das pessoas com deficiência (PcD) na sociedade e no âmbito acadêmico foi sendo oportunizada de forma lenta a partir do século XX, por isso muitos avanços quanto à adesão à educação desde o ensino básico até o ensino superior podem ser constituídos (Figueira, 2008; Pereira, 2013).

A abordagem reducionista da deficiência ganha destaque na Organização Mundial de Saúde (OMS) em 2001, com a revisão da *International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps* (ICIDH). Trata-se de um questionamento de abordagem puramente biomédica, adotada até então, reconhecendo o caráter social e político da deficiência a partir da publicação da *International Classification of Functioning, Disability And Health* (ICF), documento que padroniza e unifica a linguagem para descrição da saúde e de estados a ela relacionados (Ladner, 2014).

Além disso, em 2006, a ONU publicou o marco legislativo, atualmente em vigor, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (CDPD), que reconhece internacionalmente que o meio ambiente, assim como questões econômicas e sociais constituem fator de agravamento da deficiência e que as barreiras ambientais e psicossociais cerceiam a plena participação social em igualdade de oportunidades (ONU, 2007).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) prevê cuidado, assistência pública, proteção, integração social e garantia dos direitos humanos integrais às pessoas com deficiência, no âmbito da competência comum das esferas municipal, estadual e federal do governo e o dever de disponibilizar atenção à saúde

da pessoa com deficiência no Sistema Único de Saúde (SUS), nos três níveis de atenção: primário, secundário e terciário.

Entretanto, mesmo com a legislação vigente no Brasil, há índices acentuados de desigualdades sociais pela inacessibilidade, pois estudos mostram que pessoas com deficiência apresentam risco maior à vulnerabilidade social, quando encontram dificuldades de acesso ao trabalho, educação e saúde, acentuando uma dívida secular de discriminação, que demanda mudanças sociais para a equidade em todos os âmbitos (Szwarcwald; Mota; Damacena, 2011). Em uma sociedade cujo modo de produção é baseado na lógica do capital com o neoliberalismo, o trabalho se torna uma via importante para inclusão social de pessoas com deficiência, pois ele é visto essencialmente como possibilidade de inserção no circuito de produção e consumo. Porém, o trabalho não significa apenas exercer uma atividade produtiva, mas também proporciona ao indivíduo o sentimento de cidadania e dignidade e, para a PcD, isso parece ainda ser um grande desafio na sociedade atual. Ao Estado cabe o papel de financiador, regulador e fiscalizador.

Na análise de Braga e Marques (2017), o neoliberalismo é constituído através do formato de dominação apoiado na espoliação não só do excedente econômico, quanto dos direitos sociais dos trabalhadores. O objetivo é ampliar a mercantilização de setores da produção e da vida social por meio de medidas adotadas pelo próprio Estado com possíveis ataques de repressão aos direitos universais.

A evolução da globalização neoliberal alçou ao primeiro plano a questão social nas sociedades capitalistas em 1980, onde houve uma grande disparidade, de um lado grande concentração de riqueza e no outro lado o oposto. Essa configuração histórica desafia os direitos da cidadania, em especial, as questões salariais, com o avanço da mercantilização do trabalho e da globalização econômica. A classe trabalhadora, neste contexto, é conhecida como o precariado, que significa os trabalhadores precários que estão entre duas possibilidades, a exploração econômica ou a exclusão social. São os assalariados mais mal pagos e explorados no setor agrícola ou na área urbana.

O Estado no modelo neoliberal disponibiliza formas precárias de trabalho, principalmente devido à transferência de atribuições estatais, recursos e equipamentos públicos para as organizações sociais de caráter privado (OS). À sociedade cabe o papel de participar ativamente no processo de debate de ideias, exigindo a inclusão social de todas as demandas populacionais marginalizadas

(Violante; Leite, 2011; Cantorani *et al.*, 2020). Mesmo com os papéis essenciais do estado e da sociedade, é importante frisar o papel da universidade, que forma milhares de indivíduos e transforma através da educação o conhecimento em práticas disruptivas, com a possibilidade de favorecer a inclusão de docentes universitários com deficiência. O contingente de docentes universitários com deficiência no Brasil de acordo com Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2019) é de 0,43%. Na busca de dados mais atuais, o último encontrado é o de 2019, um percentual muito baixo, considerando os professores universitários sem deficiência. Por isso, esta realidade deve ser refletida, já que muitas barreiras podem implicar esses resultados. É fundamental entender a força enraizada da exclusão no Brasil e como ela ainda vive através de diversas vertentes na educação e no mercado de trabalho para que exista mobilização acadêmica, política e social.

Para Maia, Camino e Camino (2011), Josso (2012) e Costa e Garcia (2020), os docentes devem ser considerados em suas humanidades concretas, em suas diferenças que permeiam suas histórias de vida, na construção de seus conhecimentos, bem como os seus sonhos. O ponto inicial para a análise das dimensões da docência é a figura do docente como pessoa e como profissional, as suas trajetórias de vida e o seu cotidiano, no contato com os alunos, a sua dimensão humana, com suas qualidades, suas fraquezas, seus medos, suas angústias, ansiedades, enfrentamentos e desejos. Nesta tese, com caráter original e inédito, a história de vida compreende os percursos de docentes universitários com deficiência e, a partir destas buscas de forma concomitante, entendemos como a gestão universitária atua e como pode se mobilizar para a busca da inclusão universitária.

A gestão universitária é protagonista na organização e ampliação de marcos regulatórios, na atuação em contextos emergentes como também potencializando processos formativos; é a promotora da gestão dos tempos e espaços, no âmbito da educação superior, contemplando nesse processo o viés administrativo e burocrático, assim como o viés educacional (Dewes, 2017; Colombo, 2014; Fossatti, Güths, Jung, 2019; Souza *et al.*, 2020). Com isto, é possível observar a potência da gestão nas ações universitárias e como podem promover a inclusão por meio da pesquisa científica no cotidiano acadêmico e no contexto laboral. Diante dessa perspectiva, foi definida a pergunta que instigou esta pesquisa: como as histórias de vida de docentes com deficiência nas universidades comunitárias gaúchas mobilizam a gestão universitária? A partir do problema de pesquisa, esta tese tem como objetivo

compreender como a gestão universitária pode ser mobilizada através da história de vida de docentes com deficiência em Universidades Comunitárias gaúchas. Para dar sustentação teórica, autores como Josso (1999), Nóvoa (2000), Lück (1997), Gadamer (1997), Frankl (1995), Timm e Abrahão (2015), Fossatti (2009) e Timm (2006) foram investigados, com a certeza da sua contribuição grandiosa nesta pesquisa. Para justificar a tese, o tópico a seguir aborda a justificativa desta investigação com dados epidemiológicos das PcD e a inserção laboral de docentes com deficiência no Brasil, considerando as oportunidades e o bem-estar no trabalho que a gestão universitária inclusiva pode e deve estar atenta. No final do tópico, será apresentado o objetivo proposto desta tese.

1.1 Justificativa

Dados do censo do IBGE (2010) apresentaram que 23,9% da população total do Brasil têm algum tipo de deficiência, visual, auditiva, motora e mental ou intelectual. De acordo com a nota técnica 01/2018 do censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), houve ajustes de que 6,7% da população no Brasil representa essa população, ou seja 12,75 milhões de pessoas possuem algum tipo de deficiência. O último censo do IBGE (2022) pela pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua (PNAD), denominou e considerou pessoa com deficiência, o morador de 2 anos ou mais de idade que respondeu a pesquisa por ter muita dificuldade ou não conseguir de modo algum realizar as atividades perguntadas em ao menos um dos quesitos investigados, que envolvem dificuldades em domínios funcionais, que são: enxergar, ouvir, andar ou subir degraus, funcionamento dos membros superiores, cognição (dificuldade em aprender, lembrar e concentrar), autocuidado e comunicação (dificuldade de compreender e ser compreendido).

Com as possíveis alternativas, baseado no estudo de *Washington Group on Disability Statistics* (2021) para as respostas possíveis a seguir: 1. as menos restritivas, que não implicam nenhuma dificuldade em nenhum domínio de funcionalidade e em qualquer nível de dificuldade (no mínimo, a resposta para pelo menos um domínio deve ser alguma dificuldade); 2. medida ligeiramente mais conservadora na qual a resposta para pelo menos dois domínios seja alguma dificuldade ou a resposta para pelo menos um domínio seja muita dificuldade ou não consigo de modo algum; 3. o ponto de corte recomendado: a resposta para pelo

menos um domínio é muita dificuldade ou não consigo de modo algum; e 4. a mais restritiva, a resposta para pelo menos um domínio é não consigo de modo algum (*Washington Group on Disability Statistics*, 2021, p. 4).

Os dados mais atuais de 2022 do IBGE, revelam que 8,9% da população brasileira é representada por pessoas com deficiência. Este percentual corresponde a 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais de idade, com 10,0% de mulheres e 7,7% de homens. Quanto à cor, 9,5% pretas, 8,9% pardas e 8,7% brancas. Com relação aos dados demográficos, o Nordeste é a região brasileira mais populosa de PcD com 10,3%, seguido do Sul com 8,8%, o Centro-Oeste com 8,6% e Norte com 8,4%.

Os dados revelaram que o maior percentual de PcD está na faixa etária de oitenta anos ou mais, com 52,1% e revela que quanto maior a idade, maior é o percentual de PcD. Os dados atualizados do IBGE nos permitem constatar que o percentual de PcD aumentou no Brasil, comparando com o censo de 2010. O censo utilizou a análise de *Washington Group on disability statistics*, o que pode modificar a compreensão quanto à funcionalidade das pessoas sem deficiência e das PcD.

A maior dificuldade funcional que as PcD relataram, foi a dificuldade para andar ou subir degraus, com 3,4%, seguida da dificuldade de enxergar mesmo usando óculos ou lentes de contato 3,1%, dificuldade para aprender, lembrar das coisas e concentrar com 2,6%, dificuldade para levantar uma garrafa de dois litros até a altura dos olhos com 2,3%, dificuldade para pegar objetos pequenos ou abrir e fechar recipientes, com 1,4 %, dificuldade para ouvir, mesmo usando aparelhos auditivos com 1,2%, dificuldade para realizar cuidados pessoais com 1, 2% e dificuldade de se comunicar para compreender e ser compreendido com 1,1% das PcD.

Quanto à taxa de analfabetismo, PcD apresenta 19,5% e pessoas sem deficiência (PsD) 4,1%, uma grande diferença percebida também quando comparadas todas as faixas etárias, onde o grupo com cinquenta anos ou mais apresentou o percentual de 16,4%, e as PsD 6,8%. Quanto à taxa de escolarização, as idades de seis a quatorze anos 95,1% PcD e 99,4% PsD, dos quinze aos dezessete anos, 84,6% PcD e 93% PsD, dos dezoito aos vinte e quatro anos, 24,3% PcD e 31,8% PsD, na faixa etária dos quinze aos dezessete a escolarização das PcD foram reduzidas quando comparadas com as PsD na região Sul do Brasil, seguido da região Sudeste. Quanto à participação laboral, 29,2% das PcD estão inseridas no meio laboral e 66,4% das PsD estão inseridas também, o que reflete uma diferença significativa quando é

realizada a comparação das PcD e das PsD no mercado de trabalho. Quanto às PcD, os homens representam um número maior na ocupação laboral com 35,1% e 25,2% representando as mulheres, as regiões Sul e Centro Oeste são as que menos empregam PcD.

De acordo com a taxa de ocupação laboral e as dificuldades funcionais, o maior percentual de PcD ocupadas foi de 30,9% para a dificuldade de enxergar mesmo usando óculos ou lentes de contato, seguida da dificuldade para ouvir com 24,4%, dificuldade para andar ou subir degraus 14,3%, dificuldade para levantar uma garrafa de dois litros até a altura dos olhos 13,8%, dificuldade para pegar objetos pequenos ou abrir e fechar recipientes 12,6%, dificuldade para aprender, lembrar das coisas e concentrar 23,7%, dificuldades para realizar cuidados pessoais 3,8% e dificuldade para se comunicar para compreender e ser compreendido 10,1%. Quanto ao nível de ocupação de acordo com o sexo das PcD de quatorze anos ou mais o total foi de 26,6% de PcD e 60,7% de PsD, os homens obtiveram um percentual maior com 32,7% quando comparados às mulheres com 22,4%, ou seja, os homens estão mais inseridos no mercado de trabalho do que as mulheres, mesmo que no percentual populacional a maioria é do sexo feminino.

A taxa de desocupação apresentou que a maioria das mulheres estão desocupadas, com 11,2% das mulheres com deficiência e 6,2% dos homens com deficiência, com quatorze anos ou mais de idade. A taxa de informalidade revelou que as pessoas pardas, com deficiência estão em maior percentual com 59,8%. Quanto ao rendimento real médio por mês das PcD, com relação a sexo e cor, com mais de quatorze anos, foi percebido que mulheres pretas com deficiência apresentam um menor rendimento real.

Foi possível analisar, diante do último censo do IBGE, que existem mais mulheres com deficiência no Brasil. A taxa mais elevada quanto ao comprometimento das funcionalidades referente às PcD, se dá pela dificuldade para andar ou subir degraus. A diferença entre o analfabetismo, das PcD e das PsD (pessoas sem deficiência) é alarmante, já que 19,5% PcD são analfabetas, enquanto ocorre o analfabetismo em 4,1% de PsD. Uma grande diferença percebida também quando comparadas todas as faixas etárias das PcD. O grupo com cinquenta anos ou mais ficou em evidência, e este fato se dá por diversos fatores; um deles é pela legislação tardia quanto aos direitos à educação das PcD. Na faixa etária dos quinze aos dezessete, a escolarização das PcD foi reduzida, quando comparada com as PsD, em

maior escala na região Sul do Brasil. Foi constatado que o número de PcD no mercado de trabalho é muito reduzido quando comparado às PsD. Os homens representam um número maior na ocupação laboral do que as mulheres e os dados demonstraram que as regiões Sul e Centro Oeste são as que menos empregam PcD. As pessoas com dificuldade de enxergar, mesmo usando óculos ou lentes de contato, foram as que estavam mais presentes quanto à ocupação laboral, quando comparadas com as demais dificuldades de domínios funcionais. Procuramos dados atualizados do INEP, CAJED e Censo do ensino superior, mas não encontramos pesquisas que revelem a taxa exata de docentes universitários com deficiência no Brasil.

É fundamental salientarmos e lembrarmos, após conferirmos os dados do IBGE, que as instituições de ensino superior no Brasil, juntamente com os avanços sociais e tecnológicos e amparadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9394 de 1996, especialmente fundamentadas no artigo 58, iniciaram uma política para proporcionar o acesso e permanência de pessoas com deficiências nos cursos superiores, tanto de alunos quanto de docentes, no final do século XX.

Além do acesso à educação Superior, a Lei de Cotas (BRASIL, 2012a), de acordo com o Censo da Pessoa com Deficiência (IBGE, 2012) e Freitas, Bregão e Fossatti (2015), é uma iniciativa que dá garantias ao trabalhador com deficiência, criada em 24 de julho de 1991 e que estabelece em seu Artigo 93 que a empresa com 100 ou mais funcionários está obrigada a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com pessoas com deficiência e reabilitadas, na seguinte proporção do número total de funcionários: até 200, 2%; de 201 a 500, 3%; de 501 a 1.000, 4%; de 1001 e acima, 5%.

Além dessas legislações, para inserção na educação e no trabalho, é fundamental citar a relevância da gestão universitária para as PcD. Para a inserção e inclusão no âmbito educacional e profissional, é necessário abordar que, nos últimos vinte anos, o tema da gestão educacional tem recebido especial atenção no cenário da educação brasileira. Com o advento da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, dispõe sobre a gestão democrática nos âmbitos da educação básica e superior das instituições públicas, prevendo participação docente, discente, formação de conselhos que integram a comunidade escolar e colegiados, no caso das universidades (Fossatti, 2017).

O padrão organizacional das instituições de ensino é seguido de acordo com os valores estabelecidos pelos líderes, pelas crenças e pelos valores acadêmicos.

Possuindo o tema emergente, que é a inclusão no trabalho e na academia de docentes com deficiência, os gestores devem se subsidiar de informações, entender as demandas, as exigências operacionais e profissionais, mas ao mesmo tempo compreender as subjetividades dos indivíduos para um melhor desenvolvimento relacional. Nessa perspectiva, o formato da gestão concebido e posto em prática em cada instituição é diferente e é também uma das dimensões que precisa ser compreendida por todos os envolvidos, pois somente com o comprometimento de todos é que a gestão poderá ser efetivada (Dewes, 2018; Fossatti, 2017).

Para Dewes (2018), é primordial entender que a gestão é feita pela coletividade, pois o processo de gestão é compartilhado com todos aqueles que vivem os tempos e espaços universitários. O gestor também precisa compreender que influências externas repercutem no ambiente interno da universidade e vice-versa, por isso é fundamental conhecer e compreender as dinâmicas externas e as internas, bem como o quanto e como cada uma repercute na gestão universitária inclusiva.

Dessa forma, nesta tese, é impreterível reconhecer o quanto a possível gestão inclusiva e democrática faz parte do círculo de efetivação ao caminho da inclusão de docentes universitários com deficiência. Por isso é essencial destacar o conceito de gestão, bem como compreender o seu percurso. Gestão, na visão de Lück (1997, p. 1),

[...] está associada ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, pela participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação, mediante seu compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos [...].

A autora compreende e observa a importância da participação dos principais atores nas decisões mais significativas dentro da universidade. Enfatiza também sobre o compartilhamento de responsabilidades na promoção de uma gestão educacional democrática e participativa no processo de tomada de decisão entre todos os níveis e segmentos do sistema educacional. Nesse sentido, como as organizações educacionais são nichos complexos em que diversos aspectos sociais se reúnem, seu gerenciamento requer indivíduos dotados de competências que respondam às necessidades e demandas organizacionais e educacionais (Bertel-Narváez; Vilorio-Escobar; Sánchezbuitrago, 2019).

A gestão universitária também se preocupa com a elaboração do bem-estar, além das demandas profissionais, para autores como Lopes, Silva e Macedo (2014),

qualidade de vida, desenvolvimento, liberdade, igualdade, diversidade e pluralidade são parâmetros sociais que podem refletir o grau de inclusão de uma pessoa na sociedade. Para Camargo (2017), educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. Quando de fato acontece, existe o avanço em relação à equidade formal, reestruturação do sistema educacional, como um espaço democrático e responsável para trabalhar com todos, visando uma convivência sem distinção de raça, etnia, classe, gênero, idade, estatura, deficiência ou outras características pessoais.

A atividade estudantil e laboral apresenta-se como parte fundamental na vida do ser humano, mas o tema pouco é discutido quando se trata do aluno e do docente universitário com deficiência, relacionando gestão universitária e práticas, por exemplo, de histórias de vida que instigam sensibilidades, subjetividades e particularidades pessoais que impactam a atividade laboral. Josso (2014) enfatiza que histórias de vida é um método capaz de dar voz e compreender indivíduos que pouco são ouvidos ou não são ouvidos pela sociedade.

Diante desses dados enfáticos que envolvem não só a universidade e a gestão, mas também uma percentagem minoritária da sociedade que luta e possui sonhos em estudar, ter oportunidades e se tornar um(a) docente reconhecido(a), é pertinente investigar a história de vida de docentes universitários com deficiência. Os dados do INEP (2019) apontaram o baixíssimo número de docentes com deficiência no ensino superior, sugerindo a dificuldade das pessoas em adquirir estudo até o nível superior e conquistar esta profissão. Reunindo e interligando: o aspecto histórico de exclusão que se perpetuou por muito tempo no mundo e no Brasil, a legislação vigente, os dados demográficos, os estudos escassos com a temática, a riqueza das histórias de vida para a tentativa em compreender detalhes, lembranças e vivências únicas, a gestão universitária como força que impacta o universo acadêmico e social, detentora de mobilização, dentre muitos outros aspectos que movimentaram o desejo em investigar esta construção imersa de significados. Diante do exposto, existe uma real necessidade em **compreender como a gestão universitária pode ser mobilizada através da história de vida de docentes com deficiência em Universidades Comunitárias gaúchas.**

No próximo item da introdução, consta a trajetória pessoal e profissional, em que é possível observar pontos significativos, com apontamentos de uma trajetória

apaixonada por pessoas e pela pesquisa científica, com a aspiração em aprofundar histórias de vida e impulsionar a inclusão na universidade.

1.1.1 Trajetória pessoal/profissional

A minha trajetória pessoal é totalmente baseada em minhas escolhas, dentre elas: a escolha da minha profissão. Desde criança, sempre gostei de ajudar as pessoas, com incentivo de minha família, de doar e estender a mão para aqueles que precisam de algum tipo de amparo. Com a influência dos meus pais, que me presenteavam muito com livros e me inseriram cedo em conversas políticas e ações beneficentes, e também através da minha avó materna, que me mostrou o quanto a escrita pode ser libertadora, já que escrevia poesias e fez eu me apaixonar por poesia, iniciei a escrita e mergulhei nas leituras. O meu autor de poemas preferido até hoje é Fernando Pessoa. Por esta liberdade que a leitura e a escrita me proporcionavam, sonhava em ser escritora na infância e adolescência. Ao chegar na fase da escolha do vestibular, fiquei com muitas dúvidas entre Jornalismo e Fisioterapia. Escolhi a Fisioterapia por ser uma profissão que incentiva e renova a esperança aos indivíduos e também por me colocar em contato com o ser humano, auxiliando-o em diversos momentos da vida. Porém, a minha adoração por escrever continuou e continua. Durante a minha graduação, descobrindo áreas que me interessavam, percebi que eu teria um ganho espiritual enorme em atuar com pessoas com deficiência e com a inclusão social. Meu trabalho de conclusão de curso e minha dissertação de Mestrado trabalharam a questão principal que é a inclusão de pessoas com deficiência. Ao ingressar nos estágios e após, no mercado de trabalho, sempre atuei na reabilitação de pessoas com deficiência e na luta a favor da equidade entre os indivíduos. Durante as minhas pesquisas de campo, sempre procurei me atualizar em cursos e eventos e, concomitante a isso, recebia convites para conversar com alunos da graduação sobre a minha temática explorada, bem como para explanar o meu assunto em reuniões científicas, compartilhar meu conhecimento no ensino à distância e presencial. Também, sempre fui incentivada pelos meus professores da Graduação e Mestrado para apresentar meus dados e constatações contra o preconceito e discriminação institucional em Congressos e afins, bem como continuar meus estudos na área em que me sinto motivada.

Acredito que cada indivíduo apresenta um dom em uma trajetória de lutas e obstáculos e sinto que estou no caminho certo. Conheci a instituição La Salle, durante o meu Mestrado em outra Instituição, com o intuito de expor meus estudos no Congresso Ibero Americano de Governança Universitária. A partir desse evento, conheci o Professor Paulo Fossatti e o professor Henrique Guths, que contribuíram na banca de apresentações. Meus Professores na época me motivaram a persistir em meus estudos e conversar com o Professor Paulo Fossatti sobre a possibilidade de ingressar em algum projeto institucional ou até mesmo no Doutorado em Educação. Compreendi que os conselhos dos meus professores eram preciosos e minha vontade de estudar e crescer pessoalmente e profissionalmente não havia cessado.

Busquei a comunicação com o Professor Paulo Fossatti, que recebeu meu interesse com atenção e préstimo, assim como a Professora Hildegard que, com muita delicadeza, me recebeu para uma primeira conversa e efetuou o convite para eu participar do grupo de pesquisa gestão educacional em diferentes contextos, no qual ingressei em maio de 2018 e fui muito bem recebida por todos os integrantes. No segundo semestre de 2018, ingressei como aluna especial no Doutorado e, em 2020, como aluna regular. Ingressei no Doutorado em Educação, sabendo que a minha jornada na área da Educação é sem fim e que os meus ideais e esforços a favor das diferenças devem ser contínuos. Luto para que a minha contribuição na área clínica e educacional impacte a sociedade brasileira e internacional em prol da equidade social, educacional, cultural e relacional.

No item a seguir, será apresentada a minha trajetória acadêmica, destacando como foi meu percurso até a minha tese, bem como as experiências e oportunidades que me impulsionaram para continuar o meu caminho acadêmico. Explico como cruzei com pessoas e professores muito especiais que me incentivaram ainda mais a dar vida aos meus sonhos.

1.1.2 Trajetória acadêmica

A minha trajetória acadêmica se dá a partir da minha graduação em Fisioterapia, realizada no Centro Universitário Metodista Instituto Porto Alegre (IPA) em Porto Alegre, onde eu percebi que havia escolhido o curso certo. Interessei-me pelo fato de poder ajudar quem necessita de amparo científico e afetivo, pois, a meu ver, a profissão que escolhi não é baseada somente no aspecto técnico, mas também e

principalmente nas trocas afetivas do cuidado. Percebi na minha graduação a minha inspiração em ajudar as pessoas com deficiência, inicialmente nos estágios curriculares e durante as aulas presenciais com uma docente cega na disciplina de Saúde Coletiva, com quem até hoje mantenho amizade. A partir do meu interesse, realizei com a ajuda da Professora Adriane Dal Bosco meu trabalho de conclusão de curso com pessoas com deficiência visual, em que o intuito era avaliar a qualidade de vida e o equilíbrio estático e dinâmico de jogadores de futsal de cinco e sedentários. Concluímos que os deficientes visuais que praticavam esporte apresentaram um maior escore de qualidade de vida e melhor equilíbrio.

Desde a graduação, efetuei um curso online sobre princípios e práticas da inclusão, no qual constatei meu desejo em atuar neste ramo. Ingressei no Mestrado em Reabilitação e Inclusão e foi muito rico para a minha formação, pois consegui estudar e trocar experiências de forma interdisciplinar com colegas de várias áreas profissionais. Gosto muito das áreas de Fisioterapia do Trabalho, Fisioterapia na saúde da Mulher e Fisioterapia Cardiopulmonar e sempre procurei estudar esses temas também. Ao perceber meu interesse, o meu orientador na época, Professor Edgar Timm, em um encontro, me apresentou a ideia de abordar na minha dissertação a área laboral com Professores com deficiência, o que para mim foi muito válido e engrandecedor, pois aprendi muito com a pesquisa realizada, conhecendo histórias de vida de pessoas com deficiência que lutaram muito para se sentirem pertencentes ao cargo de trabalho. Para o meu entusiasmo, entrevistei a minha professora cega que me marcou positivamente na graduação e, ao conhecer ainda mais a história dela, a pesquisa se tornou ainda mais grandiosa. A partir disto, após a minha conclusão do Mestrado, meu orientador e o coorientador me convidaram para a escrita de um livro, que pudesse auxiliar não somente as pessoas com deficiência, mas também as universidades no tocante à gestão institucional inclusiva. Sempre com incentivo de meus professores, eles me indicaram participar de um congresso que tratava sobre a governança universitária. A partir disso, conheci a universidade La Salle, Canoas e me interessei muito em continuar meus estudos. Neste período, realizei mais cursos na minha área de atuação fisioterapêutica em Pilates, Equoterapia, Perícia Judicial, especialização na saúde da mulher. Porém, queria dar continuidade aos meus estudos como pesquisadora e, então, o Professor Timm me indicou procurar o Professor Dr. Ir. Paulo Fossatti, onde fui muito bem recepcionada em seu grupo de estudos, juntamente com a Professora Dra. Hildegard. Desde então, esses

professores me encorajaram a promover minhas pesquisas e atuar com o grupo em viagens, apresentações, congressos, eventos e, principalmente, o que foi mais especial para mim foi a experiência de ser acolhida, podendo demonstrar a importância da inclusão e da diversidade na pesquisa científica, com a possibilidade de modificar futuramente a vida de várias pessoas, não só na minha área clínica, mas também para o mundo todo através de investigações específicas e comprovadas. A minha tese dá seguimento aos meus estudos e à minha prática cotidiana como Fisioterapeuta. Após conversas com o Prof. Dr. Ir. Paulo Fossatti e Profa. Dra. Hildegard, percebemos a magnitude em explorar ainda mais a inclusão, agora conectada com gestão universitária e histórias de vida. A gestão em saúde já está em minha vida através da clínica que organizo desde 2017; após muito estudo e experiências anteriores na área clínica, hospitalar e universitária, conquistei o sonho de ser empreendedora. Ao ingressar no grupo de estudos no La Salle, a gestão, que acreditava já aplicar de forma singela, foi totalmente reinventada no meu trabalho e a imersão na educação me proporcionou mais convites para palestras, *lives*, oferta de aulas para graduação e pós-graduação no formato à distância, construção de ebooks na área da educação inclusiva, publicações em revistas e capítulos de livros, dentre outras oportunidades de trabalho e estudos. Atualmente, atuo como empreendedora, fisioterapeuta, professora e pesquisadora; muito feliz por ter conquistado um pouco de conhecimento e vivências para construir a minha história e, a partir dela, conhecer e me aprofundar em outras histórias de vida. Cada história é cheia de significados, mistérios e detalhes para desbravar e construir uma ótima pesquisa, que pretendo expandir, propondo de forma prática todo estudo empreendido.

O item a seguir apresenta o vínculo da tese com a linha de pesquisa do PPG, enfatizando a temática emergente da inclusão universitária.

1.1.3 Vínculo com a linha de pesquisa do PPG

A temática abordada é relevante para a sociedade, para a academia e para as pessoas com deficiência. A inclusão acadêmica é um direito de todos. A inexistência de ações, educação e até mesmo política para a inclusão de professores com deficiência no ensino superior inviabiliza que a gestão universitária disponibilize vagas e esteja preparada para receber e conviver com a diversidade. A linha de pesquisa

em que ingressei trata de gestão, educação e políticas públicas e confere com a minha temática pretendida, bem como com os estudos que já realizei.

Sasaki (2003), Fagundes (2016), Coutinho (2018) e Dewes (2018) discutem que os contextos emergentes da educação superior se constituem também por meio de processos sociais e culturais, como transformações impulsionadas por elementos externos às instituições que repercutem em mudanças internas.

A complexidade que as instituições de ensino superior exigem dos gestores demanda a organização e a construção de estratégias das equipes gestoras. Pressupõe planejamento para que as decisões tomadas e as ações efetivadas possam ir ao encontro das demandas que emergem do contexto universitário filosófico, social e cultural, construídos historicamente.

Goodson (2005), em seu artigo “Dar voz ao professor”, ressalta a dimensão da investigação educacional e da necessidade de a gestão reconhecer seu trabalho, de modo a assegurar que a voz do professor seja ouvida como um profissional autorregulador investigador, com habilidades, sabedorias e com competências alargadas.

Constantemente, novas competências são requeridas no âmbito educacional, principalmente a partir dos avanços tecnológicos e multiculturais, no que concerne a gestão universitária e os docentes. O formato do Ensino Superior é reinventado com propostas que atendem as habilidades do século XXI, já que o mundo do trabalho está entrelaçado com os aspectos políticos, sociais e econômicos no processo de globalização com a reflexão acerca da práxis docente de forma individual e coletiva. Neste contexto acelerado de modificações constantes, a gestão universitária não deve se fixar a padrões, nem a um sistema anacrônico, ou seja, ancorado em um modelo singular, não atendendo às necessidades de uma realidade emergente referente às demandas profissionais de forma disruptiva (Lorenzi, Tescarollo, Antônio, 2020).

As rupturas que as universidades devem fazer são impulsionadas pela complexidade da sociedade plural, já que as instituições educacionais não devem somente acompanhar as mudanças, mas, sobretudo, evoluir e até mesmo inspirar as mudanças (Perrenoud, 2015; Morin, 2000; Nóvoa, 1992).

A gestão educacional estabelece o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer do ensino, comprometida com uma abordagem sistêmica e heterogênea pode promover ações inovadoras e revolucionárias, agregando competências multidimensionais com práticas concretas

entre gestores, docentes, alunos, pesquisadores, colaboradores administrativos e sociedade (Lück, 2017; Oliveira, 2017, Colombo 2014; Fossatti, 2017). A linha de pesquisa de que faço parte é muito rica, no sentido de abranger o meu escopo de conhecimento voltado para saúde, já que a gestão, educação e políticas públicas compreendem minhas possíveis construções de forma plural e revolucionária, me despedindo de tudo o que já encontrei para abrir um leque de descobertas disruptivas, democráticas e reveladoras. É um processo de desconstrução que amplia o meu olhar e o meu saber antes paralisado, não só expandindo minhas descobertas, mas oportunizando um mundo de possibilidades através da profundidade que é a área da educação.

É fundamental destacar e agradecer o subsídio deste trabalho através da Bolsa de Estudos da Capes. Esta tese está organizada e desenvolvida a partir dessa introdução que apresenta o contexto do que pretendemos pesquisar, a justificativa e a trajetória pessoal, profissional e acadêmica, bem como o vínculo da linha de pesquisa do PPG. Na sequência, é apresentado o referencial teórico com a construção teórica, constando o primeiro capítulo com o título histórias de vida; o segundo, em busca da inclusão docente no ensino superior; o terceiro, docentes universitários com deficiência; e o último capítulo que tem como título: Gestão universitária no contexto do ensino superior. Após o referencial teórico, está a metodologia da pesquisa, os resultados e discussões e as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A partir da introdução, da justificativa, da trajetória pessoal, profissional e acadêmica e do vínculo da linha de pesquisa do PPG, juntamente com a questão desenvolvida nesta tese, construímos o referencial teórico com autores relevantes para a riqueza do escopo teórico. No primeiro capítulo, com o título “Em busca da inclusão docente no Ensino Superior”, é abordado o marco histórico e os marcos normativos referentes à pessoa com deficiência, com uma tabela que apresenta as legislações vigentes. Esse item também expõe alguns conceitos que envolvem a inclusão e a busca pela inclusão no ensino superior.

O segundo capítulo tem como título histórias de vida e aprofunda, através da autora francesa Marie Josso, que é referência na temática, dialogando com autores fundamentais com objetivo da temática pesquisada. Este capítulo foi mais longo para aprofundar como a história de vida está ativamente imbricada na educação e na identidade e na formação pessoal e profissional dos docentes. O terceiro capítulo trata sobre os docentes universitários com deficiência, expondo a magnitude do trabalho para a vida em todas as dimensões, salientando também as possíveis adversidades em conseguir inserção no mercado de trabalho, bem como os dados epidemiológicos e o vínculo crível entre histórias de vida e gestão para uma futura inclusão.

O último capítulo e não menos importante, que tem como título Gestão universitária inclusiva no contexto do ensino superior, trata sobre o conceito de gestão universitária e sobre a cronologia da universidade, com intuito de elucidar a história para compreender a realidade averiguada na atualidade, bem como a sua influência e relevância para a busca da inclusão universitária de docentes com deficiência. Essa escolha entre os capítulos se deu com intuito de demonstrar como os acontecimentos ao longo do tempo podem definir a contemporaneidade e o futuro. Por isso, buscamos trazer a historicidade, as legislações, os possíveis conceitos e, por fim, a gestão. O intuito de deixar o capítulo da gestão para o final é o de ilustrar sua determinação em ações perspicazes para os docentes com deficiência e principalmente na direção de uma sociedade acadêmica que busca promover a equidade.

2.1 Em busca da inclusão docente no ensino superior

Os marcos históricos são bem destacados quanto às pessoas com deficiência, pois, na antiguidade, essa população era abandonada, perseguida e eliminada devido às suas condições atípicas e, na Idade Média, o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o indivíduo com deficiência estava inserido, como forma de exclusão. A Idade Moderna, associada ao surgimento do capitalismo, presencia o início do interesse da ciência, especificamente da medicina, no que diz respeito à pessoa com deficiência (Miranda, 2008).

Por um longo período, as pessoas consideradas diferentes foram vistas, de acordo com o pensamento ocidental, como inválidas, anormais, monstros ou degeneradas e seus corpos eram entendidos misticamente como resultado da ira ou de milagres divinos. A deficiência física, sobretudo a congênita, era vista como corporificação da ira dos deuses e o destino do sujeito era a morte (Glat; Pletsch; Fontes, 2007).

Para Gesser, Nuernberg e Toneli (2012), na Idade Média, a exclusão social das pessoas com deficiência ocorria em sua totalidade; elas eram afastadas da sociedade porque eram consideradas inválidas, sem utilidade e incapazes para trabalhar, características atribuídas indistintamente a todas as pessoas que apresentassem alguma deficiência. Se, em algumas culturas, as pessoas com deficiência eram simplesmente eliminadas, em outras, se adotava a prática de interná-las em grandes instituições de caridade junto com doentes e idosos. No século XX, o avanço da medicina, responsável por trazer uma maior atenção às pessoas com deficiência, especialmente quanto à criação de hospitais-escola, foi determinante para o surgimento de novos estudos e pesquisas visando à reabilitação e inclusão. Desta forma, se antes da criação destas instituições os cuidados eram unicamente de responsabilidade da família, a partir de então o Estado passou a assumir solidariamente tal compromisso, promovendo leis e ações sociais.

Nas instituições de ensino, o costume era separar os alunos ditos “normais” daqueles com deficiência, com instruções diferenciadas, mas no final do século XIX e meados do século XX, surgem o desenvolvimento de escolas e classes especiais em escolas públicas no Brasil, visando oferecer às pessoas com deficiência uma educação mais digna. Segundo o art. 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a

integração escolar é conceituada como preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. O direito de todos à educação ficou assegurado pela Carta Magna (Ramos, 2011).

A inclusão escolar iniciou sua proposta no Brasil em meados de 1990 como o novo modelo de atendimento escolar. Em relação à inclusão no mundo, dois eventos foram significativos e podem ser considerados marcos dessa proposta, referentes à viabilização de educação para todos. O primeiro ocorreu no ano de 1990 em Jomtiem, na Tailândia, com o título de “A Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, com intuito de garantir a igualdade de acesso à educação a pessoas com qualquer tipo de limitação. Após quatro anos, em 1994, ocorre a “Conferência Mundial sobre Educação Especial”, em Salamanca, na Espanha, na qual foi elaborado o documento “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”, que se inspirou na igualdade de valores entre as pessoas, propondo ações para os governos atendendo às diferenças individuais (Ramos, 2011; Souza, 2015).

Segundo Nogueira (2012), a inclusão social assegura todo o sistema de proteção institucional da pessoa com deficiência no Brasil, bem como implica a ideia de que há um débito social secular a ser resgatado em face das pessoas com deficiência, promovendo a remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais. Romero também enfatiza sobre a inclusão, "La Inclusión es un proceso de desarrollo integral en que el que tienen que participar todos los agentes de la Comunidad Educativa" (Romero, 2019, p. 19).

Mas, no Brasil, é necessária uma radical transformação nas instituições de ensino para ocorrer o princípio da inclusão, pois é primordial lembrar que esse processo não se limita ao atendimento de um grupo de indivíduos. Deve englobar a todos que fazem parte da instituição educacional: professores, alunos, funcionários e pessoal administrativo, ou seja, todos que estão engajados na formação do aprendizado (Mantoan, 2015; Possa; Pieczkowski, 2020).

A Organização das Nações Unidas (2012) desenvolveu dezessete objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), através da Conferência das Nações Unidas sobre desenvolvimento sustentável no Rio de Janeiro em 2012, como um apelo universal para extinguir a pobreza e a fome e objetivos contra os desafios ambientais, políticos e econômicos mais emergentes no mundo.

Dentre os objetivos, é possível destacar o 4.0 que vai ao encontro da busca pela inclusão na contemporaneidade. Apresentamos a seguir de forma sucinta esse objetivo da ODS.

O ODS 4.0 Educação de Qualidade tem a proposta de assegurar a educação inclusiva e equitativa, de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. A Meta 4.1, prevê que as nações unidas e o Brasil apresentem a garantia para as crianças completarem o ensino primário e secundário gratuito, equitativo e de qualidade, com aprendizagem relevantes e eficazes, na idade adequada. A Meta 4.2 destaca a garantia de que até 2030 todas as crianças tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância para a preparação ao ensino fundamental. A Meta 4.3 é que até 2030 tenha equidade de raça, gênero, renda, território, entre outros, com condições acessíveis ou gratuita de acesso à educação técnica e superior.

A Meta 4.4 pretende aumentar o número de jovens e adultos que tenham competências e habilidades relevantes para emprego e empreendedorismo. A Meta 4.5 visa a eliminar até 2030 as disparidades de gênero e raça na educação e garantir a equidade de acesso em todos os níveis de educação para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. A Meta 4.6 compreende que até 2030, todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de leitura, escrita e matemática. A Meta 4.7 prevê até 2030 garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura.

A Meta 4.a compreende na construção e melhores instalações físicas para a educação, com acessibilidade para todas as crianças, com ambientes seguros, não violentos e inclusivos. A Meta 4.b prevê até 2030 ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, no caso de o Brasil ampliar 50% incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos. A Meta 4.c é até 2030 aumentar o número de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação

internacional. No Brasil assegurando que todos os professores da educação básica tenham formação específica na área de conhecimento em que atuam (IPEA, 2019).

É possível observar que dentre os objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU, o objetivo 4.0 elucida a importância de até 2030 ocorrer mudanças no meio educacional que trarão benefícios sociais e econômicos. Esse objetivo da ODS compreende a educação básica e superior, enfatizando a oferta gratuita de ensino e ao mesmo tempo de qualidade, com inclusão e respeito às diferenças culturais, de gênero, raça e deficiência. O destaque para esse objetivo é de extrema relevância já que instaura um compromisso a favor da equidade educacional, através de metas que denotam a oferta aos alunos e professores, tendo em vista a realidade mundial e brasileira e os necessários ajustes e implementações em direção a garantia dos direitos humanos.

A legislação referente à educação inclusiva e à pessoa com deficiência teve o seu início tardio, mas é fundamental revisar os marcos legais para entender cada etapa da luta das PcD na educação e no mercado de trabalho. Por isso, acreditamos ser pertinente exibir a tabela com marcos legais que, em nosso ponto de vista, são importantes para a construção desta tese.

Quadro 1 - Legislações das lutas das pessoas com deficiência

NORMAS	NÚMERO	ANO	DESCRIÇÃO	REFERÊNCIA
Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes		1975	Assegura o direito a tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo-se aí aparelhos protéticos e ortóticos, à reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social para as pessoas com deficiência.	ONU (1975)
Constituição da República Federativa do Brasil		1988	Assegura o exercício dos direitos sociais e o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil.	Brasil (1988)

Quadro 1 - Legislações das lutas das pessoas com deficiência

(continua)

NORMAS	NÚMERO	ANO	DESCRIÇÃO	REFERÊNCIA
Lei	7.853	1989	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.	Brasil (1989)
Lei	8.069	1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.	Brasil (1990)
Declaração de Jomtien: Declaração Mundial de Educação para todos		1990	Institui o fim de preconceitos e estereótipos na educação, sejam eles de qualquer natureza; Brasil assumiu o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país, através da construção de sistemas educacionais inclusivos.	UNICEF (1990)
Política Nacional de Educação Especial		1994	Orienta 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 (1994a)
Lei	8.859	1994	"Estende aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio no Brasil".	Brasil (1994b)
Declaração de Salamanca		1994	"Independentemente das diferenças individuais, a educação é direito de todos; A escola deve se adaptar às especificidades dos alunos, e não os alunos as especificidades da escola, e o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças “[...] cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem”.	Declaração (1994)
Portaria MEC	1.793	1994	Art. 1: “Recomendar a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político Educacionais Da Normalização E Integração Da Pessoa Portadora De Necessidades Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas”.	Brasil (1994c)
Lei	9.394	1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Brasil (1996)

Quadro 1 - Legislações das lutas das pessoas com deficiência

(continuação)

NORMAS	NÚMERO	ANO	DESCRIÇÃO	REFERÊNCIA
Conferência Mundial sobre Educação Superior		1998	Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação. Enfatiza a importância da atenção para a igualdade de acesso à educação superior, particularmente para as pessoas com deficiência.	UNESCO (1998)
Decreto	3.298	1999	Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.	Brasil (1999)
Lei	10.048	2000	Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.	Brasil (2000a)
Lei	10.098	2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.	Brasil (2000b)
Resolução CNE/CEB	2	2001	Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais.	CNE (2001)
Decreto	3.956	2001	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.	Brasil (2001a)
Parecer	17	2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Brasil (2001b)
Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão		2001	Estabelece que o acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas.	Declaração (2001)
Plano Nacional de Educação (PNE), Lei	10.172	2001	Propõe a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana; Entre os objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais estabelecidos no PNE: <ul style="list-style-type: none"> ●os padrões mínimos de infraestrutura das escolas para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais; ●da formação inicial e continuada dos professores para atendimento às necessidades dos alunos; ●da disponibilização de recursos didáticos especializados de apoio à aprendizagem nas áreas visual e auditiva; ●da articulação das ações de educação especial com a política de educação para o trabalho. 	Brasil (2001c)

Quadro 1 - Legislações das lutas das pessoas com deficiência

(continuação)

NORMAS	NÚMERO	ANO	DESCRIÇÃO	REFERÊNCIA
Portaria	2.678	2002	Aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.	Brasil (2002a)
Lei	10436	2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.	Brasil (2002b)
Resolução CNE/CP no 01		2002	Formação de Professores da Educação Básica define que as instituições de Ensino Superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidade educacionais especiais.	Conselho Nacional de Educação (2002)
Lei	10.639	2003	Educação, relações étnico-raciais	Brasil (2003a)
Portaria	3284	2003	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.	Brasil (2003b)
Lei	10.845	2004	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.	Brasil (2004a)
Decreto	5.296	2004	Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.	Brasil (2004b)
Decreto	5.626	2005	Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.	Brasil (2005)
Decreto	6.094	2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.	Brasil (2007a)

Quadro 1 - Legislações das lutas das pessoas com deficiência

(continuação)

NORMAS	NÚMERO	ANO	DESCRIÇÃO	REFERÊNCIA
Decreto	6.214	2007	Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e a Lei no 10.741, de 1º de outubro de 2003, acresce parágrafo ao art. 162 do Decreto no 3.048, de 6 de maio de 1999, e dá outras providências.	Brasil (2007b)
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos		2007	Objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, às 11 temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.	Brasil (2007c)
Decreto Legislativo	186	2008	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.	Brasil (2008a)
Decreto	6.571	2008	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto "no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011"	Brasil (2008b)
Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva		2008	Acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. Visa assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: 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 entre outros.	Brasil (2008c)
Resolução	4	2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.	Brasil (2009a)
Parecer	13	2009	Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.	Brasil (2009b)

Quadro 1 - Legislações das lutas das pessoas com deficiência

(continuação)

NORMAS	NÚMERO	ANO	DESCRIÇÃO	REFERÊNCIA
Decreto	6.949	2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.	Brasil (2009c)
Conferência Mundial sobre Educação Superior		2009	Dispõe sobre responsabilidade e compromissos da Educação Superior em relação à responsabilidade social, acesso igualdade e qualidade, internacionalização etc.	UNESCO (2009)
Lei	12.288	2010	Estatuto da igualdade racial.	Brasil (2010a)
Nota Técnica	9	2010	Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado.	Brasil (2010b)
Nota Técnica	11	2010	Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais.	Brasil (2010c)
Nota Técnica	19	2010	Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino.	Brasil (2010d)
Decreto	7.611	2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.	Brasil (2011a)
Decreto	7.612	2011	Institui o Plano Nacional dos Direitos da PcD – Plano Viver sem Limite.	Brasil (2011b)
Lei	12.711	2012	Lei de Cotas	Brasil (2012a)
Lei	12.764	2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.	Brasil (2012b)
Documento Orientador: Programa Incluir - Acessibilidade Na Educação Superior		2013	Orienta a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES, para assegurar o direito da PcD à educação superior. Orienta para a “[...] criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, que respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de PcD à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade.”	Brasil (2013a)

Quadro 1 - Legislações das lutas das pessoas com deficiência

(continuação)

NORMAS	NÚMERO	ANO	DESCRIÇÃO	REFERÊNCIA
Nota Técnica	55	2013	Orientação à atuação dos Centros de AEE na perspectiva da educação inclusiva.	Brasil (2013b)
Nota Técnica	24	2013	Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012	Brasil (2013c)
Novo Plano Nacional de Educação		2014	Documento que servirá como diretriz para todas as políticas educacionais do País Meta 4 - Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns.	Brasil (2014)
Lei Brasileira da Inclusão	13.146	2015	Propõe acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas.	Brasil (2015a)
Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva		2015	Documento orientador para estados e municípios organizarem suas ações no sentido de transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.	Brasil (2015b)
Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos		2016	Apresenta como traduzir na prática e nos âmbitos nacional, regional e global o compromisso firmado em Incheon, em maio de 2015. Visa mobilizar todos os países e parceiros em torno do ODS sobre educação e suas metas, além de propor formas de implementar, coordenar, financiar e monitorar a Educação 2030 para garantir oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos.	UNESCO (2016)
Lei	13.409	2016	O texto altera a lei que instituiu as cotas no Ensino Superior federal (BRASIL, 2012), passando a contemplar as pessoas com deficiência, além de negro, pardos e indígenas, bem como alunos de baixa renda oriundos da escola pública.	Brasil (2016)

Quadro 1 - Legislações das lutas das pessoas com deficiência

(conclusão)

NORMAS	NÚMERO	ANO	DESCRIÇÃO	REFERÊNCIA
Nota Técnica 01/2017. Nota Técnica Sobre Conceito De Deficiência Psicossocial		2016	Elaboração da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, reconhecendo que a sequela de um transtorno mental constitui uma categoria de deficiência, estas a colocaram como deficiência psicossocial junto às três tradicionais deficiências (física, intelectual, auditiva e visual).	FADERS (2016)

Fonte: autoria própria (2021).

A partir do ano 2000, é que se trabalha legislativamente com estabelecimentos mais claros que asseguram direitos humanos e sociais de igualdade para pessoas com deficiência, eliminação da discriminação e preconceito, reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), acesso à informação através de tecnologias assistivas e acessibilidade a todos os ambientes educacionais. Quando comparamos a legislação das PcD com outras já existentes, percebemos o quanto os direitos para esta população foram adiados e entendemos a importância da existência de cada lei, já que, mesmo com a existência legal muitos casos de discriminação, preconceito, falta de acessibilidade e desrespeito ainda existem.

O trabalho na sociedade contemporânea é um dos direitos fundamentais de todos os seres humanos e dentre os dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e suas metas a Agenda 2030 da ONU incluiu o trabalho decente, em seu ODS número 8. Os quatro objetivos estratégicos definidos pela OIT (2019, p. 14) são o trabalho decente, o respeito aos direitos no trabalho, como a eliminação de todas as formas de discriminação, a promoção do emprego produtivo e de qualidade, a ampliação da proteção social, bem como o fortalecimento do diálogo social.

Desta forma, é fundamental um processo seletivo justo, independentemente do tamanho da empresa, que exija a real percepção, por parte da liderança, gerando uma intersecção entre os desejos e necessidades dos profissionais e da empresa (Uribe; Montoya, 2018). No estudo de Schneider e Sugahara (2022) o relato dos entrevistados, contando suas realidades como PcD dentro da empresa em que atuam, percebem que os empregadores preferem ofertar vagas com

funções simples e com salários menores, onde a cota é destinada a vagas que fogem do escopo da gerência ou cargos maiores.

Após quase 30 anos que foi instaurada a lei de cotas, poucos anúncios de emprego são gerenciais ou de maior protagonismo destinados às pessoas com deficiência. Schneider e Sugahara (2022) constatam que os cargos que as empresas ofertam são destinados a tipos de deficiência específicos e buscam deficiências que não sejam necessárias adequações ou investimentos. Neste mesmo estudo, enfatizam que nas entrevistas com PcD nas empresas os relatos destacam que acessibilidade é destinada também às atitudes das pessoas e da empresa, como saber o ritmo de cada pessoa, o raciocínio e as condições físicas e psicossociais. O trabalhador que se sente parte da organização, pertencendo a um conjunto de ritos, símbolos, vocabulários e rotinas de uma empresa, consegue entregar o seu melhor diariamente, elevando suas conquistas no trabalho, por isso uma empresa inclusiva e com possibilidade de escuta possui mais sucesso na permanência e bem-estar dos funcionários.

Muito deve ser feito ainda a favor da inclusão laboral e à educação, em termos não só de garantias legais de acesso, mas também de efetivas iniciativas de políticas e consequentes práticas de integração e de inclusão reais que possibilitem às pessoas desenvolverem-se dignamente em sua humanidade. As Instituições de Ensino Superior no Brasil realizaram, com o passar dos anos, evoluções formais para a efetiva inclusão da pessoa com deficiência. Nesse sentido, a lei 13.146 (BRASIL, 2015a) estabelece atendimento prioritário e dá ênfase às políticas públicas nas áreas da educação para as pessoas com deficiência, reservando para elas 10% de vagas nos processos seletivos de curso de ensino superior, técnico e tecnológico (Reis; Mota; Jesus, 2017).

As cotas são indispensáveis para garantir, mesmo que um número ainda pequeno, a inserção de PcD, tendo em vista a dificuldade secular de exclusão educacional e social no ensino superior. Assim, a mudança de paradigmas antigos é fundamental para a inclusão de indivíduos com deficiência no Ensino Superior, podendo aumentar a demanda de profissionais capacitados para diversos cargos. Analisando as legislações, é notável o atraso legal referente aos direitos das PcD, o que dificulta o acesso à educação. É preciso salientar também que o governo influencia diretamente nas ações políticas e programas para a criação de legislações.

É essencial ressaltar que a sociedade democrática é fundada com base no princípio ético da equidade, assegurando direitos iguais ao processo educacional. O conceito de inclusão não significa apenas inserir a pessoa com limitações ou dificuldades dentro do sistema de ensino superior, mas implica preparar esse ambiente para recebê-la, sejam eles estudantes, funcionários e professores (Costa, 2011). Costa enfatiza o conceito de inclusão assim como Romero (2019), Nogueira (2012) e Mantoan (2015) e é pertinente abordarmos conceitos e reflexões diante de denominações que tratam sobre a equidade nas relações. A minha construção sobre a inclusão advém das construções destes autores e de outras vertentes. Acredito que a inclusão é a liberdade de acesso a todos os locais de convivência, vinculada ao respeito às diferenças e à diversidade, considerando aspectos socioculturais, religiosos, políticos, bem como todas as dimensões da vida. Pode ser compreendida como um conceito amplo e que não considera apenas pessoas com deficiência, mas sim todas as pessoas consideradas diferentes e que sofrem discriminação na sociedade, como diferentes etnias, raças, religiões, condições sociais entre outros. É a quebra de barreiras impostas ao longo do tempo e a promoção à educação e a informação, extinguindo práticas de exclusão, segregação, passibilidade, capacitismo e reducionismo, promovendo acessibilidade arquitetônica, programática, normativa, metodológica, instrumental, nos transportes, nas comunicações, digital e a acessibilidade principal, no meu ponto de vista, a atitudinal. O conceito de inclusão é primordial e será muito valioso quando a comunidade, o governo e as instituições de ensino não precisarem mais lembrar deste conceito, vivenciando uma sociedade democrática e inclusiva. Este conceito se movimenta, se amplia ao longo do tempo e não se restringe.

Diante das denominações dadas ao longo do tempo, é perceptível o desgaste das palavras que já foram utilizadas e que se tornaram bastante pejorativas. Citam-se algumas: anormal, retardado, débil, enfermo, inválido, incapaz, ineducável ou semieducável, aleijado entre outras palavras. Essas designações subentendem obstáculos insuperáveis e intrínsecos às próprias pessoas, que refletem na educação, nas relações, no trabalho e no cotidiano. É essencial citar o filósofo Erving Goffman que define essas palavras pejorativas como estigma, que significa todo atributo que lança o descrédito sobre uma pessoa e que está relacionado a um estereótipo negativo. Goffman se referia a pessoas vítimas de preconceitos relacionados às pessoas com deficiência, de preconceitos raciais ou religiosos entre outros grupos

estigmatizados. É preciso cuidar a relação da deficiência como integralidade do ser humano, como uma característica intrínseca às pessoas, um traço que faz parte de sua essência (Plaisance *et al.*, 2007). É como resumir o indivíduo a sua condição temporária ou permanente, mas que não o define e, dependendo de cada caso, não o impossibilita em ter sua vida pessoal ativa e sua atividade laboral.

É pertinente também descrever como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007, p. 16) descreveu as pessoas com deficiência: “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” e a deficiência também foi descrita: “A deficiência resulta da interação entre pessoas com incapacidades e barreiras comportamentais e ambientais que levantam obstáculos a sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade com os outros” (ONU, 2007, p. 16). É também possível analisar o que afirma Stiker (2005, p. 155): “O deficiente deve buscar suas chances, chances iguais às dos outros. Ele deve poder se comparar aos outros; não mais ser diferente, assim como os cavalos igualados, mas participar da corrida comum”. Ao analisar a visão de Stiker (2005), concordamos quanto à possibilidade de participar de atividades, mas a ideia de igualdade pode ser repensada, já que cada indivíduo precisará de adaptações específicas para participar de atividades, por exemplo, alguns usarão cadeira de rodas e não terão possibilidade de chutar uma bola no futebol, mas usarão a mão ou terão que usar alguma tecnologia assistiva para adaptação; já as pessoas com nanismo terão dificuldade de lançar a bola de basquete, pois não terão uma estatura grande e também precisarão de artefatos, então são adaptações diferentes para pessoas diferentes. É possível refletir quanto ao direito à igualdade de estudar e trabalhar e o direito à diferença, já que cada indivíduo possui suas especificidades, em nosso ponto de vista, de equidade e construção de ideologias até hoje; futuramente, com novos estudos e discussões, pode ser conjecturável outro pensamento.

A cultura da diferença, como embasa Deleuze (2009), pode ser discutida neste caso e para refletir esta denominação descrita por vários autores, já que todos somos diferentes e que há tentativa de seguir padrões, aumentam as chances de exclusão e não faz sentido em uma sociedade plural. A diferença na perspectiva de Deleuze (2009) não se enquadra em modelos que seguem uma conceituação ou

generalização, que agrupam sob o mesmo signo, por semelhança. A diferença é singular, no caso da pessoa com deficiência, por exemplo, é a probabilidade de investigar as especificidades do indivíduo, criando possibilidades e multiplicando as características, divergindo totalmente de padrões encarcerados com atributos que identificam pessoas. Deleuze (1988), conhecido como Filósofo da diferença, afirma que cada ser humano é único, com inúmeras especificidades, histórias de vida e características. O filósofo considera cada pessoa como singular, múltipla, imprevisível, que difere de si mesmo(a) e não de um “outro”.

Compreender o conceito de diferença na perspectiva de Deleuze, contribui para a reflexão e a discussão, diante de uma desconstrução a ser realizada, com o que vivenciamos atualmente diante da afirmação das diferenças no ambiente educacional e laboral. Outro conceito que não podemos igualar com a diferença é a diversidade. Para Hall, Jaquet e Lindner (2012), diversidade reflete uma frente de pluralidade para a força de movimentos sociais. Assim como para De Sousa Santos (2019), que em sua obra observa a diversidade como uma produção do poder, como uma captura da potência da multiplicidade. Para Mantoan (2015), a diferença tem natureza multiplicativa e não se reduz à identidade; já a diversidade tem a ver com o idêntico e, portanto, com o existente, o imutável. Para Burbules (1997), também estudioso do tema, a forma usual de se pensar a diferença é estabelecendo diferenças “entre” (uma coisa e outra), que resultam de oposições binárias e nos remetem ao idêntico, ao existente, à ideia de diversidade. Segundo Deleuze e Guattari (1979), desconstruir o sentido de diferença “entre” e desconsiderar a identidade idealizada abre caminhos onde o indivíduo pode modelar em nossos cenários sociais e é ainda uma gigantesca tarefa até termos esta realidade.

Mantoan (2015) separa a diversidade e a diferença dando o exemplo da pedagogia, onde a maneira de fazer educação comum e especial pode ser chamada de “pedagogia da diversidade”, em que a diferença é redutível à identidade, a um dado cultural e à natureza. Com essa vertente, estão as pedagogias das etnias, das religiões, de gênero, de raça, das pessoas com deficiência entre outras chamadas de minorias, que têm um caráter estático e são conhecidas como grupos representativos com formação social. Já a pedagogia da diferença é praticada no sentido pleno da inclusão, destinada a alunos que não são idênticos, não se repetem e para os quais é impensável sugerir qualquer “customização” educativa.

Ao refletir sobre os conceitos de diversidade e diferença, fica exposta sua real distinção. Em nossa concepção e opinião, os dois conceitos são imprescindíveis para entender o processo de inserção e inclusão na sociedade e em todos os locais. Autores como Mantoan (2013), Burbules (1997), Deleuze e Guattari (1979) acreditam nas relações e na educação pautada na diferença; já Hall, Jaquet e Lindner (2012) e Santos (2019) em suas obras inclinam-se a reconhecer a diversidade. Existem muitos outros autores que divergem nestes conceitos, tanto na teoria quanto na prática. Em nosso entendimento, tanto a diferença como a diversidade são relevantes ao pensarmos na busca pela inclusão. Nos inclinamos mais para a diferença, pois acreditamos que cada indivíduo é único e grupos identitários, padrões e similaridades podem anular expressões individuais únicas, por conta da procura em viver e experimentar ações predestinadas e cabíveis. Ainda neste contexto, também entendemos que a diversidade possui o poder da voz ativa mais potente e da força coletiva ao tratar de reivindicações, ações para políticas públicas e amparo diante de situações de discriminação coletiva.

É importante salientar a denominação feita ao longo do tempo à pessoa com deficiência, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015a), a terminologia adotada é Pessoa com Deficiência (PcD) na atualidade. No entanto, essa terminologia já transitou por títulos como Pessoas Portadoras de Deficiência (PPD) e Pessoas com Necessidades Especiais (PNE), ambos restritivos e excludentes, atrelados ao modelo médico da deficiência, vistos como doença e associados à busca pela cura. Para Sasaki (2004), não há um único termo correto e válido, permanentemente, para todas as culturas e épocas, as nomenclaturas em cada período condizem com os valores da sociedade e as pesquisas realizadas em prol desta população. No ano de 1960, utilizavam o termo incapacitado(a), sugerindo incapacidade em todas as áreas da vida da pessoa; entre 1960 até 1980, os termos defeituosos, deficientes e excepcionais eram manifestados, referindo-se a pessoas com deficiência física, ao diferente do termo normal e pessoas com deficiência intelectual. O ano de 1981 é escolhido como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes pela Organização das Nações Unidas (ONU), gerando maior mobilização pelo movimento de busca de direitos sociais. Neste sentido, a partir da década de 80 (1980), o termo indivíduo foi substituído por pessoa como o substantivo que acompanha o adjetivo deficiente, a fim de igualar os direitos e tratamentos concedidos a todas as pessoas. A Organização Mundial da Saúde (OMS) lança a Classificação

mundial de impedimentos, deficiências e incapacidades, demonstrando o que de cada uma dessas categorias está presente nas pessoas com deficiência. No período entre 1988 e 1993, Sasaki (2004) resgata mais um passo em prol da humanização, quando líderes de organizações contestaram o termo pessoas deficientes, sinalizando uma pessoa inteira como deficiente, de forma excludente e modificam o termo para pessoa portadora de deficiência, sendo um termo ultrapassado já que denota como se a pessoa portasse a deficiência, como se pudesse carregar e descarregar. Em 1990, surgiu o termo Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais. No entanto, a partir de uma Resolução do Conselho Nacional de Ensino (CNE), esse termo passa a ter significado próprio e possuir valor agregado tanto a pessoas com deficiência quanto a outras pessoas. Iniciaram a expressar a palavra especial para se dirigir às pessoas com deficiência. O adjetivo especial passa a designar o eufemismo não existente e adjetivando pessoas com a proposição de afastamento. Em junho de 1994, a partir da Declaração de Salamanca, que preconiza a educação inclusiva para todos, tendo ou não deficiência, deriva a expressão Pessoas com Deficiência e Pessoas sem Deficiência. Pessoa com Deficiência (PcD) passa a ser adotado pelas próprias pessoas com deficiência, as quais entendem que não são especiais e nem portadoras de deficiência (Sasaki, 2003; Sasaki, 1997).

Diante de tantas nomenclaturas ao longo dos anos, é compreendido que por muito tempo existiu estigmatização em muitos termos excludentes, não tratando as pessoas com empatia e equidade, por isso a educação e a informação são essenciais no tocante de toda sociedade entender tratar com respeito às pessoas com deficiência. Deleuze já alertava em sua obra sobre este aspecto, ressaltando que pessoas com deficiência enfrentam inúmeras barreiras ao longo da vida, barreiras estas que geram injustiça social, vulnerabilidade, poucas expectativas em relação à vida familiar, escolar, laboral, esportiva e de lazer, e tais barreiras evidenciam a desvantagem das pessoas com deficiência em relação às outras. Um número expressivo de pessoas nessas condições retrata uma sociedade avessa a todo movimento no sentido de ultrapassar seu modo discriminador e excludente de tratar seus indivíduos, replicando ideias e ações ultrapassadas, baseadas sempre no individualismo (Deleuze, 2009).

Diante destas reflexões sobre um longo período de estigmatização e barreiras, como acentua Deleuze (2009), práticas advindas do Estado, do Governo Federal, da comunidade e das instituições de ensino podem ser bem-vindas para promover a

inclusão. O estudo de Souza, Timm e Garin (2016) retrata resultados para a gestão universitária a partir da entrevista com docentes universitários, ilustrando que a instituição de ensino superior deve estar engajada para receber alunos com deficiência, bem como empregar pessoas com deficiência. Esta atitude universitária oportuniza voz ativa para estes construírem uma universidade comprometida com a equidade, oportunizando conhecer suas histórias de vida, para que as PcD construam e demonstrem no coletivo formas para conquistar a inclusão universitária. De acordo com Fossatti, Souza e Jung (2017) e Freitas, Fossatti e Kortmann (2017), existem muitas barreiras para serem eliminadas, apesar da consciência social ter avançado em relação aos direitos à inclusão; a gestão educacional inclusiva necessita alcançar uma cultura educacional inclusiva, em que a universidade não abra somente as portas, mas promova ações de equidade.

Ações que promovam a equidade laboral na universidade podem e devem ser consideradas, já que impulsionam a legislação vigente e desconstruem padrões cartesianos e hegemônicos, suscitando a busca pela inclusão. Um exemplo de metodologia e ação universitária que pode permitir práticas inclusivas são as histórias de vida. Essas têm o intuito de aprofundar minuciosamente a vida pessoal e profissional de docentes universitários com deficiência, entendendo demandas que podem facilitar o convívio acadêmico, bem como, a partir disso, entender os obstáculos encontrados para a viabilidade de a gestão contribuir no processo de inclusão. É enfatizado o processo de inclusão, pois, para a conquista da inclusão, muitas etapas devem ser revistas, no sentido de não ser fácil, por exemplo, de validar que a inclusão é conquistada somente a partir da inserção; muitos caminhos carecem ser percorridos.

Para dar continuidade neste pensamento, o próximo item abordará as histórias de vida, considerando a autora Marie Josso como referência desta importante temática. Este item irá apresentar o significado desta metodologia, a formação do indivíduo e do docente, a identidade dos indivíduos, as reflexões acerca da metodologia ser abrangente e plural e o diálogo com autores a partir da discussão do problema da tese.

2.2 Histórias de vida

A História de Vida como abordagem metodológica foi introduzida no meio acadêmico, em 1920, pela Escola de Chicago e desenvolvida por Znanieski, na Polônia. A partir da década de 60, essa metodologia tomou mais força através das estratégias de análise do vivido, entre o homem e o contexto das relações sociais com a antropologia e a psicologia (Cipriani; Pozzi; Corradi, 1985).

Segundo Hatch e Wisniewski (1995), a história de vida é como um registro escrito da vida de uma pessoa através de uma narrativa extensa, tendo por base conversas e entrevistas, de forma oral ou escrita, compreendendo todo percurso de vida, desde o seu nascimento. Nesse sentido, o cotidiano das pessoas é retratado por meio desta metodologia, onde durante as narrativas é possível organizar de modo coerente as lembranças desorganizadas e suas percepções imediatas de todos os micro eventos que pontuam a vida cotidiana de uma experiência individual e também para a construção social da realidade vivida.

Na década de 1970, é possível destacar uma autora que acreditou nesta metodologia e é uma grande estudiosa e renomada nesta área: a autora Marie Christine Josso. É socióloga, antropóloga e doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra, onde lecionou e pesquisou desde 1971. Participa de diversas sociedades científicas internacionais e desenvolve trabalhos regulares em colaboração com grupos de pesquisadores de Portugal, Canadá, Itália, França e Suíça. Em 1980, funda com Pierre Dominicé o *Groupe de Recherche sur les Adultes et leurs Processus d'Apprentissage* (GRAPA) e, em 1990, com ele e vários outros pesquisadores, *L'Association Internationale des Histoires de Vie en Formation* (ASIHVIF) (Josso, 1999).

Acreditamos que Marie Josso irá contribuir e enriquecer nosso estudo, já que ela trata sobre histórias de vida com propriedade e com humanidade, abordando o poder da escuta, da reflexão sobre os acontecimentos individuais e coletivos, sobre a sabedoria em compreender o outro sem armaduras, de forma integral e acolhedora. Esta autora possibilita-nos através de suas pesquisas compreender que esta metodologia pode contemplar a história de uma vida, mas, muito mais do que isto, busca os significados construídos ao longo de trajetórias, as dificuldades e facilidades percorridas que deixaram marcas na alma, as aprendizagens diante dos acontecimentos singulares, as experiências traumáticas e, também, de alegrias que

construíram ou desconstruíram sonhos. Buscar esta autora é um acalento ao tratar sobre histórias de professores que tiveram percursos anteriores tão importantes, já que chegaram aonde estão retratando o passado, mas também o momento presente e a perspectiva do futuro para construir uma dialética aberta e de entrega. Iremos trazer um pouco da construção grandiosa de Josso e de seus estudos, orientando nossos passos através de nossa construção teórica, metodológica e reflexiva.

Josso (2008) relata que foi uma alegria articular em sua tese de doutorado (*Le sujet en formation*, 1988 e publicada sob o título *Cheminer vers soi*, com a primeira edição em 1991) suas paixões pelas ciências humanas, em particular a psicologia analítica, a psicossociologia, a educação e a filosofia. Em sua vida na África ocidental, compreendeu que os relatos de vida eram as únicas fontes de memórias, por vezes individuais e coletivas.

Em sua formação, Josso relata a mudança do paradigma experiencial pelo paradigma do singular-plural, que exprime bem as tensões dialéticas com a tomada de consciência nova. Em 1975, foi aceita como pintora profissional na Visarte (associação de pintores, escultores e arquitetos suíços). Suas pesquisas universitárias ocorreram num processo de formação e de conhecimento que integravam suas pesquisas na pintura. Com seus estudos, Josso (2008) destaca sobre uma nova consciência de si, o ato de dar sentido a sua vida, onde o trabalho biográfico permitiu criar sua identidade de pesquisadora e artista profissional. É por isso que em sua tese de doutorado se encontra a ideia de que o relato de vida é uma ficção baseada em fatos reais e que é esse relato ficcional o que permitirá, se a pessoa for capaz de assumir esse risco, a invenção de si autêntica. Sem esquecer que a invenção de si requer os projetos de si, onde é preciso poder imaginar ser e tornar-se, simultaneamente, único(a).

O estabelecimento de um elo entre atividade artística e atividade de pesquisa e de formação se exprime na escolha de apresentar num colóquio internacional na Universidade de Rennes, em 2 de setembro de 1998, uma comunicação sobre “As dimensões formadoras da escrita do relato de sua história de vida, da estranheza do outro à estranheza de si” e uma exposição de uma colagem biográfica composta de 9 quadros (50 X 70 cm) intitulada *Fragments de mémoires en quête de sens* compostos a partir de fotos e de imagens extraídas de seus arquivos pessoais. A partir disso, prosseguiu suas atividades e selecionou imagens e fotos biograficamente significativas para uma escrita inédita de sua história de vida em nove quadros. Essa

experiência foi extremamente rica já que a polissemia estimula a busca dos seres no mundo, com a invenção de si diante de seus projetos, enfatizando que o trabalho biográfico não é uma repetição do passado, mas uma retomada do futuro graças ao olhar retrospectivo, e cada evento ou contexto singular remete a referenciais coletivos socioculturais e históricos conscientes ou não. No ano de 2000, ocorreu o simpósio da ASIHVIF6, sobre o tema “O sensível em formação”, no Centro de Crêt-Bérard (Vaud-Suíça) organizado pelo grupo GRAPA O “Grupo Universitário de Pesquisa sobre adultos e seus processos de Aprendizagens” (Josso, 2008).

Em seu estudo “História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos, Josso (1999) destaca que, após uma dezena de anos, podem ser apresentados dois eixos das relações entre histórias de vida e projeto: a busca do projeto teórico de uma compreensão biográfica da formação e da autoformação mediante os procedimentos de pesquisa-formação e o outro eixo é o uso de abordagens biográficas postas a serviço de projetos (projeto de expressão, projeto profissional, projeto de reinserção, projeto de formação, projeto de transformação de práticas e projeto de vida).

Na França no início dos anos 1980, os estudos sobre histórias de vida utilizavam as abordagens fenomenológicas, segundo Josso, há quinze anos, os estudos parecem articular-se a dois tipos de objetivos teóricos: um seria o projeto de deslocamento do posicionamento do pesquisador, com um refinamento de metodologias de pesquisa-formação em conjunto com a construção de uma história de vida, visando diferenciar melhor as modalidades e os papéis ao longo do processo, as etapas e os projetos de conhecimento específicos para a pesquisa-formação; o outro objetivo consiste nas contribuições do conhecimento dessas metodologias ao projeto de delimitação de um novo território de reflexão que abarca a formação, a autoformação e suas características, assim como os processos com públicos específicos (Josso, 1999).

As opções metodológicas legitimam a subjetividade como modo de produção, bem como a intersubjetividade como um suporte de interpretação. O cuidado metodológico para Josso exprime o desafio epistemológico relativo à comprovação do saber científico e dos conhecimentos produzidos. A complexidade biográfica perpassa o processo e o projeto de ser e estar no mundo de forma pluridisciplinar e transdisciplinar de forma singular e plural. Diante disso, é fundamental frisar a diferença entre trabalho biográfico a partir de uma experiência ou outra temática e a

“história de vida no sentido pleno”, uma se torna restrita ao foco do projeto e a outra busca a totalidade da vida em todos os registros e historicidade (Josso, 1999).

A definição de histórias de vida no sentido pleno para Pineau e Jean-Louis (2012) se dá por “[...] pesquisa e construção de sentido a partir de fatos temporais pessoais” (Pineau; Jean-Louis, 2012, p. 15). A trajetória de Pineau (2020) foi construída por reflexões após seus 40 anos. Descreve como sua primeira metade da vida, onde a autoformação ocorre, de acordo com Riverin-Simard, especialista em estágios da vida no trabalho (1984). Pineau relata:

Nós somos como pessoas pequeninas neste vasto mundo. Para não se perder e dirigir seu futuro, paradoxalmente, você deve refazer periodicamente seus passos para identificar as pedras deixadas no caminho e detectar com elas o sentido construído ao caminhar (Pineau, 2020, p. 65).

É possível refletir sobre abordar a história de vida no sentido pleno, como Pineau destaca a conexão da vida pessoal com a carreira profissional, com a construção de sentido diante de todos os percursos escolhidos e compartilhados.

Paulo Freire destaca como sentido pleno a trajetória do educador, onde a vida é essencialmente educativa, mas os destinos e acontecimentos nas histórias são totalmente imprevisíveis.

Para Freire, a ideologia educacional de professores possui pouca possibilidade de fechamento e hegemonia, repercutindo também em outros campos da vida, a partir da comunicação constante (Freire, 1992). Ao dialogarmos sobre os diferentes percursos e as diferenças entre os indivíduos, conseguimos entender o que Freire destaca como a impossibilidade de padrão de ideologia docente, já que existe um construto muito elaborado de cada vida, considerando classe social, cultura, experiências educativas e sociais, dentre muitos aspectos.

Josso ressalta e se aproxima da ideia de Freire, para ela a padronização e a fragmentação do ser humano e de sua identidade não é possível com docentes:

Há ainda um certo paradoxo em querer falar da identidade no sentido genérico e não ser capaz de fazê-lo senão por intermédio de aspectos, tais como: identidade psicológica, identidade social, identidade cultural, identidade política, identidade econômica. Assim sendo, a existencialidade acaba por desaparecer do campo reflexivo sobre o humano, precisamente porque essa dimensão do ser não é passível de fragmentação. Ainda que a abordagem biográfica desenvolvida em situações educativas não tenha como prioridade a construção da identidade, as modalidades e objetivos de nossas pesquisas, baseadas no trabalho biográfico (construção da história escrita, Co-análise e Co-interpretação em situação de grupo), essa abordagem

centrada na compreensão dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, enfoca, de certa forma, a questão da identidade. Ousaríamos dizer que tal enfoque se faz a partir do interior, com pertinência ainda maior, porque abraça a globalidade da pessoa na articulação das dinâmicas psico-socioculturais, ao longo de sua vida (Josso, 2007, p. 8).

A narrativa das experiências vividas auxilia na apropriação do fazer dos profissionais e da consciência de si. Jorge Larrosa (1994), ao estudar a constituição do sujeito, destaca que, ao narrar-se, a pessoa procura entender-se de forma plena em todos os tempos:

O sujeito se constitui para si mesmo em seu próprio transcorrer temporal. Mas o tempo da vida, o tempo que articula a subjetividade não é apenas um tempo linear e abstrato, uma sucessão na qual as coisas se sucedem umas depois das outras. O tempo da consciência de si é a articulação em uma dimensão temporal daquilo que o indivíduo é para si mesmo. E essa articulação temporal é de natureza essencialmente narrativa. O tempo se converte em tempo humano ao organizar-se narrativamente. O eu se constitui temporalmente para si mesmo na unidade de uma história. Por isso, o tempo no qual se constitui a subjetividade é tempo narrado. É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo (Larrosa, 1994, p. 69).

A consciência de si através da narrativa amplia o olhar de sua própria história, de sua trajetória profissional e, conseqüentemente, de todas as áreas da vida, entendendo a complexidade de que os aspectos e dimensões da vida estão todos interligados e imbricados na ação individual e coletiva.

Formoso (2019) destaca, a partir da Logoterapia, a noética para Viktor Frankl (2012) como um fenômeno que amplia a visão reducionista da contemporaneidade:

Lo que la logoterapia añade a la dimensión biológica y psicológica del ser humano, no es la dimensión social que el paradigma biologicista habría ignorado, sino la dimensión noética, espiritual o noológica que caracteriza la constitución del fenómeno humano y lo diferencia del resto de animales y seres vivos, dimensión que el paradigma biologicista y normativista habrían simplemente evitado contemplar. [...] La dimensión espiritual del ser humano permite integrar sus otras dos dimensiones, la psíquica y la somática, y en ella reside lo constitutivamente humano, esto es, la unidad trascendente de la conciencia y la responsabilidad que permite concebir al ser humano como un ser dotado de libertad y de voluntad de sentido que se dirige siempre hacia algo trascendente y no meramente a la consecución de su supervivencia (Frankl, 2012, p.100).

Viktor Emil Frankl é neurologista e psiquiatra austríaco, fundou a Terceira Escola Vienense de Psicoterapia, conhecida como Logoterapia, com a sua abordagem fenomenológica, existencialista, humanista e teísta, que busca compreender a

existência através dos fenômenos especificamente humanos, identificando a dimensão noética. Por isso, este autor é tão importante na dialética sobre histórias de vida, por entender o ser humano em sua dimensão mais elevada e integral.

Neste sentido, o homem se difere dos animais, pois, além das dimensões biológica, psicológica e social, possui a dimensão noética, considerada superior às demais, que inclui as dimensões inferiores, garantindo a totalidade do homem. É referida como totalidade, pois contém liberdade de atuar em todos os momentos vividos e responsabilidade com a capacidade de responder (Frankl, 1990).

No percurso em construir uma biografia, é importante destacar que esta perpassa por quatro fases, a primeira é a da autoformação, onde há reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais, a segunda é a heteroformação, a partir da relação com as pessoas que o indivíduo convive, em uma aprendizagem conjunta trazendo à tona os sentimentos e as emoções. A terceira fase se dá por intermédio das coisas, como os saberes, as técnicas, as culturas, as artes e as tecnologias, e a quarta fase é a ecoformação, com a compreensão crítica. Para Josso, a construção da narrativa de formação de cada indivíduo conduz a uma reflexão antropológica, evidenciando as características do ser humano, a reflexão ontológica, por retomar o questionamento socrático: “quem sou eu”? e também a axiológica, no sentido de visibilizar os eixos estruturantes e orientadores da existência (Peres; Mancini; Oliveira, 2009).

Defende a premissa de que há quatro buscas orientadoras dos itinerários e das escolhas de vida: a busca de felicidade, a busca de si e de nós, a busca de conhecimento ou busca do ‘real’ e a busca de sentido. Dentre estas buscas, é possível explorar na coleta de dados do estudo atual. Para Josso, quatro posições existenciais se relacionam com quatro figuras antropológicas: “o sábio” com a posição de desprendimento; “o prisioneiro” com a posição de expectativa; “o conquistador” com a posição de intencionalidade; e “o servidor” com a posição de refúgio. Josso com sua experiência intenciona que a figura antropológica de “sábio” em histórias de vida seria um ser humano privilegiado, mas que em nossa percepção já tenha experienciado muitas fases da vida, com conhecimento ao ponto de se desprender, se despreocupar. A figura antropológica do prisioneiro remete à alegoria da caverna escrita por Platão, em A República. A obra elabora muitas reflexões que podem ser remetidas à vida social do educador. Platão propõe que os prisioneiros da caverna só percebem uma verdade, já que viam sombras de pessoas, plantas e animais que estavam fora da

caverna e se confundiam com a realidade. Portanto, o mundo das sombras para os prisioneiros pode ser também compreendido pelo mundo da escuridão e da ignorância, de total falta de conhecimento. Quando um prisioneiro consegue sair da caverna, percebe a diferença do mundo das aparências e da realidade (Piettre, 1985; Platão, 2000). A partir de Alegoria da Caverna, é possível dialogar sobre esta figura antropológica que Josso destaca estar na posição de expectativa e que não é detentora da verdade, mas que se torna cárcere de aparências e projeções; isto pode apontar a possibilidade de entender diferentes mundos e visões.

A percepção que cada educador tem de si mesmo pode não abranger a reflexão crítica de seu papel na sociedade e seus valores. As definições sobre sua atividade laboral podem ser externalizadas a partir de um ponto de vista que pode não abranger a realidade biográfica e sentimental deste profissional, que, por falta de escuta ou de oportunidade, pode ficar dentro de uma caverna, como ilustra Platão (Guinsburg, 1965; Silva *et al.*, 2017).

A experiência de pesquisa-formação oferece potencialidades de exploração, com o nível individual que trata da subjetividade, dos projetos e dos processos pessoais, o nível metodológico, com a utilização de potenciais da abordagem biográfica, vinculada às atividades de pesquisa-formação e o nível teórico, que aborda a formação e seus processos no que tange às atividades educativas com adultos.

A abordagem utilizada por Josso sobre projetos de vida acena para temporalidades biográficas e históricas, no sentido de driblar as faces do espaço e do tempo com o aprendizado da arte de viver a própria fenomenalidade (Peres; Mancini; Oliveira, 2009).

Josso (2006) percebe que, em sua experiência de vinte anos praticando o procedimento de histórias de vida, os laços em todos os relatos são muito importantes. Estes reconstróem a análise oral, escrita, de formação e para interpretação de escuta e diálogo, posteriormente efetuam-se as comparações entre todos os relatos. Laços para a autora são “pontas” de histórias que, no final do relato, podem se encontrar de forma harmônica ou não, dependendo muito das relações sociais construídas ao longo do tempo. Diante desta perspectiva, é possível fazermos questionamento de como e quais são os laços construídos pelos docentes no ensino superior.

Para procurarmos este entendimento, buscamos Bauman, que indaga sobre laços e relações ao longo do tempo. De acordo com Bauman (2007), a Modernidade Líquida interfere na educação no sentido de seguir e conquistar modelos ideais, em

que existe a busca de forma rápida pela atualização, ansiando o futuro ao mesmo tempo em que há o temor devido às incertezas e instabilidades de laços constituídos e laços a serem constituídos.

Os desafios no cotidiano do ensino superior são destacados pela fluidez das relações pessoais e as certezas das modificações e transformações constantes, muitas vezes incorporadas por tecnologias, por exemplo.

Martins e Nogueira (2018) reafirmam o que Bauman apresenta em suas obras sobre o contexto educacional que exige mudanças, mas que necessita laços e afirmações em relações:

Um mundo de incertezas e possibilidades, ora atraentes, ora assustadoras, para aqueles que por alguns momentos, ou instantes, desejam algum tipo de segurança. Um momento propício para a busca e construção do conhecimento – mesmo sem entender qual, como, porque e para que se busca. Um mundo onde tal conhecimento tem prazos cada vez mais curtos de validade equiparando-se a um produto ou serviço. Portanto, um momento num mundo líquido que muitas vezes se depara com espaços sólidos (Martins; Nogueira, 2018, p. 4).

A partir das relações de vida no contexto profissional e pessoal através de sucessivas mudanças, como aponta Bauman (2007), Josso (2006) em sua obra destaca o que denomina de nós e laços de uma história de vida. Descreve o nó de cabestan ou nó de atracação como facilmente desatado ao fim do procedimento, normalmente na última sessão, onde há um ritual com uma corda com tantos nós quantos for o número dos participantes, e que são cortados e simbolizam a liberdade de escolha. Os chamados laços de parentesco são comumente comunicados nos relatos e se caracterizam como laços herdados por nascimento ou laços de aliança. A força desses laços se expressa nos laços de lealdade e de fidelidade que se formam nos relacionamentos. Os avós, por exemplo, ocupam a maioria dos relatos, pois estes possuem um papel e significado determinante na formação dos narradores. Diante disso, é possível recordar como Josso (1999) descreve as quatro fases da construção da biografia: as duas primeiras, na qual a primeira é o da autoformação, em que há reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais; e a segunda é heteroformação, a partir da relação com as pessoas que o indivíduo convive, em uma aprendizagem conjunta, trazendo à tona os sentimentos e as emoções. Estas serão destacadas com intuito de resgatar a família e os laços familiares nas entrevistas a

serem realizadas com os docentes deste estudo, possibilitando entender escolhas e afirmações ao longo de suas vidas.

Os laços transgeracionais, mais raros de serem evidenciados, significam fragmentos da história recente de um povo maltratado, como também de um país. Exemplos disso são: a Segunda Guerra Mundial, a guerra de Moçambique e de Angola, a escravidão dos negros no Brasil entre outros. É importante estarmos atentos a estes nós, pois, assim como os outros são importantes, estes podem explicar muitas feridas e marcas ao longo de suas vidas, como sinal de invalidação ou exclusão que pode se perpetuar por desigualdades, discriminação e injustiças.

Os laços geracionais são os elos de pertencimento a grupos de atividades ou de aproximação, como grupos de música e estudos. Os laços de apego, que podem ser de amizade ou de amor, os laços de afinidade e de interesses e os laços de lealdade e de fidelidade, todos esses interferem na formação das sensibilidades.

Dentre os laços mais destacados e relatados na vida adulta, estão os laços profissionais. Os indivíduos destacam o tempo passado no local de trabalho e os elos profissionais. Há também os laços simbólicos que são as adesões a ideias ou práticas elaboradas e os laços religiosos ou espirituais que destacam o mistério sobre a própria existência e as considerações que revelam em seus cotidianos intuitivos. Por que dentre os laços mais destacados e relatados na vida adulta estão os profissionais? Os laços profissionais e simbólicos podem ficar evidentes nas entrevistas de formas diferentes, mas existe a grande possibilidade de estes serem os mais destacados, como afirma Josso em seus estudos e prática com histórias de vida. Quais laços reais e simbólicos os entrevistados poderão trazer? Recordações boas e ruins da vida profissional? Memórias afetivas dos locais onde já trabalhou? Dificuldades e crenças a partir dos laços transgeracionais? Existe alguma prática espiritual que constitui o seu cotidiano? A sua religião ou/e sua espiritualidade lhe auxilia no seu trabalho como docente?

O nó górdio é o mais presente em todos os relatos, significando os laços que não podem ser desfeitos, como os laços familiares e os laços afetivos, que são analisados em experiências psicanalíticas, que interrogam o porquê destes nós não serem desfeitos pelos indivíduos ou não poderem desatá-los.

A lenda conhecida como “Nó de Górdio” ocorreu no século VIII e conta que o Rei da Frígia morreu sem deixar herdeiros para o trono e, segundo o oráculo, o sucessor seria aquele que chegasse à cidade num carro de bois. A profecia aconteceu com a

chegada de um humilde camponês, com o nome de Górdio, que amarrou sua carroça no templo de Zeus com um enorme nó que era impossível de ser desatado. Com o avançar do tempo, ele deixou seu filho Midas como herdeiro, porém este não deixou sucessor e, assim, o oráculo ordenou que quem desamarrasse o nó dominaria o mundo. Meio século se passou até que Alexandre o Grande, o imperador da Macedônia, vai para o Oriente a fim de conquistar o Estado Persa. Foi até o templo de Zeus e com a sua espada cortou o nó bem ao meio, tornando-se o imperador da Ásia Menor. A partir desta lenda, é possível refletir que "cortar o nó górdio" significa resolver um problema complexo e muitas vezes considerado impossível de maneira simples e efetiva (Carneiro; Ruchdeschel; Gomes, 2019). Diante desta lenda, é possível refletir sobre o que este nó pode representar para cada indivíduo, já que, aparentemente, é um nó complicado e difícil de desfazer, mas que muitas vezes de forma prática este nó pode ser desfeito, muitas vezes por consequências psicológicas que o impedem de ver a situação ou o acontecimento de forma diferente. Para ilustrar melhor esta lenda de forma didática, inserimos imagens dos nós górdio e coulant.

Figura 1 - Nó Górdio



Fonte: Disponível em: <https://bit.ly/30sgwlc>. Acesso em: 18 out. 2021.

O nó coulant ou nó do enforcado são representados pelos perigos vivenciados. O nó esquerdo é representado por todas relações e acontecimentos que não duraram muito, independente da intensidade. Diferente do nó de espia, que destaca as relações relativamente equilibradas e que podem ser raras.

Figura 2 - Nó Coulant



Fonte: Disponível em: <https://bit.ly/3aMXgkj>. Acesso em: 18 out. 2021.

A partir de laços e nós dentro da narrativa, o trabalho biográfico possui o papel de reemergir lembranças marcantes, mas também de reconstruir a história no percurso de vida relatado. A partir da perspectiva temporal de compreensão e interpretação com olhares cruzados e novos laços de construção (Josso, 2006).

Todas as interpretações da biografia que fazem sentido no primeiro momento chamam-se de nós direitos, com a possível ligação dos acontecimentos descritos, Após, são utilizados os nós de pescador que é a união dos episódios que se assemelham. Os nós de pescador se dão a partir de todos os relatos a serem investigados, unindo as semelhanças? Como estes nós se constituem a partir da coleta de dados? A multiplicidade de elos biopsicossociais demonstra o ser em seus variados aspectos, como no esquema de Josso (2006):

Quadro 2 - As dimensões do nosso ser no mundo

	Ser de sensibilidades	
Ser de ação		Ser de emoções
	Ser de carne e Ser de atenção consciente	
Ser de imaginação		Ser de afetividade
	Ser de cognição e de memória	

Fonte: Josso (2006).

O ser-no-mundo é representado pelo centro do esquema, onde o ser de carne é a base das sete outras características. Por isso, qualquer problema destacado neste ser pode desenvolver “deficiências” profundas ou não. É a ligação com o ecossistema

terrestre, que aparece com as narrativas de saúde, doença, maternidade, paternidade, filiação, imagem corporal aceita ou não, sexualidade, a alimentação entre outros.

O ser de atenção consciente é a segunda dimensão mais importante; se dá pela percepção de si, a partir da cultura e ambiente vivido, com a atenção consciente, bem como a capacidade de fazer ligações com a corporeidade.

O ser de sensibilidades é o que representa os laços bons e ruins, agradáveis e desagradáveis no cotidiano; é o mais próximo do ser de carne, ligados aos julgamentos e reações. O ser de sensibilidades está ligado ao ser de emoções mobilizado pelo ser de afetividade, do ser cognitivo e do ser de imaginação. As reações corporais estão interligadas nos sentimentos, o que explica o ser de afetividade em que a tonalidade dos relatos está presente com o ser das emoções. Associado também está o ser de cognição e de memória. O ser de cognição e de memória está conectado com a aquisição da linguagem e dos conhecimentos das ciências do humano e da natureza, com uma epistemologia a partir de um pensamento e ação ou de uma cultura e visão de mundo. Por isso, todas as explicações são interpretativas, com o trabalho de desnudar as pré-interpretações com fios condutores das histórias de vida.

O ser de imaginação se dá pela descoberta de potencialidades, as produções artísticas falando de si e de visão do mundo, são os sonhos e projetos, que antecedem o ser de ação, que se apresenta com a interação social e a transformação executada (Josso, 2006). Analisando todos estes seres, nos questionamos sobre a relação existente entre eles? Como os educadores chegaram a ser o que são em seus atos e potências?

Para Josso (2007), a narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das transformações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. As subjetividades individuais refletem as crenças de cada indivíduo, construindo a identidade a partir da existencialidade, da pluralidade e da fragilidade ao longo da vida.

A metodologia de uma pesquisa com histórias de vida é uma abordagem multirreferencial que integra os diferentes registros do pensar humano (as crenças científicas, crenças religiosas, esotéricas), bem como as diferentes dimensões de ser humano no mundo. A história de vida em sua globalidade compreende as variações dos registros, as múltiplas facetas que ela evoca de seu percurso, sinergias positivas

ou negativas entre as dimensões diferentes e complementares como as psicossomáticas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, sócio-históricas e espirituais, que influencia diretamente na expressão evolutiva da existencialidade e da identidade de cada indivíduo.

A abordagem biográfica desenvolvida em situações educativas se dá a partir da construção de três etapas, da história escrita, Co-análise e Co-interpretação. Na situação de grupo, essa abordagem é centrada na compreensão dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, perpassando a questão da identidade. A história de vida é constituída pela mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, ofertando no processo a tomada de consciência sobre diferentes contextos (memórias e representações de si).

Após as três fases inicia a fase de escuta dos narradores, na qual são organizados grupos, conforme o número de participantes. Cada indivíduo usufrui de duas horas para apresentar as experiências da sua trajetória de vida, relatando a importância de cada momento. Os participantes fazem perguntas ao narrador, pedindo possíveis esclarecimentos sobre alguns acontecimentos, detalhando as narrativas. A dialética sobre o próprio percurso repercute para a próxima fase, que é a redação de suas próprias histórias. Cada pessoa adquire o conjunto das histórias narradas para tomar conhecimento antes do início da reflexão de cada uma das histórias escritas, a fim de compreendê-las (Josso, 2007).

Quatro categorias são divididas na teoria de Cheminer vers soi (Josso, 1997), como conjuntos de aquisições acumuladas durante a vida através de aprendizagens e de conhecimentos:

1. Aprendizagens existenciais são constitutivas do conhecimento de si como ser psicossomático em nossas dimensões de ser no mundo, nossos registros de expressão e nossas competências genéricas transversais particulares;
2. Aprendizagens instrumentais reúnem os processos e procedimentos em todos os domínios da vida prática numa dada cultura e num dado momento histórico;
3. Aprendizagens relacionais são as aquisições de comportamentos, de estratégias de trocas e de comunicação com o outro, do saber-ser em relação consigo, com o outro e com o mundo;
4. Aprendizagens reflexivas permitem a construção do saber-pensar nos referenciais explicativos e compreensivos. Os referenciais que servem para

pensar e dar sentido às experiências narradas são identificáveis pelos registros de expressão da narração e do vocabulário empregado; assim, é possível constatar o subdesenvolvimento de alguns deles em benefício de outros, a existência de lacunas ou, ao contrário, a palheta completa dos registros das ciências do humano, a partir dos quais o sujeito se situa em seu meio ambiente humano e natural.

A epistemologia paradoxal significa a existencialidade no singular plural em constante movimento. As histórias são autorretratos dinâmicos em uma dialética de momentos individuais e em grupo. O percurso de vida pode ser dividido em três dialéticas:

- Singularização/conformização. As narrativas relatam as diversas formas que tomou esta dialética, desde a relação com a família de origem até a relação com o saber, passando pela escolha profissional, estilo de vida, formas de sociabilidade e diversos compromissos.
- Responsabilização/dependência. Nas atividades, relações com os outros, nas situações, o sujeito está relativamente envolvido nas transações, interações e interdependências. É possível deixar-se levar pela lógica coletiva, assim como é possível dar sentido por si mesmo ao que é feito, buscando uma independência interativa ou sujeitando-se ao plano relacional, econômico ou social.
- Interioridade/exterioridade. Muitas biografias mostram uma tensão, por vezes um estresse vivido entre uma vida interior, feita de propriocepção (tônus, humor, emoções, sentimentos), sonhos, projetos, desejos, imagens de si e dos outros que nos são enviadas através das diversas interações que temos. Vivemos numa dinâmica interna que encontra uma relativa satisfação nas condições do nosso ambiente (Josso, 2016, p. 9).

Josso (2016) afirma que o conceito de identidade está conectado a uma sociedade que multiplica as formas de exclusão, as estratégias profissionais para estabilidade do emprego, as lesões psíquicas e somáticas ocasionadas por incertezas, perdas econômicas e de integridade. A partir do olhar de Josso, surge a questão de que existe a possibilidade de podermos compreender as identidades construídas pelas dificuldades, além das subjetividades, já que esta metodologia utilizada pela autora oportuniza dar voz para quem não é ouvido. Nesta mesma vertente, Paraná (1996, p. 317), em sua obra, destaca que a história de vida é uma tentativa de oferecer escuta e “de dar voz àqueles cujo discurso foi calado”.

O ensino superior e a discussão sobre a construção da identidade profissional de docentes universitários vêm ganhando espaço em debates e pesquisas como o estudo de Pimenta (2002). Ela enfatiza que, nos anos 1990, as discussões acerca da

identidade do docente universitário se intensificaram e atualmente ainda é uma temática pertinente diante da educação brasileira.

Fatores, como a história de vida, a formação inicial e continuada, a prática pedagógica e o significado de docência, constroem um conjunto para o desenvolvimento e construção da identidade profissional. Este conjunto é impactado por condições objetivas e subjetivas, de forma plural, com trocas internas e externas (Timm, Abrahão, 2015). O ser humano ao longo de sua história de vida se forma e se transforma através da interação com outros, e a identidade do professor é uma transformação de ser e estar de lutas, de autoconsciência e experiências. Segundo Nóvoa (2000), o eu pessoal e o eu profissional são indissociáveis através da história de vida e construção da identidade profissional.

A vida, em suas dimensões psicossomáticas e socioculturais, se transforma a todo momento como forma de existência e de subsistência. A identidade individual pode ser descrita a partir de características políticas, econômicas, religiosas, espirituais, culturais e sociais baseada em reproduções sociofamiliares e socioeducativas, constituindo as subjetividades.

A abordagem biográfica desenvolvida na educação não visa predominantemente à construção da identidade, as modalidades e os objetivos são baseados no trabalho biográfico (construção de narrativa escrita, co-análise e co-interpretação em situações de grupo), compreendendo processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, esclarecendo o quesito da identidade (Josso, 2016, p. 206).

Desta maneira, a história de vida é uma mediação de autoconhecimento na sua existencialidade, com a reflexão sobre as tomadas de consciência, sobre as suas diferentes formas de expressão e autorrepresentações. As trajetórias de vida são construídas por heranças sucessivas e novas elaborações, como também pela relação dialética da obtenção do conhecimento, do saber-fazer, do saber pensar, do saber ser em relação ao outro, dentre outros aspectos.

É perceptível, até este momento da tese, que cada narrativa é identificada por momentos-chaves, valores, os registros das ciências humanas em que as experiências são expostas, as atitudes e aprendizagens escolhidas ao longo da vida.

As transformações pelas quais as pessoas podem passar resultam de uma situação interna ou pode ser causada pelo ambiente em que se vive, onde as trajetórias de vida se constituem na identidade de si e na identidade para os outros. Em nosso estudo estaremos atentos para o olhar sobre estas identidades. Josso

(2016) destaca que nomeou o tipo de trabalho biográfico efetuado com as especificidades de sua metodologia pelo paradigma do experiencial e, também, pelo paradigma do singular plural, exprimindo muitas tensões dialéticas da vida e suas mutações.

Desta maneira, o trabalho biográfico e autobiográfico situa-se no entrelaçamento de um destino sociologicamente, culturalmente e historicamente previsível, de uma memória personalizada desse destino potencial e de um imaginário sensível original capaz de seduzir, de tocar emocionalmente, de falar, de interpelar e de tocar as outras anunciando com racionalidade sua epistemologia existencial. Essa consideração das diferentes identidades a partir das dimensões do nosso Ser-no-mundo ao longo da nossa formação experiencial permite fazer emergir dimensões escondidas de si que redinamizam o projeto de si reconfigurando os recursos e construindo uma coerência pessoal ou epistemológica existencial (Josso, 2016, p. 24).

As mudanças sociais e culturais, através de indivíduos em suas relações sociais e profissionais, podem ser observadas no trabalho de investigação nos relatos de vida, o que Josso (2014) descreve como relatos centrados na formação. Uma das prioridades no trabalho com relatos de vida são as subjetividades singular e plural. A identidade se constrói e desconstrói através de emergências socioculturais, de fragilidades e dos movimentos que a vida dá. Diante deste exposto, Josso (2014) destaca que história de vida é uma expressão do conhecimento de si, em sua particularidade e existencialidade, com a reflexão e tomada de consciência sobre suas memórias, diferentes registros de expressão, bem como as representações de si mesmo e as dinâmicas e vivências que destinam sua formação.

Ao longo da vida, acumulamos muitos conhecimentos, que Josso (2014) organizou em quatro categorias de acordo com a sua obra *el Caminar hacia sí* (Josso, 2010):

1. Todas as dimensões de ser no mundo com a totalidade do ser psicossomático são caracterizadas pelas aprendizagens existenciais;
2. Todos os procedimentos e processos em uma cultura e período histórico são as aprendizagens instrumentais;
3. Todos os processos relacionais consigo e com o mundo, através de estratégias e comportamentos diferentes, caracterizam as aprendizagens relacionais;
4. Todas as construções descritivas e conscientizadas do saber e pensar são as aprendizagens reflexivas.

Existem muitos processos individuais e coletivos nas histórias de vida, como a evolução dos comportamentos, seguido de valorizar as aprendizagens adquiridas, tomar consciência de suas potencialidades e de si, as realizações e as transformações conscientes e inconscientes do ser total, assim como o corpo humano que vivencia e expressa todos estes processos.

O corpo humano é o centro de todas as dimensões da vida, por isso, quando algo ocorre com o corpo de forma temporária ou definitiva, isto é marcado fortemente em sua formação, como uma falta de capacidade, que ficará registrada em sua história. Além do corpo humano, existem outras dimensões importantes para dar destaque, como o “ser de atenção”, indispensável para a construção do conhecimento e de percepções; o “ser de sensibilidades”, que se expressa diante dos sentidos bons e ruins em todas as atividades exercidas; o “ser de emoções”, conectado com o ser de sensibilidades, aliando o cognitivo com o imaginário; o “ser de afetividade”, que é a construção de vínculos conscientes de cuidado e sentimentos. O “ser de cognição e linguagem” aborda o intelecto, a ação e a lógica cultural de uma visão de mundo.

Na obra, o corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala de Josso (2012), a reflexão biográfica se dá a partir da escuta, declarando as potencialidades da consciência humana, de todas as dimensões da vida. As narrativas de vida em cointerpretação com seus autores evidenciam a busca de saberes de si, assim como a própria corporeidade. Tomar consciência do reconhecimento de si, mesmo como sujeito passivo ou ativo de acordo com acontecimentos, permite ao indivíduo encarar os seus objetivos, seu itinerário de vida, desistências e investimentos com a sua auto orientação a partir do seu livre-arbítrio. Josso descreve a corporeidade como parte fundamental para as expressões da vida e, também, diante da narrativa, trazendo a possibilidade de observar o quanto a liberdade e a independência são importantes diante de todas as dimensões citadas.

A elaboração do autorretrato dinâmico nas histórias de vidas promove a compreensão da formação do sujeito com as suas subjetividades, seu autoconhecimento e sua autonomização. O processo autorreflexivo exige um olhar retrospectivo e prospectivo, como atividade de autointerpretação do sujeito em todas as dimensões de vida. Para Josso, quando o presente é articulado com o passado e futuro, é efetuado um trabalho introspectivo, que pode ser desenvolvido com olhar de outra pessoa, construindo o processo de objetivação, conceito construído pela autora.

Através das possibilidades da alteridade nas relações, a sensibilidade deve estar presente. Josso (2012) cita o corpo como representante das vivências e interrogações do ser humano, constituído por fâscias que constantemente estão em movimento. Os movimentos internos são as subjetividades corporizadas, é o encontro de sua sensibilidade no mundo. Corpos com deficiência se sensibilizam também por fatores causais além dos movimentos internos. Esta constatação de Josso é muito valiosa, pois o nosso corpo revela internamente e externamente o que estamos sentindo, mas é possível questionar como os corpos de pessoas com deficiência se expressam diante das subjetividades e das experiências boas e ruins. A autora descreve fatores causais em todas as vivências advindas do externo e afirma a sensibilidade do corpo com deficiência e questionamos, como ocorre esta sensibilidade? Eventos traumáticos podem ocorrer de forma diferente na vida pessoal e profissional em pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência?

Segundo Souza (2006), no Brasil o movimento biográfico é vinculado com as pesquisas na área educacional, como no âmbito da História da Educação, da Didática, na Formação de Professores e, também, em outras áreas que tomam as narrativas como perspectiva de pesquisa e de formação. As primeiras experiências com pesquisas autobiográficas se deram a partir da criação do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GEDOMGE-FEUSP). Ocorreu como marco histórico, o 1º Seminário Memória, Docência e Gênero, com a intenção de desbravar as pesquisas no âmbito das histórias de vida no Brasil. Como evento impactante para os estudos biográficos brasileiros, está o Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica (I CIPA), onde o primeiro aconteceu em Porto Alegre no ano de 2004 e o segundo (II CIPA) em Salvador no ano de 2006. Situando como fatores que fortaleceram a pesquisa nas universidades, estão os grupos de pesquisas nas pós-graduações com influência teórica e metodológica de diferentes disciplinas e áreas do conhecimento.

A perspectiva hegemônica na produção de conhecimento, como processo histórico de padronização, é desconstruída por um novo paradigma compreensivo, com as histórias de vida. A mudança metodológica na pesquisa, no campo da produção historiográfica, surgida na França, defende três vertentes, os novos problemas, as novas abordagens e os novos objetos, reconhecendo a importância do recurso oral. O movimento mais amplo fixou-se na Escola dos Annales, movimento que reúne historiadores em torno da edição da revista dos Annales: *économies*,

sociétés, civilisations. A historiografia francesa marca a valorização das fontes orais, onde os indivíduos considerados excluídos foram ouvidos a partir de suas memórias pessoais e sociais, dando sentido às suas vozes ausentes (Souza, 2006). Sair do padrão hegemônico através de histórias de vida possibilita dar voz aos excluídos.

A memória narrativa é situada no contexto histórico e cultural individual. Esta tem importância fundamental na abordagem compreensiva no paradigma hermenêutico, com o processo de recuperação do eu e do olhar para si em diferentes espaços e tempo. A partir do ponto de vista gnosiológico, a hermenêutica fenomenológica busca entender os sentidos de determinados fenômenos construídos pelo indivíduo com uma reflexão e autorreflexão elaborados em todas as dimensões existenciais.

A proposta epistemológica e metodológica situa-se numa perspectiva crítica à epistemologia moderna, em que o paradigma hermenêutico amplia o olhar científico da pluralidade do saber humano e na complexidade engajada na memória sob a perspectiva individual e coletiva (Souza, 2006). Souza (2006) aborda a potência da pesquisa hermenêutica no campo educacional, já que é uma metodologia capaz de compreender e interpretar o indivíduo nas suas especificidades.

Para Josso (2004), os últimos vinte anos do século vinte, na área da educação, foram destacados pela sensibilidade com a subjetividade humana, dando destaque ao reconhecimento do trabalho docente em todas as interfaces, sejam elas culturais, sociais, políticas e humanas. Diante da obra de Josso (2004), percebemos que o reconhecimento do trabalho docente propicia entender melhor todos os aspectos ligados à docência, como o seu cotidiano, seus sentimentos, barreiras, adoecimentos, estratégias e suas perspectivas para o futuro; por isso as histórias de vida podem ampliar o olhar cuidadoso para o docente.

O papel de ator e autor da própria vida é concedido aos sujeitos que questionam os sentidos de suas vivências durante as narrativas, tomando consciência de si (Souza, 2006).

A importância da narrativa nas últimas décadas no campo educacional se dá como metodologia de investigação e de desenvolvimento pessoal e profissional de docentes. Os docentes, ao expressarem sobre seus dilemas imbricados no seu fazer docente, transportam, ao mesmo tempo, dados de sua trajetória de vida. Os projetos pessoais estão conectados a outros de natureza coletiva, interferindo na constituição pessoal e profissional, o contexto social, cultural, econômico e político (da Silva, Miranda, Bordas, 2019). É possível considerar o que Cacciari (2017) pondera em seu

estudo, pois professores são indivíduos únicos, cada um com uma identidade singular, mas não hegemônica, se formando e se transformando a cada dia de experiência vivida. A atuação do docente, como ele se expressa, se posiciona e se comunica, está muito relacionada com a sua história de vida que conecta ao seu papel docente e a sua individualidade cotidiana e subjetiva; uma interfere diretamente na outra em nossa observação.

Para dar continuidade ao tocante do docente universitário com deficiência, de forma sucinta, o próximo capítulo elucida o papel fundamental do trabalho e a realidade brasileira do docente universitário com os dados epidemiológicos e destaca barreiras e possibilidades com as constantes mudanças na universidade.

2.3 Docentes universitários com deficiência

Nos dias de hoje, ser docente é possuir habilidades e competências bem diferentes das características do passado, como estar sempre em atualização, participar de eventos científicos, realizar trabalhos de pesquisa de campo, ter o hábito de muita leitura e efetuar mobilidade internacional, já que o mercado de trabalho está cada vez mais exigente e competitivo, requisitando dos trabalhadores uma formação contínua (Prado, 2013; Timm; Mosquera; Stobäus, 2010).

O trabalho permite e organiza o encontro com o outro, constitui uma ocupação e caracteriza-se como um meio de lutar contra a monotonia. A vida e o trabalho hoje estão inseparáveis, constituindo-se este em realização profissional e um compromisso vital. O docente com deficiência, assim como o professor sem deficiência, possui obrigações laborais no ambiente universitário, detém conhecimentos e trocas específicas. Para aprofundarmos a relevância do trabalho, é pertinente retornarmos no tempo para elucidar a sua conjugação com a educação no Brasil e as relações de exclusão. As primeiras instituições escolares são exclusivamente masculinas e religiosas, por jesuítas, com o intuito de catequização dos índios e na formação de meninos brancos e de classe alta. Ao longo do tempo, este modelo foi perpetuado, até o final do século XVIII, com rupturas dos padrões, com o início do Magistério e a inserção das mulheres. Na metade do século XIX, as mulheres entram nas salas de aula, e aos poucos também se tornam docentes. Louro (1997) destaca como processo de urbanização, o movimento feminino na educação, assim como outros grupos sociais, como os imigrantes e PcD, que também foram excluídos por muito tempo da

educação e do trabalho, iniciam sua participação efetiva com mais autonomia. Com muitas resistências aos rearranjos sociais e políticos, as mulheres lutam até os dias de hoje para serem reconhecidas no trabalho e na educação, assim como as PcD. Louro (1997) sinaliza muito em seu estudo sobre a representatividade, identidade e o enfrentamento da mulher diante do trabalho docente na historicidade. Freitas (2023), em sua tese, acentua que ainda em 2023 a sociedade em grande parcela se mostra conservadora e patriarcal, subjugando o gênero feminino em diversas esferas da vida ao analisar as relações de gênero.

Infelizmente a exclusão feminina ainda acontece no âmbito educacional e laboral, mas pouco a pouco, a concepção do feminino vai sendo destacado e inserido nas discussões, nas políticas e nas práticas sociais. Por isso, queremos enfatizar a força da mulher na história brasileira e mundial, para alcançar direitos e autonomia à educação e ao trabalho. Evidenciando também que a presente tese ao tratar sobre histórias de vida e a importância da inclusão, tem o intuito de elucidar que iremos utilizar a linguagem masculina, mas será com intenção ao indivíduo neutro, deixando clara nossa intenção em incluir todos os gêneros, todas identidades de gênero, bem como toda comunidade LGBTQ+¹.

Dados da UNESCO (2017) revelam que existe mais de um bilhão de pessoas com deficiência no mundo e, desse total, 45,6 milhões são brasileiras. Analisando os dados do IBGE no Censo 2010 e do Ministério do Trabalho com Relação Anual de Informação Social (RAIS) em 2011, dentre 46 milhões de brasileiros com emprego formal no Brasil declarados em 2010, apenas 325.291 eram pessoas com deficiência, e 11.444 eram mulheres. Não é possível fazer uma mensuração real e saber se esses números refletem realmente a realidade brasileira, pois existem muitas pessoas trabalhando na informalidade, mas com essas informações já é possível ter uma visão parcial da realidade brasileira. Dados mais recentes do INEP (2019) revelam sobre a atividade de docentes com e sem deficiência no âmbito da educação superior, que 54,3% das funções docentes em exercício se encontram em IES privadas e 45,7% em IES públicas. No que se refere à organização acadêmica, essas funções docentes, em ordem decrescente, são distribuídas: 52,8% em universidades, 25,3% em

¹ DE SOUZA, Luana Emanuele Daniel. Cota x Inclusão: LGBTQ+ no mercado de trabalho *share x inclusion: LGBTQ+ in the labor market*. Direito UNIFACS–Debate Virtual, n. 275, 2023. nos baseamos neste estudo para a atual conceituação da comunidade LGBTQ+, com intuito de incluir todos os indivíduos em nossa abordagem.

faculdades, 15,1% em centros universitários e 6,8% em IFs e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS).

É possível perceber desigualdades de acesso ao espaço universitário brasileiro, pois apenas 0,43% do total de professores do ensino superior apresenta algum tipo de deficiência (INEP, 2018). É importante entender o porquê desse baixo percentual, como consequências sociais, oportunidades desiguais, débito secular de exclusão e o não acesso à educação, por exemplo. Enquanto para os brasileiros sem deficiência a taxa de analfabetismo girava no penúltimo censo, em torno de 8,3%, para as pessoas com algum tipo de deficiência é de 9,5% aproximadamente. Por sua vez, as taxas de desocupação ficam entre 9% e 53%, respectivamente, sendo que nos países mais avançados/ desenvolvidos este percentual chega a 35% (IBGE, 2012). Do total de brasileiros que declararam possuir alguma deficiência, 3,46% possuem deficiência visual severa, 1,12% deficiência auditiva severa, 2,33% deficiência motora severa e 1,4% deficiência mental ou intelectual. Entre as pessoas que declararam possuir uma deficiência severa, 7,13% estão em idade ativa entre 15 a 64 anos. Acreditamos que ao destacarmos todos dados do penúltimo e último censo, fica evidente a disparidade quanto às PsD.

Para cumprir a obrigação legal de preencher as cotas previstas na Lei 8.213, de 24 de julho de 1991 (BRASIL, 1991) ou em nome da solidariedade, muitos empregadores recrutam pessoas com deficiência para atividades que estão longe do ideal do trabalho como elemento de desenvolvimento econômico, social e humano (Cardoso, 2016). Dessa maneira, no Brasil ainda há dificuldades para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva, principalmente porque o mercado não conseguiu abarcar o ideal da responsabilidade social das empresas. Existe a falta de formação adequada em relação ao governo e à iniciativa privada. Além disso, a baixa escolaridade das pessoas com deficiência se apresenta como um dos principais obstáculos para a capacitação adequada.

O trabalho detém importante repercussão na vida de todas as pessoas e é apontado como atividade primordial para a realização pessoal, desenvolvimento da autoestima, interação social, sentimento de pertinência e capacidade, bem como construção de identidade. Apesar dos esforços para inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, o caminho para inserção ainda está repleto de barreiras no que tange à aceitação da sociedade atual. A situação contemporânea revela uma sociedade ainda preconceituosa e não inclusivista. A pessoa com

deficiência precisa ser capaz de superar barreiras físicas, programáticas, atitudinais e culturais para ultrapassar o primeiro obstáculo que é a inserção no mercado de trabalho (Ribeiro *et al.*, 2014).

Para Frankl (2003), o educador é exemplo de autotranscendência já que não é um ser isolado dentro de uma instituição. Este faz parte de um coletivo com pessoas diferentes entre si e que convivem com tais diferenças diariamente. Huberman (2000) propõe que o estudo do percurso profissional ou o ciclo de vida do professor seja feito a partir da consideração das seguintes etapas:

- a) Entrada na carreira (primeiros 3 anos);
- b) Estabilização (4-6 anos);
- c) Diversificação (7-25 anos);
- d) Questionamento (7-25 anos);
- e) Serenidade-distanciamento afetivo (25-35 anos);
- f) Conservadorismo (25-35 anos); e
- g) Desinvestimento (35-40 anos).

Em cada uma dessas etapas de seu percurso profissional, existem características e possíveis posturas do educador frente às situações que se apresentam. Timm (2006, p. 48), ao discutir as dimensões pessoal e profissional do educador, enfatiza que ele é, antes de tudo, “[...] um ser humano, e como ser humano, é mais do que aquilo que seu fazer social lhe denomina ser. Mais do que um profissional, é um ser humano que tem uma profissão, mas que não se resume a esta profissão”.

Nesta perspectiva, Frankl (1978) destaca que a transcendência de si mesmo enquanto fenômeno antropológico é que quanto mais ele se supera, mais se esquece de si próprio na dedicação a uma tarefa, neste caso como docente. O homem se orienta sempre para o mundo externo e, dentro desse mundo, ele se interessa por cumular o sentido das coisas e, também, por outros seres humanos. O autor denomina, como autocompreensão ontológica pré-reflexiva, a ação de autorrealização na medida em que se esquece de si mesmo, e se entrega de diferentes formas, como servindo a uma causa nobre ou amando outra pessoa diferente de si mesmo. Para o autor, a dimensão espiritual ligada à auto transcendência é a essência da existência humana, ultrapassando o momento presente, no desejo de perpetuar-se no tempo e no espaço (Frankl, 1995, p. 264).

Timm (2006) enfatiza que o docente possui muitas dimensões assim como Frankl (1995), e isto o torna um ser humano único, transportando para o seu ambiente laboral no seu cotidiano toda a sua singularidade, sua espiritualidade e suas marcas vividas. No estudo de Souza (2015), a partir da investigação sobre a percepção da inclusão de professores universitários com deficiência na academia, conclui-se que os professores entrevistados se sentem privilegiados e ressaltam os seus esforços para esta inserção, bem como a importância do reconhecimento da atividade laboral, já que existem muitos indivíduos brasileiros com deficiência desempregados. Enfatizam também que os seus processos de permanência no mercado de trabalho não foram facilitados.

No estudo de Giabardo e Ribeiro (2017) foi realizado um mapeamento das publicações científicas nos últimos vinte e seis anos (1990-2015) em importantes bases de dados na BDTD, Banco de Teses da CAPES, SCIELO e no Grupo de Trabalho sobre Educação Especial da ANPED. Teve como resultado, de um total de 1592 publicações encontradas, apenas onze trabalhos remetem a pesquisas sobre o professor com deficiência, no total de oito dissertações, uma tese e dois trabalhos do GT15 da ANPED, todos de programas de Pós-Graduação em Educação, com a primeira publicação no ano de 2005 e a maioria das publicações no Sudeste e do Sul do Brasil.

A seguir citaremos os onze trabalhos encontrados, o primeiro é a dissertação de Oliveira (2008), com o objetivo de buscar significações imaginárias e dos saberes construídos na trajetória de vida de uma alfabetizadora cega, como metodologia foi utilizado a autobiografia de histórias de vida e concluiu que a interlocutora mobiliza alunos, colegas, escola e Associação de Cegos, através de sua trajetória de vida, possibilidades de exercício laboral e inclusão social, bem como a reflexão de novos modelos de formação docente.

A monografia de Barbosa (2009), já foi citada nesta construção teórica e reflexiva, porém destaca-se que teve como objetivo de construir uma reflexão sobre a inclusão profissional de professores com deficiência sobre as dificuldades vivenciadas na escola, trata-se de um estudo qualitativo. Como resultados é apontado que a acessibilidade arquitetônica e de transporte é falha e, também, destaca a importância da escuta dentro das instituições de ensino de docentes com deficiência. A dissertação de Klaumann (2009) teve como objetivo compreender a trajetória profissional de sete professores, quatro surdos, dois que apresentam deficiência

visual e um com deficiência física que atuam ou atuaram na rede básica de ensino de Curitiba e região metropolitana. A metodologia teve abordagem qualitativa, a partir de entrevistas semiestruturadas. Foi possível concluir que existe a falta de acessibilidade, para os professores que apresentam deficiência física, o desconhecimento da LIBRAS, fragilizando a inclusão dos professores surdos, bem como a falta da transcrição dos materiais a tinta para o Braille para deficientes visuais e as barreiras atitudinais apareceram na comunidade escolar.

A dissertação de Meneghelli (2012) analisou os processos de subjetivação de professores com deficiência, com base na discussão de suas experiências pessoais e profissionais de inclusão social. O estudo utilizou a abordagem biográfica, como três professores com deficiência física, atuantes nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual de Santa Catarina. Dentre os resultados descobertos, o cuidado de si e a liberdade evocam na vida de docentes com deficiência a constante luta de ser reconhecido em todas as esferas. A dissertação de Gonçalves (2013) investigou a práxis pedagógica e a trajetória acadêmica de um professor com deficiência visual no ensino de Álgebra em um curso de Licenciatura em Matemática, para compreender como este docente ensina este conceito. A metodologia do estudo é qualitativa, de natureza etnográfica e os instrumentos de pesquisa foram: entrevista aberta, análise documental e observação direta das aulas. Os resultados demonstraram que o docente valoriza nas aulas a aproximação e o diálogo com os alunos, desenvolvendo solidariedade ao trabalhar em duplas, pois foi assim que obteve melhores resultados quando estava no papel de aluno e a sua didática é baseada na leitura e resolução de problemas, obtendo bons resultados. No final desta pesquisa foi desenvolvido um *audiobook* contendo indicadores capazes de subsidiar a prática docente inclusiva.

A dissertação de Santos (2013) investigou a trajetória de vida de profissionais com deficiência do Magistério, atuantes na Rede Municipal de Ensino de Vitória. A opção metodológica foi história de vida, por meio de entrevistas biográficas semiestruturadas. Quatro professores foram entrevistados, dois com deficiência física e dois cegos. Dentre os resultados encontrados, foi possível concluir que todos os professores destacaram que ultrapassaram muitas barreiras e enfrentaram a segregação e tiveram que provar suas potencialidades para chegarem no local de trabalho em que atuam. A dissertação de Viana (2006) investigou as trajetórias escolares de professores com deficiência que atuam na rede pública de ensino de São

Paulo, com intuito de examinar como se efetivou a trajetória de escolarização e formação, bem como ao mercado de trabalho. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professores, um com deficiência física, um com deficiência visual e um com deficiência auditiva que atuam na rede pública de ensino de São Paulo. Os resultados elucidaram que as características intrínsecas dos indivíduos somado com as deficiências e as condições sociais foram determinantes para cada trajetória individual, como também para a superação das desvantagens e, também, foi observado que as relações entre essas condições e as marcas sociais e escolares foram singulares para cada professor.

Não foi possível acessar a tese de Santos (2007), pois a página online do repositório está inacessível, com a mensagem que a página está em manutenção. A dissertação de Brando (2011) é dividida em três estudos: o primeiro estudo, descreveu-se a prática pedagógica de uma docente com Paralisia Cerebral, o segundo estudo teve como objetivos verificar como docentes com deficiência planejavam e conduziam suas aulas. No terceiro estudo analisou-se a percepção de alunos sobre a prática pedagógica de professores com deficiência e professores sem deficiência. Os procedimentos metodológicos foram registros diários da docente do primeiro estudo, conteúdo das entrevistas semiestruturadas com professores com deficiência do segundo estudo e respostas a questionário aplicado aos alunos do terceiro estudo. Os resultados evidenciaram que os professores universitários com deficiência não encontraram dificuldades para serem inseridos no mercado de trabalho; desenvolvem atividades práticas, como debates e recursos multimídia nas suas aulas, mas relatam obstáculos arquitetônicos e atitudinais, além de dificuldades de comunicação. Os alunos apontaram como positivas as experiências com pessoas com deficiência, já que enriquecem as aulas e os aproxima da realidade, porém algumas deficiências, podem comprometer a compreensão e o ritmo das aulas.

O estudo de Lebedeff (2005) teve como objetivo analisar as estratégias de uma professora surda, no ensino de língua escrita. A metodologia de investigação foi de observação e gravação das aulas para jovens e adultos surdos. Dentre os resultados obtidos, foi observado que é necessário que se estabeleçam políticas de formação continuada para professores surdos com relação à Língua de Sinais. Com o passar dos anos, o contingente de pessoas com deficiência inseridas no mercado de trabalho aumentou, mas ainda lentamente, pois basta observar quantos docentes universitários com deficiência estão inseridos nas universidades. Diante desses

dados, uma instituição de educação precisa levar em conta a deficiência do indivíduo, as especificidades, as histórias de vida, a fim de proporcionar-lhe bem-estar e acessibilidades.

Autores como Abrahão (2018) e Sousa e Cabral (2015) enfatizam em seus estudos que os docentes, ao expressarem sobre seus dilemas nas histórias de vida, estão imbricados no seu fazer docente. As trajetórias pessoais e profissionais estão conectadas a outros de natureza coletiva, interferindo na constituição pessoal e profissional, o contexto social, cultural, econômico e político. Sabendo dos dados epidemiológicos do docente com deficiência na universidade e a partir da legislação vigente estar em pauta somente a partir do século XX, as universidades, a comunidade e os governo federal, estadual e municipal devem se mobilizar no intuito de entender as demandas possíveis, bem como possibilitar ações inclusivas dialogadas com estes indivíduos que conquistaram sua profissão, mas sabem quais barreiras tiveram que ultrapassar. Diante disso, o próximo capítulo tratará sobre a gestão universitária inclusiva no contexto do ensino superior, conjecturando sua real importância em intervenções benéficas nas instituições. Sabendo da magnitude da gestão para buscar alternativas inovadoras e perspicazes, buscamos elucidar também a história da universidade, bem como o COMUNG no contexto que iremos pesquisar.

2.4 Gestão universitária inclusiva no contexto do ensino superior

Gestão universitária pode ser compreendida de acordo com Silva (2010) a partir do termo organização como uma unidade social que reúne indivíduos que interagem e operam através de estruturas e processos organizacionais próprios com intuito de conquistar objetivos através de ações e decisões, onde a tomada de decisões é conhecida como gestão. A gestão na universidade ultrapassa o conceito de administrar, já que é necessário prover recursos, incentivar a interação entre os profissionais e, também, possui o objetivo de promoção da formação humana.

É possível considerar a abrangência do termo gestão universitária pela complexidade envolvida na avaliação da universidade, que se cria e recria a cada instante, no processo permanente de mudanças, nas decisões universitárias e na responsabilidade da autonomia. As universidades são diferentes, se assemelham pelas condições estruturais e normativas, mas possuem autonomia na tomada de decisões e nas relações internas e externas, podendo definir diretrizes e

direcionamentos através de documentos como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), documentos distintos que servem para regular o controle interno das instituições de ensino superior (Amorim; Tomaél, 2011; Baynaghi *et al.*, 2014; Colombo, 2014).

A conquista da autonomia universitária no Brasil garante a gestão própria de cada unidade e foi selada pela própria legislação educacional (BRASIL, 1996; Lück, 2009). Mesmo com a autonomia necessária, é prudente lembrar da sincronicidade entre as universidades do COMUNG, como cita Jung, Silva, Vaz e Fossatti (2021, p. 79):

Entre los diversos escenarios brasileños, las instituciones educativas pertenecientes al Consorcio de Universidades Comunitárias de Rio Grande do Sul (COMUNG) optan por la cooepetición como estrategia de empoderamiento ante las amenazas externas e internas.

É prudente retomar os acontecimentos e os marcos regulatórios para entender as mudanças vividas na contemporaneidade que iremos destacar a seguir. A universidade, em seus primórdios, pode ser considerada uma instituição mediterrânea, nascida à sombra das catedrais, mosteiros, abadias e conventos, inicialmente ligada às questões de religiosidade. As primeiras instituições foram herdeiras da cultura greco-romana e do pensamento humanista, enquanto na Idade Média a filosofia definia como o núcleo da Universidade, em suas redefinições modernas, o conhecimento (Moraes 2006, Saviani, 2008; Silva, 2012). Na Idade Média, destacaram-se as Universidades de Paris, Bolonha, Nápoles e Oxford com um grande papel na vida cultural de formar a elite aristocrática e, com o passar do tempo, houve modificações e adaptações às novas condições impostas pela realidade. Para Severino (2008), na Revolução Industrial, existiu a consolidação do modo de produção capitalista, já com perspectivas da modernidade, onde a universidade moderna aparece com o desenvolvimento do iluminismo europeu. O sistema educacional superior brasileiro teve sua implantação no período colonial e se deu especialmente pelos jesuítas, prosseguindo com a reforma de Pombal de 1759, contemplando, nas etapas seguintes, a grave crise do período imperial até chegar à Proclamação da República. Neste período, era evidente que a elite brasileira dificultava a implantação de políticas públicas para o crescimento desse nível de ensino no país (Rossato, 2006). Um dos primeiros marcos regulatórios da Educação Superior brasileira é o decreto oriundo das Reformas de Francisco Campos após a Revolução de 1930,

quando é instituído o regime universitário no Brasil através do decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que trata do Estatuto das Universidades Brasileiras, organizando as universidades. A partir de 1930 até 1996, a universidade constituiu-se como centro do ensino superior no Brasil. Dentre este período, a reforma universitária do ano de 1968 auxiliou na ampliação das funções universitárias para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, caracterizando-se pelo sistema administrativo e pelo sistema acadêmico nas universidades (Saviani, 2008; Araújo; Oliveira, 2012). Segundo Warburton (2009), a partir da década de 1990, uma mudança caracterizada pela diversificação das formas de organização das instituições de ensino superior altera o modelo de universidade na direção do modelo anglo-saxônico na versão norte-americana, deixando clara a influência da internacionalização, com o contexto social de universidade de massa e com o ensino superior, sendo visto como canal de ascensão social (Warburton, 2009; Saviani, 2010). Como já mencionado antes desta breve retomada histórica e normativa, mas sendo necessário para seguir a lógica dos marcos, o Sistema de Educação Superior no Brasil tem seu marco legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, que define os objetivos, prioridades e condições para a política educacional brasileira.

A classificação das instituições de educação superior se dá a partir do Decreto nº 5.773/2006 em Faculdades, Centros Universitários e Universidades, demarcando sua regulação, avaliação e supervisão (Araújo; Oliveira, 2012). Na década de 1990, o Brasil apresentava em seu sistema de ensino superior um total de 922 Instituições de Educação Superior (IES), com 6.644 cursos e 1.868.529 alunos matriculados no ano 2000, o país apresentava um total de 1.180 IES, sendo 1.004 instituições privadas e 176 públicas; no ano de 2005, já eram 2.165 IES (89,3% instituições privadas) que ofertavam 20.407 cursos de graduação presencial. Pelo Censo de Educação Superior de 2010, contava-se 28.966 cursos, 5.954.021 estudantes e 307.815 docentes. Nesta época, a oferta de cursos de graduação presencial e à distância estava concentrada em instituições de caráter privado, sendo 89,4% de instituições privadas (2.069) e 10,6% de instituições públicas. Sabe-se que 188 (8,0%) eram universidades, 127 (5,5%) eram centros universitários, 1.966 (85%) eram faculdades e institutos federais e CEFETS, com 35 unidades.

De acordo com Souza (2015, p. 12),

[...] através do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais — REUNI e EaD, em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação — PDE (constitutivo do Programa de Aceleração do Crescimento — PAC). Este é constituído por um conjunto de 11 decretos, projetos de lei, resoluções e portarias que resultam nas propostas de cursos sequenciais e ciclos básicos, contempladas em iniciativas, tais como: Universidade Aberta do Brasil, REUNI, ensino superior à distância público no país.

De acordo com Fossatti e Danesi (2016, p. 2):

[...] desde 2013, a partir da Lei 12.881/2013, instituíram-se as universidades públicas comunitárias, sem fins lucrativos. Com a nova lei das comunitárias, estas passam a gozar de condição de instituições públicas não governamentais, permitindo assim concorrer a recursos destinados à pesquisa e extensão em igualdade de condições para com as universidades públicas estatais. Todavia não recebem quaisquer outras espécies de subsídios públicos para a educação.

Atualmente, as instituições de Ensino Superior (IES) estão inseridas em um ambiente econômico e social em constante movimento com novos cenários a cada instante, necessitando de habilidades no âmbito da gestão. Dentre as universidades que estão neste contexto, estão as Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES). As ICES estão relacionadas entre si através da Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC), fundada em 26 de julho de 1995, com sede em Brasília, atualmente reúne 66 ICES, bem-conceituadas no sistema do governo brasileiro que avalia a qualidade das Instituições de Ensino Superior (IES). Trata-se de instituições que exercem com excelência seus compromissos e atividades no ensino, na pesquisa e na extensão, sem fins lucrativos (ABRUC, 2016).

A ICES se propõe a desenvolver a formação humana, a capacitação profissional e a qualificação para a cidadania através dos processos pedagógicos e dos projetos sociais (Ortiz, 2013). No Rio Grande do Sul, foi constituído em 27 de abril de 1996, o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG). De acordo com informações publicadas por esse consórcio², em 2021, há 189.224 mil alunos gaúchos, 8802 professores e mais de 11.000 funcionários e técnicos administrativos. Oferece 1.465 cursos de graduação e pós-graduação, constituindo-se como o maior sistema de educação superior em atuação no Rio Grande do Sul. O La Salle pertence

²COMUNG. Informe publicitário. s.d. Acesso: 11 out. 2021.

ao COMUNG, bem como outras instituições: FEEVALE, PUCRS, UCPEL, UCS, UNICRUZ, UNIFRA, UNIJUI, UNISC, UNISINOS, IPA, UNIVATES, UPF, URCAMP e URI. As universidades que formam o COMUNG constituem-se numa rede de Educação, Ciência e Tecnologia que abrange quase todos os municípios do interior do Estado. No seu conjunto, as instituições do COMUNG contam mais de 40 campos universitários, alcançam mais de 380 municípios em suas áreas de influência. Este consórcio representa a materialização de uma série de conquistas para as instituições, como programas e experiências compartilhadas, avaliação institucional, intercâmbios de professores e de alunos, qualificação e treinamento de funcionários e professores e fóruns de tecnologia da informação, integração entre diversos segmentos, como assessorias jurídicas, recursos humanos, assessorias de comunicação e bibliotecas. Busca, de forma conjunta, por meio de convênios e políticas públicas, incentivos à formação acadêmica da população, à promoção de atividades culturais e ao desenvolvimento de ações de inovação.

Iniciamos descrevendo o significado de Gestão universitária e foi pertinente suscitar a história do ensino superior e suas normativas, já que observamos o quanto foi dificultado o acesso à educação para todos os indivíduos que não faziam parte da elite e não estavam vinculados à religião, bem como a inserção de PcD foram muito postergadas a partir das políticas públicas. Foi meu intuito ressaltar estes aspectos históricos e normativos para o projeto a fim de compreender as raízes da exclusão e do baixo número de docentes com deficiência atuando nas universidades, para compactuarmos em prospectar ações que relevem todos estes aspectos. Descrevemos o COMUNG no contexto universitário gaúcho para conseguirmos entender as demandas da universidade atual, diante de muitos avanços, mas conscientes de sua mudança constante. Na próxima etapa, iremos tratar da metodologia.

3 METODOLOGIA

Com a intenção de compreender as vertentes teóricas e, também, analisar os dados empíricos encontrados através de interpretações dos fenômenos, a metodologia possui o papel crucial nesta tese, com a possibilidade de organização dos princípios e processos racionais e experimentais, o que permite, por meio da investigação científica e dos achados da pesquisa, a aquisição do conhecimento científico com coerência e ética. Para a construção desta metodologia, serão utilizados conhecimentos considerando o período pós-moderno, que não é determinístico, fugindo da homogeneidade e descartando o modelo cartesiano, a partir das condições para a ação humana, com uma pluralidade metodológica aliada com a concordância metodológica (Santos; Almeida, 2008).

No item da metodologia, apresentaremos o problema da pesquisa, ou seja, a questão norteadora, seguida dos objetivos.

3.1 Problema de pesquisa

3.1.1 Problema de pesquisa

A pergunta exposta no problema de tese, atua como um vetor, um caminho a ser trilhado, a fim de orientar a trajetória a ser percorrida ao longo da pesquisa (Minayo, 2010). Considerando o que Minayo propõe, o problema da pesquisa apresenta um questionamento que predispõe o percurso desta tese e expõe uma temática atual e importante para a sociedade engajada na inclusão universitária. A questão é: como as histórias de vida de docentes com deficiência nas universidades comunitárias gaúchas mobilizam a gestão universitária? Diante do problema de pesquisa, o próximo item apresenta os objetivos da tese.

3.2 Objetivos

3.2.1 Geral

Com base na introdução, no referencial teórico e no problema de pesquisa presente, é fundamental construir o objetivo geral desta tese e, a partir deste, os objetivos específicos, com intuito de planejar como será realizada esta pesquisa, com amparo metodológico e epistemológico. Para Costa e Costa (2014), os objetivos de

uma pesquisa estão diretamente relacionados à pergunta principal, já que a questão da investigação tensiona os objetivos da pesquisa. Nesta mesma vertente, Lousada (2012) afirma que os objetivos propagam a coerência ao plano de execução. O objetivo geral ressalta a onde o estudo pretende chegar ou alcançar e os objetivos específicos são as etapas que devem ser cumpridas para que seja possível atender ao objetivo geral de forma minuciosa. Diante do exposto, o objetivo geral é: Compreender como a gestão universitária pode ser mobilizada através da história de vida de docentes com deficiência, em Universidades Comunitárias gaúchas.

3.2.2 Específicos

Associados ao objetivo geral, destacam-se os objetivos específicos. Larocca *et al.* (2005: p.119), em sua pesquisa sobre a construção de objetivos na pós-graduação em educação, afirma que “no contexto da pós-graduação, a preocupação em avaliar e comunicar adequadamente a produção acadêmica, certamente, justifica-se mediante o reconhecimento de que a pesquisa deve gerar produtos fidedignos [...]”, assim confirmando a relevância dos objetivos específicos para a tese, já que contribuem com a intenção de elucidar de forma detalhada e com confiabilidade o objetivo da pesquisa. Destarte, seguem os objetivos específicos:

- a) caracterizar, sociodemograficamente, os docentes com deficiência nas universidades do COMUNG;
- b) compreender a história de vida de docentes com deficiência atuantes no COMUNG;
- c) identificar o lugar da docência com deficiência na gestão das Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul pertencentes ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), a partir da visão do professor com deficiência e da gestão;
- d) verificar, no âmbito da Gestão das Universidades Comunitárias Gaúchas, a existência de programas e políticas de inclusão de docentes com deficiência;
- e) analisar a relação da gestão universitária com inclusão de docentes universitários com deficiência;
- f) propor às Universidades Comunitárias Gaúchas diretrizes inclusivas para docentes com deficiência.

3.3 Delineamento da pesquisa

Caracteriza-se por ser um estudo qualitativo exploratório, de caráter transversal, a partir da metodologia de estudos de caso, com análise das histórias de vida de professores com deficiência. O estudo é qualitativo, pois este proporciona ao pesquisador uma melhor visão sobre um determinado contexto e/ou problema. Essa metodologia de pesquisa caracteriza-se por ser não-estruturada e exploratória, ampliando o conhecimento do objeto e dos fatos a serem estudados. Baseia-se em pequenas amostras, com percepções iniciais para o problema de pesquisa.

A pesquisa qualitativa não se restringe a uma única teoria ou método, é possível escolher procedimentos, técnicas e pressupostos que possibilitam um maior campo de visão do problema, com concordância e sentido epistemológico. Essa abordagem constitui uma alternativa apropriada quando a quantificação não faz sentido, onde a pesquisa empírica e o desenvolvimento teórico se entrelaçam na pesquisa de campo, analisando e interpretando o seu ambiente real (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 2004; Lüdke, André, 1986; Piovesan, Temporini, 1995).

O estudo é transversal para obter dados fidedignos, com intuito de elaborar conclusões confiáveis, além de gerar novas hipóteses, ocorrendo em três etapas: a primeira será com a definição de uma população de interesse; a segunda etapa se dá pelo estudo da população por meio da realização de censo ou amostragem de parte dela; e a última etapa é a determinação da presença ou ausência do desfecho, bem como a exposição para cada um dos indivíduos estudados (Bordalo, 2006).

O estudo delimita-se ao estudo de caso, baseado em Stake (1998), com abordagem holística, em que os investigadores devem considerar a conexão entre o fenômeno e os seus contextos. O estudo de caso é empírico porque os pesquisadores constroem o estudo em suas observações de campo e, também, é interpretativo, sendo considerada a intuição e a interação pesquisador-assunto, com uma epistemologia construtivista. Stake (1998) também ressalta que o estudo de caso é enfático, já que é possível refletir experiências e situações de transformação.

Mesmo não sendo objeto direto de nossa metodologia, entendemos que transversalmente a autoria construtivista dos participantes da pesquisa é fato a ser considerado. Assim sendo, pontuamos alguns conceitos do construtivismo. Ao abordar autores construtivistas, como Marie Josso, Viktor Frankl, Kant, Stake, Gadamer entre outros, é importante revisar o conceito de construtivismo. O

construtivismo é uma vertente filosófica que surgiu na Rússia no início do século XX, é definida como uma vertente de teorias que dão ênfase a pressupostos interrelacionados acerca da experiência humana. Esses pressupostos defendem que o ser humano é participante ativo na elaboração do sistema de conhecimento individual, na estruturação e no direcionamento de suas próprias atividades, e não passivo reativo na sua própria experiência (Sarantakos, 2005; Mahoney; Granvold, 2005).

Para o construtivismo, o indivíduo constrói suas representações dos objetos, com proatividade, e não como um ser humano passivo de estímulos do ambiente. Sua epistemologia é transacional, subjetivista e não presa a descobertas concretas, enraizadas e verdadeiras, mas a descobertas que surgem no processo relacional e, por isso, sua metodologia é dialética e hermenêutica. Os pesquisadores inseridos nesse paradigma voltam-se para a produção de interpretações reconstruídas do mundo social, comprometidos com o estudo do mundo a partir do ponto de vista do indivíduo em interação. O construtivismo conecta a ação à práxis e baseia-se em argumentos antifundacionalistas em relação aos fundamentos de verdade e do conhecimento, ao mesmo tempo em que aprofunda e verifica estudos e contextos diferentes, valorizando o conhecimento transacional (Mahoney; Granvold, 2005; Denzin, Lincoln, 2006).

A tradição construtivista tem sua essência fundada na ética e na política, por isso é pertinente realizar algumas perguntas como: devo ver os participantes da pesquisa como protagonistas ou como fim da pesquisa? Os resultados deste estudo beneficiarão a comunidade a partir da consciência social e política? dentre outras perguntas importantes. Segundo Denzin e Lincoln (2006), vive-se um momento histórico marcado pela multivocidade, pela contestação dos significados, por novas formas textuais e de pensamentos, bem como com a quebra de paradigmas.

Segundo Mainardes e Tello (2016), a vigilância epistemológica advém do reconhecimento de cada elemento envolvido e da criação de categorias, como também dos conceitos mais sólidos e desenvolvidos, superando o descritivismo e, ao mesmo tempo, o ecletismo. É preciso revisar a investigação para não se tornar um amontoado de proposições baseadas em pressupostos e teorias adicionadas sem critério, o que resulta possivelmente em resultados frágeis que não contribuem para a compreensão dos fenômenos abordados.

Mainardes (2009) reflete a pesquisa sobre políticas educacionais, comprometida com uma perspectiva crítica com a abordagem do Ciclo de Políticas proposta pelos pesquisadores Stephen J. Ball, Richard Bowe e Anne Gold. A análise empreendida por meio do Ciclo de Políticas considera os contextos macrossociais desde sua elaboração até a ação no contexto da prática. Muitos campos estão interligados na compreensão das políticas educacionais, rompendo com a verticalidade como princípio constituinte das políticas. Stephen Ball enfatiza que o Ciclo de Políticas é um método de pesquisar e teorizar as políticas, sem interesse em explicá-las, não havendo intenção de ser uma descrição das políticas, é uma forma de pensar as políticas e saber como são construídas (Delevati, 2021).

A minha proposta de pesquisa não trata de políticas educacionais como temática principal, mas este tema é transversal à minha tese na medida em que estudei e investiguei a história de vida de docentes com deficiência, com intuito de compreender a realidade, a existência de amparo ou visibilidade e os anseios destes profissionais.

3.4 Análise dos dados

A análise dos dados foi aprofundada com a análise hermenêutica, “[...] O pesquisador não deve silenciar o real, mas permitir e possibilitar que ele fale por intermédio do pesquisador e da própria pesquisa. O pesquisador deve ser sensível à alteridade do contexto em que se insere” (Ghedin, 2004, p. 6).

A hermenêutica origina-se da busca pelo sentido na vida através de interpretação de textos e obras, pertencentes a uma esfera social e cultural de produção dialógica. O intérprete de textos busca descobrir convergências entre a realidade e os significados, sabendo que nenhuma obra é neutra, assim como nenhuma interpretação, sendo que não há verdades únicas.

As raízes da palavra que podem compreender o sentido moderno do termo da palavra hermenêutica; deriva do verbo grego *hermeneuein*, que significa interpretar, e do substantivo *hermeneia*, que significa interpretação. Há complexidade na interpretação, já que o verbo possui três orientações significativas, que são: dizer, traduzir e explicar, evidenciando, assim, a complexidade do processo interpretativo. O dizer pode ser descrito como o papel anunciador de Hermes e com o estilo de se exprimir. O explicar enfatiza o aspecto discursivo da compreensão e da linguagem, sendo que o explicar é uma forma de interpretar; já o traduzir é diferente, é a forma

de tornar a obra compreensível. A partir da referência mitológica, a hermenêutica carrega consigo a ideia de tornar explícito o implícito, através das ciências humanas e de subjetividades pela busca do conhecimento (Alves, 2011; Bonfim, 2010; Brito, 2005; Junges, 2013).

A origem do nome “hermenêutica” possui o significado na história antiga com o mito de Hermes, o mensageiro dos deuses gregos, que utilizava sandálias aladas e tinha a capacidade de se movimentar facilmente até lugares distantes, levando mensagens e trazendo compreensões. Platão em Crátilo (Hermann, 2003) afirma que o significado de Hermes se refere às características de intérprete (*hermeneus*), que é o mensageiro, que possui o poder do discurso. A história grega denota a associação da hermenêutica com a interpretação, com mensagens e mistérios ocultos, através da linguagem e subjetividades através da pluralidade (Hermann, 2003).

Conforme Flickinger (2010, p. 02), o campo da hermenêutica é “a experiência ontológica do encontro com o outro e a linguagem que se efetua no diálogo”. Nesse sentido, a construção do conhecimento é dada no movimento das considerações, na interlocução e nos raciocínios de cada uma das concepções, respeitando as contribuições advindas das diferentes visões de mundo e de sentidos particulares (Flickinger, 2014).

Nas pesquisas educacionais, a hermenêutica gadameriana deveria estar muito presente devido ao diálogo aberto, na tentativa de inserção ontológica do ser humano no contexto temático a ser analisado (Flickinger, 2010, p. 37).

É fundamental salientar o que Gadamer (1999; 2009) e Gadamer e Fruchon (2003) insistem em suas obras que na educação o diálogo verdadeiro não pode ser construído se um dos interlocutores possui certezas inquestionáveis, impossibilitando o diálogo e nem mesmo a abertura para ideias novas. Do mesmo modo, as pesquisas de campo no âmbito educacional não podem admitir uma relação verticalizada entre o pesquisador e o contexto analisado, nos termos em que é na interrelação entre as perspectivas de pesquisa e as contingências da realidade que o conhecimento pedagógico se constrói. Em um diálogo vivo, é necessário saber ouvir e legitimar diferentes raciocínios (Gadamer, 2009). Dalbosco, Santa e Baroni (2018, p. 152) relembram que “[...] a completude do método hermenêutico em não ficar preso ao estritamente racional, mas considerar a empiria como um elemento importante a ser levado em conta no momento da interpretação”.

Para uma pesquisa hermenêutica na educação, Ghedin (2004) destaca que não existem resultados mecânicos e óbvios, mas sim a compreensão de mundos diferentes. As compreensões é que se tornam significativas para a pesquisa, já que a hermenêutica é uma metodologia capaz de permitir uma leitura que contempla a totalidade da realidade, a partir de particularidades e subjetividades.

Nesta pesquisa abordamos autores como Gadamer (1997), Frankl (1978), Josso (1999), Hermann (2003), dentre outros. Para a organização dos achados utilizamos Bardin, com a Análise de conteúdo.

A Análise de conteúdo analisa com objetividade e contextualiza com reflexividade. Buscando a análise para além da realidade, observando as subjetividades e não somente a descrição (Bardin, 1977, p. 95).

O objetivo é analisar um grupo e observar se existem hipóteses ou verificar a partir de uma função heurística. O primeiro momento é de uma análise descritiva e em seguida passa por um tratamento das informações com a análise temática, visando por conhecimento de ordem sociológica, psicológica, histórica, entre outros, através da amostra pesquisada.

Bardin descreve três estágios para sua pesquisa: pré-análise (preparação do material); descrição dos materiais e a interpretação.

Pré-análise com despreensão do conteúdo, com uma leitura flutuante, sem nenhum objetivo inicial, com a leitura leve. Quando o estudo é de caráter qualitativo, é realizada a elaboração de hipóteses com a dedução de categorias e inferências de determinado objeto. São localizados eixos e após irão se construir categorias com a característica de ser um processo criterioso e sistematizado. Bardin destaca as regras:

- Regra da exaustividade: “uma vez definido o campo do corpus [...], é preciso terem-se em conta todos os elementos desse corpus” (Bardin, 1977, p. 97).
- Regra da representatividade: “A análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial” (Bardin, 1977, p. 97).
- Regra da homogeneidade: “os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não representar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha” (Bardin, 1977, p. 98).

- Regra de pertinência: “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (Bardin, 1977, p. 98).

A etapa de exploração de material é constituída, de forma que o corpus estabelecido deverá ser estudado mais profundamente, com o objetivo de estabelecer as unidades de registro e unidades de contexto. “Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (Bardin, 1977, p. 101).

Na etapa do tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, podem ser seguidos princípios constituídos por Bardin (1977):

- Exclusão mútua: “Esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão” (Bardin, 1977, p. 120).
- Homogeneidade: “O princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve governar a sua organização” (Bardin, 1977, p. 120).
- Pertinência: “uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido” (Bardin, 1977, p. 120).
- Objetividade e a fidelidade: “As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetida a várias análises” (Bardin, 1977, p. 120).
- Produtividade: “Um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos” (Bardin, 1977, p. 120-121).

Abrahão (2014) e Marinas (2007) destacam a riqueza de analisar histórias de vida através da compreensão cênica, pelo processo de produção de dados e informações, com abordagem positivista, dialética e interacionista e também pelo processo de interpretação, que evidencia as abordagens estrutural, cênica e hermenêutica. “Entender a compreensão cênica implica entender o relato não como história linear, acumulativa, mas como um repertório de cenas” (Marinas, 2007, p. 118). A análise se estabelece com a ligação das cenas em três conjuntos: “[...] 1) a cena que reúne narrador e entrevistado na escuta que suscita a palavra dada; 2) as cenas que se referem a múltiplos fatos e vivências da vida cotidiana do entrevistado;

3) as cenas que foram ou estão reprimidas ou esquecidas” (Frison; Abrahão, 2019, p. 8).

É importante trazer para este estudo essa vertente para conhecer todas as possibilidades coerentes para a organização e interpretação das coletas, mesmo não utilizando a compreensão cênica em nossa pesquisa. Utilizamos a metodologia de histórias de vida, baseada na hermenêutica e em Josso, que especifica histórias de vida a partir de aprendizagens reflexivas e interpretativas. Ela é significativa no percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo diante do projeto de vida ou projetos e as demandas da formação atual. Josso descreve que, inicialmente, é realizada uma apresentação da reflexão biográfica e todos os participantes apresentam o seu interesse para a participação. Na segunda fase, é feita a escuta dos narradores com grupos de três ou quatro indivíduos de acordo com o número total de participantes.

Cada participante dispõe de duas horas para apresentar as experiências de seu percurso de vida que considera pertinente e, logo após, é possível interrogar todas situações e eventos relatados com detalhes. Na terceira fase, os participantes fazem individualmente a redação de seu relato e recebem o conjunto dos relatos antes do início da reflexão sobre cada um deles. Na passagem do relato oral ao escrito, os participantes revisam e compreendem os acontecimentos e, também, as aprendizagens.

O conjunto de aquisições acumuladas ao longo da vida é analisado em termos de experiências formadoras e ou fundadoras caracterizadas pelas aprendizagens em quatro categorias, de acordo com a teorização proposta em *Cheminer vers soi* (Josso, 1997): - aprendizagens existenciais que são constitutivas do conhecimento de si como ser psicossomático em nossas dimensões de ser no mundo, nossos registros de expressão e nossas competências genéricas transversais particulares; - aprendizagens instrumentais que unem os procedimentos e os processos em todos os domínios da vida prática numa dada cultura num dado momento; - aprendizagens relacionais que possibilitam aquisições de comportamentos, estratégicos de trocas de comunicação com o outro, o saber-estar com relação a si, ao outro e ao mundo; - aprendizagens reflexivas que permitem a construção do saber pensar em referenciais explicativos e compreensivos. A metodologia de trabalho e a epistemologia paradoxal dão acesso *in vivo* de modo concreto ao que significa a existencialidade no singular plural em movimento (Josso, 2008).

O paradigma do singular plural, em um trabalho hermenêutico criativo, com uma formação transformadora, enriquece o diretório epistemológico e metodológico (Josso, 2014).

Josso (2020) destaca a importância do indivíduo ser o sujeito de sua própria pesquisa e não um objeto mais ou menos ativo, já que a experiência é construída na singularidade de cada percurso trilhado, com a imersão neste mundo incerto de escuta e atitude. Pudemos observar durante a pesquisa teórica e prática o quão importante são estes detalhes que Josso aborda, pois deixar o indivíduo à vontade, com liberdade de falar, sem pressão e questionamentos auxilia muito o resultado final da coleta. Quando uma pesquisa envolve seres humanos é necessário termos sensibilidade e procurarmos seguir a metodologia como Josso e outros estudiosos indicam, já que existe uma construção científica embasada em como abordar o indivíduo, dialogar e seguir passo a passo para um resultado satisfatório.

A narrativa, como opção metodológica de pesquisa e de formação de professores, proporciona aprendizagens do passado e do presente, reflexão e prospecção aos docentes (Silva; Oliveira, 2015). Entrevista narrativa nas pesquisas educacionais é uma técnica de coleta de dados muito reconhecida. A entrevista narrativa estimula os indivíduos a contar marcos e experiências que marcaram a vida. É uma técnica de pesquisa de cunho qualitativa, não estruturada, que vai contra ao modelo pergunta-resposta e possui regras e fases a serem seguidas (Abrahão; Passeggi, 2012).

Silva e Oliveira (2015) destacam que o primeiro passo para uma entrevista é a iniciação, com a Formulação do tópico inicial para a narração, a partir do emprego de auxílios visuais, que incentivem as lembranças e memórias, como objetos, vídeos, fotos, imagens, entre outros. O segundo passo é a narração central, quando não se pode interromper o entrevistado e encorajar de forma não verbal para continuar a narração, bem como aguardar os sinais de finalização da entrevista. O terceiro passo se dá pela fase de pergunta, como “O que aconteceu então?”; Não opinar aos relatos ou questionar sobre as atitudes; Não entrar em conflito, nem discutir sobre contradições dos entrevistados; Não realizar perguntas como: “por quê?”. O quarto passo é a fala conclusiva e, após parar de gravar, são possíveis perguntas do tipo “por quê?”, bem como fazer anotações imediatamente depois da entrevista (Jovchelovitch; Bauer, 2010).

Tratando-se da análise de entrevistas narrativas, Schütze (1978, p. 98-113) propõe seis passos:

1. Transcrição detalhada de alta qualidade do material verbal.
2. Divisão do texto em material indexado (expressam referência concreta a 'quem fez o quê, quando, onde e por quê') e proposições não-indexadas (que vão além do conhecimento e expressam valores, juízos e toda forma de uma generalizada 'sabedoria de vida' dentre outros aspectos).
3. Uso de todos os componentes indexados para analisar o ordenamento dos acontecimentos para cada indivíduo, denominada de 'trajetórias'.
4. As dimensões não-indexados são investigativas como 'análise do conhecimento' (opiniões, conceitos e teorias gerais, reflexões e divisões entre o comum e o incomum, que permitem reconstruir teorias operativas sobre o objeto de estudo).
5. Agrupamento e comparação das 'trajetórias' individuais.
6. Trajetórias individuais colocadas dentro do contexto e semelhanças são estabelecidas, permitindo a identificação de trajetórias coletivas.

Os procedimentos adotados por Schütze (1978), a partir dos seis passos descritos, permitem ao pesquisador analisar as narrativas estabelecidas, seguindo fases distintas que permitirão a compreensão do fenômeno investigado (Silva; Oliveira, 2015).

3.4.1 Participantes

Os participantes desta pesquisa são os docentes universitários com deficiência atuantes nas universidades do COMUNG e os gestores de RH das respectivas universidades. Os critérios de inclusão são todos docentes universitários com deficiência atuantes do COMUNG que aceitaram realizar a pesquisa, bem como todos os gestores de recursos humanos (RH) das respectivas universidades que aceitaram participar da pesquisa. Caso o (a) gestor(a) do RH não possa no momento, o possível sucessor poderá participar. Os critérios de exclusão são todos docentes universitários com deficiência atuantes do COMUNG que não aceitarem realizar a pesquisa, bem como todos os gestores de recursos humanos (RH) das respectivas universidades que não aceitarem participar da pesquisa. Ao analisarmos sobre os participantes desta tese diante dos estudos científicos, observamos que a maioria dos estudos

encontrados se referem à inclusão de alunos com deficiência e sobre a inclusão universitária de forma geral. Exemplo disso, o estudo de Freitas (2019) demonstra que seu objetivo foi propor contribuições às ICES, associadas ao COMUNG, para implementação de uma Gestão Inclusiva nas Instituições Comunitárias de Educação Superior. Ao investigar as instituições do COMUNG observou que elas utilizam estratégias para cumprir as normativas vigentes, quanto ao acesso para as pessoas com deficiência na Educação Superior. Porém, a maioria das IES afirmaram que o desafio para uma gestão inclusiva está na falta de uma cultura inclusiva, na falta de preparo dos docentes e demais envolvidos no processo de inclusão das pessoas com deficiência. A autora propõe a implementação de um ciclo da gestão inclusiva permanente para o processo de desenvolvimento e fortalecimento dos Consórcios de ICES. A pesquisa de Thoma (2006) investigou as IES com intuito de analisar quantos alunos com deficiência havia em cada instituição do COMUNG, bem como o que cada universidade tinha como proposta inclusiva de projeto, local físico e políticas inclusivas. Nesta mesma vertente, é possível citar o estudo de Provin e Fabris (2015) que levou em conta todas as universidades do COMUNG e seus programas para inclusão de alunos com deficiência e, também, destacou os desafios da docência frente a busca da inclusão.

Ao investigarmos sobre o COMUNG e o mercado de trabalho de PcD, o estudo de Bergonci (2018) destaca os dados do INEP (2016), que, em 2016, havia o total de trezentos e noventa e sete mil seiscentos e onze docentes em atividade no Brasil. Deste total, 0,46% eram PcD, deste percentual de PcD, 0,59% pertenciam às IES privadas, 0,30% às IES públicas e 0,78% às IES filiadas ao COMUNG. Descreve também que 94% das PcD empregadas em 2017 estavam inseridas em empresas que possuíam mais de cem funcionários, contemplando a obrigatoriedade das cotas. Bergonci (2018) teve como objetivo de pesquisa compreender como ocorre o processo de inclusão de PcD nas IES comunitárias do Rio Grande do Sul. O autor investigou cinco instituições e os resultados foram que três destas instituições apresentavam políticas ou programas de inclusão voltadas para as PcD e, diante do processo seletivo de docentes com deficiência, estas IES não utilizavam as políticas de inclusão, o que dificultava a empregabilidade dos docentes. O autor apontou que, nas cinco instituições pesquisadas, além de outros funcionários com deficiência, quanto aos docentes, havia dezenove docentes com deficiência e três mil trezentos e vinte e um docentes sem deficiência; no recorte de docentes doutores foram

oitocentos e trinta e seis docentes sem deficiência e cinco docentes com deficiência. Mestres sem deficiência com o número de mil e vinte e dois, comparado com oito docentes com deficiência. Sobre docentes especialistas sem deficiência foram cento e quatorze e nenhum com deficiência. Docentes graduados sem deficiência, no total de quarenta e um e nenhum com deficiência, dentre muitas considerações, Bergonci (2008) realça a importância de derrubar a barreira atitudinal dentro das instituições e que o processo de inclusão deve ser transversal incluindo a gestão e todos que pertencem às IES. Levando em conta os dados do INEP (2017; 2018) e da pesquisa de Bergonci (2018), temos uma prévia de quantos docentes com deficiência são atuantes no COMUNG, levando em conta o percentual de cotas e o número total de docentes ativos. Minha dissertação de Mestrado evidenciou a percepção da inclusão de docentes universitários com deficiência com a coleta em uma universidade comunitária da região metropolitana de Porto Alegre. Foi possível observar através de relatos obtidos através de entrevistas as possíveis mudanças na universidade para oportunizar a inclusão, momentos específicos na universidade de exclusão, bem como os sentimentos vividos como docentes no cotidiano e seus desejos para a universidade e as relações envolvidas no trabalho. A partir da minha dissertação, foi construído o livro “Ações Inclusivas na Academia: professores universitários com deficiência”, com apoio dos Professores Edgar Timm e Norberto da Cunha Garin em 2016 (Souza, Timm, Garin, 2016). Esta obra teve como foco principal, a partir do relato de docentes com deficiência, apresentar um guia para as universidades, especialmente para a gestão universitária, de como procurar alternativas para o caminho da inclusão. Diante destas pesquisas, percebemos a relevância em aprofundar histórias de vida e conectar a gestão universitária para amparar e humanizar muitas vivências.

Para entrar em contato com os coordenadores de recursos humanos das IES comunitárias, realizamos ligação por telefone e *email*. A U1* retornou com o *email*, informando que o núcleo de recursos humanos não pode conceder este dado devido à lei de proteção de dados. Por *email*, obtivemos o retorno da U2*, que informa ter duas docentes atuantes na área da educação, a U3* confirmou por *email* que contam com cinco docentes com deficiência atuando na universidade.

Obtivemos o retorno positivo de cinco coordenadores de recursos humanos através das entrevistas realizadas de forma online e presencial (U4*, U5*, UC*, U7* e U8*), os demais coordenadores não retornaram mesmo com reenvio de *email* e

ligação telefônica reforçando a importância da pesquisa. A U4 constatou ter três docentes com deficiência em seu quadro de funcionários, sendo dois homens e uma mulher, os homens com deficiência física, ambos do curso de medicina e a mulher com deficiência visual da pedagogia. A U5 relatou doze docentes com deficiência em seu quadro de funcionários, com sete homens e cinco mulheres, sendo oito com deficiência física, uma com deficiência visual e três docentes com deficiência auditiva. Na área do direito, um docente com deficiência física, da área da saúde uma com deficiência física, outra com deficiência visual e um docente com deficiência auditiva, da engenharia dois docentes com deficiência física, da contabilidade uma professora com deficiência auditiva, da economia um docente com deficiência física, da psicologia um docente com deficiência física, da matemática uma docente com deficiência auditiva, um docente da administração com deficiência física e um docente do curso de filosofia com deficiência física.

A U6 constatou ter uma docente no quadro de funcionários da universidade, com deficiência auditiva no curso de Libras. A U7 relatou ter sete docentes universitários com deficiência em seu quadro de funcionários, com cinco homens e duas mulheres. Dois docentes da área do direito com deficiência física, um docente da área da saúde com deficiência física, dois docentes das humanidades, um com deficiência física e um com deficiência visual e duas docentes mulheres do curso de Libras com deficiência auditiva. A U8 relatou ter, em seu quadro de funcionários, onze docentes com deficiência, sendo nove homens e duas mulheres. Sete com deficiência física, dois com deficiência visual e uma docente com deficiência auditiva. Três docentes do curso da saúde com deficiência física, uma docente da pedagogia com deficiência visual, uma docente do curso de línguas com deficiência auditiva, dois docentes da engenharia com deficiência visual e quatro docentes da área das humanidades com deficiência física.

As demais universidades não retornaram, como acordado, mesmo com solicitação via *email* e telefone, abrindo espaço para a reflexão de que esperávamos uma maior cooperação, por entenderem o quanto a pesquisa é relevante para transformarmos a sociedade em busca da pluralidade. Das quatorze universidades que constituem o COMUNG, somente cinco aceitaram participar da pesquisa. Além da não participação das IES, todas as universidades que não obtivemos retorno dos docentes foram as que enviaram *email*, relatando sobre a política de proteção de dados em relação aos docentes e que somente elas poderiam enviar o convite para a

pesquisa e que, então, os mesmos entrariam em contato, caso quisessem participar. Neste cenário, seis gestores foram entrevistados, identificados pelas siglas: C1, C2, C3, C4, C5 e C6. Oito docentes de seis IES foram entrevistados, com a faixa etária de quarenta e dois a cinquenta e oito anos, configurando três mulheres, duas com deficiência física e uma com deficiência auditiva. Cinco homens, quatro com deficiência física e um com deficiência visual, identificados pelas siglas: D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7 e D8. Dentre as nove universidades que forneceram os dados, o total informado foi de cinquenta e oito docentes com deficiência.

3.4.2 Contextualização

Em vista do momento pandêmico vivenciado durante a coleta de dados, a pesquisa de campo foi presencial e *online*. O local de amostra foram as universidades pertencentes ao COMUNG, universidades comunitárias, pois possuem o compromisso com a comunidade, com a participação no processo de desenvolvimento social, cultural e econômico da região e o compromisso com a manutenção de suas características de instituição pública não estatal. As universidades comunitárias, além de proporcionarem a formação de profissionais na região em que está situada, têm como objetivo o compromisso com a comunidade e seu desenvolvimento social, bem como cultura e econômico. Essas universidades são filantrópicas, e possuem ajuda do governo para manterem-se, não possuem ainda fins lucrativos. São universidades formadas pela comunidade. Para Richter e Leiders (2009) e Silva *et al.* (2021), as universidades comunitárias são as associações civis, sem fins lucrativos nas áreas de educação, ensino, pesquisa, extensão e saúde, entre outras, com a finalidade de contribuir para dignificar a vida em sociedade.

A composição da amostra foi realizada por convite a todos docentes universitários com deficiência que são atuantes do COMUNG e os gestores de RH das respectivas universidades. Optamos por escolher os gestores dos recursos humanos, pois são profissionais que fazem interlocuções e parcerias com empresas, instituições e promovem iniciativas perspicazes, de acordo com Site do La Salle Canoas 2022 estes vão além do recrutamento, seleção de funcionários, planejamento, consultorias. São profissionais que atuam com sensibilidade e, ao mesmo tempo, com estratégia e decisão na condução de várias situações que afetam as organizações na atualidade, facilitando e minimizando barreiras institucionais. Foram incluídos todos

que aceitaram participar e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foram excluídos os que não aceitaram participar da pesquisa.

3.4.3 Campo Empírico

O Campo empírico da pesquisa foi constituído pelas universidades do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas, integrado por quatorze Instituições de Ensino Superior. Os dados mais aprofundados do COMUNG, como número de alunos, funcionários e docentes, foram descritos nesta tese no referencial teórico, mais especificamente no capítulo “Gestão universitária inclusiva no contexto do ensino superior”.

3.4.4 Instrumentos

3.4.4.1 Histórias de vidas (Através de Entrevistas) e Análise Documental de Domínio Público

Foram ofertadas entrevistas para todos os docentes participantes da pesquisa, por isso, é de grande valia compreender como são construídas e aplicadas. A narração não é somente o sistema simbólico pelo qual os indivíduos conseguem expressar o sentimento de sua existência; a narração é também o espaço em que o ser humano se forma, elabora e experimenta sua história de vida (Abrahão, 2014).

Entrevistas narrativas são ferramentas não estruturadas, aprofundadas, que emergem das histórias de vida tanto do entrevistado como do questionamento cruzado do contexto estudado. A entrevista reconstrói os eventos sociais vividos de forma natural, sendo que o entrevistador não deve influenciar em nenhum sentido.

A narrativa desperta diferentes estados emocionais com inúmeras interpretações em contextos sócio-históricos. Durante a narrativa, o tempo presente, passado e futuro se articulam, pois o entrevistado pode projetar ações para o futuro e o passado pode ser ressignificado. As entrevistas narrativas são, portanto, técnicas de geração de histórias e podem ser analisadas de diferentes formas após a captura e transcrição dos dados. Neste processo, é necessário observar as características para-linguagem (tom de voz, pausas, mudanças na entonação, silêncio que pode se transformar em narrativas não ouvidas, expressões etc.) para a compreensão do não dito.

A utilização de um roteiro semiestruturado deve ser pretextado e quando aplicado deve fluir, não restringindo o entrevistado de nenhuma maneira. A interpretação das narrativas é percebida como um desafio para os pesquisadores que podem seguir diferentes técnicas ou métodos (Muylaert *et al.*, 2014).

Muylaert *et al.* (2014) descrevem de forma didática uma forma para analisar entrevistas (p. 196):

1. Após a transcrição, separamos o material indexado do não indexado:
 - O primeiro corresponde ao conteúdo racional, científico, concreto de quem faz o quê, quando, onde e por que, ou seja, é ordenado (consequentemente, é ordem consensual, coletiva).
 - O segundo, à informação não indexada que vai além dos eventos e expressa valores, julgamentos, remete à sabedoria de vida e, portanto, é subjetiva.
2. Na próxima etapa, a partir do conteúdo indexado, os eventos são ordenados para cada sujeito, o que se chama de trajetórias.
3. A próxima etapa é investigar as dimensões que não estão indexadas no texto.
4. Em seguida, agrupamos e comparamos as trajetórias individuais.
5. A última etapa é comparar e estabelecer semelhanças entre os casos individuais, permitindo assim a identificação de trajetórias coletivas.
6. O interesse e o investimento pelo tema do informante não devem ser mencionados, a fim de evitar assumir posições ou assumir funções desde o início.
7. O tema deve ser amplo o suficiente para permitir ao informante desenvolver uma longa história, desde situações iniciais, passando por eventos passados, conduzindo à situação atual.
8. Evite formulações indexicais, ou seja, não se referindo explicitamente a datas, nomes ou lugares, que devem ser trazidos apenas pelo informante, como parte de sua estrutura pertinente.

3.4.4.2 Entrevista - em construção (prévia) entrevista em profundidade

Este item apresenta a construção da entrevista aplicada, considerando os objetivos da tese, considerando a metodologia de Histórias de Vida e destacando tópicos ao longo da entrevista.

Quadro 3 - Entrevista para investigar histórias de vida de docentes universitários com deficiência

OBJETIVO	ROTEIRO
- Caracterizar, sociodemograficamente, os professores com deficiência nas universidades do COMUNG	
	Pesquisa com COMUNG
- Compreender a história de vida de docentes com deficiência atuantes no COMUNG.	
	<p>Idade Qual sua formação Estado civil Tem filhos Possui outro emprego Você tem religião Gênero e escolha sexual Cargos Tempo de serviço e qual é o vínculo empregatício Quantas horas de contrato Rotina Saúde de forma integral, levando em conta a saúde física, emocional e espiritual. Fale sobre a sua história de vida, desde criança até hoje. Fale o que te motivou e o que dificultou em sua vida até chegar no seu atual cargo. Ingresso na universidade através da Lei de Cotas Trabalhos anteriores Enfrentamentos no cotidiano Autoestima Situações para ser professor(a). Como é ser professor Família História de vida pode auxiliar outras pessoas com deficiência Sentimento de inclusão</p>
- Identificar o lugar da docência com deficiência na gestão das Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul pertencentes ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG)	
	<p>Atua em quais e quantas disciplinas É docente da graduação e/ ou do PPG Tempo que trabalha na Universidade Como se sente trabalhando nesta Universidade</p>
- Descrever as trajetórias profissionais dos docentes com deficiência atuantes no COMUNG	
	<p>Como foi seu percurso educacional até chegar no mercado de trabalho Relate sobre a sua trajetória profissional desde o início de sua carreira até o momento atual Trajetória profissional Ingresso no mercado de trabalho Relações na universidade Experiências profissionais Cotidiano na universidade O que poderia melhorar na universidade que atua</p>

Quadro 3 - Entrevista para investigar histórias de vida de docentes universitários com deficiência

(conclusão)

OBJETIVO	ROTEIRO
- Verificar, no âmbito da Gestão das Universidades Comunitárias Gaúchas, a existência de programas e políticas de inclusão de docentes com deficiência	
	Programas e políticas de inclusão Núcleo de acessibilidade ou outro espaço destinado às pessoas com deficiência Quais programas e políticas de inclusão para docentes com deficiência você gostaria que existisse na sua universidade e em todas outras
- Analisar a relação da gestão universitária com inclusão de professores universitários com deficiência	
	Relação com a gestão universitária Sentimento quanto a gestão Inclusão Acolhimento Conte como foi e como é sua trajetória acadêmica em relação à gestão universitária Comente quais práticas a gestão realiza para incluir docentes com deficiência e quais você acredita ser importante Como a gestão universitária pode ser mobilizada para incluir os docentes com deficiência, em Universidades Comunitárias gaúchas, o que deve ser realizado? A partir de tudo o que conversamos e do que você acredita, teria alguma sugestão para implementar as políticas inclusivas para docentes universitários com deficiências nas instituições de ensino? Considerando nosso objetivo e questão da pesquisa, você teria mais alguma contribuição?
- Propor às Universidades Comunitárias Gaúchas diretrizes inclusivas para docentes com deficiência.	

Fonte: autoria própria (2021).

3.4.4.3 Entrevista com gestores de RH das universidades do COMUNG com docentes participantes

Este item apresenta o quadro da entrevista aplicada, considerando todos os objetivos desta tese, com perguntas formuladas para investigar o posicionamento da gestão universitária, representada pelos gestores de RH.

Quadro 4 - Entrevista com os gestores de RH das universidades com docentes participantes

OBJETIVO	ROTEIRO
1) Identificar o lugar da docência com deficiência na gestão das Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul pertencentes ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG);	<p>Olá, obrigada pela participação, vou contar um pouco sobre a minha vida, e sobre a minha aproximação até o momento atual da tese pretendida.</p> <p>Dou a entrevista disponibilizando este espaço para você se apresentar e contar quem é você.</p> <p>Quantos anos você tem de universidade?</p> <p>Como se dá o ingresso de docentes universitários com deficiência?</p> <p>Na universidade, quais cargos estão inseridos os docentes universitários com deficiência?</p> <p>Que lugares e funções ocupam os docentes universitários com deficiência?</p> <p>São ofertados cargos de gestão para docentes universitários com deficiência?</p> <p>Como é a distribuição da carga horária dos docentes universitários com deficiência?</p> <p>O docente universitário com deficiência é reconhecido na universidade?</p> <p>Além das cotas estipuladas pelo sistema de cotas, a universidade contrata docentes universitários com deficiência?</p>
2) Verificar, no âmbito da Gestão das Universidades Comunitárias Gaúchas a existência de programas e políticas de inclusão de docentes com deficiência	<p>Nesta universidade existe algum programa de inclusão de docentes com deficiência, qual?</p> <p>Nesta universidade existem políticas de inclusão para docentes com deficiência, quais?</p> <p>Como os programas (dentro ou fora do programa de inclusão) contemplam a pessoa com deficiência?</p> <p>Existem e quais são os programas, cursos, palestras que a universidade promove para divulgar a inclusão universitária na atualidade?</p> <p>Quanto a pandemia, houve modificações? A universidade auxiliou os docentes?</p> <p>Os programas e as políticas de inclusão contemplam as histórias de vida de pessoas com deficiência?</p> <p>Caso exista o programa e as políticas de inclusão foram projetadas de que forma e por quem? com a participação de docentes com deficiência/ pessoas com deficiência?</p> <p>Quais Acessibilidades a universidade provém?</p> <p>Como os programas e as políticas de inclusão da universidade auxiliam em seu ponto de vista os docentes com deficiência?</p> <p>Para você, como estas políticas e programas de inclusão mobilizam os gestores das universidades, como a reitoria, pró reitoria, coordenação e outras lideranças?</p> <p>Comente se você modificaria/mobilizaria algo no programa e nas políticas de inclusão na universidade.</p>

Quadro 4 - Entrevista com os gestores de RH das universidades com docentes participantes

(conclusão)

OBJETIVO	ROTEIRO
3) Analisar a relação da gestão universitária com inclusão de professores universitários com deficiência	<p>Comente como é a relação da gestão universitária com a inclusão de professores universitários com deficiência.</p> <p>Como a gestão universitária compreende as demandas do docente com deficiência?</p> <p>Comente se existe amparo/escuta e o que é realizado através da gestão para os docentes com deficiência.</p> <p>Para você, como a gestão universitária pode ser mobilizada para incluir os docentes com deficiência, em Universidades Comunitárias gaúchas, o que deve ser realizado?</p> <p>A partir de tudo o que conversamos e do que você acredita, teria alguma sugestão para implementar as políticas inclusivas para docentes universitários com deficiências nas instituições de ensino?</p> <p>Considerando nosso objetivo e a questão da pesquisa, você teria mais alguma contribuição?</p> <p>Você gostaria de falar mais alguma coisa?</p>

Fonte: autoria própria (2022)

3.5 Procedimentos e plano de análise dos dados

Foi realizado inicialmente um piloto para verificar a adequação do roteiro de entrevista. O instrumento foi aplicado individualmente e foi analisado de acordo com de forma presencial e *online*. Todos os aspectos éticos foram realizados (Comitê de Ética em Pesquisa). A entrevista foi gravada, transcrita e posteriormente foi efetuada a análise hermenêutica. Todos os coordenadores que participaram da pesquisa preferiram o formato online para participar da entrevista. Quanto aos docentes, alguns preferiram online e outros presencial. Aqueles que optaram pelo presencial, expressaram que ao falar suas histórias de vida preferiam o encontro ao vivo, pois iriam manifestar assuntos delicados. Percebemos que os docentes com deficiência física ao abordar sobre sua deficiência queriam mostrar para a pesquisadora e explicar suas dores e detalhes de suas histórias.

A partir dos resultados e discussões, foram construídas diretrizes/ possibilidades para Gestão Universitária diante das narrativas dos professores universitários com deficiência através das histórias de vida.

3.6 Mapeamento

A construção do mapeamento da produção científica existente relativa à temática de pesquisa pretendida - políticas de inclusão para docentes no ensino superior - ocorreu a partir das seguintes plataformas: *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram utilizados os seguintes descritores: política, deficiência, ensino superior, professor e trajetórias profissionais, tendo como filtro a presença destes no assunto das produções.

É importante ressaltar que neste mapeamento expusemos os descritores que apareceram em maior número com intuito de enriquecer mais ainda nossa discussão teórica e para a dialética com a análise dos dados.

A construção do mapeamento da produção científica existente relativa à temática de pesquisa pretendida - políticas de inclusão para docentes no ensino superior - ocorreu a partir das seguintes plataformas: *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram utilizados os seguintes descritores: política, deficiência e ensino superior, tendo como filtro a presença destes no assunto das produções. A seguir, são apresentados os resultados obtidos nesta etapa da pesquisa.

Na base de dados SCIELO é possível identificar número significativo de ocorrências ao se pesquisar os descritores separadamente. Porém, ao combinar os três, são encontradas sete publicações.

Quadro 5 - Consulta aos periódicos SCIELO

Palavra-chave	Total de Ocorrências	+ Palavra-chave	Total de ocorrências
Política	26.212		
Deficiência	5.614		
Ensino Superior	3.069		7

Fonte: autoria própria (2020)

A primeira menção refere-se ao artigo intitulado “Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na

Amazônia paraense” de Neves, Maciel e Oliveira (2019). Os autores analisaram as representações dos coordenadores de cursos de licenciatura sobre as práticas inclusivas de pessoas com deficiência desenvolvidas na Universidade Federal do Pará (UFPA). Para isto, investigaram documentos regulatórios sobre a inclusão no ensino superior e efetuaram entrevistas com quatro coordenadores dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, História, Matemática e Pedagogia. Os resultados apresentados destacaram que o processo de produção e circulação das representações sociais sobre as práticas inclusivas no ensino superior configura cenários de conflitos, desafios, contradições e avanços. Os sentidos encontrados revelam que é fundamental a construção de uma consciência inclusiva e uma política de formação continuada, bem como redefinir o papel e as condições de trabalho do educador no ensino superior. Os autores trazem à tona que ainda há um longo caminho a ser construído no interior das universidades brasileiras, caminho esse que passa pela consolidação das políticas públicas e pela reinvenção do fazer pedagógico.

O estudo de Faria e Galán-Mañas (2018) teve como objetivo traçar uma comparação entre proposta de formação de tradutores e intérpretes de língua de sinais e línguas orais da Universidade Autônoma de Barcelona e da Universidade Federal de Goiás. Os resultados demonstraram que a proposta do curso de formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais ofertado na UFG possui um viés mais teórico e conceitual se comparado à proposta de formação de tradutores e intérpretes de línguas orais ofertado na UAB, o qual possui um viés mais prático, baseado na formação por competências.

A investigação de Melo e Araújo (2018) descreveu a atuação do Núcleo de Acessibilidade na Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, e discorreu algumas reflexões acerca dessa experiência. O estudo descritivo-analítico de base documental utilizou normativas institucionais como fonte de dados, no período de 2011 a 2015. Os autores constataram que ainda são necessários avanços no que concerne à transposição das barreiras atitudinais que perpassam a trajetória acadêmica dos estudantes com deficiência.

Silva e Ferreira (2017) apresentam o recorte de uma dissertação de mestrado, a partir da aplicabilidade da técnica de sombreamento no cotidiano acadêmico de um estudante cego matriculado no curso de Educação Física de uma Universidade Federal do Nordeste brasileiro. O pesquisador percorreu micro espaços (como sala de aula e refeitórios) que são lugares onde ocorrem relações de poder geradoras de

barreiras para aqueles com deficiência e identificou que existem barreiras cotidianas, contribuindo para o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade que auxiliam na diminuição e eliminação dos obstáculos na trajetória universitária de estudantes com deficiência.

O artigo de Pletsch e Leite (2017), intitulado “Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro”, evidenciou o estado da arte da produção científica, envolvendo a temática inclusão no ensino superior. A análise da produção científica utilizada foi a partir da base de dados *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO-BRASIL) no período de 2008 até 2016. Foi possível identificar um avanço na produção científica, sobretudo, envolvendo a participação de pessoas surdas e cegas no ensino superior, assim como os desafios e caminhos encontrados pelas universidades para garantir a plena participação desses sujeitos nas atividades acadêmicas. Os achados deste estudo demonstraram a necessidade da remoção das barreiras arquitetônicas, da oferta de material didático para as aulas com pessoas com deficiência visual e a presença do intérprete de Libras para surdos, situando a necessidade do enfrentamento de uma série de questões para além das de infraestrutura, como de ordem pedagógica, social e atitudinal.

O sexto artigo é intitulado “Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência” e tem como tema a inclusão de graduandos com deficiência no ensino superior, com vista a oferecer subsídios para a implementação de ações afirmativas e política institucional favorecedoras do aprimoramento das condições de permanência desse alunado na universidade. O objetivo foi investigar o mapeamento e análise das demandas didático-pedagógicas do corpo docente de duas universidades particulares paulista, para atender às demandas pedagógicas específicas do corpo discente com deficiência. Foi apontado por Silva, Cymrot e D’antino (2012) que existe a necessidade de se instituir um programa para a inclusão de estudantes com deficiência e um serviço de apoio à comunidade que possa congrega as ações existentes, mas que se encontram dispersas, em especial aquelas relativas à inclusão social baseada em atitudes favoráveis à diversidade humana.

A investigação de Lacerda e Gurgel (2011) teve como objetivo descrever o perfil de tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (TILS) que atuam no Ensino Superior. Neste estudo, foi observado que há diferentes perfis atuando no ensino superior, onde os entrevistados referiram a falta de regulamentação da profissão, a necessidade constante de aprimoramento e conhecimento em Libras e a necessidade

de uma formação continuada como os principais elementos. Além disso, a maioria dos entrevistados critica aqueles que atuam sem conhecimento mínimo sobre técnicas de interpretação ou investimento em formação. Os participantes TILS percebem que a atuação indevida pode prejudicar a imagem profissional e, principalmente, os estudantes surdos que dependem de sua mediação no espaço acadêmico.

Os sete artigos encontrados investigam a inclusão de alunos com deficiência no contexto universitário, não sendo identificado nenhuma produção relativa a docentes. Três produções são oriundas de universidades da região sudeste do Brasil (Silva; Cymrot; D'Antino, 2012; Lacerda; Gurgel, 2011; Pletsch; Leite, 2017), duas foram desenvolvidos no Nordeste (Melo; Araújo, 2018; Silva; Ferreira, 2017), um estudo da região norte (Neves; Maciel; Oliveira, 2019) e um estudo do centro-oeste (Faria; Galán-Mañas, 2018). É importante destacar que somente uma universidade destes estudos encontrados, é de uma instituição privada, filantrópica e confessional (Silva; Cymrot; D'Antino, 2012), sendo os demais de universidades federais.

Dois artigos discorreram sobre os intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e a importância destes no ambiente acadêmico (Faria; Galán-Mañas, 2018; Lacerda; Gurgel, 2011); os demais destacam a importância da voz ativa da pessoa com deficiência (PcD) na universidade (Melo; Araújo, 2018), como a gestão acadêmica deve estar atenta ao processo inclusivo (Silva; Ferreira, 2017), a implementação de políticas de formação continuada e a reinvenção do fazer pedagógico (Neves; Maciel; Oliveira, 2019; Pletsch; Leite, 2017; Silva; Cymrot; D'Antino, 2012).

Ao serem pesquisadas as produções na base de periódicos da Capes, dois estudos foram encontrados, utilizando como filtro assunto aos descritores.

Quadro 6 - Consulta aos Periódicos da Capes

Palavra-chave	Total de Ocorrências	+ Palavra-chave	Total de ocorrências
Política	43.466		
Deficiência	5.484		
Ensino Superior	2.828	+política + deficiência	2

Fonte: autoria própria (2020).

O primeiro artigo intitulado “Políticas de inclusión educativa en la universidad pública uruguaya” de Gomez e Fernandez (2018) foi um levantamento documental e bibliográfico sobre políticas de inclusão educacional de pessoas com deficiência na

Educação Superior pública uruguaia (Universidade de la República). Foi observado que existe uma limitação em produções de documentos e legislações que abordam a problemática da inclusão educativa das pessoas com deficiência na Educação Superior pública no Uruguai.

O segundo estudo encontrado é a dissertação de Mariante (2008) que analisa o processo de avaliação da aprendizagem de estudantes do ensino superior com necessidades educativas especiais (NEEs) na perspectiva da inclusão acadêmica com discentes com NEEs e docentes de uma instituição confessional de Porto Alegre/RS. Dentre os achados, os professores reconheceram que não estão totalmente engajados na cultura inclusiva e percebem a importância da capacitação para lidar e avaliar melhor todos estudantes. Outro ponto foi em dar voz ativa aos discentes com NEEs, para que eles apresentem melhores formas de terem autonomia no Ensino Superior.

Nestes estudos, um originado em uma instituição educacional internacional pública e outro em uma instituição educacional superior privada do sul do Brasil, foi possível observar através dos resultados citados a escassez de políticas educativas no ensino superior, especificamente no Uruguai e quanto a necessidade do engajamento universitário para incluir alunos com NEEs, a partir de capacitações universitárias para vivenciar a cultura inclusiva, bem como a autonomia de discentes para expressar demandas essenciais para melhor convivência e aprendizado.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foram encontrados nove resultados a partir da combinação dos descritores, tendo como filtro a presença destes no assunto das dissertações ou teses.

Quadro 7 - Consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Palavra-chave	Total de Ocorrências	+ Palavra-chave	Total de ocorrências
Política	26.313		
Deficiência	2.446		
Ensino Superior	4.810	+política + deficiência	9

Fonte: autoria própria (2020).

Miranda (2019) apresenta em sua tese a análise de perspectivas de pessoas com deficiência em fase de conclusão da Educação Superior, no que diz respeito à inclusão profissional no processo de transição do ambiente acadêmico para o

ambiente organizacional do mundo do trabalho. Foram descritas políticas públicas de Inclusão e em publicações do Ministério do Trabalho e Emprego. Após o autor analisar as narrativas, destaca que a deficiência e as limitações apresentadas pelos colaboradores não foram determinantes e, muito menos, barreiras impeditivas, no que diz respeito às perspectivas apresentadas e os objetivos pessoais, acadêmicos e profissionais estabelecidos. Todas as narrativas analisadas e todos os relatos de experiência transcritos e interpretados evidenciaram a coragem e determinação de todos os participantes para vencer as limitações e concluir a Educação Superior. Por outro lado, também ficou evidente que os colaboradores percebem preconceito acerca do olhar da sociedade sobre eles (pessoas com deficiência).

A dissertação de Almeida (2014) tem como temática central a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, tomando como universo de referência as políticas de inclusão educacional no Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE. Esta pesquisa se desenvolveu sob dois eixos: a gestão acadêmica e a administrativa. Os resultados do estudo apontam que a inclusão educacional no CAA tem se mostrado mais presente no discurso do que nas ações. Os autores consideraram através dos achados desta pesquisa que é possível prospectar a construção de um modelo de política educacional inclusiva institucional e o avançar nas discussões futuras.

A investigação de Cruz (2012) teve como objetivo principal analisar as representações sociais de estudantes com deficiência visual frente à sua (ex) inclusão na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A investigação foi realizada no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, mais especificamente, no Núcleo de Educação Especial (NEDESP), que oferece apoio pedagógico aos acadêmicos com deficiência da instituição. A principal fonte de pesquisa foi o depoimento oral de seis acadêmicos com deficiência visual. Cruz (2012) percebeu que o discurso oficial e legal das políticas de inclusão vem se difundido de forma crescente em nosso país, predominou, na fala dos alunos, a representação de uma inclusão excludente, no que se refere, principalmente, à ausência de material pedagógico adaptado e barreiras arquitetônicas e atitudinais, visto que a realidade ainda se encontra afastada da proposta de inclusão. Foi observado que é necessário repensar alguns valores e reconstruir algumas práticas, realmente inclusivas, nas Instituições de Ensino Superior, pois a proposta de inclusão ainda está longe do ideal.

A dissertação de Barrera (2020) teve como objetivo realizar uma revisão teórica e documental sobre a inclusão no ensino superior do Brasil e do México. Além disso,

foi realizado um estudo de caso em duas universidades públicas, uma de cada país, para identificar as principais ações e programas voltados à inclusão das pessoas com deficiência nessas instituições. Com isso, foi possível elaborar um panorama sobre a questão da inclusão das pessoas com deficiência no ensino, contemplando as políticas nacionais e suas respectivas implementações em ações institucionais. O autor destaca que simplesmente garantir acesso a artefatos, por mais que seja parte relevante do processo, não garantiu nas duas universidades federais o acesso às tecnologias pelos alunos com deficiência.

O objetivo principal na tese de Silva (2019) foi analisar as práticas dos atores envolvidos no fazer da política setorial, a fim de clarificar os limites e avanços da lógica do reconhecimento social para o estabelecimento de Políticas Públicas. A investigação se dá a partir dos atores envolvidos com o estabelecimento de políticas públicas de Educação Especial, no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), para atender à pessoa com deficiência/necessidades educacionais na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), no campus de Cascavel. O problema de investigação envolve direitos de pessoas com deficiência com questões internas à Universidade e um conjunto de atores sociais e intrinsecamente ancoradas no prisma do sistema de expansão do Estado de bem-estar social. Nessa perspectiva, os autores perceberam que é por meio das práticas dos atores envolvidos com a política no interior da universidade e aos atores que possuem vínculos com determinações político-econômica e, social na esfera da sociedade civil, do mercado e do Estado, é que se pode avançar ou retroceder no processo de reconhecimento social deste segmento no ambiente universitário.

Ferreira (2012), em sua dissertação, aborda a educação inclusiva no ensino superior. O objetivo foi analisar como estão sendo construídas as políticas educacionais inclusivas para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Os resultados da pesquisa apontam para a construção de políticas educacionais inclusivas na UFMA, a partir das diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), destacando-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) e o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR). A partir desta investigação é percebido que o processo de construção de inclusão para a pessoa com deficiência na UFMA é uma realidade e representa um avanço em termos de políticas educacionais, embora ainda discreto,

insuficiente e restrito às ações pontuais e setoriais, precisando ser ampliado e consolidado enquanto política educacional inclusiva.

A dissertação de Garcia (2016) aborda sobre a avaliação da percepção de estudantes com deficiência sobre as condições de acessibilidade na universidade e o impacto em sua formação acadêmica. A abordagem teórica que fundamentou este estudo foi a Psicologia Histórico-Cultural, realizada na Universidade Estadual de Maringá (UEM), localizada no Interior do Paraná, e teve como participantes cinco estudantes com deficiência. Os resultados apontaram a dificuldade dos participantes em definir o conceito de acessibilidade, o qual estava ainda restrito a impedimentos arquitetônicos. Na trajetória escolar dos participantes, da Educação Básica até o Ensino Superior, o que se destacou foi a instrumentalização, ou seja, o acesso aos suportes necessários para o seu desenvolvimento escolar, muito embora, vale ressaltar, eles tenham sido disponibilizados por serviços de instituições de apoio. Os participantes narraram dificuldades relacionadas principalmente à acessibilidade arquitetônica, comunicacional e instrumental, que interferem efetivamente na execução de suas atividades acadêmicas. Outro aspecto evidenciado foi o despreparo do professor universitário para atender à diversidade, mostrando-se algumas vezes impotente e, outras vezes, incapaz, alegando não ter a formação específica para atender tal demanda.

Resende (2019), em sua dissertação, desenvolve a questão: as ações políticas educacionais propostas pelas instituições de ensino superior do sudoeste goiano, no que se refere ao ingresso e à permanência dos estudantes com deficiência, contemplam o que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão e a Lei de Cotas. Os resultados mostraram que ainda existem barreiras e sobre a necessidade de refletir, a viabilidade de que os PDIs das instituições investigadas possam formular políticas públicas que possibilitem a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior.

O estudo de Chaiben (2019), consolidado em dissertação, teve como objetivo geral examinar as políticas públicas de entrada para discentes com deficiência promovidas no ambiente universitário. Recorreu às informações históricas presentes na legislação, nas publicações, na criação de tecnologias, levantamento de discentes com deficiência e bibliométrico. Com a lei de cotas, enquanto ação coletiva de territorialização, o número de entrada de discentes com deficiência foi impulsionado, apesar da evasão ser uma realidade no ensino superior. Assim, os desafios se

estendem para além da entrada destes alunos, que demandam de docentes, servidores, prestadores de serviços, a criação de estruturas, especialmente na parte pedagógica e na acessibilidade, e a continuação de políticas afirmativas.

A partir da pesquisa na BDTD, fica evidente que a maioria dos estudos são dissertações, somente apresentando duas teses (Miranda, 2019; Silva, 2019). Três estudos são oriundos de instituições educacionais da região sul do Brasil (Chaiben, 2019; Garcia, 2014; Silva, 2019), três na região nordeste (Almeida, 2014; Cruz, 2012; Ferreira, 2012), um na região norte (Barrera, 2020), um na região sudeste (Miranda, 2019) e um na região centro-oeste (Resende, 2019), portanto, a maioria originou-se no Sul e no Nordeste do Brasil.

Somente a tese de Miranda (2019) é oriunda de uma universidade particular, os demais estudos são de universidades federais (Almeida, 2014; Cruz, 2012; Barrera, 2020; Ferreira, 2012; Resende, 2019; Chaiben, 2019). A tese de Silva é originada de uma universidade estadual, assim como a dissertação de Garcia (2014). As teses tratam sobre o atendimento educacional especializado, revelando a importância da implementação de um programa de inclusão e, também, sobre as perspectivas laborais da PcD após sair o Ensino Superior, expondo dentre os resultados sobre a importância da existência de uma política de inclusão, ainda inexistente. As dissertações, assim como as teses tratavam como atores principais, os alunos e sobre os modelos de gestão, bem como os programas de inclusão das universidades e o despreparo do professor universitário diante da diversidade. Destacaram em suas conclusões a importância e necessidade da implementação de políticas inclusivas no ensino superior.

Em todas as bases de dados pesquisadas com os descritores, política, deficiência e ensino superior, foi constatado, através dos estudos encontrados, que dois artigos se originam do Sudeste (Silva; Cymrot; D'Antino, 2012; Lacerda; Gurgel, 2011) e dois artigos da região nordeste no Brasil (Melo, Araújo, 2018); (Silva; Ferreira, 2017), revelando as regiões com mais artigos encontrados. Foram encontradas três dissertações e uma tese, construídos na região sul do Brasil (Chaiben, 2019; Garcia, 2014; SILVA, 2019; Mariante, 2008), caracterizando a região com mais dissertações e teses entre as encontradas. Dentre os desfechos das pesquisas, em sua totalidade, tratou como atores principais os discentes, em nenhum consta sobre a perspectiva de docentes com deficiência. Os resultados das pesquisas de dois artigos (Silva; Ferreira, 2017; Silva; Cymrot; D'Antino, 2012) e dissertações (Almeida, 2014; Cruz, 2012;

Ferreira, 2012; Resende, 2019) expuseram a necessidade da criação de programa para a inclusão de estudantes com deficiência e um serviço de apoio à comunidade com inclusão social para auxiliar trajetórias acadêmicas, sendo evidente a necessidade de formação de políticas inclusivas para educação superior e a cultura inclusiva. Foi possível observar que os estudos identificados se estabeleceram de universidades federais em sua maioria, somente três estudos de universidades particulares (Silva; Cymrot; D'Antino, 2012; Mariante, 2008; Miranda, 2019).

Para o presente mapeamento, também foi pesquisado os descritores: professor, deficiência e ensino superior, nas mesmas bases de dados selecionadas para este levantamento, com o filtro assunto. A seguir serão apresentados os descritores e as respectivas bases de dados.

Quadro 8 - Consulta aos periódicos SCIELO

Palavra-chave	Total de Ocorrências	+ Palavra-chave	Total de ocorrências
Professor	4.026		
Deficiência	5.614		
Ensino Superior	3.069	+professor + deficiência	2

Fonte: autoria própria (2020).

O primeiro artigo, do autor Crochik (2009), intitula-se Atitudes de professores em relação à educação inclusiva, onde quatorze professores do ensino fundamental (de escolas particulares e públicas de São Paulo), foram entrevistados sobre a temática da inclusão na sala de aula. Nove entrevistados apontaram sobre a falta de recursos humanos, observaram, também, que menos alunos na sala de aula facilitaria o domínio de aula, demonstraram que a presença de profissionais da área da saúde poderia ajudar muito o processo da inclusão e metade dos professores relataram que a inserção de alunos com deficiência não atrapalha os alunos sem deficiência.

O segundo artigo trata sobre a investigação psicanalítica do imaginário coletivo de professores de ensino superior sobre inclusão escolar. Ávila (2008), realizou uma entrevista grupal para abordagem da personalidade coletiva, com doze docentes dos cursos de Letras e de Pedagogia. Para tal, utilizou-se o Procedimento Desenhos-Estórias com Tema como recurso mediador-dialógico, cabendo a cada professor produzir, individualmente, desenhos e histórias sobre o tema "aluno de inclusão". Nos resultados foram captados quatro campos psicológicos não conscientes: "o menino

de sua mãe", "(in)capacidades", "onde está Wally?" e "a dor e a delícia". Em seu conjunto, tais campos revelaram a angústia despertada pelo processo de inclusão escolar nos professores que, em seu imaginário, concebem que o aluno com deficiência deve ser cuidado por sua mãe. Este artigo teve como conclusão que o processo de inclusão demanda, além de informações técnicas, um espaço de cuidado emocional a esses profissionais.

Os dois artigos aqui discutidos são oriundos de instituições educacionais da região sudeste do Brasil (Crochík, 2009; Ávila, 2008), ambos trazem a visão do professor sobre o aluno com deficiência e como enfrentam a realidade cotidiana educacional, como projetam e como percebem o tratamento deste público. É destacada a necessidade de amparo para docentes saberem lidar com a diversidade através de auxílio capacitado com profissionais da saúde e de áreas interdisciplinares. O estudo de Ávila teve a sua origem em uma universidade particular e o de Crochík em uma universidade estadual.

Quadro 9 - Consulta aos periódicos da Capes

Palavra-chave	Total de Ocorrências	+ Palavra-chave	Total de ocorrências
Professor	6441		
Deficiência	5484		
Ensino Superior	2828	+professor + deficiência	0

Fonte: autoria própria (2020).

Ao consultar os periódicos da Capes, não havia estudos com os descritores combinados. A seguir, será apresentado o quadro referente ao mapeamento dos descritores na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Quadro 10 - Consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Palavra-chave	Total de Ocorrências	+ Palavra-chave	Total de ocorrências
Professor	12644		
Deficiência	2446		
Ensino Superior	4810		2

Fonte: autoria própria (2020).

Através da consulta na BDTD, foram encontradas duas investigações. A primeira é uma dissertação da região sudeste do Brasil, que analisou a trajetória formativa de

um professor com deficiência física, atuando no ensino superior. Barbosa (2009) conclui que a voz ativa da PcD é um avanço acadêmico essencial, já que a necessidade se estabelece do cotidiano, além de perceber que as universidades necessitam de estímulos econômicos que facilitem a contratação de PcD no ensino superior.

Pereira (2017), em sua dissertação investigou as perspectivas dos docentes bacharéis do Instituto Federal de Sergipe sobre a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional e tecnológica. Segundo os informantes, as ações institucionais têm pouca visibilidade, e a formação dos docentes para atuarem na educação profissional reflete na atuação pedagógica com os discentes com deficiência e sua perspectiva sobre a inserção destes nas práticas profissionais. Portanto, a formação continuada se mostra como um elemento necessário à prática docente, bem como uma (re) estruturação das políticas institucionais com vistas à inclusão da pessoa com deficiência.

As dissertações encontradas revelam estudos de instituições educacionais da região nordeste (Pereira, 2017), oriundo de uma universidade federal e do sudeste do Brasil (Barbosa, 2009), com o estudo de uma universidade particular comunitária, bem como é demonstrado que não foram detectadas teses com esta temática.

Através dos resultados apresentados, foi possível refletir sobre a trajetória de vida de três professores universitários com deficiência física e como isto implica descobertas importantes para o avanço das facilidades de acesso ao ensino, através da voz ativa, advindo de uma universitária metodista de São Paulo.

Outra reflexão, originada de um instituto federal de Sergipe, é sobre a importância de políticas institucionais para a formação contínua de professores, com intuito de lidar com discentes com deficiência e para a implementação de estratégias de inclusão acadêmica.

A partir da pesquisa com os descritores: professor, deficiência e ensino superior, nas mesmas bases de dados selecionadas para este levantamento, com o filtro assunto, foi possível delinear que dois artigos (Crochík, 2009; Ávila, 2008) e uma dissertação (Barbosa, 2009) são oriundos de universidades do sudeste do Brasil e uma dissertação do nordeste brasileiro (Pereira, 2017).

Com objetivo de ampliar a busca, averiguando outros descritores que remetesse ao objeto da pesquisa, foi testado o descritor trajetórias profissionais, combinado com os descritores deficiência e ensino superior, nas três bases de dados

utilizadas, com o filtro da pesquisa em assunto. Contudo, não foram localizados resultados, como demonstram os quadros abaixo.

Quadro 11 - Consulta aos periódicos Scielo

Palavra-chave	Total de Ocorrências	+ Palavra-chave	Total de ocorrências
trajetórias profissionais	164		
Deficiência	5.596		
Ensino Superior	3.069	trajetórias +deficiência	0

Fonte: autoria própria (2020).

Quadro 12 - Consulta aos periódicos da Capes

Palavra-chave	Total de Ocorrências	+ Palavra-chave	Total de ocorrências
Trajetórias profissionais	25		
Deficiência	5.484		
Ensino Superior	2.828		0

Fonte: autoria própria (2020).

Quadro 13 - Consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Palavra-chave	Total de Ocorrências	+ Palavra-chave	Total de ocorrências
Trajetórias Profissionais	10		
Deficiência	2.446		
Ensino Superior	4.810		0

Fonte: autoria própria (2020).

Este mapeamento não evidenciou estudos que relacionam trajetórias profissionais com os demais descritores, indicando a importância em investigar a temática relativa aos professores com deficiência, inexistente diante desta pesquisa.

Dentre as produções acessadas em todo o mapeamento, somente uma dissertação abordou a trajetória de vida de professores com deficiência física no ensino superior (Barbosa, 2009), sendo que 21 pesquisas de um total de 22 abordam discentes com deficiência. Foram encontradas somente duas teses diante deste mapeamento, sendo a maioria dos estudos dissertações e artigos. Dentre todos os estudos encontrados, a maioria teve origem em universidades federais brasileiras e sudeste brasileiro.

O que torna este debate fundamental para a sociedade de hoje é perceber que nenhuma pessoa está isenta de momentos de limitações ou deficiências ao longo de sua vida, podendo assim ser uma condição transitória ou permanente, causados por doenças, acidentes ou mesmo o processo natural de envelhecimento, condições estas que atingem, portanto, toda sociedade (Chaiben, 2019).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 A invisibilidade na não comunicação institucional da diferença

Esta categoria aborda a falta de comunicação institucional das IES do COMUNG voltada para o público PcD, especialmente os docentes, tornando-os invisíveis. C1 observa que muitas pessoas desconhecem sobre a existência de docentes com deficiência e dá, também, sua opinião para implantar nas IES políticas institucionais:

Percebi que muitas das resistências das pessoas é por falta de conhecimento em não compreender qual é a deficiência e como lidar com o diferente. Eu acredito que conversar e ensinar seria a melhor solução para quem desconhece pessoas diferentes, e uma solução, como parte de um caminho, seria a política institucional, porque já fica compreendido que faz parte da conduta da instituição; por isso uma política séria e bem construída com diretrizes se torna fundamental.

C2 apresenta a mesma visão de C1 quanto à formulação de políticas: “[...] na inserção de diferentes tipos de deficiências nas IES, seria interessante ir criando novas políticas”.

Como solução, C2 relata que a divulgação das IES também se torna possível e reflete sobre não diferenciar PcD de pessoas sem deficiência:

Eu penso que existe uma questão de divulgação para nós fazermos a contratação de docentes com deficiência. A sociedade precisa saber dessas vagas e saber que a universidade abre as portas; por outro lado, o problema todo da divulgação é sobre o cuidado para não estarmos fazendo com que aquele público ali seja diferente.

C3 reflete que as IES devem ir além do que a legislação exige: “[...] muito mais que cumprir a lei, a oportunidade que essa diversidade incide permite ampliar o olhar da sociedade em um mundo diferente e trazer o debate da inclusão através de projetos e programas de extensão”. Assim como os outros gestores, C3 reforça a sua opinião sobre políticas institucionais com alunos e docentes:

[...] a universidade é formadora de pessoas e permite que a pessoa com algum tipo de deficiência consiga acessar o curso superior e, nesta perspectiva, há possibilidade para os docentes atuarem. Por isso as universidades precisam estar abertas à diversidade com políticas institucionais nos processos seletivos e internos.

C4 afirma que sua IES acolhe todas as PcD, e que a mesma possui papel em desenvolver pessoas, refletindo sobre a possibilidade de alunos e funcionários se tornarem docentes universitários, bem como destaca a importância do COMUNG neste processo:

Todas as pessoas são bem-vindas porque a gente acolhe a todos e temos o papel de desenvolver os técnicos e alunos que iniciam, para que estes deem continuidade nos estudos e na carreira docente. Por isso acredito que o COMUNG tenha que se mobilizar em identificar estas pessoas para suas inserções em todo estado, oportunizando vagas e subsídios para qualificação como o mestrado e doutorado para entrar na carreira docente. Nosso papel é quebrar as barreiras atitudinais e ofertar a acessibilidade e condições de estudo e trabalho.

Assim como C4, C5 destaca a importância do COMUNG neste processo de inclusão e como sua IES irá se mobilizar internamente:

A ideia para o ano que vem é criar um comitê de diversidade para a gente poder trabalhar realmente as dores que a gente não está enxergando com o COMUNG, nesse momento, com a construção do projeto pelas diretrizes da universidade. O RH faz esse movimento e defende com a reitoria, a aplicação em todas as áreas, com as mãos da gestão, da graduação, da área administrativa e do reitor administrativo. Quem sabe pensar direcionado a docentes, vou levar essa ideia como ótima sugestão e acredito que poderíamos fazer encontros para falar sobre isso nas comunitárias.

Esta categoria elucida as possíveis ações que as IES comunitárias podem realizar de acordo com as falas dos gestores aqui pesquisados. A categoria evidencia como proposta possíveis novas políticas institucionais voltadas para o docente com deficiência. Para abordar essa temática, será de grande valia citar Lück (2013) para iniciar nossa teorização quanto ao conceito de gestão educacional:

Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais. (2013, p. 21).

Para a autora, é necessária uma revisão constante da gestão educacional, para que essa não seja tratada em instituições de ensino estritamente como empresas. Considerando somente fundamentos instrumentais, a gestão educacional não pondera a particularidade da educação de fato. Lück (2013) e Garcia *et al* (2023) enfatizam que é competência de a gestão conduzir e ampliar as relações interpessoais e formações humanas com intuito da busca pela cidadania e da democratização da

gestão. A autora observa perspectivas que auxiliam a gestão educacional para a eficiência, como as estratégias, com a apropriação de conhecimentos das funções dos gestores; os processos, como a finalidade da educação; e através da cooperação e a mobilização para os objetivos educacionais, como a formação humana. O papel da gestão educacional, de acordo com Lück (2013), é não considerar a instituição de ensino somente como uma empresa detentora de lucro, mas sim uma instituição engajada na humanização e na cidadania com uma gestão participativa.

Acreditamos ser pertinente trazer aqui o conceito de política pública, política educacional e política institucional democrática para ponderarmos de forma completa esta reflexão quanto à gestão. A política pública pode ser compreendida como um processo contínuo que se vincula à ação pública, com a concepção de “programas de ação pública, isto é, dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos” (Muller; Surel, 2002, p. 10). As políticas públicas não solucionam problemas, mas sim transformam o coletivo com matrizes cognitivas e normativas que organizam sistemas de interpretação, envolvendo os atores sociais em um contínuo movimento. Para Saviani (2008), a política educacional refere-se às medidas e decisões tomadas em prol da educação pelo Poder Público. Na visão de Paro (2015), para abordar sobre política institucional democrática, é necessário salientar termos e considerações, como a gestão democrática também. Para o autor, a administração de uma instituição de ensino é a utilização racional de recursos para atingir determinados fins através da mediação. Qualquer administração é bem-sucedida quando ela atinge o seu fim, articulando o que está previsto no processo pedagógico. Paro afirma que gestão educacional significa mediação, que envolve muitos esforços que precisam ser coordenados com eficiência para atingir objetivos específicos em uma instituição de ensino. Uma gestão democrática não deve se valer do lucro como fonte principal, nem mesmo realizar gestão como uma empresa qualquer. O objetivo da gestão democrática, para a constituição de políticas institucionais, deve ser produzir um “ser humano-histórico” e formar personalidades através da educação. Na visão de Paro (2015), educação é a apropriação da cultura produzida pelas gerações anteriores, já que toda produção do homem é a cultura, o que se aproxima muito da visão gadameriana. Trata-se da cultura do conhecimento, de valores, de filosofia, da arte, da tecnologia, de condutas entre outros exemplos.

A gestão universitária democrática deve se preocupar com todos os processos pedagógicos, como o conhecimento, a cultura, a sala de aula e o educando. A gestão

deve estar conectada com os docentes para que o ensino seja levado a sério, com humanidade entre as relações, das quais o aluno é o centro. Paro (2022) utiliza o termo direção coletiva, para descentralizar o poder único, possibilitando dois ou três coordenadores para administrar e cativar o aluno através do diálogo, evitando a dominação de poder. Paro (2022) e Moraes (2023) descrevem a filosofia da práxis, onde práxis significa uma prática transformadora, contendo três modos: a criadora, a reiterativa e a burocrática. A última é considerada, no sentido pejorativo, para demonstrar o que não se deve realizar, já que a práxis burocrática nega a mediação e só possui a preocupação das atividades “meio”, sem que essas estejam intimamente relacionadas com as atividades “fim”. Resumindo, essa última práxis afirma uma administração autoritária, baseada no capital e neoconservadora, ou seja, um exemplo de gestão que não leva em conta o ser humano em todos os seus aspectos.

Na contramão da práxis burocrática, Paro (2009) descreve a democracia como a convivência de sujeitos que se afirmam como tal, fugindo de uma política e gestão autoritária, mercantilista e que não enxerga o outro e aqui especificamente. Democracia não deve se restringir à visão corrente do senso comum e entendida simplesmente como o “governo do povo” ou “vontade da maioria” (p. 14). Embora o autor descreva que a democracia seja também isso, ela não pode ser concretizada somente no aspecto eleitoral, mas deve sim levar em conta o aspecto histórico, permeado de especificidades. A democracia deve ser compreendida como mediação, possibilitando uma convivência pacífica e livre entre indivíduos e grupos que se afirmam como sujeitos. Nessa perspectiva democrática, Paro (2015) revela sua visão sobre o trabalho humano como uma atividade orientada por um fim, ou seja, o homem é um ser produzido por outro homem, bem como desvela o conceito de humanidade, que vai muito além da empatia, entrelaçando-se com o significado de comunismo, a partir da pluralidade de agir e pensar em prol de toda sociedade, coletivamente.

Esta categoria demonstrou também sobre lidar com o diferente. C1 destacou em sua fala que as pessoas não compreendem o que é deficiência e não sabem lidar com a diferença. É possível citar Deleuze (2018), em sua obra *Diferença e Repetição*, pois o autor explica que a diferença deve ser observada além de seu conceito, a partir de determinações intrínsecas e extrínsecas. Descreve como sua competência, retirar a diferença do “estado de maldição” e trazer à tona seu conceito harmonioso através da mediação e da produção que está em constante modificação. Deleuze trata a diferença a partir da unicidade do indivíduo, “ser unívoco” em sua proposição

ontológica. Este ser “unívoco” está aberto para oposições em seu contexto de fuga da homogeneidade (p. 45):

As oposições são grosseiramente talhadas num meio refinado de perspectivas sobrepostas, de distâncias, de divergências e de disparidades comunicantes, de potenciais e de intensidade heterogêneas; não se trata, primeiramente, de resolver tensões no idêntico, mas de distribuir disparidades numa multiplicidade.

Ao possível pensamento do ser humano quanto à concepção de diferença como negativo, ou impróprio, Deleuze (2009) enfatiza sobre a filosofia da diferença (p. 46):

O que a filosofia da diferença recusa: *omnis determinatio negatio*. Recusa a alternativa geral da representação infinita: o indeterminado, o indiferente, a indiferença, ou então uma diferença já determinada como negação, implicando e envolvendo o negativo de oposição. Em sua essência, a diferença é objeto de afirmação, ela própria é afirmação.

Podemos constatar que Deleuze (2009) aprofunda o sentido da diferença no âmbito filosófico e conceitual, para podermos entrelaçar com esse conceito nos dias de hoje. A diferença muitas vezes é vista e percebida na sociedade como algo prejudicial e maléfico, como, por exemplo, através de características heterogêneas, de algum modo, ou forma de viver que saia do padrão considerado “normal”. Assim como as concepções de que o “normal”, ao longo da história (aqui pensando na filosofia gadameriana), é ser idêntico, envolvido em uma cultura errônea, de uma sociedade com pensamento reducionista, que não enxerga as diferenças, como fator, circunstância, ou condição, com a configuração positiva e inerente ao/do ser humano.

Portanto, os gestores entrevistados entendem de forma assertiva e favorável que as pessoas não sabem se comunicar com o diferente e, muitas vezes, não o compreendem. Em vista disso, é necessária a ascensão e a efetivação de políticas institucionais embasadas na historicidade, na cultura da população de forma abrangente e aprofundada, como cita Gadamer (1997) e na humanização, como cita Paro (2009). Quanto ao compartilhamento e escuta, como cita Lück (1997), na diferença, embasado por Deleuze (2009), no ser e fazer docente, na perspectiva individual e coletiva de histórias de vida e formação, fundamentada por Josso (1999) e na mediação através da busca de sentido de Frankl (1997), dentre tantas outras fontes que podem amparar cientificamente as novas políticas de comunicação institucionais, incluindo a escuta e as experiências da população, que fazem parte da instituição e da comunidade.

Os gestores revelam que perceberam que o COMUNG pode promover uma maior mobilização em favor das PcD, alunos e docentes, para ampliar as vagas, como também qualificar o ensino, a informação e as oportunidades. Foi também ressaltado, nas falas, sobre o olhar do COMUNG mais voltado para os discentes e a necessidade de observar e atender o docente universitário com deficiência.

Para iniciarmos a discussão sobre esta temática, acreditamos ser de grande valia retornarmos a linha do tempo da universidade brasileira até o COMUNG. A universidade foi criada a partir da década de 1920 no Brasil e sua ampliação foi mais acelerada em 1950. No ano de 1965, o número de faculdades, institutos, escolas isoladas, federações e universidades aumentou e se iniciou a modernização. Na metade da década de 1980, foi proposta uma nova perspectiva de instituição de ensino superior no âmbito do ensino privado, que são as instituições comunitárias e, posteriormente, se configurando como universidades comunitárias. As universidades comunitárias constituem um sistema distinto de educação superior. Movimentos, como a representação no Congresso Nacional e os movimentos associativos em 1970, ganharam potência em nível regional e nacional, tanto entre instituições confessionais como entre as laicas, favorecendo a constituição e a implantação do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG).

O COMUNG é uma rede de universidades comunitárias do Brasil sediada no estado do Rio Grande do Sul, que possui o objetivo de planejar e promover ações de união. Dentre os objetivos, é concebível destacar a otimização das relações internas com instituições públicas e com a sociedade, para garantir os interesses educacionais em todas as esferas administrativas da sociedade civil organizada. Como objetivo, também, é proposto buscar maior representatividade diante dos organismos financiadores internacionais pela capacidade de integração político-institucional, viabilizar e preparar convênios e acordos com instituições, órgãos governamentais e privados, à nível nacional e internacional. Evidenciar o trabalho com organismos públicos, em todos os níveis, para ampliar a tecnologia e viabilizar a elaboração de eventos em prol da pesquisa e do ensino superior (Jung *et al.*, 2021).

É possível citar características do COMUNG, como a transparência administrativa, o rigor da gestão financeira, o controle público das atividades, a procura para o crescimento da comunidade local e regional, e a realização de atividades sem fins lucrativos. O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Comunitárias Gaúchas (PAIUNG) possui o objetivo de

aperfeiçoamento de projetos políticos e sociopolíticos, contribuindo para o Ministério da Educação quanto aos critérios para a avaliação das universidades do país. É objetivo, também, a formação e qualificação docente, reconhecido pela Capes, a integração das universidades com a educação básica, e vice-e-versa, e a realização de seminários temáticos com a formação de redes interinstitucionais de pesquisa. O modelo comunitário de universidade surgiu para não privatizar o espaço da educação, através do esforço coletivo pela produção de novos espaços públicos, caracterizando-se como instituições de ensino superior “públicas não estatais” que buscam, por meio de convênios e políticas públicas, incentivos à formação acadêmica, ao empreendedorismo e a propulsão de atividades culturais, entre outras atividades (COMUNG, 2016).

A gestão das instituições comunitárias é empreendida de forma colegiada, com a mesma estrutura organizacional, possuindo um gestor principal, denominado Reitor, que é assessorado por “vice-reitores” ou “pró-reitores”. A gestão universitária contemporânea procura não seguir os modelos burocráticos, mas sim a autogestão, a participação ativa de todas as pessoas e a sustentabilidade. A administração dos recursos compreende os panoramas acadêmicos, financeiros e patrimoniais, com a indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Se fazem necessários líderes transformacionais que as reformulem e consigam que os funcionários vistam a camisa dos motins, que acompanhem as mudanças abruptas que acontecem (Campagnálo, 2016).

É necessário, após o destaque e conceito do COMUNG, abordar uma gestão em que as pessoas façam a diferença, através da escuta dos docentes e compartilhamento de opiniões, pois, em harmonia, os docentes serão os executores do projeto político pedagógico. Para a autora supracitada, um bom docente é um bom gestor, pois a autonomia que a gestão universitária pode ofertar resulta na responsabilidade pelas decisões tomadas, nas habilidades pedagógicas e administrativas, bem como na capacidade e medidas de resolução no ensino superior.

Em nossa percepção, é concebível identificar o COMUNG como um propulsor das universidades comunitárias, fornecendo amparo e potência para ações perspicazes, como as novas políticas institucionais, a propagação de informação, a mobilização em busca de oportunidades, as qualificações e formações. Para os gestores entrevistados, o COMUNG deve ser mobilizado para configurar o cuidado do docente com deficiência, bem como propiciar a figura docente em relevância.

Esta categoria corroborou com a pertinência de ouvir os gestores quanto às possíveis ações de comunicação do diferente, que podem ser empreendidas nas universidades comunitárias. Os gestores comunicaram a pertinência de novas políticas de comunicação institucionais e a atuação do COMUNG com novas práticas de forma eficaz, para afirmar a atuação e o fortalecimento dos docentes com deficiência no ensino superior, retirando-os da invisibilidade.

4.2 Percepção de si

A categoria “Percepção de si” revela como o docente percebe-se, autodenomina-se, distingue-se e questiona-se quanto à deficiência em sua vida. Nesta categoria, o docente percebe-se como questionador, crítico, corajoso e resiliente. As subcategorias são a realidade da PcD na universidade, a partir das definições, padrões, sua corporeidade, resiliência e os enfrentamentos.

4.2.1 Para além da Corporeidade do Padrão Social

Esta subcategoria destaca os conceitos de definição, padrão e imagem corporal expressados pelos docentes entrevistados. Dialogando sobre a definição identitária, teorizada por Josso (2008), a importância da quebra de padrões consolidados e a imagem corporal compreendida no processo de identificação.

D1 desabafa que não concorda com as adjetivações e definições às PcD, pois, em primeiro lugar, vem o ser humano, e a sociedade deve perceber o indivíduo além de sua deficiência:

[...] me pergunto por que a gente busca tanto adjetivar as pessoas e definir se a pessoa é isso ou é aquilo; parece uma escala, por exemplo, o aluno surdo, antes de tudo, é um ser humano; não dá pra recortar e dizer que a pessoa é só uma coisa, ou seja, a pessoa não é a sua deficiência.

D2 se questiona quanto ao padrão e definição do que um docente pode ou deve realizar. Em sua visão, o ingresso de docentes com deficiência é mais raro, pois a sociedade aceita o padrão do docente que tem mobilidade:

[...] eu vejo uma dificuldade de ingresso de pessoas com deficiência na docência, porque normalmente o professor é aquele que ficava na frente, perambulando de um lado para o outro, dialogando e, dependendo do tipo de deficiência, já dificulta esse padrão andar e se movimentar.

D3 percebe que demonstra para os alunos a diferença em sala de aula, por conta de sua locomoção com andador. Este fato aproxima o conhecimento dos estudantes sobre a diferença:

[...] os alunos me veem todo dia caminhando pela instituição inteira de andador, e sim tenho dores no corpo e, quando entro na sala de aula, tem lá trinta, quarenta alunos. Eles observam que eu me levanto com o andador, que não dou aula só com data show e no laboratório, por exemplo, de informática e estatística; eu circulo em todos os computadores. Então o aluno entende um pouco da realidade, que não é necessário separar as pessoas, que dá para incluir. Muitas vezes, é total desconhecimento das necessidades de uma outra pessoa no cotidiano, então lidar com o diferente na universidade é fundamental.

De acordo com Josso (2008), é importante reconhecer as questões identitárias e expressões do nosso presente, com uma interpretação capaz de apontar a individualidade, como busca de uma identidade nas diferentes fases da vida. Alicerçada pela fragilidade da pluralidade social, que resulta em identidades definidas pela estrutura histórica e cultural e que somente poderia se desconstruir através dos movimentos e transformações de referências socioculturais, incluindo valores e hábitos. A autora afirma que as definições identitárias são possíveis através de um processo permanente de identificação e diferenciação, com o passar do tempo, das emergências sociais, culturais e econômicas e no que concerne às evoluções.

O reconhecimento da identidade para si e para a sociedade envolve muitas etapas de construção e reconstrução histórica, econômica e cultural, como menciona Josso. Por isso, a percepção de D1 e D2 envolve não só a autopercepção, mas também toda percepção externa e enraizada historicamente da discriminação e falta de conhecimento. Na visão dos docentes, esse processo dificulta a identificação do outro e resulta em definição, conduzida pelo conceito de Josso como definição identitária. Na tese de Andrade (2021) sobre as narrativas de cadeirantes a respeito da construção de suas imagens corporais, a autora destaca as questões relacionadas à imagem corporal da PcD. Acredita que essas questões deveriam ter amparo legal, pois existem impactos negativos e enfrentamentos de desafios constantes, lesionando a autoestima corporal da PcD e apreciação negativa das pessoas sem deficiência, resultando em mudanças individuais e externas, afetando sobretudo a vida social.

A imagem corporal para a definição identitária estabelece o modo como o docente com deficiência se percebe e como a sociedade o percebe. Para discutirmos este ponto, é necessário citar Marx (2013), pois destaca que o capitalismo propaga a

concepção de corpo a mercadoria com o esteticamente perfeito e objeto de desejo e de consumo da população que busca o padrão ideal. Cuba (2010) afirma que a idolatria por um padrão separa os indivíduos, pois toda a diferença é excluída, como o exemplo das pessoas com deficiência física, que não se encaixam no ideal de homogeneidade e similaridade. Para Marx (2013), o capitalismo impõe aos trabalhadores corpos “perfeitos” para a força laboral, e todos os corpos que saem deste contexto são considerados “inúteis” para a sociedade. Todas as discriminações sofridas, como sobrepeso, deficiência, cor da pele, diferente etnia, diferente escolha sexual, classe social, entre outras, existem pela incessante comparação.

É fundamental destacar as influências culturais, linguísticas, sexuais, religiosas, dentre outras, como formas de resistência à repetição, e que constituem o corpo humano, que não deve ser mercantilizado e sim original, inédito e repleto de subjetividade. Deste modo, a subjetividade influencia na construção da imagem corporal através das características próprias e das construções sociais, que extrapolam o biofísico. De acordo com Cuba (2010), a Imagem Corporal envolve três componentes: o perceptivo, o subjetivo e o comportamental. A corpolatria, ou culto ao corpo, manifesta-se na busca pelo “corpo perfeito” e tem como base a cultura como importante papel nesse processo, pois a imagem corporal pode ser compreendida como produto cultural, como mapa para a reconstrução que formula a identidade individual, através das relações sociais e da própria história de vida.

D3 expressa sobre sua imagem corporal, como os demais docentes, e sobre a importância de os alunos observarem o diferente dentro da sala de aula, bem como quebrar padrões e possibilitar o que Josso (2008) afirma, como a desconstrução dos movimentos de referência socioculturais. Em nossa análise, a definição identitária, abordada por Josso, ilustra muito bem toda a influência que a sociedade impôs nos docentes com deficiência. Além de sua singularidade e suas subjetividades intrínsecas, há o externo, e os docentes criticam esse padrão concebido pela história de discriminação no Brasil e no mundo, que estigmatizou e estigmatiza as PcD. Outro aspecto é a implementação da legislação de forma tardia no Brasil, que impedia a ampliação de acesso ao mercado de trabalho e inviabilizava a formação de docentes com deficiência de forma totalitária. Mesmo que esse cenário vá se modificando com as rupturas de paradigmas, como Josso em sua obra de 2008 denomina de desconstrução dos movimentos de referência socioculturais, muitas revoluções e

transformações devem ocorrer, como a relevância do amparo legal, afirmada na tese de Andrade (2021), para considerar a imagem corporal da PcD.

Para que a inclusão laboral seja efetiva e os estigmas e as dúvidas fiquem somente em um passado que queremos esquecer, as diferenças devem fazer parte do todo e a discriminação deve ser abolida, desconstruindo as referências citadas por Josso e construindo a pluralidade com a quebra de padrões instituídos.

4.2.2 Enfrentamento Resiliente

Esta categoria revela, nas entrevistas com os docentes, que os termos corporeidade, resiliência e enfrentamento foram considerados em seus relatos, salientando suas dificuldades e suas lutas. D4 menciona que a sua deficiência trouxe muitos questionamentos, mas, mesmo sabendo de sua condição física, não deixou de buscar o que queria através de seus estudos:

Minha deficiência fazia eu me questionar muito, mas sempre tentei pensar em não deixar de fazer algo que eu tinha me preparado, como o estudo, por uma questão física, tanto que me ajudou bastante a chegar a esta idade e manter o estudo, o intelecto em funcionamento.

Assim como D1 e D4, D5 relata com resiliência que a sua vida e seus objetivos são maiores do que a sua deficiência, bem como almeja que a sociedade não veja a PcD com pena:

Não tenho mobilidade, então claro que a autoestima mexe. Preferia que minha perna fosse normal, mas não tenho vergonha de mostrar ela, afinal é a minha vida e levo da melhor forma possível. Meu lema é não colocar a deficiência acima da vida, a deficiência é uma consequência, é uma questão que está aqui, que não tem como mudar e o que gostaria muito é que jamais olhassem para qualquer pessoa com deficiência como um coitado ou coitada.

D8 destaca em sua fala a mudança e as dificuldades que a deficiência promoveu em seu corpo e sua perseverança em utilizar o membro superior para exercer sua profissão: “[...] tenho pouca mobilidade, não tenho força e muita instabilidade do peitoral, então isso é bem problemático, porque tudo tenho que fazer com o braço, ainda mais como docente, mas vou me superando a cada dia”.

Na segunda subcategoria, as temáticas corporeidade, resiliência e enfrentamento se encontram denotando que essas expressões somente são possíveis no processo do conhecimento de si. Josso (2012) elucida que esse processo

é empreendido no caminho biográfico através das concepções, que vão além de experiências vividas ao longo da vida como sujeito ativo e passivo das circunstâncias. Mas é aquele ser humano que encara seus objetivos com diversos fatores que contribuem, como seus desejos, o imaginário, as oportunidades econômicas e socioculturais e a consciência de heranças, que permite a lucidez com a atuação das Histórias de Vida. Josso ressalta a expressão de caminhar para si, que utiliza em seu livro icônico e arrojado, descrevendo o decorrer da vida conscientemente que essa metodologia profunda é capaz de aclarar, com o conhecimento do que se é, com as expressões envolvidas no que se faz, pensa, valoriza e deseja.

Neste contexto de conhecimento de si, que Josso (2008) aborda de forma eminente, Gadamer elucida que o conhecimento e o reconhecimento de si desenvolvido na hermenêutica filosófica é alicerçado a partir da historicidade do ser humano e do caráter de linguisticidade com o reconhecimento do ser finito e formado historicamente. Este ser, como parte de um todo, no entanto, não é algo completo e acabado, mas sim em constante movimento de reconhecer-se. Por isso, esse processo de História de Vida demonstra a necessidade da abertura e desprendimento de preconceitos, a partir da filosofia gadameriana, já que há indivíduos que declaram a ignorância no caminho da verdade, instituída por uma sociedade que segue padrões de pessoas sem deficiência. Lamentavelmente, essa verdade é a que o indivíduo conduz em seu trajeto de vida, caso não busque informação e abertura ao que é diferente.

Recobramos Gadamer em seu conceito de verdade e Josso em seu conceito de caminhar para si em todo processo de entrevistas com os docentes. Nele, emergiram estes conceitos como forma de construção de histórias e das belezas do reconhecer a si e perceber os caminhos trilhados, externando em um diálogo consigo e conosco, com reflexão e questionamento no percurso das lembranças imbricadas de emoção. Quando os docentes mencionaram sobre o seu corpo e sua corporeidade, era perceptível uma grande reflexão sobre os sentimentos, e a exposição da resiliência esteve muito presente nas falas, com coragem, na grande maioria das histórias. Ao mencionar sobre a deficiência no corpo, todos os entrevistados se sentiram à vontade para mostrar em detalhes seu corpo e/ou sua restrição física. Então, percebemos a entrega que tiveram em reviver momentos marcantes de suas vidas e, muitos deles, imersos de angústias. Observamos que os enfrentamentos nas falas diante da corporeidade estão muito envolvidos em como lidar com um corpo não muito aceito pela

sociedade e a reconstrução de si, com o movimento da vida. Tal movimento, descreve Josso em seu livro "Caminhar para si", é o que nos faz tensionar sobre como quebrar paradigmas quanto à corporeidade e percebemos que várias etapas deveriam ser retomadas e avançadas na sociedade contemporânea. Uma delas são as possíveis políticas que preveem a inserção e a inclusão de docentes com deficiência, dentre outras etapas, para que o corpo com deficiência em uma universidade, e na sociedade em que vivemos, não seja visto como "estranho", mas percebido e aceito como ele é.

Josso (2012) descreve o corpo da pessoa com deficiência como fonte de estigmas que compreende um ser somatofísico, como um corpo que procura sentido em um modo de vida equilibrado na busca de sentido da vida, como um exercício de conhecimento das características e da sua subjetividade. Esse processo exige responsabilidade para que o autoconhecimento seja consciente e contemplador do próprio corpo e do externo em toda sua trajetória de vida na sua globalidade temporal, já que o processo autorreflexivo obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, denominado como auto interpretação, que constitui a dimensão cognitiva da subjetividade do indivíduo. A autora constata que a corporeidade no transcurso do autoconhecimento e reconhecimento das subjetividades é também olhar para fora neste construto social, o que influencia fortemente na comparação do corpo e suas múltiplas interpretações.

Gadamer (2007) expõe em seu estudo que o mundo é a soma de múltiplas visões e percepções a partir da experiência humana, o que não significa relativizar, mas compreender a diversidade de possibilidades e a sua historicidade. Por isso, essa subcategoria, que revela a corporeidade, a resiliência e o enfrentamento, se entrelaça com os conceitos de Josso (2012) e Gadamer (2007) no que concerne à experiência dos docentes com uma cultura não inclusiva, bem descrita na tese de Freitas (2019) que capta a historicidade como verdade e exclui o que é distinto, mesmo diante do enfrentamento para a mudança. Constatamos nesta categoria que definir o presente reflete na corporeidade pela sua finitude, dentre outros aspectos que podem ser similaridades, mas que, automaticamente, os indivíduos se comparam e, culturalmente, podem ser definidos, o que é descrito e revelado pela fala dos docentes participantes no processo de percepção de si. Os docentes, ao perceberem suas corporeidades, entendem e revelam conhecer o próprio corpo e suas limitações, conduzindo suas falas na direção de que conseguiram mobilizar suas vidas para além de suas deficiências e restrições, lutando diariamente para que seus corpos e

identidades sejam reconhecidos e respeitados com a deficiência e para além da deficiência.

4.3 O ingresso preconceituoso

Os gestores descreveram como é o ingresso de docentes com deficiência nas instituições comunitárias e seus preconceitos ao longo de suas trajetórias institucionais. C1 e C2 convergem em como se dá o ingresso dos docentes com deficiência em suas IES, sem cotas. C1 explica quanto ao ingresso em sua IES: “Na verdade, o ingresso é o mesmo para todos os docentes, independente se são pessoas com deficiência ou não. Hoje temos duas formas de ingresso, uma delas é via edital e a outra é por contratos emergenciais”. C2 também ressalta: “[...] não há nada que vai impedir a contratação de docentes que se enquadram para participar do processo seletivo, não será a deficiência que vai impedir a contratação dele”.

C3 informa em sua fala sobre como as cotas incidem no ingresso dos docentes e, também, nos que ingressaram sem computar e são acionados:

A instituição precisa cumprir cotas, então ela possui o trabalho de buscar essas pessoas e identificá-las, fazer o registro institucional para cumprir essa cota legal e, também, no sentido de a gente começar a criar um edital, a gente fez editais para os professores. Como os concursos públicos já tem um número de vagas destinada a esse grupo, nas instituições privadas acaba não tendo, mas eles sabem que precisa e muitas vezes a pessoa já manda para nós no currículo, alertando que ela tem deficiência.

C5 também revela sobre a questão das cotas em sua IES e o ingresso proposital à vaga:

[...] a cota é necessária, é um direito legal, né? Mas a gente não contrata por cota, tanto é que abrimos uma vaga para docente de libras e a docente como PcD se candidatou e foi uma a mais na cota. Não ingressamos as pessoas em qualquer vaga, queremos que elas deem certo com suas competências. A realidade que conhecemos é que as PcD querem entrar no mercado com o conhecimento mínimo e, se queremos mudar esta realidade, nosso papel é desenvolver e capacitar todos para o mercado de trabalho.

C2 destaca sobre a ação realizada pela IES no interesse pela vida dos docentes e sobre a felicidade:

[...] o ingresso do docente é um momento para conversar, para ela contar um pouquinho como é a vida dela, toda a história dela, do que aconteceu, porque a gente precisa entender qual é esse contexto para poder realmente

direcionar o docente para uma vaga mais assertiva, porque se eu simplesmente colocar ela em qualquer posto, ela não vai estar feliz. Às vezes a gente acaba chamando a pessoa várias vezes para conversar, porque é importante esse início, às vezes ele é meio trabalhoso, assim, no sentido tanto para nós quanto para a pessoa, então é uma via de mão dupla mesmo.

Neste mesmo contexto, C3 afirma:

Entender a capacidade intelectual e a história do docente é essencial para preencher a vaga e como é que ele vai atender a demanda da vaga. A gente sempre olha com mais cuidado, mais carinho para as pessoas com deficiência no sentido de poder encaixar o docente na vaga que está sendo aberta ali na instituição.

Para iniciarmos a investigação e discussão da categoria, é essencial buscarmos compreender o presente cenário através da historicidade, como alude Gadamer (2003), e ir mais profundo para trazer à tona o questionamento do porquê a lei de cotas não é bem-vista pelos docentes atuantes nesta pesquisa. Já os coordenadores de RH, em suas falas, destacam que muitas vezes precisam acionar os docentes para fazerem parte da Lei para os números da instituição, como na fala de C3. Por isso, se faz necessário atravessar o passado para entendermos o presente, bem como as estruturas consolidadas pela sociedade para chegarmos a possíveis conclusões.

De acordo com Gadamer (2003, p.20), “o diálogo com o passado nos encaminha para uma realidade diferente da nossa, o que exige de nós um procedimento interpretativo”. Toda nova interpretação tem como base um entendimento prévio, ou seja, um preconceito. Esse processo hermenêutico é dialético e emerge a partir das mais variadas interrelações, pois o conceito de preconceito é fundamental à tarefa hermenêutica, diferente do preconceito pejorativo e estigmatizado que observamos na contemporaneidade. A hermenêutica é como um guia de princípios que auxiliam o homem na árdua tarefa de buscar e entender a verdade a partir da comunicação e da linguagem. Os indivíduos, ao longo da vida, desenvolvem estruturas linguísticas, repletas de sentidos históricos que se estruturam através de preconceitos (Gadamer, 1997).

O estudo de Araújo *et al.* (2012) descreve a hermenêutica enquanto um processo de compreensão que considera uma correlação entre tradição, autoridade e preconceito. Onde a tradição é transmitida através da linguagem, na medida em que a autoridade ganha potência para cumprir tal tarefa. Resultando nesta relação, uma enormidade de pré-entendimentos que atuam diretamente no subjetivo individual, os

chamados preconceitos. Os fatores históricos não mais existentes devem ser revisitados para acessarmos o questionamento de porque a lei de cotas não é utilizada por docentes universitários com deficiência.

Em seu estudo, Bonoto (2010) procura refletir sobre o conceito social que as leis protetivas podem exercer na atualidade. Como resultado, exhibe que é necessário que a tolerância às diferenças seja ensinada, dialogada e exemplificada na vida, na escola, na família e nas religiões. As leis, assim como o direito, precisam de tempo e empenho para caminhar, mas é fundamental compreender que os “males da sociedade” não são e nem serão curados com o silêncio. Não seria pelo “desespero” de quem é excluído receber favores laicos, mas sim resolver as raízes. Por isso não é suficiente facilitar o ingresso laboral ao ensino superior, é necessário que o ingresso possa ser realizado como continuação de uma vida escolar e acadêmica de qualidade. Através de oportunidades equitativas de aprendizado como fator básico e pelo “Estado”, muitas instituições podem não levar em conta as questões sociais e históricas. Por isso as leis não são suficientes para alterar os preconceitos e estigmas existentes. Para Júnior e Costa (2020), a forma como as propostas são formuladas e por sua leitura pode aumentar as barreiras existentes; ao contrário de amparar, pode provocar maiores desvantagens e malefícios.

O autor faz alusão à lei de cotas raciais para termos como exemplo aqui implicados nas cotas para PcD, elucidando que se uma lei forçar o ingresso de negros no Brasil, poderá ser interpretada como uma afirmação da incapacidade dos mesmos, o que não é realidade, se não compreendermos a historicidade dos negros no Brasil. Infelizmente a dignidade da pessoa não será garantida por leis que tenham como pressuposto o conceito pré-concebido, mas por leis que possam assentir e incentivar a criação de um novo conceito, que propiciem a vida social, a equidade e a isonomia, excluindo o indivíduo de uma vida baseada apenas no direito, retirando-a da vida de juridicidade apenas.

Uma revisão integrativa de Júnior (2020) sobre preconceito na metodologia hermenêutica e gadameriana analisou dezessete estudos de 2009 a 2019. Todos os estudos foram relevantes na pesquisa científica, sendo cinco estudos brasileiros e os demais internacionais. Um fato relevante nesta revisão para nós foi que, em todas as pesquisas, a temática principal envolvia grupos que são estigmatizados, incluindo por exemplo obesos e mães com deficiência. Para refletirmos quanto ao conceito de preconceito, de acordo com Gadamer, é válido pensar sobre a historicidade e a cultura

como fator importante para propormos uma observação quanto a abolição da estrutura preconceituosa instaurada na historicidade das PcD. Calandín (2017) elucida sobre a reformulação da cultura como forma de não perpetuar preconceitos estigmatizados e sobre a possibilidade para um horizonte de abertura cultural:

Valiéndonos de la hermenéutica filosófica de Gadamer y aplicándola al caso de la interculturalidad, podemos también des-absolutizar el cientificismo que ha acompañado a determinadas explicaciones de las culturas. Pues de lo que se trata no es de pretender salir del horizonte de la propia cultura, sino de apropiárselo adecuadamente. No reparar en el carácter culturalmente contextualizado de la comprensión, lleva a mal-entender, a distorsionar la realidad y a proyectar sobre otras culturas aspectos de la propia. Por el contrario, reparando en los aspectos culturales propios o, para decirlo con la expresión de Gadamer, “rehabilitando los prejuicios” (propios) (1990a 281-295), es posible no llegar a proyectarlos inconscientemente sobre prácticas culturales diferentes. (p. 269).

C3 e C5 ressaltaram sobre a existência da lei de cotas e C3 destaca sobre o acionamento aos docentes com deficiência para entrarem no número institucional. Somente C5 apontou sobre a preocupação quanto à inserção dos mesmos em uma vaga assertiva. Buscamos a compreensão quanto a o que impede a sociedade de aceitar totalmente as PcD, aqui especificamente quanto à inserção e inclusão no mercado de trabalho e a efetivação da Lei de Cotas brasileira, que não possui uma anuência das PcD. Os conceitos de Gadamer e os tensionamentos para uma reflexão quanto aos resultados obtidos nos permitem retomar o círculo hermenêutico nesta conjunção de fatos e considerações. O preconceito para Gadamer é a concepção do indivíduo antes de ter formulado seu próprio conceito, já tendo vivido, resultando em um efeito que está totalmente imbricado no conceito de cultura. Percebemos que é necessária uma retomada na sociedade com auxílio do governo, do estado, das instituições de ensino quanto à reformulação de uma cultura enraizada no preconceito estigmatizado para uma cultura baseada na equidade.

Somente C2 e C3 destacaram sobre a relevância da escuta das histórias de vida e pretendíamos ouvir este evento em todos os relatos. O percurso da história de vida no processo de ingresso de docentes com deficiência nos leva a ressaltar Josso (1999) para embasar sobre a importância das histórias de vidas docentes no âmbito da gestão universitária. Para Ferrarotti (2014, p. 72), “é possível que o método biográfico consiga reaver os termos da relação do humano com o humano”, também enfatiza que, “podemos conhecer o social, partindo da especificidade irreduzível de uma práxis individual”. O processo biográfico é ampliado no que concerne à

representação das relações e micro relações sociais, questionando os momentos vividos e refletindo sobre o compartilhamento e cultivando a atenção individual e coletiva com relação à gestão e educação. Segundo Josso (1999), a biografia e a autobiografia na educação possuem a vertente qualitativa e a autora destaca nos estudos de Pineau (1991) e Dominicé (1990) o quanto esta metodologia se inscreve em uma perspectiva política e aqui podemos interpelar a epistemopolítica, termo muito bem designado na tese de César (2020).

Para captar a concepção de epistemopolítica aqui nesta tese, iremos utilizar a conceituação de Michel Foucault, mesmo sabendo que não é um autor que participa do nosso plano de investigação epistemológica e metodológica. O filósofo possui influência de Deleuze e utiliza a investigação de práticas discursivas e linguagem. Por isso acreditamos ser perspicaz citá-lo para explicar esta conceituação que se alinha à nossa escolha hermenêutica. O diagnóstico de Foucault (2004) examina a priori histórica de uma determinada época e descreve que o espaço epistêmico estabelece as regras do jogo, tanto para o surgimento, a emergência, como a desconstrução, ou o desaparecimento de discursos dos sujeitos. Também orienta o envolvimento das realidades sociais, construindo as relações políticas, com condições discursivas e não discursivas. Portanto a investigação e análise do epistêmico para o terreno político correlaciona o ambiente, a política e a sociedade em sua estrutura arquitetônica e social. Para César (2018), em sua tese, as práticas de poder e o entendimento analítico das disposições do contexto político e histórico configuram a epistemopolítica, para possível apuração e observação do momento pretendido.

Segundo Barthes (1981), histórias de vida através de narrativas constituem o sentido do que acontece e ele cita o que nos acontece, seguindo esta perspectiva epistemopolítica:

[...] a narrativa está presente em todos os tempos, em todos lugares, em todas sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, em parte alguma, povo algum sem narrativa; todas as classes todos os grupos humanos têm suas narrativas e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes, e mesmo opostas; a narrativa ridiculariza a boa e a má literatura: internacional, trans-histórica, trans-cultural; a narrativa está aí como a vida (p. 19).

Seguindo a proposta desta vertente epistemopolítica, podemos ir ao encontro de uma hermenêutica descolonizadora, confiante na capacidade do ser humano de refletir sobre a própria experiência, com a experiência humana, empírica e dialógica,

conferindo e interligado por exemplo no impacto da legislação e da cultura. Nesta categoria, pudemos observar que somente dois coordenadores ressaltaram a busca pela história de vida dos docentes com deficiência, C2 e C3, o que nos faz refletir que se faz necessária a busca pela narrativa, para a subjetivação dos indivíduos, aqui especificamente o docente com deficiência, para compreender a perspectiva epistemopolítica através da história na narrativa trans histórica e transcultural teorizada por Barthes. Pudemos averiguar e compreender com profundidade, através do diálogo, o contexto individual interligado com contexto político, histórico e cultural que Josso destaca em História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos em 1999.

Acreditamos que a gestão universitária pode considerar as narrativas a partir da concepção e construção hermenêutica, em compreender o indivíduo como representação do coletivo, com o paradigma do singular para o plural. Em suas múltiplas relações através da historicidade cultural, econômica e social, com uma visão privilegiada para a pluralidade das interpretações, compreendendo as micro relações sociais desprendida dos preconceitos “ruins”, com embasamento em Gadamer, mas aqui especificamente queremos utilizar o “conceito” preconceitos estigmatizadores que formulamos nesta tese. Os gestores podem possibilitar uma abertura para o passado e o presente, auxiliando para que o futuro seja mais digno e com propósito, adentrando a esfera da diferença, da equidade, da diversidade, do cuidado e da sensibilidade. Esta categoria revelou a busca pela compreensão do ingresso dos docentes universitários com deficiência através das narrativas dos coordenadores de RH, interpelando e procurando amparo na hermenêutica gadameriana para explorar a historicidade e a cultura para a fuga do padrão concebido pela sociedade atual e do preconceito estigmatizador e articulando com a visão deleuzeana da diferença e a profundidade necessária das histórias de vida através das narrativas de Marie Josso, bem como autores que contribuem para este processo de construção, com o intuito de desconstruir o ingresso preconceituoso de docentes com deficiência.

4.4 Cotas

Esta categoria aborda a percepção docente sobre o sistema de cotas em suas histórias de vida. As subcategorias demonstram a solicitação das IES para o

enquadramento dos docentes na lei de cotas e sobre o sentimento de não pertencer à vaga relacionada à cota.

4.4.1 Atendimento à lei de cotas

Esta subcategoria evidencia que os docentes entrevistados enfatizaram em suas falas o pedido de solicitação das instituições para o possível enquadramento deles na lei de cotas. D1 observa que, em sua história de vida profissional, nega ter sido inserido em todos seus empregos com a lei de cotas: “Eu nunca usei as cotas, esta política pelo o que me recordo iniciou no governo Lula, mas não ingressei em nenhum lugar pelas cotas, mas sei que muitas pessoas precisaram”. D2 pronuncia a mesma evidência de D1 e complementa que, após seu acidente, a universidade solicitou a sua inserção na lei de cotas e observa que a maioria que utiliza a lei são funcionários administrativos da IES, pois não existem muitos docentes com deficiência atuando:

Não ingressei pela Lei de cotas, depois, em face do acidente, fui incluído, até porque a universidade tem que cumprir a Lei de cotas e é uma dificuldade também, a gente não vê muito professor com deficiência, o que eu vejo mais é o pessoal técnico administrativo com deficiência.

D3 menciona também que foi convidado pela universidade para ser inserido nas cotas e aceitou: “[...] faz uns quatro anos, os recursos humanos perguntaram se eu poderia ser inserido, pois eles precisavam ter uma cota de pessoas, me disseram que é bem difícil preencher essa cota”. O docente D3 ressalta também sobre a inclusão neste processo e que não aceita a educação especial: “[...] eu tinha uma visão errada de inclusão, que é diferente de inserir somente, mas sim ter os direitos amplamente assegurados, garantindo a inclusão social; os âmbitos de educação especial pra mim não funciona, não somos especiais”.

D5, assim como D2 e D3, foi convidado para ser inserido na lei de cotas após anos, pois não sabiam que ele era PcD e aceitou por conta do déficit de PcD na universidade:

[...] eles nem sabiam que eu tinha deficiência. Cinco, seis anos depois do meu ingresso estava conversando com a reitora e eu acabei falando para ela que não enxergava de um olho, daí um tempo depois alguém do RH solicitou para eu entrar nas cotas; sei que tem que respeitar uma certa cota, mesmo havendo pessoas que ingressaram e ingressam por cotas, a universidade ainda tem um déficit.

D4 e D7 possuem a mesma opinião quanto à cota e foram chamadas para entrar na lei, D4 destaca: “[...] não conheço quais são as implicações impositivas que isso tem para a universidade, mas entendo que de algum modo implica um benefício”.

D7 explana como foi o seu processo e que também está aposentada no momento:

[...] me perguntaram assim: você se importaria em fazer um outro exame e ver se teve mais perda auditiva pra gente te enquadrar como deficiente? Respondi que não havia problema, eu tenho três irmãos que têm problema de audição e umas quatro sobrinhas também, é genético. Eu tenho realmente a tal perda necessária; hoje eu tenho até a mais, é uma perda moderada, então me aposentei no ano passado por deficiência e na minha universidade posso continuar trabalhando até os 70 anos de idade.

Os docentes mencionam que foram convidados para serem inseridos na lei de cotas e remetem à reflexão quanto ao baixo número de PcD atuando nas universidades, em especial docentes universitários. Nos relatos, fica perceptível a aceitação da inserção nas cotas pela consciência legal e histórica da luta das PcD no ambiente laboral. Os relatos demonstram que a inserção laboral não ocorreu por abertura de vaga ao docente com deficiência, mas, conseqüentemente, a universidade realizou o convite. Todos aceitaram o convite e, na interlocução, apontam sobre estarem conscientes que muitos indivíduos usufruem ou podem usufruir, como os técnico-administrativos na fala de D2.

Gadamer (2005), em *Verdade e Método*, afirma que horizontes históricos se constroem ao longo da vida e não somente no momento presente, já que o passado constitui relevância. Para o filósofo, não há um destaque de horizonte, mas sim a fusão de horizontes, sem a alienação de uma consciência passada, que recupera no próprio horizonte compreensivo do presente, o que Gadamer (2005) denomina como consciência histórico-efeitual.

Os docentes conectados com a consciência histórica conseguem interligar a lei de cotas como uma ação benéfica à população, não pensando e agindo de forma individual, mesmo não usufruindo deste benefício para suas inserções no mercado de trabalho. A consciência histórico-efeitual, afirmada por Gadamer (2005) e perpassada por Dilthey, reconstrói o sentido do nexa da vida, como é revivido e compreendido por outros indivíduos no conhecimento biográfico que se estabelece principalmente ao caráter significativo de determinadas vivências e acontecimentos ao longo da vida, a partir da compreensão do acontecimento pretendido.

Os docentes afirmam um dado potencial, já que todos não entraram nas instituições pela lei de cotas, o que permite considerar este fato como uma realidade pouco frequente de inserção e por isso a possibilidade de não abertura de vagas pelas universidades, como também a falta de políticas que afirmem estes profissionais no ensino superior. Os docentes com deficiência estão atuantes em um número pequeno, mas desempenhando seus papéis por seus saberes científicos e intelectuais. Percebemos a viabilidade da lei, pois eles aceitam participar quando convidados ou convocados pela instituição, porque sabem a relevância e influência desta para seus pares, a partir da consciência histórico-efetual conceituada por Gadamer, já que a lei de Cotas no Brasil é uma lei recente que carece ser reestruturada para não estigmatizar ou piorar a discriminação, bem como oportunizar trabalho e consciência laboral.

4.4.2 Sentimento de não pertencer à vaga das cotas

Esta subcategoria salienta o sentimento dos docentes em não pertencer às cotas, por quererem ser inseridos por suas capacidades intelectuais, mesmo sabendo da importância desta lei.

D5 comenta que muitas PcD podem se beneficiar das cotas, mas ele não se sente à vontade em concorrer a uma vaga utilizando a lei, pois prefere concorrer em igualdade de condições:

[...] é uma oportunidade para PcD, pois há muita dificuldade em conseguir um lugar no mercado de trabalho, não são todas as empresas que têm uma política, já que a existe muito preconceito ainda, mas eu acho que aos poucos as coisas vão mudando, a lei auxilia neste sentido. Eu já não gosto, pois quando eu vou concorrer a uma vaga, não me sinto à vontade de ser um cotista, pode ser besteira, mas eu gosto de concorrer em igualdade de condições. A minha deficiência foi reconhecida a pouco tempo na legislação, antes era só por jurisprudência que a gente conseguia vagas em concurso ou aposentadoria.

D6 dialoga na mesma vertente de D5, já que acredita que o profissional deve ser reconhecido e não somente inserido:

Vejo que é preciso contratar pessoas com deficiência, trazer estas para o mercado, mas, diante da sua capacitação. No meu caso, quando percebo que a IES acolhe, não deveria ser para constar na cota, mas porque leva em consideração o profissional, pela sua capacidade, não por coitadismo, por vitimismo, mas sim pela sua capacidade profissional, pela sua forma de trabalhar, pelas suas necessidades.

Ao trazer a hermenêutica para esta interpretação de diálogos sobre o conhecimento de si e das próprias capacidades, como aqui destacado, é exequível compreender que o pensamento gadameriano, influenciado por Husserl e Heidegger, tenta combinar a dialética hegeliana com a tradição hermenêutica de Schleiermacher e Dilthey (Gadamer, 2002). Segundo Gadamer (2002), o conhecimento é fundamental para a existência humana, já que a própria interpretação de si está constantemente em formação a partir da autocompreensão e da compreensão circundante, oportunizando competência, confiança e sabedoria.

Para Viktor Frankl, o conhecimento de si está alinhado com a capacidade e a limitação do ser humano, já que em sua obra *Logoterapia e Análise existencial* de 1995 descreve que todo indivíduo é limitado e se torna humano à medida que se eleva sobre sua própria limitação, superando-a e transcendendo-a, resultando em um ser espiritual acima do seu ser corporal e psíquico. Leão (2012) salienta os resultados de sua pesquisa através de entrevistas com trabalhadores com deficiência. Os participantes relatam que o preconceito esbarra nos limites organizacionais do processo de gestão de pessoas com deficiência e a política de cotas vai de encontro aos interesses do capital.

As PcD relatam que foram inseridas com intuito de cumprir a lei e que não teriam chances se não existisse a legislação vigente, pois percebem que as pessoas veem a PcD como alguém com muita limitação e não enxergam as capacidades laborais. Ao tratarmos sobre a presente pesquisa e compararmos com o estudo de Leão (2012), conseguimos perceber que o número de cotistas é baixo pelo padrão da sociedade de anular as capacidades e potencialidades pessoais e individuais das PcD e ressaltar o diferente como uma característica “anormal”, que não pode se conectar com a normatividade imposta ao longo dos anos. O autor afirma que, mesmo as empresas ofertando cotas para PcD, não conseguem realizar o papel de validar as diferenças e promover o reconhecimento socioeconômico com a credibilidade laboral através da base de políticas públicas e ações de acolhimento e escuta.

O conhecimento de si, das limitações e das próprias capacidades constata afirmações e ações de luta e enfrentamento da realidade, como ocorre com os docentes com deficiência. Os docentes sabem de seus potenciais mesmo diante de possíveis dificuldades advindas da deficiência ao lidar com o mundo do trabalho. Em nossa observação, constatamos que os docentes se capacitam, se empenham e se atualizam, pois desejam exercer suas funções com maestria no ensino superior.

Almejam o reconhecimento em todas as esferas por seus dons e talentos, mesmo inteirados de suas limitações, consideram fortemente suas capacidades, na visão de Frankl (1995), transcendendo as dificuldades. É papel da universidade conectada com a pluralidade, as diferenças e a diversidade, promover a quebra de padrões instituídos pela sociedade que são sem fundamento, já que estão conectadas em uma historicidade discriminatória. O sentimento de não pertencer às cotas nesta categoria é compreendido pela realidade observada após a implementação da lei, pois as PcD percebem como a sociedade lida com as cotas e não ressignifica e nem valoriza a capacidade e a potencialidade laboral individual das PcD.

4.5 Gestão acadêmica: proativa e democrática num contexto neoliberal

Nesta categoria, é demonstrada a percepção dos gestores quanto ao período de pandemia nas suas universidades comunitárias, relacionando as experiências com os docentes durante este percurso. Na categoria, também é explorada a questão sobre a relação dos docentes com deficiência, com a gestão universitária no contexto neoliberal. C1 revela ações que a sua IES realizou durante a pandemia, como formações e um espaço online para apoio psicológico:

Diversas formações foram realizadas na pandemia para o uso da internet nas aulas e diante das dificuldades que todos os docentes estavam neste período, a gestão disponibilizou um apoio psicológico. Criamos um espaço online chamado Espaço de Prosa, que era semanal e abria toda semana no mesmo dia e horário, hoje em dia continua, mas é mais pontual e quando o professor necessita, nos aciona e agenda um horário.

C5 expôs que a pandemia mobilizou a IES com modificações necessárias para o seu andamento:

A pandemia resultou em várias modificações, com *meetings*, com o *Google for Education*, que era uma ferramenta que já existia aqui na universidade, e ele foi capacitado e treinado para todos, inclusive os docentes com deficiência. Todos os docentes contaram com um apoio tecnológico para as aulas e reaprenderam a dar aula nesse período. Inclusive a gente teve que se adaptar às diferenças, porque lidamos com docentes com deficiência, mas também estou falando do acadêmico que saiu do presencial e foi para o *meeting* e tinha suas particularidades.

Esta categoria evidencia a mobilização da gestão universitária durante o período pandêmico. O movimento da gestão se dá pela resposta ao desconhecido, marcado por um evento inoportuno que impediu os mesmos modos de viver de toda a

sociedade. As universidades comunitárias, através dos relatos de C1 e C5, agiram de forma rápida, com planejamento tecnológico, formações e apoio psicológico. A pandemia foi um marco mundial de mudanças de realidade, onde as gestões planejaram modos e ações para dar continuidade à educação superior, aliados à dúvida do amanhã e às inseguranças advindas de um descontrole sanitário. C1 explana sobre o espaço de apoio psicológico ao docente como ação importante de suporte. É possível refletirmos sobre Viktor Frankl (2015) neste contexto, já que o autor, filósofo e psiquiatra, vivenciou no século XX a angústia e ansiedade do Holocausto e podemos equiparar este evento com a pandemia por também ser um momento difícil e imprevisível.

Frankl (2011), ao referir-se a situações como a que passou, analisa o ser humano, como um ser de transitoriedade, que, quando deparado com o imprevisível, pode se moldar, se adaptar ou se readaptar. A partir das possíveis mudanças advindas de um evento como a pandemia, os modos de ver a vida e os modos de sentir se modificam. O autor refere-se à busca pelo sentido da vida, aquilo que mobiliza e promove a busca pela esperança, mas também sobrelevando o sofrimento.

A dicotomia no pensamento de Frankl não ocorre, por ele constatar que, em acontecimentos inoportunos como o surgimento da Covid 19, é necessário verificar a ontologia dimensional, em seu aspecto biopsíquico espiritual. Organizando a análise existencial na busca pela autorrealização, bem como fugindo dos pensamentos do Individualismo e do Materialismo e indo ao encontro da pluralidade do ser humano, com a noética.

É possível, nesta categoria, analisarmos que a prática docente está constantemente sendo ressignificada a partir dos acontecimentos sociais, econômicos e culturais. A conexão com o sentido da vida no trabalho acadêmico, alinhada com o pensamento de Frankl, caracteriza a interligação com a auto transcendência, como consequência da autorrealização, aqui tratando-se especificamente do docente. Percebemos que as gestões das instituições comunitárias fizeram uma mobilização precoce quanto às adequações tecnológicas, com formações e apoio aos docentes e alunos.

C1 aponta sobre o suporte psicológico oferecido, o que é de grande valia ao analisarmos as mudanças de realidades, conseqüentemente às mudanças emocionais citadas por Frankl. Assim, constatamos como fator essencial o amparo psicológico pós pandemia para confortar e abraçar os docentes com e sem deficiência.

C5 em sua fala observou que precisou se adaptar às diferenças, pois ela e a equipe lidaram com docentes com deficiência, o que faz emergir que a pandemia foi um evento onde as diferenças tiveram que ser consideradas para possibilitar a prática educacional em funcionamento com equidade.

Os docentes universitários com deficiência relatam sobre a visão e a relação que possuem com a gestão universitária nesta categoria. Contém duas subcategorias, a primeira aborda o quanto as universidades comunitárias são democráticas quanto à gestão, e a segunda subcategoria destaca as incertezas quanto às mudanças neoliberais, a diminuição de alunos e o quanto isto afeta emocionalmente os docentes.

Nesta categoria, é apontada a relação e os sentimentos dos docentes participantes quanto à visão democrática que estes possuem relacionada à gestão universitária das IES comunitárias nas quais trabalham. D1 explana sobre sua relação com a gestão e sobre a dinâmica dos cargos universitários: “tenho uma relação muito horizontal com a gestão, pois aqui temos uma dinâmica do professor colaborador com um edital interno, então os cargos são modificados para contribuir com nosso crescimento dentro do programa”. Nesta mesma vertente, D2 relata que sua relação é muito boa com a gestão e considera a instituição democrática:

Atualmente sou professor na universidade e também realizo algumas horas no jurídico, já estive em vários cargos aqui e reconheço como algo bom das universidades comunitárias, por serem muito democráticas, então a gente tem a possibilidade de galgar diversos postos.

Em sua fala, emociona-se quando conta sobre o apoio da gestão nos momentos que necessitou: “Muitas vezes precisei de doação de sangue durante onze meses e a universidade sempre esteve presente, até um ônibus foi deslocado para me ajudar e sempre houve muito diálogo sobre meu estado de saúde e meu trabalho”.

D7 menciona a gestão democrática, bem como demonstra sentimento de bem-estar com a gestão e relata que somente uma vez teve desentendimento:

a gestão de uma comunitária é feita com os meus colegas professores de forma democrática, por isso me sinto muito bem em todos sentidos e sempre foi muito tranquilo. Teve uma época, uma vez só, em que eu fui assediada moralmente, ele era diretor, e daí eu me afastei de tudo. Foi um período bem difícil e todos sabiam e sabem da minha produtividade e comprometimento, mas ainda bem que passou.

Esta categoria compreende os relatos. Os docentes participantes destacam sobre o neoliberalismo nas IES, bem como as consequências emocionais

ocasionadas em suas histórias de vida. D4 chama a atenção sobre o avanço do neoliberalismo nas instituições e entre as gestões das comunitárias:

[...] nossas universidades comunitárias de um momento a outro vão se transformando em sistemas neoliberais de captação de recursos, com destruição dos princípios universitários. Visam o que é mais efetivo, mais funcional para a venda e sustentação, independentemente do grau de deficiência, do grau de compromisso social, do grau de inclusão, minoria, não existe.

D5 também destaca suas incertezas ao neoliberalismo, a questão política e econômica, que afeta também o emocional:

A situação política das universidades comunitárias e que o país vive como um todo, com o neoliberalismo, influencia na questão psicológica, a gente fica um pouco apreensivo com relação ao futuro, neste governo bolsonaro. Sou dependente quase que exclusivamente dessa renda, fico com medo da instituição não se tornar sustentável, nos últimos anos tenho trabalhado mais e isso sobrecarrega.

D6 também destaca em sua fala o que D5 explanou quanto à diminuição de alunos no momento atual e suas consequências emocionais:

O cenário que as universidades estão passando não é algo confortável, pela diminuição de alunos nas comunitárias, muito por falta de incentivo neste governo atual do Bolsonaro. Posso dizer que não é algo confortável, é algo que me preocupa emocionalmente por eu ter dois filhos.

Para abordar esta categoria, a visão hermenêutica embasa que a interpretação é aprofundada quando submetida a compreender e transformar padrões ao buscar a tradição quanto às resistências e o domínio político e não somente interpretar a história, sem analisar o processo de trabalho, aqui no caso exercido pela docência. Gadamer (2006) defende a força dos preconceitos e autoridade existentes na constituição da identidade, preconceitos não como um entrave para a verdade, mas como condição dela. A reflexão sobre o caminho da autoridade é perceptível pelas gramáticas dos jogos de linguagem exercitadas dogmaticamente como regras da concepção de mundo e do agir. Estes conceitos auxiliam a distinguir a verdade de cada docente e a analisar similaridades nos discursos quanto à gestão universitária em questão.

O pensamento gadameriano segue a vertente de que as verdades do indivíduo são oriundas da relação com suas experiências, por isso não há verdade absoluta, mas sim verdades efetivadas na própria história (Gadamer, 2006). Nesta categoria,

os docentes participantes apresentam a relação e a visão que possuem da gestão universitária. Sinalizam o quanto a gestão é democrática e permite um tratamento horizontal, compreendendo todos os docentes a fim de alcançar diferentes cargos dentro de suas atuações ao longo da vida.

O entrelaçamento entre o que Gadamer acentua e os resultados obtidos é que os docentes obtiveram uma boa experiência com a gestão quanto ao apoio e à redistribuição de cargos de forma democrática. Também apresentaram uma experiência ruim, quando se referiram ao neoliberalismo, por trazer à tona aos docentes incertezas do momento vivido. Destacaram o descontentamento ao governo federal atuante no período da coleta e o sistema de lucro que está desconectado com os valores, pois acreditam em uma educação de qualidade. Existe um viés nesta categoria pelo destaque bom e ruim que os docentes vivenciam, e emerge a reflexão da dualidade inserida no ambiente laboral supramencionado.

Segundo Leão (2012) em sua análise quanto ao trabalho e às PcD, o desgaste físico e psíquico no ambiente laboral pode ser enfatizado quando as singularidades e o reconhecimento são anulados, com os conflitos intersubjetivos e intrassubjetivos, como elementos que estruturam a identidade de cada indivíduo. Nesta perspectiva, entendemos que devem ser consideradas as práticas da gestão que contemplem as diferenças, que os possíveis conflitos possam se valer de ações políticas em relação à organização do trabalho, considerando também a estrutura social do momento em direção ao bem-estar físico, psíquico, financeiro e social. A gestão universitária centrada na perspectiva humanitária, destacada pelos construtos de Vitor Paro (2015), é capaz de reconhecer a dualidade docente em seu domínio. As ações democráticas devem ser evidenciadas e persistidas, bem como as queixas, os conflitos e as preocupações docentes carecem também serem percebidas e solucionadas. O período pandêmico foi muito crítico para a sociedade acadêmica e destacado nesta categoria pelos gestores das IES. O contexto neoliberal evidenciado pelos docentes movimenta suas vidas no sentido da incerteza. Logo, mais uma vez justifica-se a necessidade de a gestão ouvir e dar voz aos docentes, com intuito de amparo e de solucionar entraves através de ações efetivas e democráticas.

4.6 Empatia no cuidado com as competências individuais

Ao longo das entrevistas nesta categoria, foi possível observar, entre os gestores, que os relatos convergem e são temáticas muito relevantes para a análise desta pesquisa. A categoria registra a empatia da gestão nas histórias de vida de docentes com deficiência, a individualidade e as competências dos docentes.

Nesta categoria, os gestores, em suas falas, enfatizaram colocar-se no lugar do outro e entender a vida pessoal e laboral dos docentes. C1 destaca a importância da empatia com a história de vida e os acontecimentos na vida dos docentes com deficiência: “Tantas coisas que podem acontecer; e se fosse comigo algum acidente? Eu teria o melhor acolhimento da minha instituição? Tento me colocar no lugar das pessoas”. C2, em seu relato, teve a mesma percepção:

Hoje, eu não sou uma PcD, mas pode ser que amanhã eu seja e se acontecer qualquer coisa comigo, que daqui a pouco eu passe a ser cadeirante, ou der um AVC em mim, e aí uma parte do meu corpo não funciona mais, ou por algum motivo eu ficar cega, não sei, tem tantas coisas que podem acontecer, como será que seria esse meu acolhimento? Então a instituição como um todo também tem essa visão, essa preocupação da gente conseguir se colocar no lugar do outro, pensar que hoje eu não sou, mas amanhã eu posso ser, e isso acho que é o mais importante, assim, e que falta nas pessoas. Posso citar o exemplo dessa deficiente auditiva, que a gente está cogitando a contratação no nosso setor, é toda uma mobilização, mas eu tenho que pensar e focar no ser humano que vai estar ali, então acho que isso é mais importante e hoje é o que falta muito, é tudo muito individual, pensam sempre se aquilo vai impactar em algo suas vidas.

C3, em sua IES, consegue ter a mesma compreensão de C1 e C2:

Temos que acolher a diferença do outro, devemos entender que cada um tem suas características pessoais. Podemos ficar surdos, termos um acidente e ficar com alguma deficiência física. Então são coisas que na vida muda a condição da pessoa.

C2, em sua fala, realça o quanto os docentes vencem obstáculos para exercer sua profissão e, muitas vezes, vivenciando preconceitos:

[...] vejo o professor caminhando de andador aqui na instituição e vejo nele uma real vontade de continuar fazendo exatamente tudo da forma que ele fazia antes do acidente. É muito legal poder acompanhar isso, pois por mais que ele tenha essa dificuldade de locomoção, ele não deixou de fazer nada à medida que foram surgindo obstáculos.

Esta categoria também evidencia que os gestores expressaram sobre compreender os docentes de suas IES comunitárias quanto às suas individualidades e competências. C3 enfatiza que cada docente tem sua individualidade e que suas competências são superiores a qualquer deficiência:

[...] o mundo não se resume à deficiência, pelo contrário, as pessoas ganham outras competências e as habilidades vão se desenvolvendo. Nós precisamos acolher os docentes da melhor maneira possível no quadro funcional e, muitas vezes, não são somente os docentes com deficiência, mas diversas pessoas apresentam problemas psicológicos, como a depressão. Ainda há muito preconceito e isso também está no programa de relacionamento, que cada um tem as suas características individuais.

C4 possui a mesma visão de C3 quanto à individualidade do docente:

Todos serão tratados da mesma forma, com as suas especificidades. Claro, uns demandam um pouco mais. A gente não sabe muito bem como é que isso acontece. Por exemplo, numa sala de aula, como é que eles fazem isso? Mas aqui, para nós, cada um tem a sua história de vida independente de como é sua deficiência. Então, pensamos de que forma auxiliar isso? Dentro dessa história dele e da história dele com a universidade, muitos pensam que é fácil resolver alguém para trabalhar no setor administrativo que tenha algum tipo de deficiência e não um docente; eu acho um atraso, uma visão diferente do mundo da deficiência.

C5 possui a mesma percepção dos demais coordenadores e enfatiza sobre o protagonismo docente e as oportunidades que a IES pode ofertar diante da história de vida dos docentes:

Os docentes são reconhecidos, isto é muito legal e emana energia para as outras áreas, ou seja, é surdo, só tem essa deficiência e é um professor com as competências didáticas da aula. Por isso que a gente trabalha com as competências de cada um e com o estilo, personalidade, porque senão a gente unifica e a gente não inclui.

C5 também destaca sobre a escassez de docentes com deficiência atuando em relação às outras profissões:

Admissão por admissão qualquer empresa faz, mas colocar para dar aula tem uma questão de cuidar e estar sempre disponível. A gente fala muito do técnico administrativo, mas o docente PcD não, até porque para se qualificar ele tem que ter oportunidade, que, muitas vezes, o mercado não dá para ele, não abre as portas, por isso sua tese é tão importante.

Esta categoria apresenta a percepção da gestão quanto aos docentes e viabiliza refletir sobre a relação com o outro, o olhar para o outro. Considerando sobre a

empatia, ao analisar a relação do indivíduo com o outro, Gadamer (1992) cita Kant exaltando que não se deve jamais usar o outro como meio, mas sim identificá-lo como fim em si, como um ser único no mundo. A hermenêutica, enquanto ética, possui o pressuposto de se colocar no lugar do outro, detectando o tu, reconhecendo a sua posição em função de seus interesses, ao tratarmos do movimento dialético. A arte de conhecer o tu, antes de conhecer a si com profundidade, pois já há esta existência do outro em seu horizonte.

Gadamer evidencia a relação recíproca, na qual o cuidado estreita a relação entre o eu e o tu com o vínculo moral. Diferente de uma relação que seja conveniente somente para um dos lados, sem escuta, sem trocas, que se configura como antiética e anti-hermenêutica, com o rompimento do vínculo moral de uma estrutura relacional. Ao ponderarmos o que Gadamer chama de vínculo moral, em uma relação de reciprocidade, no que se refere a entender o outro, é observar como o outro se sente, ouvir, respeitar e dialogar com clareza. Conecta o vínculo e a estreiteza dos indivíduos com ética e comprometimento na relação de empatia, como constatamos. Quando os gestores percebem os docentes e consideram os mesmos em sua unicidade, suas histórias de vida e sua individualidade, a empatia e o cuidado podem ser ressaltados.

Na categoria, os gestores revelam suas percepções quanto à individualidade e às competências dos docentes. Conectando a empatia quanto a uma estrutura relacional, conceituada por Gadamer, esse autor considera a individualidade do ser humano a partir da tradição. Considera o indivíduo em sua própria consciência da história efetual, conhecendo e reconhecendo a partir da tradição de ser quem se é.

A tradição de ser quem se é, atravessada pela compreensão de conhecer o outro, não se reduz a interpretar ou decifrar, como refere Gadamer em seu livro *Verdade e Método* sobre consciência histórica:

[...] a interiorização (Innesein) das “vivências”, não pôde construir a ponte para as realidades históricas, porque as grandes realidades históricas, sociedade e Estado, determinam de antemão toda “vivência”. A auto-reflexão e a autobiografia-pontos de partida de Dilthey-não são fatos primários e não bastam como base para o problema hermenêutico, porque por elas a história é reprivatizada. Na verdade, não é a história que nos pertence, mas somos nós que pertencemos a ela (p. 367).

A partir da consciência histórica e da tradição do ser, Gadamer aprofunda esta essência ao apontar sobre a abertura pela consciência hermenêutica no processo de conhecer a individualidade e as competências dos docentes, que extrapola a

determinação metodológica e cartesiana, fugindo do dogmatismo das certezas impostas. A autorreflexão dos gestores ao reconhecer o docente com deficiência perpassa o caminho histórico e suas próprias vivências: “A autorreflexão do indivíduo não passa de uma luz tênue na corrente cerrada da vida histórica. Por isso os preconceitos de um indivíduo, muito mais que seus juízos, constituem a realidade histórica de seu ser” (p. 368).

Rohden (2020), em seu capítulo *Hermenêutica enquanto ética do cuidado*, no livro intitulado *Vínculos Filosóficos*, manifesta com sensibilidade e propriedade seu ponto de vista, que se encaixa no contexto de nossa discussão quanto ao reconhecer o indivíduo em suas individualidades, com empatia e como um ser único e dotado de competências independentemente de suas características: “Cuidar do outro significa abrir-se, levar a sério, acolher, deixar-se interpelar pelo outro sob a égide de reconhecê-lo e tratá-lo como fim em si mesmo”.

Dito positivamente, segundo a regra de ouro da moral, cuidar do outro significa tratá-lo, em certo sentido, como gostaria de ser tratado. (...) sustento é de que, insito ao conceito de hermenêutica enquanto ética do cuidado, sua efetivação não apenas alarga o conhecimento e a percepção de mundo, afeta e amplia nossa sensibilidade, mas, fundamentalmente, porque instiga o eu a refletir sobre seu modo de agir. (...) Visto assim, o cuidado do outro implica e reverte em cuidado de si mesmo, pois, ao ouvir atentamente o outro, o ‘eu’ deixa a fala dele reverberar não apenas sobre seu modo de pensar, mas também sobre sua forma de agir. Enfim, a reverberação ética da relação entre o eu e tu não ocorre apenas quando a fala vem corroborar o que pensam e como agem, mas quando a fala se contrapõe, questiona e até sugere retificações na forma de pensar e de agir de ambos. Em outras palavras, cuidar do outro implica acolher o que se quer ver e ouvir, mas inclusive aquilo que não se quer ver nem ouvir (Rohden, 2020, p. 526).

Os gestores ainda percebem os docentes em suas falas como seres dotados de subjetividades e características próprias, destacados por Gadamer como únicos. Os gestores expressam que enxergam os docentes além de suas deficiências, em suas competências e individualidades, fato a ser apontado já que pessoa com deficiência teve em seu marco histórico o preconceito em diversas esferas de vida.

Considerando o conceito de tradição para Gadamer, é fundamental entendermos a consciência histórica efetual para exercermos uma consciência hermenêutica que consiga compreender no sentido amplo, como Gadamer descreve de consciência histórica de cada indivíduo. Rohden (2020) interpreta o cuidado em Gadamer de uma forma minuciosa e poética da relação de empatia e de reconhecer o indivíduo. Podemos ponderar, a partir dos autores, que o cuidado e a percepção do outro é um

vínculo primordial no ser humano ao considerarmos todos os fatores históricos e subjetivos aqui relacionados e atinentes à gestão e aos docentes. A empatia e a consideração das competências individuais, que discutimos nesta categoria, configuram o cuidado com o docente que deve ser relevado e discutido.

4.7 Atividades sim, programas não

Esta categoria aborda o relato dos gestores quanto à existência de programa de inclusão, funcionamento, atividades e planejamentos nas IES. As falas enfatizam as atividades de formação docente aquém de programas de inclusão.

C1 destaca que, na universidade em que atua, não existem projetos específicos para PcD e que entre os gestores são debatidas atividades que possam ser realizadas em prol desse público:

Não existem projetos voltados para pessoas com deficiência. Nós temos o coletivo de pessoas com deficiência que, dentro da instituição, são mais específicos, onde são debatidos assuntos junto com os gestores, pensando em todo o nosso público, os docentes e funcionários com orientação e sensibilização para que se possa trabalhar com o diferente, com adaptações de estrutura e ações de orientação e sensibilização.

Para dialogarmos com o relato de C1, é necessário considerar a historicidade, lembrando o ensino básico brasileiro para refletirmos o ensino superior. Vislumbrando os processos de inserção e possível inclusão desde o ensino básico, o Conselho Nacional de Educação exprime as diretrizes da perspectiva inclusiva e fixa as diretrizes curriculares nacionais. Através dos Pareceres n.º 17, de 2001 e n.º 4, de 2002 (BRASIL, 2002) e a Resolução n.º 2 de 2001 (BRASIL, 2001), estes pareceres orientam os sistemas educacionais, instituições e estabelecimentos, quanto aos procedimentos a serem adotados, para melhor atender às PcD. O Artigo 9º da Resolução n.º 2 possibilita que escolas criem classes especiais, como cita Bueno (2011, p. 163):

[...] a legislação e as normas em vigor no país procuraram dar relevo à inclusão escolar de aluno com deficiência, mas que, prudentemente, deixam abertos espaços para a não inclusão, procurando estabelecer limites às formas segregadas de ensino. A repercussão da inclusão das pessoas com deficiência está centrada na educação básica, nos apoios para a permanência e na percepção dos limites da escolarização para todos.

Ponderando as considerações de Bueno, fica claro que a legislação, em prol da inserção e prevendo condições da educação e socialização às PcD, iniciou-se no Brasil tardiamente e com enfoque e promulgação inicial na educação básica de forma não inclusiva, com a necessidade de ajustes e novas regulamentações para estabelecer ações mais próximas da desejada inclusão, já que as formas de segregação e capacitismo eram existentes pelas brechas da legislação e isso é percebido ainda, em alguns casos, nos dias de hoje. O planejamento e a efetivação de leis, em nível básico, garantem que as PcD consigam estudar com dignidade e apoio para conseguirem chegar até o ensino superior, onde os gestores devem se basear na legislação, mas também engajar a universidade em prol do total amparo às diferenças.

A palavra capacitismo deriva da palavra inglesa *ableism* e pode ser traduzida com relação à discriminação relacionada à aceitação somente de um padrão corporal, do considerado corpo perfeito pela sociedade mundial, com a concepção social de que as pessoas com deficiência fogem ao padrão e são menos aptas ou não são capazes (Benveniste, 1989; Dias, 2013). Do ponto de vista sociocultural excludente, de que existem pessoas com capacidades plenas e que as pessoas com deficiência são incapazes por natureza, é considerado capacitismo por negar a inteireza do indivíduo e generalizar as PcD de forma pejorativa.

C6 ressalta que não existe um programa de inclusão em sua IES: “não existe um programa específico para docente, ele é para instituição como um todo, já que o docente é um funcionário atuante”. C3, nessa mesma vertente, ressalta sobre os benefícios da acessibilidade em sua universidade e o foco no aluno, porém destaca atividades inclusivas e não programa de inclusão específico:

A fiscalização do MEC investiga se está tudo adequado e procuramos sempre seguir a orientação como a realização dos cursos, os elevadores nos prédios, dentre outros aspectos, para que haja conforto e a construção de políticas. Mesmo com as nossas atividades de inclusão, percebo que o foco está muito em cima do aluno e pouco nos docentes e funcionários ao se tratar destas questões de acessibilidade.

C5 afirma que existe um programa de inclusão somente na mantenedora na qual atua, e que sua IES oferta acessibilidade para todos os tipos de deficiência: “Existe um programa que foi feito pela mantenedora e se desdobrou dentro da universidade para todos se desenvolverem, com o cuidado do RH, para organizar e estruturar a acessibilidade independente da deficiência do indivíduo”.

A fala de C3, C5 e C6 manifesta a inexistência de programas em prol das PcD, bem como não cita a existência de programas que incluam pessoas diferentes ingressantes nas IES. É essencial retornarmos aos marcos regulatórios para recordarmos as datas, exigências e a divulgação da importância de ações universitárias. O Decreto nº 5.296/ 2004 (BRASIL, 2004), que regulamenta as condições para a implementação de política nacional de acessibilidade e, no Artigo 24, prevê que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, público e privado propiciem exigências para acesso e aproveitamento de todos os ambientes ou compartimentos por PcD ou com mobilidade reduzida, incluindo laboratórios, instalações desportivas, salas de aula, sanitários, biblioteca, auditórios e áreas de lazer. Em 2005, ocorreu a implementação do Programa INCLUIR do Governo Federal, atribuído à Educação Superior, aspirando progredir a política de acessibilidade às pessoas com deficiência. O MEC disponibilizou aporte financeiro para as propostas de universidades de todo o território brasileiro, com intuito de instaurar e apoiar os projetos e de reconstrução de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior. Como decorrência, ocorreram adequações arquitetônicas como rampas, alargamento de portas e vias, elevadores etc. Foram realizadas aquisições de recursos de tecnologia assistiva, como impressoras em braile, lupas eletrônicas, *softwares* etc. Ocorreram ainda obtenção e desenvolvimento de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis. Por fim, pode-se observar adequação e aquisição de mobiliários acessíveis, formação de profissionais para as práticas educacionais inclusivas e para o uso dos recursos de tecnologia assistiva da Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros códigos e linguagens. (BRASIL, 2013).

Cantorani e Pilatti (2015) afirmam que a acessibilidade está interligada com a promoção de inclusão. Diante da evolução social e historicidade, esse conceito consiste em muitas dimensões de acesso. Em 2008, o Ministério da Educação instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para inclusão escolar, por meio de apoio de professores especializados e sala de recursos multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado. Para Lara (2020), essa política de inclusão reflete no ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior, pois o Decreto nº 7.611/11 (BRASIL, 2011) dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais

de Educação Superior, visando a eliminar barreiras atitudinais, físicas e comunicacionais, que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

É necessário lembrar que, além dos núcleos de acessibilidade exigidos, é previsto nos marcos regulatórios aqui citados o apoio aos programas de inclusão, o que não ocorreu nas IES de C1, C3, C5 e C6 investigadas. Além da existência de acessibilidade, como os gestores acima salientaram, é fundamental apontarmos a necessidade de qualificação e orientação à utilização das acessibilidades com planejamento específico e profissionais capacitados, a fim de eliminar barreiras, como cita Lara (2020).

Na fala de C2, esse enfatiza sobre como sua instituição acolhe em seu programa de inclusão o docente com deficiência, mesmo não havendo um programa específico, bem como considera a saúde laboral dos docentes:

[...] no programa de inclusão, que não é específico para docentes com deficiência, tem a questão do banco de currículos em que existe uma troca entre os gestores. Para que todos sejam receptivos, bem como projetar os acessos das salas de aula e projetar como este docente pode se sentir bem nesse posto de trabalho, se ele está adaptado, se o docente consegue trabalhar desta forma. Pensamos na saúde do trabalhador, com adaptação no local de trabalho, onde o programa interno de treinamento engloba o curso de libras, audiodescrição e a possibilidade de trabalho híbrido.

C4 descreve o programa de sua IES sobre três questões, que não é específico para docentes com deficiência, sobre o acolhimento além das cotas e sobre a escassez de PcD no ambiente de trabalho:

[...] o programa inaugurou no início dos anos dois mil, com intuito de inclusão de pessoas com deficiência como os docentes, técnicos, administrativos e ainda os aprendizes, principalmente por meio do Núcleo de apoio acadêmico que faz a ponte entre os acadêmicos e os professores. O programa de inclusão não leva em questão só o cumprimento da cota, porque é muito fácil chegar e querer cumprir cota, sem realmente acolher a pessoa e fazer com que ela se sinta igual a todos dentro do ambiente de trabalho; e vejo que nem sempre tivemos PcD para trabalhar.

Somente dois gestores expressaram que as IES em que atuam possuem programas de inclusão, mas não específicos ao docente universitário com deficiência. Diante deste fato, propomos a criação de programas de inclusão para docentes com deficiência nas IES comunitárias, com intuito das universidades agirem além da ação de inserção. A ação deve ser em prol das universidades caminharem em direção à

inclusão laboral e individual, com programas para docentes que considerem as especificidades e as diferenças de cada docente que convive na diversidade, mas é único na visão deleuzeana. É elementar reforçar que, além das exigências em nível superior e as propostas das legislações, o MEC realiza avaliações das IES. A adequação das IES ao processo de inclusão e acessibilidade passou a ser exigida pelo Ministério da Educação (MEC) em razão da compulsoriedade firmada por meio de documentos a respeito dos direitos das PcD (ONU, 2007). Cabe ao MEC a exigência às IES quanto à responsabilidade pela adequação e disponibilização de serviços e recursos em todas as atividades acadêmicas e administrativas (BRASIL, 2013a). A Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), que é responsável pela implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), elaborou documento orientador para as comissões responsáveis, com o propósito de avaliar as questões de acessibilidade de estudantes com necessidades educacionais especiais e de atendimento diferenciado em seus diferentes níveis (BRASIL, 2013b). A versão dos instrumentos de avaliação em curso hoje é de 2017. São eles: Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância: autorização (BRASIL, 2017b) e Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância: reconhecimento e renovação de reconhecimento (BRASIL, 2017a).

Todos os coordenadores de RH entrevistados, quando questionados sobre o programa de inclusão, ressaltaram sobre acessibilidades em suas falas. Além disso, as cotas também estiveram presentes para destacar que as IES se propõem a ir além da inserção, como na fala de C4. A partir dos dados demonstrados, é possível constatar que as universidades que adotaram o sistema de cotas democratizaram o ingresso no ensino superior, a partir do início da década de 2000 e ao longo dos anos. As vagas para pessoas com deficiência aumentaram e hoje perfazem 5% das vagas. De acordo com Lara (2020), houve um aumento dos repasses pelo Governo Federal por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, criado pelo Decreto nº 6.096/07 (BRASIL, 2007) com o objetivo de aumentar o número de vagas nas universidades públicas. Da mesma forma os programas INCLUIR, REUNI, Sistema de Seleção Unificada (SISU), Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que são considerados políticas afirmativas de acesso ao ensino superior. A mobilização das IES federais, comunitárias e

particulares com ações para o ingresso de pessoas com deficiência repercute na responsabilidade com programas de inclusão que acolham a PcD não somente no ingresso, mas ao longo da sua formação.

É essencial destacar alguns estudos que sejam referência, como o de Baptista (2011), que aborda o sistema de ensino básico da rede pública para conseguirmos compreender a base da educação até o ensino superior, e os estudos de Cantorani e Lara. Esses dois últimos, de origem bibliográfica, mapearam a temática da inclusão e acessibilidade, com a maioria dos estudos relacionados a estudantes, reforçando que se faz necessário olharmos temáticas emergentes de PcD que conseguem chegar no mercado de trabalho, como está detalhado a seguir. Baptista (2011) afirma, em seu estudo, que, nos últimos 20 anos, houve um fortalecimento da inclusão escolar no Brasil no que condiz a escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Porém, através dos resultados obtidos, nas redes municipais de Porto Alegre e São Paulo, existe a necessidade de reconhecimento da Educação Especial como fator primordial na formação do educador que atua com a diferença e com PcD, necessitando de recursos e investimento político-educacional.

Cantorani (2020) demonstrou, em sua pesquisa bibliográfica, publicações com temas relacionados à acessibilidade e/ou inclusão no ensino superior. Com base na base de dados SciELO, foram encontrados trinta e nove estudos e vinte e cinco tratavam concomitantemente a temática pretendida, relacionados com estudantes com deficiência. Na base indexadora *Web of Science*, seis artigos foram encontrados e três referiam-se a alunos com deficiência, paralelamente com a temática pretendida. O estudo de Lara (2020) teve como fonte de consulta a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A pesquisa bibliográfica utilizou os descritores: “acesso e ensino superior”, “pessoa com deficiência e ensino superior”, “núcleo de acessibilidade e ensino superior”, “público-alvo da educação especial e ensino superior” no intervalo entre 2005, data de criação do programa INCLUIR, e o ano de 2020. Localizaram-se duzentos e setenta e oito trabalhos entre trinta e três dissertações e oito teses, resultando em três categorias: políticas de acesso no ensino superior, suporte para a permanência e promoção de acessibilidade, e percepção dos estudantes com deficiência no ensino superior. Destes 41 estudos

avaliados no estudo de Lara, nenhum tratou especificamente de docentes universitários com deficiência.

Assim como no estudo de Cantorani (2020), o estudo de Lara (2020) confirmou, dentre as categorias analisadas, que mais de cinquenta por cento dos estudos tratava-se de estudos de estudantes com deficiência. Conseguimos presumir com esses estudos que, para os estudantes alcançarem o mercado de trabalho, é indispensável subsídios do governo federal, municipal e estadual. Isso para proporcionar formações aos educadores, acessibilidades, políticas públicas, suporte de permanência e oportunidades básicas para que os estudantes possam atingir condições sociais, econômicas e educacionais para a dignificação de uma atividade laboral.

Esta categoria demonstra, a partir da colaboração dos coordenadores de RH das instituições comunitárias participantes, a inexistência de programas de inclusão, bem como suas percepções quanto à legislação vigente, políticas públicas educacionais e institucionais. A partir das expressões, verificamos que quatro coordenadores afirmaram que em suas instituições de ensino não existem programas de inclusão e dois afirmam ter programas de inclusão. Nenhum coordenador relatou existirem programas e políticas específicas para docentes com deficiência nas IES participantes. Ao referirem-se ao programa de inclusão, mais de cinquenta por cento dos entrevistados relacionam o programa à acessibilidade. Identificamos que, ao longo dos anos, mais especificamente a partir do século XX, as universidades começaram a se adequar à legislação e se preocupar com as políticas de acesso, como constatados pelos estudos aqui mencionados. Porém, as IES investigadas poderiam ir além da legislação, nos dias de hoje, não somente com atividades e ações isoladas, mas sim com a promoção de políticas institucionais e programas de inclusão consolidados que incluam todos os tipos de diferença e diversidade no âmbito educacional em nível superior.

Logo, a formação docente é evidenciada pelos coordenadores de RH das IES comunitárias a partir de exemplos e atenção universitária da gestão em atividades pontuais descoladas de um Programa de Formação Docente. A C1 destaca sobre a oferta do curso de libras: “[...] nós oferecemos cursos de libras e incentivamos os funcionários a comunicação com as pessoas surdas [...]”, e quanto ao núcleo de acessibilidade: “Não existe um núcleo específico de acessibilidade, mas sim para as pessoas que atuam na universidade”. A C2 enfatiza ações que a IES prioriza para auxiliar no cotidiano dos docentes no programa de inclusão e destaca a necessidade

da revisão de práticas inclusivas: “[...] é realizada a adaptação do trabalho, com o programa interno de treinamentos, então, oferecendo curso de libras, da audiodescrição, dependendo do tipo de deficiência, a possibilidade de trabalho remoto”. C4 pontua ações como a C2 na IES: “Ofertamos o curso de libras, a semana do deficiente e o acolhimento”. C5 também relata ações da IES pertinentes:

Semestralmente a gente tem o curso de Libras, tanto para os técnicos quanto para os docentes, temos formações dos docentes, onde é abordada a inclusão. Elas são feitas no início das aulas de fevereiro e no início das aulas de agosto. Na formação se debate muitas coisas, como a inclusão dos acadêmicos e a questão em como tratar os PcD acadêmicos.

Foi possível observar, através dos relatos dos coordenadores de recursos humanos das IES investigadas, que existem atividades isoladas ofertadas em prol das PcD. Em seus relatos não constatamos a existência de políticas institucionais específicas para docentes com deficiência. É indispensável e primordial a evolução acadêmica quanto às atividades isoladas para um programa de inclusão estabelecido, que seja útil e benéfico para todas PcD, incluindo os docentes universitários com deficiência, bem como políticas institucionais específicas para esse público.

4.8 Escuta e acolhimento da universidade

A categoria escuta e acolhimento da universidade demonstra, na fala dos coordenadores de RH das IES comunitárias, as expressões sobre o empenho em acolher e escutar os docentes universitários com deficiência, bem como a contribuição dos docentes nesta categoria quanto a ações que a universidade pode realizar em prol da inclusão, como escuta, acolhimento, compreensão e políticas institucionais. C2 aborda sobre a escuta de histórias de vida, que fica designada para psicólogas: “[...] as histórias de vida ficam com as psicólogas mesmo, elas que fazem o acompanhamento”. C3 afirma que a IES incentiva a todos promoverem amparo aos docentes e PcD e quanto à formação: “[...] sempre alertamos para que todos ofereçam ajuda na universidade. Porque são questões presenciais, como a formação para relembrar as pessoas sobre a inclusão”. C5 reforça sobre o acolhimento da IES:

[...] uma das premissas da instituição é a empatia e o carisma, é importante as pessoas se sentirem acolhidas para trabalhar conosco e nosso programa nada mais é do que colocar no papel aquilo que está inerente a nossa filosofia nossa identidade e trazer isso em forma de premissas. Diretrizes para a gente

poder implantar, todos os nossos programas estão vinculados aos valores da nossa instituição e não estão desconectados. Desde um processo seletivo ao acolhimento que a gente faz para esse docente, por exemplo, a integração de um docente é diferenciada, é uma integração onde existe o acolhimento e se traz a questão da metodologia do ensino.

Esta escuta envolve as ações que as universidades promovem aos docentes, decorrentes de práticas institucionais. Ela nos permite teorizar de forma rica esta discussão. Gadamer, em sua obra *Verdade e Método*, publicada pela primeira vez no ano de 1960, denuncia o paradigma positivista e cartesiano, que impede a conexão entre a ciência e a filosofia. Evidenciando a hermenêutica como uma arte que ultrapassa o conceito metodológico: “não é uma metodologia das ciências humanas, mas uma tentativa de compreender o que são verdadeiramente as ciências humanas para além de sua autoconsciência metodológica, e o que as liga à totalidade de nossa experiência do mundo” (2007, p. 31). O autor enfatiza que a ética está interligada na construção do ser humano, através da alteridade na relação do indivíduo com o mundo e com o outro. A formação docente envolve a ampliação de horizontes de forma crítica, através de inúmeras perspectivas de compreensão e interpretação que se dá pelo diálogo. A relação dialógica do ser no mundo para Gadamer é permitir-se escutar, compreender e transformar saberes.

Hermann (2002), ao abordar o diálogo imbricado na formação docente, evidencia que esse está presente no ato de ensinar e educar a partir de opiniões e crenças, conduzindo novos horizontes. Para Nóvoa (1995), formação é um grande investimento pessoal de liberdade e criatividade, amparado na busca da construção de uma identidade pessoal e profissional docente. Assim como Nóvoa, Veiga (2006) confirma seu olhar sobre a importância da formação para a identidade do ser humano, acrescenta sobre a inovação docente e sobre a história de vida dos profissionais em processo de construção, em nenhum momento finalizada.

Rozek (2012, p. 22) traz em seu estudo a interpretação quanto à formação e à inclusão:

Assim, no campo educativo, há necessidade de reconhecer o diálogo como elemento mediador de práticas e relações pedagógicas mais inclusivas e humanizadoras. Tem-se percebido dificuldades em estabelecer, na dialogicidade, uma possibilidade compreensiva mais ampliada do outro.

De acordo com Gadamer, o diálogo amplia saberes, ideias e opiniões, possibilitando a alteridade com os pares e novos horizontes. Por isso, em nossa

percepção, a formação docente é essencial para o contato com histórias de vida distintas, a inovação e as trocas com todos os indivíduos atuantes nas instituições de ensino. A relação dialógica, evidenciada na hermenêutica, nos permite pensar na viabilidade de legitimar que a formação docente contribui para identidade pessoal e profissional. Permite também a exposição do que é diferente, abrangendo modos de fazer e pensar que estejam vinculados com a ética da diversidade e da diferença.

Para Marques, é indissociável na formação a teoria com a prática, fixada com a ética do ensinar. Para o autor, pode ser constituída em três eixos:

- a. eixo crítico-reflexivo: “consiste em traçar, nos valores e normas consensuais, as diretrizes de orientação no sentido da emancipação humana”;
- b. eixo da hermenêutica: “inserção vital na concriatividade na história, na capacidade de reinterpretar, à luz das atuais perspectivas, as tradições sedimentadas na cultura, nos usos da linguagem, nas subjetividades de cada um”;
- c. eixo estratégico-instrumental: “as ações se fazem efetivas e eficazes no aproveitamento das forças produtivas à disposição dos homens”. (Marques, 2003, p. 42).

Para Nóvoa (1995) e Moita (2002), a formação contempla o diálogo com realidade, muitas vezes, ocultas, criando interações psicossociais com a mobilização, transcendendo a racionalidade técnica. A formação contempla a reflexão com a produção da consciência crítica, construindo e reconstruindo a identidade docente, envolvendo a extrema relevância da dimensão pessoal. Rosek (2012) salienta que não é possível conceituar a formação docente somente como uma atividade, ou um meio de aprendizagem, mas sim como uma construção vital da construção de si através de experiências, histórias de vida, aprendizagens e trocas significativas.

Em nosso ponto de vista, a formação ultrapassa o conceito de atividade ou ação; para nós, é um ato primordial na carreira docente, que enaltece as interrelações e as subjetividades do indivíduo. A visão socialista que Tardif (2004) destaca, neste processo formativo, que o mesmo não deve ser totalmente tecnicista, pois é inspirado no neomarxismo pós-moderno, com uma sociologia contemporânea e crítica ao tradicional e homogêneo, em que os saberes e os pensamentos são construídos e partilhados.

Promover o acesso pode estar relacionado com a perspectiva de abrir-se para o outro; do ponto de vista gadameriano, a relação reflexiva com o “tu” desdobra-se na

exigência intersubjetiva do indivíduo. A abertura para o outro interpela a instância para reconhecer a necessidade do indivíduo. As falas dos gestores revelam e identificam a acessibilidade arquitetônica, principalmente pautada nas expressões de C2 e C5. Ao assimilar, no processo de compreender as falas dos gestores, é perceptível a acusação somente sobre um tipo de acessibilidade, pois priorizaram mencionar a estrutura institucional na qual atuam. É importante mencionarmos que a acessibilidade arquitetônica/estrutural é assegurada pela legislação brasileira, e pretendíamos constatar nas falas dos gestores de RH todos os tipos de acessibilidade, principalmente a acessibilidade atitudinal.

Quanto à escuta e ao acolhimento ao docente, Josso (2006) identifica, nas histórias de vida, a segurança do acolher para ressignificar. A autora destaca sobre revisitar os elos biográficos que habitam o ser humano: “Minha esperança é que os procedimentos histórias de vida se multipliquem a fim de que todos aqueles e aquelas que os utilizam e os vivem possam encontrar, por meio dessa forma particular, um novo laço social, um caminho de humanidade partilhada” (p. 383). Os gestores poderiam enfatizar, nas práticas institucionais e educacionais, a escuta e o acolhimento como prática humanizadora, bem como ser a fonte de reconhecer o diferente nas IES.

Dessa forma, percebemos que é possível demonstrar que a pessoa com deficiência tem sim limitações como qualquer outro sujeito dito "normal", porém essas limitações não são um impeditivo para possuir sucesso no âmbito educacional e profissional. Seu papel torna-se fundamental no processo de construção de uma sociedade sem preconceito e inclusiva, mais ainda quando a pessoa desempenha o papel de professor, pois, para muitos alunos, é um referencial a ser seguido. Reinventar-se seria a única exigência nesse caminho para melhor exercer sua profissão, desmistificando o preconceito de incapaz e improdutivo.

Porém, por conta de atitudes e preocupações estereotipadas sobre a aptidão para a prática docente, é quase inédito ter um professor com deficiência à frente da sala de aula. Como resultado, as escolas estão perdendo os benefícios que os professores com deficiência lhes podem trazer, tais como novas formas de aprendizado e o uso de ferramentas de aprendizagem. Talvez o benefício mais importante a ser enxergado é a personificação positiva, como cita Josso (2004), para as crianças sobre o que é deficiência, diversidade e diferenças, possibilitando a troca de experiências e a aprendizagem por meio das histórias de vida como uma

metodologia e abertura para o diálogo, como também dúvidas advindas de possíveis preconceitos que a sociedade perpetua e propaga.

Passemos agora à abordagem desta categoria sob o prisma dos docentes universitários com deficiência. Eles reforçam a necessidade de serem ouvidos e compreendidos. D1, em seu relato, afirma que a universidade deve cumprir a lei e reconhecer as PcD que estão neste ambiente:

Acho que a primeira coisa é ter ciência do que a lei determina, depois os processos internos e saber: Quem é o nosso público? De onde a gente está falando? De que deficiência a gente está falando? Quer dizer, a gente primeiro tem que seguir o que está previsto na lei e, segundo, é que podemos olhar para o nosso público, quem é o nosso público, então é a universidade olhando para o povo, olhando para o aluno, olhando para o professor, olhando para a comunidade.

Nesta mesma vertente, D2 explana a necessidade de a universidade conhecer e reconhecer o docente com deficiência e exercer a escuta e a sensibilidade:

[...] A questão da política inclusiva, acredito que a universidade deve ouvir as pessoas que têm deficiência para compreender o que sentem e, a partir daí, fazer as ações visando a sensibilidade. É uma questão que eu penso bastante, na realidade, quando você está na normalidade física, você não imagina o que o deficiente sente. É claro que a minha deficiência é uma deficiência bem suave, eu vou dizer assim, uma pequena, mas tem pessoas que têm uma grande deficiência, tem cadeirantes, tem pessoas que têm dificuldades de se locomover ou algo mais grave.

D3 afirma a necessidade da escuta ao diferente e propõe uma possível comissão:

[...] a criação de uma comissão seria um grande passo, com intuito de atender todas as normas legais, inclusive de laboratórios, para a estrutura dentro do campus e a expressão dos docentes, alunos e funcionários pelos canais possíveis, com psicólogos e a gestão para explicar as necessidades, porque, a partir daí, eu acho que ocorre a mudança, como uma comissão de inclusão e de diversidade, de uma forma mais ampla, não só os deficientes. E eu sei que provavelmente não irão encontrar tantas pessoas em cargos de gestão, em cargo de pesquisa e na docência, que tenham deficiência.

A escuta docente revela, a partir das suas falas, a importância de novas políticas institucionais para o melhor convívio laboral e relacional nas universidades.

D2 ressalta que, para aumentar o número de docentes com deficiência nas IES, as universidades comunitárias poderiam planejar, como uma política interna, um número de cotas para esta função específica:

[...] talvez as comunitárias pudessem ter uma política no sentido de possibilitar o ingresso de pessoas com deficiência na docência. De certa forma, a universidade tem um certo cuidado para que se preencham as cotas necessárias da exigência de lei, mas eu não vejo como eles realizam uma política para ingresso, isso pode ser uma dificuldade entre os docentes com deficiência, somente assim, com uma política, possamos mostrar o diferente.

D3 possui a mesma opinião de D2 em relação à constituição de uma política para o docente com deficiência, assim como cita a possibilidade para cargos específicos:

Tem que ter um incentivo da gestão institucional do local onde se está trabalhando. Claro que não dá para ter um funcionário com deficiência visual ou auditiva se a instituição não dá condições para que ele vá adiante. Um fator que acho muito importante no local de trabalho é empregar as pessoas para aquilo que elas foram treinadas e estudaram; adianta pegar um advogado para ser bibliotecário? O próprio sistema obriga as instituições a terem um determinado número de pessoas com deficiência. Isso não deveria ser obrigatório; poderia ser da própria instituição, assim como tem vagas para pessoas negras ou para mulheres, deveria haver vagas específicas para pessoas com deficiência que, na verdade, conseguem fazer o mesmo tipo de trabalho, com a mesma qualidade que as pessoas sem deficiência.

Comenta ainda que: “Então, talvez, na política de contratação, possam abrir editais para professor, para um funcionário, para todos poderem reservar vagas nesses editais, para pessoas com deficiência, para pessoas negras e para a questão de gênero”.

D5 menciona, assim com os demais docentes, a importância de ouvir os docentes com deficiência e conhecer as PcD na instituição, bem como estruturar uma política institucional de inclusão:

[...] se realmente for levado a sério uma política de inclusão e realizar um mapeamento e conversar com os docentes com deficiência, seria uma iniciativa bacana, entender a história de vida, mas também retornar à comunidade acadêmica a partir da gestão, em como a gestão pode ter esse olhar mais inclusivo, não pensando somente na integração da pessoa, no acesso, mas pensar também na acessibilidade relacional, na inclusão em validar e ouvir essas pessoas.

D5 acentua sobre a necessidade da conscientização da comunidade acadêmica e social sobre a inserção de docentes com deficiência:

Se sabe que não há muitos profissionais no mercado, mas acredito que algumas questões poderiam ajudar como a conscientização da comunidade acadêmica como um todo, de saber e conhecer o que são as deficiências físicas, as demandas das diversas deficiências, quais são os tipos de deficiência, entre outros. Uma comunicação com marketing e também ações para implementar a acessibilidade, pois ainda há fragilidades, por exemplo, como um docente cadeirante irá chegar até o elevador se na rua não

consegue chegar até a calçada da universidade. Por isso políticas voltadas para o acesso e inclusão e a partir da tua pesquisa podemos problematizar muito mais, parabéns.

D4 chama atenção que devem ser pensadas políticas de inclusão, mas que, na sociedade contemporânea, isso se torna difícil por grande parte das IES apostar muito na lucratividade:

[...] essa consciência é o que a gente deve ao Estado, que essas políticas de inclusão podem permitir benefícios, mas as que existem hoje são poucas em nosso cotidiano por ofertar para um público pequeno e externo, vinculado a um interesse de imagem, com a venda e o princípio de lucratividade, exclusivamente para o consumo, com isso excluindo a imagem de uma pessoa com deficiência, esta imagem, no sentido mais amplo e estrutural que pode ter para a epistemologia, o imaginário e a representação.

D6 também explora este pensamento, destacando que as universidades comunitárias devem estar preparadas para fugir de padrões e lucratividade, ofertando acessibilidade e pesquisas com futuras ações:

Todas as universidades comunitárias devem estar preparadas, mas vou dar um exemplo quando fui convidada para palestrar em outra IES comunitária e eu não tinha como acessar o auditório a não ser por uma escada relativamente grande para quem não consegue se locomover e tiveram que me carregar, isso foi vergonhoso. Percebo que muitas instituições querem lucrar sem pensar nas pessoas, principalmente pela visibilidade e trazer essa questão dos professores em universidades modernas pode beneficiar este público de que faço parte e cujo assunto de pesquisa é pertinente para a gestão ter essa preocupação.

D7 e D8 destacam em suas falas que ações da gestão são fundamentais serem tomadas, D7 externa que a gestão poderia chamá-la para participar de ações em prol das PcD, e D8 menciona que a história de vida de docentes deveria importar para a gestão e sociedade acadêmica:

[...] uma questão que é necessário avançar muito ainda é a gestão buscar pela história de vida dos docentes, com um canal específico, isso pode ajudar muitas pessoas, para fugir do estigma da instituição somente cumprir tabela com relação à lei, mas buscar disseminar conhecimento nas formações por exemplo com uma política diferenciada com veículos que possam ampliar a contratação, mas também a inclusão como parte do dia a dia.

Esta categoria aborda também as ações que as IES podem e devem realizar a partir da escuta e da percepção dos docentes entrevistados. Há uma grande relevância em destacar suas falas, pois existe a viabilidade de possíveis movimentos a serem realizados que podem modificar o cenário das universidades comunitárias.

Sobre a escuta, Josso (2010, p. 94) ressalta que a análise das narrativas resulta na apreensão de um saber-ser sociocultural e um saber-fazer de domínios diversos. A consciência sobre si, as relações em diversos contextos, as fragilidades e qualidades nos três planos: o psicossomático, o pragmático e o reflexivo. É possível considerar o trabalho biográfico com os saberes experienciais, bem como a partir dos ajustes necessários expressados, considerando as diferentes esferas da vida e ao longo dela: posições de refúgio, expectativas, desprendimento e intencionalidade. Essas posições descritas por Josso colocam em evidência os posicionamentos do sujeito na sua maneira de estar no mundo, de agir, de gerir, das suas relações com o mundo e na identificação nas buscas de orientação.

Nesta escuta, os docentes também mostram o quão bom seria a implementação de novas políticas institucionais. É permitido frisar que a capacidade de autonomização, como uma disposição a partir das pressões sociais, da imagem de si, de sua representação e, também, de crenças, se faz necessário para que o docente seja ouvido e, conseqüentemente, seja validado através de políticas institucionais. A partir das narrativas, também é possível destacar o discernimento, a expectativa e a experiência, que, na concepção gadameriana (2007), na essência histórica do homem, deve-se viver a totalidade. Quando ocorre a entrega, o ser humano não deve ser poupado, com conseqüentemente frustrações de expectativas, mas que impulsionam para resoluções, aqui especificamente através de mobilização.

Percebemos que a política institucional a que os docentes se referem condiz com uma regra ou norma a ser seguida para o benefício do público específico para o qual se direciona. Os docentes sinalizam também suas preocupações quanto aos resultados das instituições de ensino, quando essas deixam de lado o aspecto humano e se mantêm vinculadas ao sistema neoliberal. Suas visões através da linguagem na pesquisa determinam onde almejam alcançar. Através do construto gadameriano de interpretação, buscamos emergir no universo de quem escuta, mas também de quem constrói, significa, dignifica e entrega para a sociedade científica a riqueza e a força de docentes que buscam através desta pesquisa e de outras, o reconhecimento.

Em nosso entendimento, esta categoria elucidou claramente as ações que as IES devem realizar quanto à concepção dos docentes com deficiência. Josso, a partir das narrativas, e Gadamer, a partir da representação da expectativa com as experiências de si e do outro, conseguem descrever e interpretar o ponto de vista dos

docentes em questão. No momento de vida em que é possível externar suas vivências, seus incômodos, suas perspectivas e seus desejos, é fundamental considerar as narrativas, ouvindo e considerando. A escuta como fonte de aspiração entre os docentes verifica o pedido de compreensão de si e do outro, pelas significações e diferentes histórias de vida, com contextos e aspectos distintos entre si. Nessa perspectiva de dialética, a hermenêutica se detém na formação ética da existência com o reconhecimento do ser em formação constante, habitado pela alteridade e empatia, conectada da sua relação com o outro e com o mundo. Por isso o pedido de escuta se faz tão perspicaz na fala dos docentes, bem como a inserção de políticas institucionais, porque experienciam o fazer docente na prática do dia a dia.

4.9 Acessibilidade integral!?

As ações realizadas pelas IES, na visão dos docentes entrevistados, ressaltam a importância de uma instituição acessível e acolhedora. Os docentes explanam sobre os serviços ofertados, o apoio, a estrutura física da IES através da acessibilidade estrutural e o acolhimento da gestão universitária. Esta categoria também destaca, na fala dos coordenadores de RH das IES comunitárias, as acessibilidades disponibilizadas para os docentes com deficiência atuantes. Quanto à exposição dos coordenadores, C2 destaca algumas acessibilidades que a sua IES oferta:

O piso podotátil, para quem tem problema de cegueira, instalação de corrimão, o chão com a marca de espaço para cadeirante, o atendimento preferencial, banheiros adaptados e elevador adaptado. Então, isso tudo está dentro desse programa de inclusão e vamos revendo as práticas de inclusão.

Assim como C2, C4 expressa o que sua IES apresenta: “[...] aqui na universidade, prezamos promover acessibilidades para os docentes com deficiência”.

C5 salienta que o RH está ativo na busca pela inclusão e acessibilidades: “Todos os assuntos pertinentes, não só a questão da inclusão, mas também do pedagógico e o RH fazem parte desse processo. Lembrando que temos banheiros e todos os deslocamentos acessíveis”.

Esta categoria aponta a importância do apoio institucional e dos serviços ofertados pelas IES para o cotidiano de trabalho dos docentes com deficiência. D1 destaca o quanto sua IES oferta apoio e serviços que ajudam em seu cotidiano: “Aqui

tem a clínica de fisioterapia, odontologia, farmácia, que podemos utilizar o que ajuda muito no dia a dia sem precisar sair da universidade; outro exemplo foi a vacinação da Covid19, para os professores, muito bom”. Quanto ao apoio, como mencionou D1, D3 declara o quanto o incentivo e o apoio ofertado pela IES na internacionalização ampliam sua atuação docente: “A internacionalização também é uma questão de trabalho importante pra mim; essa relação com grupos externos entre as universidades ficou muito interessante para a minha carreira”. Nesta mesma perspectiva de oferta da instituição, D5 comenta que sua atuação docente fica mais rica com as formações docentes que sua universidade oferece:

Eu me inspiro na semântica dos professores que gosto e convivo, naquilo que acredito, para que a união seja uma boa atuação e, também, uma instituição que faça formação docente. No início, comecei como engenheiro, no outro dia, eu era professor e a formação docente na minha universidade me auxilia muito.

Esta categoria elucidada, a partir dos entrevistados, sobre a acessibilidade estrutural das IES que atuam e sobre o acolhimento da gestão universitária. D3 explana sobre como a acessibilidade de sua IES facilita o seu cotidiano de trabalho:

[...] a estrutura aqui é muito bem-organizada, inclusive para pessoas com deficiência; tem piso tátil, acessos, têm rampas de acesso, em qualquer prédio que eu vou, consigo acessar. Estacionamento para deficientes, por exemplo, consigo estacionar bem próximo do prédio que trabalho. Quando comecei com meu problema, me lembro que o pessoal da reitoria, o reitor, vice-reitor vieram na minha sala, perguntaram se eu precisava de alguma coisa especial e colocam as salas para mim o mais próximo do laboratório e de fácil acesso para pegar o meu carro, por exemplo.

Assim como D3, D6 fala sobre a acessibilidade de sua universidade e que não há necessidade de as PcD serem tratadas de forma diferente, por mais que existam deficiências que exijam mais adaptações estruturais:

[...] não há necessidade de eu ser tratada diferente por ser deficiente, aliás, ninguém, até porque não tem essa necessidade, falando de estrutura do prédio, outras deficiências precisam de um cuidado maior, como um cadeirante, por exemplo, e cada pessoa terá uma necessidade diferente. Eu tenho vaga para o meu carro na frente do prédio que dou aula, uso o elevador no prédio, eu tenho acessibilidade em todos os locais.

Nesta categoria, é legítimo citar Gadamer (2005), quando afirma que a compreensão vai muito além da análise do discurso, já que o sentido atribuído pelo intérprete se dá a partir de sua facticidade e temporalidade, também mencionado por

Heidegger, do seu ser-no-mundo, incluindo seus pré-juízos. A contextualização histórica e cultural envolve o ser no mundo, descartando fragmentações que podem encobrir a verdade a partir de suas experiências.

Gadamer, em seu livro *Verdade e Método I* (2005), cita Edmund Husserl ao compreender a gênese do sentido da origem da experiência com a idealização da linguagem interligada com o eu individual e a comunidade da linguagem. O filósofo complementa que uma experiência só é válida na medida em que se confirma e quando pode ser reproduzida, tanto para o cotidiano como para a experiência científica.

Esta categoria manifesta nitidamente a relevância das ações universitárias para o cotidiano do docente com deficiência. A hermenêutica gadameriana elucida o quanto a experiência é eficaz na busca pela verdade através da linguagem científica e pessoal. Em nosso ponto de vista, a expressão da experiência possibilita a conformação ou a desestruturação. Essa última, no sentido de transformar a realidade, revelando possíveis mudanças, melhoramentos e continuidades de boas experiências, como foram reveladas, não ficando apenas na análise do discurso, mas compreendendo o que está imbricado de sentido.

É possível evidenciar Josso (2010) com a fala de D5, ao referir-se à formação docente, já que o(a) docente aprecia esta vivência em sua entrevista. Para a renomada autora, todo projeto de formação atravessa a existencialidade associada à questão da identidade (para si e para os outros), com aprendizados, reflexões de vidas, problematizações e os sentidos nos enfrentamentos da profissão e da própria vida. Por isso, os relatos de vida na formação questionam heranças, continuidade e rupturas, projetos de vida associados às mutações sociais e culturais nas vidas singulares e possibilita correlacionar com a evolução social e laboral.

Josso traduz a magnitude destas ações universitárias para o ser e fazer docente com a contemplação não só de atualizações para o exercício, mas a formação, reflexão e compreensão de si com os relatos de vida e a partir dos outros com as partilhas. É exequível também apontar nossa opinião sobre a internacionalização, já que é uma ação que envolve muitas etapas e verifica sentido nas trocas com docentes e pesquisadores de outras instituições.

Para destacar a categoria, é plausível citar Viktor Frankl, pois, na sua obra, *Em busca de Sentido* (2016) revela que o sentido da existência consiste na atitude com que o ser humano se coloca aos acontecimentos da vida. O autor chama para a

responsabilidade do posicionamento pessoal diante da acessibilidade estrutural e do acolhimento, como o sentido de ser quem se é apesar da influência das circunstâncias externas. Gostaríamos de contemplar nos relatos docentes mais ações institucionais que vão além das acessibilidades arquitetônicas, que atendam todas as acessibilidades possíveis no ambiente laboral. Em nossa concepção, as instituições que promovem acessibilidade estrutural, bem como as demais acessibilidades e ofertam o apoio da gestão, conseguem extrair do docente com deficiência o sentido de ser e estar no ensino superior, como um ser pertencente, prestigiado e respeitado neste âmbito.

4.10 Reconhecimento docente na interação com discentes

Esta categoria enfatiza a relação docente-discente. Os primeiros se reconhecem amados e valorizados pelos últimos. Essa relação traz bem-estar e reconhecimento social.

D1, com emoção, verbaliza que o reconhecimento na sua profissão significa muito para ele: “Eu sou professor aqui dentro e fora da pedagogia, na minha vida pessoal, continuo professor. Na sexta passada, fui convidado como professor homenageado. Significa muito pra mim, fico de verdade muito feliz”.

D3 também relata seu encanto pela profissão e menciona a internacionalização:

[...] sou docente permanente do programa de pós-graduação e atuo também na coordenação da pós e posso dizer que eu gosto muito de dar aula, gosto da sala de aula, gosto de trabalhar com pesquisa e amo orientar. Tenho um trabalho em comum com o pessoal da Suécia pela instituição, então, normalmente, a cada dois anos eu vou para a Suécia, fico um mês e, a cada dois anos, um professor de lá, que trabalha comigo, vem pra cá também.

D7 salienta em sua fala, assim como D5, sobre sua renovação e atualização constante pelo que ama fazer:

[...] sempre foi tudo muito dinâmico, sempre tinha e tem uma disciplina nova pra assumir, ou a coordenação do MBA, que eu coordenei muitos anos e sou reconhecida, então sempre muitos desafios, assim como minha carreira de pesquisadora. Fiz o doutorado e comecei a dar aula no mestrado e eu sempre tenho vontade de ter mais conhecimento e de crescer no meu plano de carreira.

D5 afirma, como na fala dos demais docentes, que ama o que faz e menciona sobre a necessidade da gestão e a sociedade perceber os docentes com deficiência pelas suas competências e o seu contato com os alunos:

[...] eu me encontrei como profissional, por ser uma questão vocacional. Acredito que eu tive uma das melhores experiências da minha vida como docente. Gosto muito do contato com os jovens, parece que demoro muito mais para envelhecer a partir desta atmosfera e tem a questão também de eu estar sempre me renovando, então é difícil cair numa rotina. Sei que é uma questão política e não troco a docência por nada porque realmente eu amo, e claro que eu gostaria que minha profissão fosse mais valorizada e com menos preconceito quando se trata de deficiência, pois existe ainda um certo preconceito que está no contexto social e é importante a gestão universitária e a sociedade perceber que o docente com deficiência é capaz, tem suas competências e qualidades sem o coitadismo.

D6 manifesta também sua paixão pela docência e o quanto sua relação com os alunos é importante:

Tenho uma paixão muito grande por fazer o que faço, sou feliz dando aula e fui muito abraçada pela universidade e pelos alunos, o que sempre representou muito para mim, este carinho e acolhimento na minha relação com cada um, com certeza os alunos que abriram as portas para eu dar aula na graduação.

D8, assim como D6, evidencia sua relação ótima com os alunos:

É uma alegria quando encontro os alunos; fico muito feliz quando olho uma turma de jovens entrando na faculdade, cada um tem um sonho e me entusiasma pensar que eles vão sair daqui preparados para os desafios para encarar os sonhos e a vida. A relação com os alunos na universidade é a representação do entusiasmo, uma oxigenação, miscigenação que a gente tem diariamente, apesar dos desafios, mas todos os dias têm um motivo para sorrir.

Esta categoria demonstra o amor docente, o amor pela educação, pelos alunos e pela profissão. Para embasar todas as categorias, utilizo autores construtivistas, como Marie Josso, Viktor Frankl e Gadamer, por ser uma vertente de teorias que dá ênfase a pressupostos interrelacionados à experiência humana, em que o indivíduo é ativo na elaboração do sistema de conhecimento e não passivo à sua experiência (Sarantakos, 2005). Com a epistemologia transacional e subjetivista, sem verdades concretas e enraizadas, e sim com uma metodologia dialética e hermenêutica, procuramos interpretar e reconhecer sensibilidades na fala e nos gestos através das entrevistas.

Abordar o amor nesta categoria é um exercício profundo, por sabermos no íntimo que, antes de entrevistar os docentes, mesmo sabendo da existência de obstáculos em suas trajetórias, o amor iria aparecer de uma forma ou outra. Afirmamos, pois, a nossa experiência na docência, o contato com alunos tem a magia dos relatos imbricados de emoção e boas recordações confirmando este sentimento.

Josso (2010) ilustra, através de laços e nós, as relações e relatos da vida adulta e afirma que dentre os laços mais destacados na vida adulta estão os laços profissionais. O laço com a profissão escolhida remete quando há liberdade em atar ou desfazer o laço e a satisfação e o prazer ficam em evidência.

Frankl (1990) destaca que, no percurso em construir uma biografia, é importante destacar que esta perpassa por quatro fases; a primeira é a da autoformação, onde há reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais, a segunda é a heteroformação, a partir da relação com as pessoas que o indivíduo convive em uma aprendizagem conjunta, trazendo à tona os sentimentos e as emoções. A terceira fase se dá por intermédio das coisas, como os saberes, as técnicas, as culturas, as artes e as tecnologias, e a quarta fase é a eco formação, com a compreensão crítica.

Nestas fases, Frankl enfatiza a liberdade, na segunda fase, ressaltando sobre a dimensão noética no ser humano, além das dimensões biológica, psicológica e social, e a descreve como a dimensão que garante a totalidade do indivíduo, é a experiência de liberdade de atuar em todos os momentos vividos (Frankl, 1990). Através da liberdade de escolha da profissão, em fazer o que se quer, advém o sentimento de amor transpassado em dimensões. Frankl (1990) reitera a relevância das subjetividades e sentimentos nas dimensões humanas, onde o sentimento de amor irá permanecer quando houver sentido, com autotranscendência e autorrealização.

O reconhecimento compreendido pelos docentes, se aproxima do resultado da autorrealização que Frankl cita, pois, para eles, existe sentido em suas escolhas e entregas diárias e enfatizam que querem ser vistos como os outros docentes sem deficiência, sem “coitadismo”. O fazer sentido envolve muitos fatores nas histórias de vida dos docentes. Josso expõe com delicadeza a expressão “laços” e é possível interligar esse conceito com as relações e contatos com os alunos, por esses representarem significativamente em suas vidas, trazendo entusiasmo e acolhimento.

Essas vivências podem ser vistas como sublimação, um processo inconsciente fundamental na estruturação da subjetividade desse sujeito-trabalhador, pressupondo uma negociação bem-sucedida entre o desejo e a realidade, "não implicando

resistências a mudanças, passividade e conformismo, mas favorecendo a transformação do sofrimento advindo de uma organização do trabalho adversa". (Mendes, 2008, p. 18).

4.11 Adaptabilidade pandêmica e pós-pandêmica

A pandemia pelo Covid19 demarcou uma época problemática e de muitas perdas, pelo número elevado de mortalidade no Brasil, além de instabilidades econômicas e sociais, bem como desequilíbrio emocional da sociedade advindos da insegurança e da imprecisão sanitária. Com o advento da vacina para os brasileiros, os números da mortalidade diminuíram e, após a fase crítica vivida no país, a população retomou uma nova normalidade, com grandes mudanças em diferentes âmbitos, inclusive na educação. A categoria demonstra as transformações dos modos de educar, revela as adaptações realizadas pelos docentes e a preocupação com os alunos e aponta a pauta política e governamental do período pandêmico que afetou a educação superior e exige novas políticas para existir no mundo da docência.

Os docentes se posicionam quanto às preocupações e adaptações nos seus cotidianos no período de pandemia pelo coronavírus. D2 destaca em sua fala que se adaptou com a nova realidade *online* da universidade, com as aulas *online* na pandemia:

Eu tinha dificuldade de falar para a câmera, mas hoje eu falo com uma naturalidade maior, no meu caso, percebi um avanço nessa questão, porque normalmente a gente tem uma série de dificuldades tecnológicas quando antes estava somente no presencial, e hoje dar aula com a câmera, algo que eu não fazia, é bem tranquilo para mim.

D6 expõe que conseguiu dar o suporte *online* na pandemia, mas prefere ofertar suas aulas no formato presencial pelo contato direto com os alunos:

Eu prefiro dar aula presencial, pelo contato com os alunos, pelo diálogo, pela troca, por olhar para o aluno. A gente consegue ler o que está acontecendo, entender e respeitar as dificuldades, então, mil vezes, prefiro a aula presencial. Dentro do que tínhamos, no momento, a aula online funcionou bem.

D5 indica que a pandemia foi um período difícil e que percebeu dificuldade de aprendizagem dos alunos:

[...] foi um período bem difícil de trabalhar, percebi que os docentes conseguiram se adaptar mais, aqueles que estavam mais acostumados com a tecnologia. A meu ver, os alunos não souberam lidar bem com essa diferença do *online* pelo relato deles durante as aulas, a grande maioria não tinha o mesmo nível de concentração para aprender e de interação que eles têm dentro de uma sala de aula.

D8 possui a mesma visão de que os alunos podem ter sido prejudicados, principalmente emocionalmente no período pandêmico:

Tivemos muitas reuniões na pandemia para alinhar tudo, ensinar professores no online, assim como a formação para uso dos recursos e a criação de documentos e normativas. Foi cansativo e assustador, foi um período de muita responsabilidade e agora no retorno precisamos pensar na saúde dos docentes e funcionários e, principalmente, dos alunos, pois houvera muitas sequelas e consequências emocionais profundas.

Os docentes revelaram suas insatisfações quanto ao governo e a política no momento pandêmico. Concomitantemente explanam que obtiveram facilidades com o trabalho remoto e com a organização da universidade comunitária. D3 revela sua insatisfação, no período pandêmico, com o governo federal e explica as dificuldades advindas de uma política que discorda:

[...] a situação do país na pandemia estava horrível e ainda não está boa, a única coisa que eu sinto deprimente no momento é isso e a minha profissão está muito desvalorizada. Trabalho muitas horas e recebo créditos a menos do que realmente deveria. Um discurso presidencial e cenas federais deprimentes, cursos presenciais de história, geografia, biologia, química, física, matemática, ciências básicas, tanto humanas quanto exatas, todos cursos irão para o ensino à distância seguindo para um ensino tecnicista, não tecnológico. O ensino tecnicista, com pessoas que não sabem pensar que nunca tiveram conhecimento de filosofia na vida, não tem noção de sociologia e a gente acaba com um país cada vez pior se não votarem corretamente. Outro viés da pandemia foi que consegui me adaptar com as aulas online, fiquei mais produtivo em função da minha locomoção pelo tempo despendido, e a instituição se preparou bastante, estava muito organizada para darmos as aulas online.

D4 teve a mesma percepção de D3 quanto ao governo na pandemia e que acabou atingindo a educação:

[...] o período da pandemia e pós pandemia foi muito marcado pelo descaso do governo em nível sanitário e educacional. Infelizmente, o neoliberalismo marca de forma violenta uma mudança institucional, não só na nossa, mas em todas as universidades da região pela falta de amparo socioeconômico para os alunos poderem continuar estudando, por exemplo.

A pandemia pelo coronavírus foi um marco muito grande na história mundial, envolvendo incertezas, novas realidades, grande letalidade, indivíduos com a saúde mental afetada, bem como o aumento de discrepâncias socioeconômicas. Frankl (1995) declara que o ser humano vive com inúmeros questionamentos, como uma eterna angústia em saber onde está e para onde irá, enquanto ser racional, e necessita andar por caminhos desconhecidos, mesmo não querendo. Em sua obra, *Em busca de sentido* (2016), descreve sua experiência como prisioneiro de um campo de concentração. O holocausto foi, sem sombra de dúvidas, a maior e mais vergonhosa tragédia humana do século XX. O autor enfatiza momentos entre a vida e a morte e de constante insegurança. É possível comparar este período com a pandemia, diferente no âmbito da causa, já que esta foi causada por um vírus contagioso e o holocausto pela maldade humana, mas parecido por serem períodos de extrema letalidade, inseguranças e adaptações. Frankl, no século passado, relatou em seu livro que não se tinham notícias concretas do que e de quem os esperava com vida, mergulhado em sentimentos como o medo e a certeza de que tudo mudaria e se adaptaria.

De acordo com os relatos, as adaptações e preocupações dos docentes são totalmente presumíveis pela velocidade que a pandemia atingiu os indivíduos e ressaltando, aqui, a educação superior. As universidades comunitárias, de acordo com as falas, foram eficazes na aplicação da educação a distância, com a formação e amparo dos profissionais. Cada docente expôs suas experiências de acordo com o nível de adaptação tecnológica, uns com mais dificuldade e outros não. A preocupação foi considerada nas falas de D5 e D8, quanto aos alunos, já que agora no final de 2022 e 2023 temos uma nova realidade e as “cicatrices” deste evento pandêmico pela Covid 19 irão perdurar na educação. Maia (2022) destaca, em seu estudo, a falta de atenção devido à mudança de ambiente, acarretando atrasos na aprendizagem, por exemplo, e consequências à saúde, incluindo as causas emocionais, como o medo e as angústias, fazem-nos recordar da teoria de Frankl ao referir-se aos eventos traumáticos.

Acreditamos ainda ser pertinente mencionarmos Marx e Manacorda (2017) para nos ampararmos em autores que convergem com a epistemologia trabalhada. Para esses autores, a ciência e os modos de produção relacionam-se de forma complexa, refletindo diretamente nas práticas educativas. Nesse sentido, durante muito tempo a pedagogia foi direcionada pelo determinismo social e classe social, sendo possível

observar atualmente que estes modos foram retornando, a partir do governo federal da época da pandemia pelo covid19, o que desmonta os modos democráticos de uma política educacional equitativa.

O ensino tecnicista, citado por D3 a partir de sua visão, retoma o positivismo educacional, que busca o produtivismo, sem subjetivar o indivíduo pensante e promotor de si. Marx e Manacorda (2017) enfatizam que a educação deve ser apoiada nas motivações pessoais, considerando potencialmente cada indivíduo como sujeito de todos os direitos e de todas as possibilidades educativas. Além da educação ter se sensibilizado no tocante ao tecnicismo, o Covid 19 desencadeou emergências, como a vacina, que não foi ofertada de modo eficaz para população brasileira, reagindo à desestruturação da situação social e econômica, afetando diretamente a educação superior.

Infelizmente, a pandemia iniciou mundialmente em 2020 e, por mais de um ano, presenciamos ou assistimos números altos de óbitos e, no Brasil, a precariedade sanitária, com envolvimento pelo descaso do governo direcionado à população e a desconsideração pela continuidade da organização educacional neste período. O neoliberalismo implicado na fala de D8 reforça uma política pandêmica desvinculada na promoção de subsídios básicos de sobrevivência, apoiados em uma realidade brasileira devastadora. Aos poucos, pode se restabelecer com uma política e governo que possibilite o essencial para que a educação superior seja concebível no pós-pandemia.

4.12 Pessoas com sentido e eficiência na deficiência

Esta categoria é constituída pela história de cada docente no tocante à sua deficiência, a partir de suas versões e visões de vida. De forma profunda e com entrega, os docentes conseguiram abrir suas intimidades, muitas vezes de forma dolorida, por reviver momentos de angústias, dores e incertezas. Dentre as falas, é perceptível o quanto a atividade laboral retoma o sentido da vida, que, mesmo com dificuldades no percurso, o trabalho docente resgata a capacidade de viver. As palavras-chave que mais se destacam são a dor com sentido e eficiência na deficiência.

A dor com sentido expõe as histórias dos docentes que destacaram a deficiência ou eventos advindos como momentos difíceis em suas vidas, com sentimentos de

luto, susto, lembranças ruins e depressão. D3 explana como foi a sua experiência em descobrir a sua deficiência, revelando um momento delicado de sua vida:

[...] quinze anos atrás, eu tive um problema neurológico que não tem o diagnóstico até hoje, infelizmente, e me afetou o equilíbrio, principalmente nos membros inferiores, pois tenho dificuldade de locomoção, bem como apresento espasticidade nas pernas com mais intensidade e nos braços um pouco menos. Iniciou de uma forma leve e depois piorou, e veio a dor com o uso do andador, então a uns doze anos para cá a doença não progrediu, não é uma doença progressiva. Apareceu da noite para o dia e acordei mal com câibras e a situação não foi nada interessante, então, no início, foi bem assustador.

D4 relata sua história, como D1, que é uma PcD desde seu nascimento e ressalta sobre o luto em sua vida e as repercussões que a deficiência gera em sua vida:

Nasci em uma cidade muito pequena, no ano de 1996, pesava cinco quilos por parto natural e minha mãe teve muita dificuldade no parto e sofri uma fratura do plexo braquial que me imobilizou parte do braço direito e a imagem que eu tenho do meu corpo não é necessariamente satisfatória, hoje pela minha profissão. Observo que meu braço, minha paralisia é como um signo negativo da própria imagem e, infelizmente, meu corpo começa progressivamente a sentir debilidades. Tenho medo de piorar, pois o meu corpo, voltado à minha deficiência, é mais frágil e, com possíveis afastamentos, meu emprego fica em risco, pois sei que vivo em uma política neoliberal que visa o lucro. Perdi minha esposa há pouco tempo e tive que lidar com duas perdas. Então, dá a impressão de que essa deficiência, como diz, escreve nossa colega Mariana, pode ser uma característica, uma distinção, em lugar de ser uma falta de eficiência, que seja um signo, uma característica pessoal.

D5 descreve sua história e conta sobre a sua deficiência visual e auditiva:

Contando sobre a minha história, em dois mil e um, eu estava na metade do meu curso de graduação e sofri um acidente, tive um problema que gerou uma trombose na artéria central da retina, na qual eu tive perda de irrigação sanguínea no fundo do olho e fiquei sem a visão do olho direito. Perdi a visão tridimensional, a noção de profundidade e cinquenta por cento da minha audição foi prejudicada; diante disso, tive que me adaptar, o retorno foi muito difícil.

D5 relata de forma emocionada sua dificuldade em externar sobre o seu acidente:

Falar sobre a história da minha deficiência me traz bastante lembranças ruins e, por mais que eu não goste de falar, irei falar pois estou confiando em ti. Foi uma tragédia, eu estava com um grupo de amigos conversando próximo a minha casa e, de repente, fomos alvejados por uma série de disparos de arma de fogo e eu acabei sendo atingido embaixo do olho direito. Quem atirou estava bêbado e disparou contra o nosso grupo sem motivo algum. Foi um

processo muito doloroso de recuperação, pois fiquei vinte e sete dias internado no hospital.

O docente D5 narra que poderia ter morrido e que conseguiu se adaptar após seu acidente:

Eu tive muita sorte de não ter morrido e é angustiante relembra, porque eu não quero ficar marcado por esse período da minha vida, então, a minha deficiência, embora seja uma leve em relação a outras pessoas que são cegas e como diria aquele ditado, em terra de cego quem tem um olho é rei, né? Então, eu tenho um, não são os dois funcionando, mas não fico tão limitado.

D7 exprime como foi a descoberta da sua deficiência auditiva e sua percepção corporal quanto à aptidão para os outros sentidos que ficaram mais aguçados:

[...] eu fiz uma audiometria anos atrás, [...] o especialista disse que eu tinha uma síndrome degenerativa, que eu ia começar a perder todas as funções do cérebro, me deu um atestado de morte. O segundo médico disse que é um problema genético, [...] que com a tecnologia teria solução para eu ouvir. Percebi que desenvolvi outros sentidos, fico muito mais atenta à linguagem corporal facial e labial.

D7 explana que a deficiência auditiva estava impossibilitando sua rotina de trabalho e, até encontrar o aparelho correto, teve depressão e continua em tratamento:

Comecei a me sentir incomodada, porque começou a me atrapalhar para dar aula e avisava para os alunos e colegas que tinha um problema genético e nenhum aparelho dava certo. Eu já estava desistindo e ficava cada dia mais angustiada e mal e posso dizer que a pior dor que existe é a dor da depressão. Após cinco anos, consegui encontrar um aparelho que me adaptei e eu continuo na terapia para me manter bem, pois sem escutar não estava conseguindo trabalhar e a depressão estava me consumindo.

Para os docentes universitários com deficiência, o trabalho demonstrou ser fonte de sentido diante da dor. Esta categoria exhibe como o trabalho possui um bom significado na vida destes profissionais. D6 fala sobre o seu acidente e sua deficiência em decorrência deste evento:

[...] em dois mil e catorze, sofri um acidente de carro e aí parou tudo, a minha vida parou, [...] me quebrei dos pés à cabeça, eu fiquei internada um mês e vi que meu pé estava com uma restrição de movimento e o meu médico traumato disse que seria muito difícil voltar a caminhar como era antes e que eu iria ficar com essa deficiência.

D6 também relata sua coragem em retornar a dirigir, o apoio de sua universidade e que voltar ao trabalho foi essencial para se sentir viva:

Após muitas cirurgias, fiquei bem, tive muito apoio, amparo e carinho da universidade e muitas pessoas me perguntavam se eu iria conseguir dirigir novamente por conta do trauma, pois são horas de viagem e voltei. Eu tenho condições de viver muito bem com essa deficiência e não tinha como não voltar, eu me senti viva de novo, me senti profissional de novo.

D8 evidencia o quanto o seu retorno ao trabalho, após sua doença, melhorou sua vida no sentido de se sentir útil e viva:

Tive que fazer uma mastectomia radical com uma colocação de prótese, mas daí tive uma recidiva e complicações locais e tive que realizar profilática dos dois lados e ao retornar ao trabalho, com o apoio de todos, me sentindo útil e viva. Consegui persistir no meu tratamento, por isso posso dizer que o meu trabalho me salvou.

Esta categoria refere-se às histórias com sentido de cada docente participante, quanto às suas deficiências. Para a concepção de Gadamer (2008), os relatos de si designam autoconhecimento, a partir das descobertas de si e do mundo. O filósofo entende que, quando o indivíduo vivencia experiências negativas, ele as compreende como limitações da vida, que descreve como as relações com o desconhecido, através das frustrações. Estas frustrações resultam nas formas de agir, o que requer muito discernimento e conscientização, o que Gadamer denomina de autoconhecimento, como um movimento interno e externo, contínuo ao longo da vida.

É concebível admitir que as histórias são de docentes que estão no caminho do autoconhecimento. Gadamer (2008), ao apresentar a ideia da finitude do sujeito, revela que, ao ter uma experiência, o mesmo se depara com os seus próprios limites e necessita reformular suas verdades absolutas. O sujeito consciente de sua finitude e suas limitações têm a aspiração de buscar novas experiências, novos conhecimentos e o desejo de transformar-se com equidade.

O conceito de equidade rompe com a ideia de igualdade de oportunidades e se aproxima do conceito gadameriano, quanto à justiça social redistributiva, para a integração da legitimidade histórica e factual. De acordo com Santos, Alcântara e Barros (2023), equidade se dá com o respeito às necessidades e primordialidades humanas, a partir de capacidades individuais e singulares. As pessoas com deficiência, por muito tempo, tiveram seus direitos negados socialmente, com a segregação e a marginalização até conquistarem a possibilidade de instituir o lema

“nada sobre nós sem nós”, com a repercussão em 1981, considerado o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, com a expansão para a elaboração de leis e políticas públicas. A inclusão e a equidade das pessoas com deficiência significam mais do que o reconhecimento e a inserção nos espaços anteriormente negados; representam a proximidade da equidade e inclusão, a resolução quanto ao atendimento das necessidades das PcD, o redesenho dos espaços sociais e, por fim, a alteração das relações hierárquicas determinadas por padrões que não levam em conta a equidade (Pimentel; Pimentel, 2017).

Capturando o ponto de vista gadameriano, o discernimento advém de descobertas negativas que os docentes passaram, vivenciando dificuldades ocasionadas pela deficiência de diferentes formas em suas vidas pessoais e profissionais. Os docentes afirmam que não reconhecem a sua deficiência pelo termo que desempenha, D1 descreve-se como eficiente, o oposto de deficiente, e D2, com “normalidade”. Percebemos na literatura e legislação que a terminologia está sempre em transformação, a fim de denominar o indivíduo de forma digna. Porém concordamos com os docentes no viés de que o termo deficiência não seria o termo mais apropriado, pois atinge de forma pejorativa para algumas pessoas, por ser o contrário de eficiência. É necessário repensar na terminologia no tocante à filosofia gadameriana, quanto à linguagem, para reformar construções sociais discriminatórias ainda existentes, para não classificar o indivíduo. É essencial destacar que uma característica ou acometimento de qualquer indivíduo não pode e não deve defini-lo, nem mesmo trazer estigmas e desconfortos diante da sociedade em que vive.

Os momentos difíceis que os docentes mencionaram provêm das experiências ruins e dor ao encontro com a deficiência, alguns docentes explanaram terem nascido com algum acometimento e outros, advindos de acidentes. Nesta perspectiva, Viktor Frankl enfatiza em sua obra *Em busca de sentido* que talvez a melhor saída não seria o esforço para apagar as lembranças, mas sim ressignificá-las. Retornar ao passado e às lembranças boas e ruins é fundamental para o reconhecimento de si e conseguir ressignificar momentos ruins ou trágicos. Frankl enfatiza que ressignificar é a maior liberdade que qualquer indivíduo pode almejar (Frankl, 2021).

O estudo de Leão e Silva (2012) investigou oitenta e dois trabalhadores com deficiência física e auditiva em uma empresa multinacional na cidade de São Paulo, com a metodologia de estudo de caso, com base na Teoria Psicodinâmica do Trabalho de Dejours (1994). As autoras frisam nos resultados as ressignificações dos

trabalhadores com deficiência em seus relatos de vida e trabalho, como vivências singulares experimentadas e sensíveis, com propósito de resiliência à vida e o trabalho como fonte social impulsionadora para a persistência de sentido para a vida, o que se aproxima com a vertente que Frankl fundamenta e acreditamos. Neste estudo de caso de Leão e Silva (2012), foi constatado também que os relatos individuais podem ser relacionados com vivências comuns e são capazes de prosperar em defesa da diversidade.

Identificamos, ao pesquisar estudos sobre a dor da PcD, a necessidade de ressignificar a deficiência para conviver na coletividade. Encontramos somente estudos técnicos relacionados ao conceito reducionista da medicina tradicional, que descarta a subjetividade do indivíduo e suas concepções de vida relacionadas no contexto álgico, ou que aborde a estrutura psicossomática e social. Neste contexto escasso de estudos científicos atuais sobre a dor que os docentes mencionaram, iremos citar nosso autor primário Gadamer, que aborda sobre o termo, no capítulo, o caráter oculto da saúde, ao definir a ciência médica como a ciência da doença, e destaca sobre a função da dor e seu significado: “A função da dor na vida é a de que a sensação subjetiva aponta para a perturbação na estrutura de equilíbrio do movimento da vida que constitui a saúde”. Aqui o filósofo distingue que a dor surge quando a saúde é afetada. Gadamer (2006) evidencia sobre o uso linguístico em sua teoria e sobre a dor na medicina “[...] mais uma vez o uso linguístico usual, ultrapassa o significado da situação médica” (p 110). O filósofo enfatiza sobre a dor e o tratamento, ao ver o outro como um ser diferente, compreendendo seus discernimentos e perspectivas para a busca do melhor tratamento, reconhecimento a singularidade e autonomia de quem sente a dor:

[...] a tudo isso se contrapõe a reconhecer no outro o seu ser-diferente. Somente dessa maneira poderá orientá-lo um pouco de modo que ele saiba encontrar, seu próprio caminho, que lhe seja próprio. O tratamento sempre implica, ao menos, permissão e não apenas a prescrição de medicamentos ou de receitas (p. 111).

O reconhecimento da dificuldade de externar, através do relato, quanto aos momentos de angústia sobre a deficiência foi revelado nas entrevistas. Por isso foi redobrado o cuidado para oferecer todo o apoio, transmitir confiança e tranquilidade ao lidar com as lembranças sensíveis aos docentes. Percebemos que o conceito de finitude, dor e luto estão muito presentes na interpretação das histórias, bem como o

relato de terem modificado suas realidades exercendo a função docente. Gadamer e Frankl trazem uma vertente importante aqui destacada quanto ao momento chave da vida destes docentes, o período talvez mais crítico vivenciado, que foi revelado nesta pesquisa e deve ser compreendido no contexto gadameriano pela singularidade e totalidade do indivíduo ao lidar com a dor. Em nossa observação, os mesmos conseguiram ressignificar através de suas escolhas, transformações e posicionamentos, com a ajuda, em nossa concepção, pelo encorajamento à docência.

A categoria expõe a dor e o trabalho como fonte de sentido. Josso (2010) e Gadamer (2008), ao relacionarem a identidade de si no mundo, denotam suas constituições e sentidos quanto às atividades, atribuições e percursos significativos conectados com a trajetória individual e singular. O trabalho é uma atividade de vida que desenvolve o encontro com a identidade de si no mundo, assim como o advento relacionado à autoestima, o sentimento de capacidade, a autonomia dos docentes e a ressignificação da dor. Para Leão e Silva (2012), a indispensabilidade de elaborar o conceito de ser quem se é, está conectada à capacidade reflexiva e subjetiva de vivenciar e compreender, durante o percurso da vida, signos, significados étnicos, nacionalidade, religião, profissão e muitas outras características incumbidas na história de vida, constituindo a própria identidade. Através de diferenças entre os indivíduos, entre características orgânicas, sociais e culturais que se alteram ao longo da trajetória vivida, onde a identidade é desenvolvida na relação existente entre as características do indivíduo e atribuídas a ele pela sociedade e entre a sociedade que convive.

Vicentin *et. al* (2021) afirma que a ligação com o trabalho inicia no processo de socialização do indivíduo com os valores sociais adquiridos. As experiências laborais influenciam o autovalor do indivíduo e a autoimagem através da identificação psicológica com suas tarefas e afazeres a partir de acontecimentos positivos e negativos. Ao ressignificar a dor no trabalho, permite-nos afirmar seu impacto positivo na constituição do ser e do fazer docente, como parte crucial e benéfica nas vidas dos participantes. Verificando também o trabalho como fonte de vida, com a construção das competências profissionais e pessoais. Tanto os profissionais que nasceram com deficiência como os que enfrentaram algum acidente e retornaram para seus empregos constataram a benéfica relevância e a dimensão do trabalho em seus cotidianos.

Os docentes exteriorizam ainda a origem de suas deficiências, reconhecem as dificuldades advindas e entendem que são eficientes e não deficientes, pois não concordam com a terminologia deficiência. D1 conta como foi desde o seu nascimento para a compreensão da sua deficiência e destaca também sobre a sua dificuldade com a perícia médica em um concurso realizado:

[...] foi através de uma paralisia obstétrica com o meu braço virado para trás que eu fui acometido com esta deficiência, na infância fiz várias cirurgias para poder fazer as coisas e muitos diziam que não tinha solução e, por uma questão financeira, a minha mãe não conseguiu voltar com os três a quatro anos no hospital e, quando retornei, eu fiz outras cirurgias e mesmo assim foi ficando um membro esquecido sem consciência corporal. Lembro bem que passei em um concurso do estado e na minha perícia o médico reprovou, me disse que eu não tinha condições de ser professor, ele me avaliou somente pelo braço esquerdo e injustamente me condenou. A deficiência sempre esteve comigo e eu não sei distinguir o que é deficiência de eficiência, aliás, entre a eficiência, a deficiência, a diferença alerta tirar essa deficiência.

D2 também menciona a sua história e suas intercorrências advindas da sua deficiência e o quanto não se enxerga como alguém com deficiência:

[...] além de ter uma deficiência, eu estou com mieloma múltiplo, é um câncer que eu descobri em dois mil e dezessete, estou fazendo tratamento e sinto uma certa indisposição geral maior. Eu estou com a imunidade muito baixa ainda e tive que ficar oito anos praticamente dentro de casa e quando saía tinha que me proteger muito para dar aula. Estou fazendo duas quimioterapias por semana e infelizmente tenho dor, pois antigamente eu sofri politraumatismo e fiquei vinte e dois dias em coma, mais onze dias no hospital. Fiquei com sequelas na perna e tive uma perda auditiva também, além de um zumbido que é de oitenta decibéis, tenho dificuldade para caminhar, pedi a flexibilidade do tornozelo esquerdo que ficou rígido e o encurtamento da perna de quatro vírgula sete centímetros. Fiz cirurgias para corrigir, mas ainda tenho dificuldade de caminhar e dores no quadril e nas costas e mesmo com sequelas não me enxergo como alguém com deficiência, para mim esta é a minha normalidade.

Através desta categoria abundante de significados, conseguimos perceber a força e a luta da história de vida de cada docente que participou desta tese. Eles registram momentos e memórias que são ressignificados com a inserção no mundo do trabalho. Ressignificar os momentos vividos e a realidade atual torna-se condição necessária para prosseguir com sentido, em sintonia com o pensamento de Frankl. Compreender e acolher a própria história de vida é uma forma de buscar o reconhecimento de si e, ressignificando o momento de vida, a cultura e a historicidade. Foi destacado, nas narrativas, como os docentes se consideram além de suas deficiências e se consideram eficientes e não deficientes diante de suas vidas, laboral

e pessoal. Mesmo com percursos sociais dificultosos, este retorno de si e em si pode ser um impulso dos docentes, para a resignificação de histórias de vida, apesar de fases traumáticas, na perspectiva de caminhar para a liberdade de ser quem se é e de quem se quer ser.

5 CONSIDERAÇÕES

Chegamos ao capítulo das considerações finais da presente tese, por isso iremos retomar o atendimento aos objetivos propostos, com todas as considerações encontradas. Neste capítulo, vamos realizar a confirmação de nossa tese, demonstrar os avanços dos conhecimentos obtidos, bem como apresentar de forma crítica nosso viés através dos resultados descobertos. Ao longo do capítulo final, também propomos às Universidades Comunitárias Gaúchas diretrizes inclusivas para docentes com deficiência.

O primeiro objetivo desta pesquisa foi caracterizar, sócio demograficamente, os docentes com deficiência nas universidades do COMUNG. Para entrar em contato com os coordenadores de recursos humanos das IES comunitárias, realizamos ligação por telefone e *email*. A U1* retornou com o *email*, informando que o núcleo de recursos humanos não pode conceder este dado devido à lei de proteção de dados. Por *email*, obtivemos o retorno da U2*, que informa ter duas docentes atuantes na área da educação, a U3* confirmou por *email* que contam com cinco docentes com deficiência atuando na universidade.

Obtivemos o retorno positivo de cinco coordenadores de recursos humanos através das entrevistas realizadas de forma online e presencial (U4*, U5*, UC*, U7* e U8*), os demais coordenadores não retornaram mesmo com reenvio de *email* e ligação telefônica reforçando a importância da pesquisa. A U4 constatou ter três docentes com deficiência em seu quadro de funcionários, sendo dois homens e uma mulher, os homens com deficiência física, ambos do curso de medicina e a mulher com deficiência visual da pedagogia. A U5 relatou doze docentes com deficiência em seu quadro de funcionários, sendo sete homens e cinco mulheres, sendo oito com deficiência física, uma com deficiência visual e três docentes com deficiência auditiva. Na área do direito, um docente com deficiência física, da área da saúde uma com deficiência física, outra com deficiência visual e um docente com deficiência auditiva, da engenharia dois docentes com deficiência física, da contabilidade uma professora com deficiência auditiva, da economia um docente com deficiência física, da psicologia um docente com deficiência física, da matemática uma docente com deficiência auditiva, um docente da administração com deficiência física e um docente do curso de filosofia com deficiência física.

A U6 constatou ter uma docente no quadro de funcionários da universidade, com

deficiência auditiva no curso de Libras. A U7 relatou ter sete docentes universitários com deficiência em seu quadro de funcionários, com cinco homens e duas mulheres. Dois docentes da área do direito com deficiência física, um docente da área da saúde com deficiência física, dois docentes das humanidades, um com deficiência física e um com deficiência visual e duas docentes mulheres do curso de Libras com deficiência auditiva. A U8 relatou ter, em seu quadro de funcionários, onze docentes com deficiência, sendo nove homens e duas mulheres. Sete com deficiência física, dois com deficiência visual e uma docente com deficiência auditiva. Três docentes do curso da saúde com deficiência física, uma docente da pedagogia com deficiência visual, uma docente do curso de línguas com deficiência auditiva, dois docentes da engenharia com deficiência visual e quatro docentes da área das humanidades com deficiência física.

As demais universidades não retornaram como acordado, mesmo com solicitação via *email* e telefone, abrindo espaço para a reflexão de que as pesquisas somente são possíveis com o apoio e amparo da sociedade. Ao nos referirmos à sociedade acadêmica, esperávamos uma maior cooperação, por entenderem o quanto a pesquisa é relevante para transformarmos a sociedade. Das quatorze universidades que constituem o COMUNG, somente cinco aceitaram participar da pesquisa, o que se desvincula de todos os aspectos de pesquisa e extensão que todas são orientadas. Além da não participação das IES, todas universidades que não obtivemos retorno dos docentes foram as que enviaram *email*, relatando sobre a política de proteção de dados em relação aos docentes e que somente elas poderiam enviar o convite para a pesquisa e que, então, os mesmos entrariam em contato, caso quisessem participar. Nosso descontentamento precisa ser expresso, pois esperávamos apresentar dados de todas as universidades do COMUNG, bem como o acesso facilitado aos docentes universitários com deficiência.

O segundo objetivo desta tese foi compreender a história de vida de docentes com deficiência atuantes no COMUNG. Através das entrevistas com os docentes investigados, conseguimos compreender os relatos, quanto suas histórias de vida. A profundidade das histórias de vida expõe de forma individual os percursos percorridos, com especificidades e com semelhanças nesta tese destacadas. A partir dos resultados obtidos e discussões, foi revelado quanto às percepções de si, a partir da corporeidade e do padrão social, bem como o enfrentamento resiliente dos docentes, a partir do conhecimento e reconhecimento de si, através das transformações vividas.

Os docentes apontaram sobre o ingresso nas universidades e quanto ao não pertencimento à lei de cotas, destacando suas capacidades e empenhos na carreira acadêmica. Abordaram sobre suas relações com a gestão universitária, exibindo pontos positivos quanto aos gestos democráticos e negativos quanto ao sistema neoliberal do país e das instituições, que concerne o momento vivido, com incertezas e adversidades emocionais. Os docentes enfatizaram sobre as ações que a universidade pode realizar em prol da inclusão, como escuta, acolhimento, compreensão e políticas institucionais. Frisaram sobre a oferta de acessibilidades das IES, porém em suas falas ficou evidente que as acessibilidades arquitetônicas estão no topo das preocupações da gestão universitária, não citando as demais acessibilidades.

A relação docente-discente foi muito considerada nas histórias de vida, sinalizando o sentimento de amor, bem-estar e reconhecimento social. Dentre os relatos ficou evidente os anseios que os docentes passaram no período pandêmico, no ambiente educacional frente ao governo federal que não amparava a emergência sanitária e educacional. A história de cada docente, no tocante à sua deficiência, foi revelada nesta pesquisa, a partir de suas versões e visões de vida, com profundidade e entrega. Os docentes se permitiram abrir suas intimidades, em muitos relatos de forma dolorida por reviverem períodos de sofrimentos, angústias, dores, incertezas e desconfortos. Os docentes expressaram que não se consideram deficientes, pois acreditam que são eficientes e a palavra deficiente denota um sentido pejorativo que não desejam. Em todas as histórias de vida reveladas, é evidente o quanto a atividade laboral retoma o sentido da vida, resgatando a capacidade de viver, a coragem e a resiliência de cada docente. As palavras-chave que mais se destacam são a dor com sentido e eficiência na deficiência.

O terceiro objetivo pretendido nesta tese foi identificar o lugar da docência com deficiência na gestão das Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul pertencentes ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), a partir da visão do professor com deficiência e da gestão. O lugar da docência com deficiência a partir da visão da gestão é destacado pela observação do número reduzido destes docentes, mas compreendidos como atores sociais dentro da universidade, mesmo com aspectos que foram considerados. Aspectos como a invisibilidade descrita pelos gestores pela falta de comunicação institucional ao encontro com o diferente.

Destacam que ações de mobilização do COMUNG tornaria os docentes mais “visíveis”, como também a implementação de políticas institucionais. Muitos gestores precisam acionar os docentes com deficiência para o ingresso nas cotas, já que a maioria não entra na IES através da lei. A empatia foi uma temática abordada pelos gestores, pois descrevem que conseguem se posicionar no lugar dos docentes e entendem que qualquer pessoa pode ter alguma deficiência em algum momento de sua vida, bem como relevância de perceber a individualidade do docente e sua história de vida.

Os docentes se percebem como promotores da diferença, pois destacam que quebram padrões instituídos pela sociedade e apontam como esta convivência com o diferente é importante para os discentes, para a desconstrução dos movimentos de referência socioculturais. Os docentes percebem os seus lugares através de diversos enfrentamentos, dores, resiliência e coragem. A maioria não ingressa nas IES através de cotas e relatam que preferem serem reconhecidos por suas capacidades e não pela cota. Os docentes destacam que o reconhecimento é parte fundamental em suas atividades, pois amam o que fazem, bem como o contato com os discentes em seus cotidianos. Descrevem que não se percebem deficientes, mas sim eficientes em seu papel dentro das IES, já que as pessoas não devem enxergar somente a deficiência, mas o ser humano em si dotado de competências.

O quarto objetivo teve como meta verificar, no âmbito da Gestão das Universidades Comunitárias Gaúchas, a existência de programas e políticas de inclusão de docentes com deficiência. Conseguimos averiguar nos relatos dos gestores investigados quanto à existência ou inexistência de programa de inclusão. As falas apontam atividades de formação docente aquém de programas de inclusão.

Compreendendo que a legislação em prol da inserção e a previsão de condições educacionais e sociais às PcD iniciou no Brasil tardiamente e com enfoque e promulgação inicial na educação básica de forma não inclusiva. É necessário destacarmos a necessidade de ajustes e novas regulamentações para estabelecer ações mais próximas da desejada inclusão, já que as formas de segregação e capacitismo eram existentes pelas brechas da legislação e é percebida ainda em alguns casos nos dias de hoje.

Além dos núcleos de acessibilidade exigidos nas universidades, é previsto nos marcos regulatórios citados nesta tese, o apoio aos programas de inclusão, o que não ocorreu nas IES de C1, C3, C5 e C6 investigadas. Somente dois gestores

expressaram que as IES em que atuam possuem programas de inclusão, mas não específicos ao docente universitário com deficiência. Nenhum coordenador relatou existir programas e políticas específicas para docentes com deficiência nas IES participantes. Ao referirem-se ao programa de inclusão, mais de cinquenta por cento dos entrevistados relacionam o programa à acessibilidade. Identificamos que ao longo dos anos, mais especificamente a partir do século XX as universidades começaram a se adequar à legislação e se preocupar com as políticas de acesso, como constatados pelos estudos aqui mencionados. Além da existência de acessibilidade como os gestores salientaram, é fundamental apontarmos a necessidade de qualificação e orientação à utilização das acessibilidades com planejamento específico e profissionais capacitados, a fim de eliminar todas as barreiras.

Porém as IES investigadas podem e devem ir além da legislação, nos dias de hoje, não somente com atividades e ações isoladas, mas sim com a promoção de políticas institucionais e programas de inclusão consolidados, que incluam todos os tipos de diferença e diversidade no âmbito educacional em nível superior.

Em seus relatos, não constatamos a existência de políticas institucionais específicas para docentes com deficiência. É indispensável e primordial a evolução acadêmica, passando das atividades isoladas para um programa de inclusão estabelecido, que seja útil e benéfico para todas as PcD, incluindo os docentes universitários com deficiência, bem como políticas institucionais específicas para este público.

Diante deste fato, propomos a criação de programas de inclusão para docentes com deficiência nas IES comunitárias, com intuito das universidades agirem além da ação de inserção. A ação deve ser em prol das universidades caminharem em direção à inclusão laboral e individual. Programas para docentes que considerem as especificidades e as diferenças de cada docente, que convive na diversidade, mas é único na visão deleuzeana. A mobilização das IES federais, comunitárias e particulares com ações para o ingresso de pessoas com deficiência, repercute na responsabilidade com programas de inclusão que acolham a PcD não somente no ingresso, mas ao longo da sua formação.

O quinto objetivo desta tese pretendeu analisar a relação da gestão universitária com a inclusão de docentes universitários com deficiência. Através das histórias de vida dos docentes entrevistados e das exposições realizadas pelos gestores, conseguimos observar e analisar de forma mais incisiva e profunda a relação da

gestão com a inclusão dos docentes participantes. A pertinência em ouvir tanto os docentes, como os gestores oportuniza uma visão ampla dos acontecimentos e cotidiano, bem como possíveis ações e movimentos que possam ocorrer.

Os gestores acreditam que o COMUNG é um propulsor das universidades comunitárias, pois fornece amparo e potência para ações perspicazes, como novas políticas institucionais, propagação de informação, mobilização em busca de oportunidades, qualificações e formações. Para os gestores entrevistados, o COMUNG deve ser mobilizado para configurar o cuidado do docente com deficiência, bem como propiciar a figura docente em relevância. Assim como ressaltaram sobre as ações possíveis do COMUNG, os gestores comunicaram a pertinência de novas políticas de comunicação institucionais para afirmar a atuação e o fortalecimento dos docentes com deficiência no ensino superior, retirando-os da invisibilidade.

Os gestores percebem que as IES podem efetivar condutas e práticas em prol dos docentes com deficiência, como políticas institucionais de acesso e permanência dos docentes, para que seja desconstruído o ingresso preconceituoso de docentes com deficiência pela lei de cotas. Somente dois coordenadores entrevistados destacaram sobre utilizarem a abordagem da escuta da história de vida nos processos de ingresso e permanência e percebemos o quanto esta prática pode ajudar na evolução da inclusão laboral.

Os gestores apontaram sobre atuarem a favor dos docentes de forma democrática, os docentes em suas narrativas demonstram que a gestão atua de forma democrática, mas possuem alguns pontos cruciais que afetam e inquietam a relação dos docentes com os gestores. Um ponto é o sistema neoliberal acadêmico, que influencia na questão psicológica, através das incertezas, quanto à valorização do lucro, pela sustentação do cargo tendo em vista a dimensão econômica e social e desvalorização dos princípios universitários. Outro ponto foi o governo federal no período pandêmico e pós pandêmico, muito destacado pelos docentes, devido à falta de incentivo e apreensão quanto ao futuro. Por isso destacamos a relevância da gestão ouvir e dar voz aos docentes, com intuito de amparo e de solucionar entraves através de ações efetivas e democráticas.

A empatia e a consideração das competências individuais foram observadas nas falas dos coordenadores, o que configura o cuidado com o docente. Em nossa percepção, o vínculo das relações é primordial no ser humano quando considerarmos os fatores históricos e subjetivos de cada indivíduo.

Quatro coordenadores entrevistados relataram que em suas IES não existem programas de inclusão, somente dois afirmaram a existência e todos evidenciaram sobre atividades isoladas em prol de PcD. Nenhum coordenador mencionou a presença de políticas institucionais específicas para docentes com deficiência. Tendo em vista estes resultados, percebemos a necessidade de um programa de inclusão estabelecido e que favoreça todas PcD, incluindo os docentes universitários com deficiência, bem como políticas institucionais específicas para este público, em prol do avanço inclusivo.

Os docentes sinalizam que para a relação com a gestão melhorar é necessário um canal de escuta na universidade, bem como a inserção de políticas institucionais que auxiliem o docente desde o ingresso até a sua vivência e experiência no meio acadêmico. Quanto às acessibilidades consideradas no meio acadêmico nas falas dos docentes e coordenadores, as acessibilidades arquitetônicas foram enfatizadas e as demais não foram destacadas. Reforça-se a necessidade de todas as acessibilidades serem postas em prática no ambiente laboral, não somente as acessibilidades arquitetônicas.

O último objetivo desta tese foi propor às Universidades Comunitárias Gaúchas diretrizes inclusivas para docentes com deficiência. A seguir, apresentaremos as nossas diretrizes, diante das investigações e resultados observados.

- Gestão em comunicação com o COMUNG: a) Estabelecer o diálogo e discussão quanto às PcD no meio acadêmico, para oportunizar estudo de qualidade e condições para o mercado de trabalho; b) Mapear os docentes com deficiência e oportunizar espaços de escuta e construção inclusiva, com possíveis implementações de políticas institucionais com as IES, que favoreçam a inserção e permanência dos docentes com deficiência.
- Gestão democrática: a) Paro (2009) descreve a democracia, como a convivência de sujeitos que se afirmam como sujeitos. Fugindo de uma política e gestão autoritária, mercantilista e que não enxerga o outro, deve levar em conta o aspecto histórico, permeado de especificidades. Compreendendo o aspecto histórico de segregação, as instituições de ensino devem instituir ações pedagógicas quanto às diferenças, consolidando uma cultura inclusiva nas universidades. b) Pertinência de novas políticas de comunicação institucionais e a atuação do COMUNG com novas práticas para afirmar a atuação e o

fortalecimento dos docentes com deficiência no ensino superior, retirando-os da invisibilidade.

- Desconstrução de referências de estigmatização: a) Josso (2008) afirma que a desconstrução dos movimentos de referência socioculturais deve ocorrer nas IES para abolir estigmas e discriminação e construir a pluralidade com a quebra de padrões instituídos. A gestão universitária pode ampliar atividades em que a diferença prevaleça. b) Políticas institucionais, comitês específicos nas IES, workshops que promovam a informação quanto às PcD e outras diferenças, eventos que protagonizam docentes com deficiência, entre outros.

- União das IES com as escolas: a) Promover a conexão das IES com as escolas, com intuito de incentivar as PcD a continuar os estudos para o futuro ingresso ao mercado de trabalho em um número mais significativo que o atual. b) Paro (2015) manifesta o conceito de humanidade, o que beneficia muito o aprendizado das diferenças, desde o ensino básico, propagando o conhecimento até o ensino superior.

- Empatia na gestão: a) Proporcionar como prática humanitária, democrática e sensível de escuta aos docentes universitários com deficiência, desde a sua inserção, quanto suas histórias de vida e suas especificidades, para oportunizar um tratamento com equidade e não de igualdade. b) Propiciar a execução de todas as acessibilidades nas IES e não somente a acessibilidade arquitetônica, como exemplo importante, a acessibilidade atitudinal.

- Gestão proativa e sensível: a) Ofertar, além de atividades isoladas nas IES, programa de inclusão, que contemple o docente com deficiência. b) Construção e efetivação de políticas institucionais específicas para docentes universitários com deficiência.

Escrever a parte final da tese é provocante, ao lembrar a obra de Umberto Eco em: “como se faz uma tese” de 2012, o autor instiga os leitores sobre a necessidade também de finalizar a escrita, por mais que pareça ter muito ainda a ser construído e reflexionado. Spivak (2010) e Mendonça (2023) ressaltam sobre sair do comum, do padrão, do homogêneo, do colonialismo, do positivismo, do reduativismo e do convencional ao escrever uma obra. Nesta tese, pudemos demonstrar e experienciar isso na teoria e nas vivências com a gestão e a docência, através da investigação,

das histórias de vida e, principalmente, através da intangibilidade, da imaterialidade, da emoção, do entusiasmo e da paixão.

A normalidade enraizada culturalmente impede e dificulta a vivência com o que é diverso e diferente no dia a dia, perpetuando um imaginário, uma teoria e uma conscientização capacitista e desprovida de conhecimento básico, para compreender ao que foge do padrão pré-estabelecido da sociedade. Modificar a realidade, quebrar paradigmas, promover ações disruptivas, requer estratégias, estudo, investimento, coragem e persistência, o que não é fácil, nem simples. Diante da análise social, decorre a potência de agir e se torna inviável e impossível fugir e não ter determinação em movimentar a transformação.

A neutralidade e a universalidade não fazem parte do repertório construído até aqui, por isso a voz dos pesquisadores e da pesquisadora que possui objetivos e sonhos não se cala, se ecoa, para que não seja finalizada aqui esta pesquisa, seja repercutida, refletida e multiplicada. Já que tudo se modifica e está em movimento, os resultados que expressamos aqui podem em outro momento se tornarem diferentes, o que não anula ou invalida toda a historicidade, verdade e subjetividade envolvida no presente processo vivido.

Percebemos que a história de vida pode refletir como a sociedade tem o potencial de multiplicar as formas de exclusão e as estratégias e incertezas profissionais de estabilidade do emprego. Por isso, esta pesquisa de doutorado, após os resultados obtidos, através das histórias de vida de docentes universitários com deficiência, entrevistas com os coordenadores de recursos humanos e análise de estudos, é possível comprovar, defender e **legitimar a tese de que a gestão universitária é mobilizada de forma positiva através da história de vida de docentes com deficiência em Universidades Comunitárias gaúchas.**

É importante salientar que o viés apresentado na tese emana de cinco IES pertencentes ao COMUNG, que participaram da pesquisa proposta contribuindo em prol de um estudo que discute sobre histórias de vida e inclusão. Deste modo, devemos destacar que a gestão universitária pode ser mobilizada pelas histórias de vida de docentes PCD.

O envolvimento com a pesquisa vai muito além dos dados obtidos, ou de uma confirmação de tese. Estamos lidando com conexão de vidas que se movimentam para somar forças ao encontro de ações, políticas institucionais e públicas que incluam as pessoas que historicamente foram impossibilitadas de participar ativamente da

sociedade em que vivem. Enxergar a pessoa em sua profundidade requer tempo, disponibilidade, coragem, atenção e cuidado, requer fugir totalmente da objetividade e do raso, mergulhar na inteireza do ser e se afetar com a sinceridade do existir.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva. **Pesquisa (auto)biográfica: fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *Autobiographical research: Memory, time and narratives in the first person*. **European journal for Research on the Education and Learning of Adults**, v. 3, n. 1, p. 29-41, 2012. Disponível em: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=6734. Acesso em: 20 de out. 2021.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Fontes orais, escritas e (áudio)visuais em pesquisa (auto)biográfica: palavra dada, escuta atenta, compreensão cênica. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; VILLAS BÔAS, Lúcia (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018. p. 25- 49.

ABRUC. Associação Brasileira de Universidades Comunitárias. **Informações Institucionais**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www.abruc.org.br/abruc>. Acesso em: 15 set. 2016.

ALMEIDA, Ianara Alves de. **Um desafio entre o ideal e o real: a implementação das ações de inclusão educacional e o Centro Acadêmico no Agreste**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) - Desenvolvimento do Nordeste - MGP, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

ALVES, Marcos Alexandre. Da hermenêutica filosófica à hermenêutica da educação. **Acta Scientiarum Education**, v. 33, n. 1, p. 17-28, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2004.

AMORIM, Fabiana Borelli; TOMAÉL, Maria Inês. Gestão da informação e gestão do conhecimento na prática organizacional: análise de estudos de casos. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 9, n. 1, p. 1-22, 2011.

ANDRADE, Carla Borges de. **O meu corpo sou eu?-narrativas de cadeirantes sobre a construção da imagem corporal**. 2021.

ARAÚJO, Luiz Raimundo Souza; OLIVEIRA, Tereza Cristina Araújo de. Reformas e ação afirmativa no ensino superior. In: IX Seminário nacional de estudos e pesquisas: história, sociedade e educação no Brasil. **Anais Eletrônicos IX Seminário Nacional de estudos e pesquisas**, Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa. 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/9355826/IX_SEMIN%C3%81RIO_NACIONAL_DE_ESTUDOS_E_PESQUISAS_HIST%C3%93RIA_SOCIEDADE_E_EDUCA%C3%87%C3%83O_NO_BRASIL_Universidade_Federal_da_Para%C3%ADba_Jo%C3%A3o_Pess

oa_31_07_a_03_08_2012_Anais_Eletr%C3%B4nicos_ISBN_978-85-7745-551-5_A.
Acesso em: 27 de out. 2021.

ÁVILA, Camila Ferreira de; TACHIBANA, Miriam; VAISBERG, Tânia Maria José Aiello. Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 18, n. 39, p. 155-164, 2008.

BARBOSA, Frederico Kauffmann. **Professores com deficiência física no ensino superior: estudo de trajetórias escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009.

BARRERA, Yelitza Fernanda Juarez. **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior: um panorama Brasil-México**. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) - Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

BARBOSA, Frederico Kauffmann. Professores com deficiência física no ensino superior: estudo de trajetórias escolares. 2009. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1975. Acesso em 13 maio 2022.-

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

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2007.

BAYNAGHI, Ali; MOZTARZADEH, F.; MAKNOON, R.; WAAS, T.; MOZAFARI, M.; HUGÉ, J.; LEAL FILHO, Walter. Towards an orientation of higher education in the post Rio+20 process: How is the game changing? **Futures**, n. 63, p. 49-67, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3AV87Dx>. Acesso em: 19 out. 2021.

BERTEL-NARVÁEZ, María Paola; VILORIA-ESCOBAR, Javier de Jesús; SÁNCHEZ-BUITRAGO, Jorge Oswaldo. Tendencias de investigación en los posgrados de gestión educativa en América Latina. **Educación y Educadores**, v. 22, n. 2, p. 215-233, 2019.

BERGONCI, Aragon Alberto. **A inclusão de pessoas deficientes no quadro de empregados das instituições de ensino superior comunitárias no Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Negócios) - Unidade Acadêmica de Pesquisa e Programa de Pós-Graduação em Gestão e Negócios, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3jJ98IZ>. Acesso em: 19 out. 2021.

BONFIM, Vinícius Silva. Gadamer e a experiência hermenêutica. **Revista CEJ**, v. 14, n. 49, p. 76-82, 2010.

BORDALO, Alípio Augusto. Estudo transversal e/ou longitudinal. **Revista Paraense de Medicina**, v. 20, n. 4, p. 5, 2006.

BRANDO, Alzira Maira Perestrello. **A voz de professores universitários com deficiência e a percepção de seus alunos sobre a prática docente de seus**

professores. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), 2011. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/241746910/A-Voz-de-Professores-Universitarios-Com-Deficiencia>. Acesso em: 13 maio 2022.

BRAGA, Ruy; MARQUES, Joana. Trabalho, globalização e contramovimentos: dinâmicas da ação coletiva do precariado artístico no Brasil e em Portugal. **Sociologias**, v. 19, n. 45, p. 52-80, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, Brasília, 1988. Disponível em: <https://bit.ly/3gCW9Hf>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 7.853, de 24 de Outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 1989. Disponível em: <https://bit.ly/3BZp4hr>. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <https://bit.ly/3nfAEir>. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. Conselho federal de contabilidade. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 1991. Disponível em: <https://bit.ly/2XUyL1n>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. **Portaria N.º 1793, de Dezembro de 1994**. Ministro de Estado da Educação e do Desporto, Brasília, 1994c. Disponível em: <https://bit.ly/3poD8gS>. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3m2XAlk>. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**: livro I, MEC, SEES. Brasília: a Secretaria, 1994a. Disponível em: <https://bit.ly/2Z6P7om>. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 8.859, de 23 de Março de 1994**. Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. Brasília: Diário Oficial da União, 1994b. Disponível em: <https://bit.ly/3aZDv9j>. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 3.298, de 20 de Dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: <https://bit.ly/3G8Wm00>. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 10.048, de 8 de Novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, 2000a. Disponível em: <https://bit.ly/3nh1FBX>. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000b.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de Outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001a. Disponível em: <https://bit.ly/3E47eKR>. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 17/2001 - Homologado**. Despacho do Ministro em 15 de agosto de 2001, Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 46, 2001b. Disponível em: <https://bit.ly/3vylpEV>. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001c. Disponível em: <https://bit.ly/3vxx3Qx>. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. **Portaria MEC nº 2678, de 24 de setembro de 2002**. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional, Brasília, 2002a. Disponível em: <https://bit.ly/3AZoGy1>. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 10.436, de 24 de Abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências, Brasília, 2002b. Disponível em: <https://bit.ly/2Zgdbpf>. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 10.639 de 09 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências, Brasília, 2003a. Disponível em: <https://bit.ly/3E7cJIO>. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. **Portaria Nº 3.284, de 7 de Novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições, Brasília, 2003b. Disponível em: <https://bit.ly/3Gdb3iy>. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 10.845, de 5 de Março de 2004**. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências, Brasília, 2004a. Disponível em: <https://bit.ly/3b2OC1u>. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 5.296 de 2 de Dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, Brasília, 2004b. Disponível em: <https://bit.ly/3m7rxRo>. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, Brasília, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3E9J4hU>. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 6.094, de 24 de Abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, Brasília, 2007a. Disponível em: <https://bit.ly/3vBz0LA>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 6.214, de 26 de Setembro de 2007**. Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, acresce parágrafo ao art. 162 do Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999, e dá outras providências, Brasília, 2007b. Disponível em: <https://bit.ly/3m6IAD0>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007c. Disponível em: <https://bit.ly/3m9gVBm>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Decreto Legislativo Nº 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, Senado Federal, 2008a. Disponível em: <https://bit.ly/3vB27i4>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 6.571, de 17 de Setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, Brasília, 2008b. Disponível em: <https://bit.ly/3GhXtdK>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, MEC. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008c. Disponível em: <https://bit.ly/2ZluyVG>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, p. 17, 5 de outubro de 2009a. Disponível em: <https://bit.ly/3b4zZdU>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 13/2009** - Homologado. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Brasília, 2009b. Disponível em: <https://bit.ly/3B7LbB7>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo

Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, Brasília, 2009c. Disponível em: <https://bit.ly/3B2cAnW>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Estatuto da igualdade racial**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010a. Disponível em: <https://bit.ly/3B7A5Mr>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 9/2010**. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2010b. Disponível em: <https://bit.ly/3GpjKGS>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2010c. Disponível em: <https://bit.ly/3BcjPd0>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Nota Técnica MEC/SEESP/GAB/Nº 19/2010**. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília, Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2010d. Disponível em: <https://bit.ly/3Cnhiyh>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, Brasília, 2011a. Disponível em: <https://bit.ly/3jOGerd>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 7.612, de 17 de Novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, Brasília, 2011b. Disponível em: <https://bit.ly/3jtPBfM>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, Brasília, 2012a. Disponível em: <https://bit.ly/3jus1PS>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, Brasília, 2012b. Disponível em: <https://bit.ly/3m6KIAg>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Documento orientador**: programa incluir - acessibilidade na educação superior. Promover a inclusão de estudantes com deficiência, na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior. Brasília: SECADI/SESu, 2013a. Disponível em: <https://bit.ly/3m5AoTv>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE Nº 055/2013**. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva, Brasília, Ministério da Educação, 2013b. Disponível em: <https://bit.ly/3B7EvTx>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE Nº 24/2013**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012, Brasília, Ministério da Educação, 2013c. Disponível em: <https://bit.ly/3bjlFb>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024 Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 2015a. Disponível em: <https://bit.ly/3DFg493>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, Brasília, 2015b. Disponível em: <https://bit.ly/3C9chZX>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.409, de 28 de Dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, Brasília, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3vFZ209>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRITO, Evandro Oliveira de. Consciência histórica e hermenêutica: considerações de Gadamer acerca da teoria da história de Dilthey. **Trans/Form/Ação**, v. 28, n. 2, p. 149-160, 2005.

BURBULES, Nicholas C. A grammar of difference: Some ways of rethinking difference and diversity as educational topics. **The Australian Educational Researcher**, vo. 24, p. 97-116, 1997.

CACCIARI, Marcella Bastos; GUERRA, Valeschka Martins; MARTINS-SILVA, Priscilla Oliveira; CINTRA, Clarisse Lourenço; CASTELLO, Naiara Ferreira Vieira. Percepções de professores universitários brasileiros sobre as virtudes mais valorizadas no exercício da docência. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 313-322, 2017.

CAMARGO, Eder Pires. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência e Educação Bauru**, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/kSRWv7>. Acesso em: 14 out. 2019.

CANTORANI, José Roberto Herrera; PILATTI, Luiz Alberto; HELMANN, Caroline Lievore; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da. A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

CARDOSO, Laísa Mangela Gomes. **Pessoas com deficiência e inclusão no mercado de trabalho**: um estudo sobre lei de cotas, conflitos e cont(r)atos. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Instituto De Ciência Política, Universidade De Brasília, Brasília, 2016.

CARNEIRO, Marcelo da Silva; RUCHDESCHEL, Verônica Cristina; GOMES, Silvio Cezar José Pereira. Desfazendo o nó de Górdio. Um diálogo entre o Direito e a

Religião sobre a eutanásia. **Revista Caminhando**, v. 24, n. 2, p. 165-179, 2019. Disponível em: <https://bityli.com/ZDAnFM>. Acesso em: 18 out. 2021.

CHAIBEN, Gustavo Hamyr. **Políticas públicas para discentes com deficiência: a UTFPR**. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

CIPRIANI, Roberto; POZZI, Enrico; CORRADI, Consuelo. Histoires de vie familiale dans un contexte urbain. **Cahiers internationaux de sociologie**, v. 79, p. 253-262, 1985. Disponível em: <https://bityli.com/UEzyXZ>. Acesso em: 19 out. 2021.

COLOMBO, Sonia Simões. **Gestão universitária: os caminhos para a excelência**. Porto Alegre: Penso, 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Brasília: Diário Oficial da União, seção 1E, p. 39-40, 14 de setembro de 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3C7WkTH>. Acesso em: 21 out. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, p. 94 de março de 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3E78bBZ>. Acesso em: 22 out. 2021.

COSTA, Maria Teresa Gomes; CARVALHO, Luisa Cagica. A educação para o empreendedorismo como facilitador da inclusão social: um caso no ensino superior. **Revista Lusófona de Educação**, n. 19, p. 103-118, 2011.

COSTA, Vanderlei Balbino da; GARCIA, Alexandra. Processos de produção de identidades profissionais: narrativas de trajetórias de docentes com deficiência no ensino superior. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 593-613, 2020. Disponível em: <https://bityli.com/RCGXiR>. Acesso em: 11 out. 2021.

COSTA, Marco Antonio; COSTA, Maria Fátima Barroso. **Projeto de Pesquisa: entenda e faça**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

COUTINHO, Rosalba Lima. **As teias que movem a formação continuada de docentes do Ensino Superior e suas práticas inclusivas: Entrelaces entre Brasil e México**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em: <shorturl.at/gptV1>. Acesso em: 13 out. 2021.

CROCHÍK, José Leon et al. Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 29, n. 1, p. 40-59, 2009.

CRUZ, Raphaela de Lima. **Inclusão no ensino superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, UFPB, João Pessoa, 2012.

CUBA, Bruna Wahasugui; PAULA, Adriana Inês de; CASTRO, Eliane Mauerberg de. **A imagem corporal de pessoas com deficiência física atletas e não atletas**.

2010. Disponível em: https://www.fef.unicamp.br/fef/sites/uploads/congressos/imagemcorporal_2010/trabalhos/portugues/area1/IC1-10.pdf. Acesso em: jul. 2023.

DALBOSCO, Cláudio Almir; SANTA, Fernando Dala; BARONI, Vivian. A hermenêutica enquanto diálogo vivo: contribuições para o campo da pesquisa educacional. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 145-153, 2018.

DE SOUZA, Luana Emanuele Daniel. Cota x Inclusão: LGBTQ+ no mercado de trabalho share x inclusion: LGBTQ+ in the labor market. **Direito UNIFACS – Debate Virtual**, n. 275, 2023. [cota x inclusão: LGBTQ+ no mercado de trabalho share x inclusion: LGBTQ+ in the labor market | de Souza | Direito UNIFACS – Debate Virtual](#)

DECLARAÇÃO, De Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <https://bit.ly/3G9ftas>. Acesso em: 21 out. 2021.

DECLARAÇÃO, Internacional De Montreal Sobre Inclusão. Aprovada em 5 de junho de 2001. In: **Congresso Internacional Sociedade Inclusiva**, Montreal, Quebec, Canadá, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3GkAwXE>. Acesso em: 21 out. 2021.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Rhizome**: introduction. Paris: Editions de Minuit, 1979.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução: Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2. ed. rev e ampl. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

DELEVATI, Aline de Castro. **A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2007-2018)**: desafios para a constituição de sistemas educacionais inclusivos no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3BxT43v>. Acesso em: 31 ago. 2021.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWES, Andiará. **Gestão universitária**: departamentos didáticos e contextos emergentes da educação superior pública. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) - Centro de Educação, Curso de Especialização em Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, 2017.

DEWES, Andiará; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Gestão universitária a partir da narrativa de professores gestores de departamentos didáticos. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 7, n. 15, p. 39-53, 2018.

DOS SANTOS OLIVEIRA, Valéria; ALCÂNTARA, Liliane Cristine Schlemer; BARROS, Flávio Bezerra. **Educação, políticas públicas e ações afirmativas rumo à equidade social**: uma revisão sistemática de pesquisa e produção científica

publicadas entre 2009 e 2019: Education, public policies and affirmative action towards social equity: a systematic review of research and scientific production.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1989.

FADERS. Acessibilidade e Inclusão. **Nota Técnica 01/2017 sobre conceito de deficiência psicossocial**. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, Secretaria de Desenvolvimento Social, Trabalho, Justiça E Direitos Humanos, 2016.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 281-298, 2016.

FARIA, Juliana Guimarães; GALÁN-MAÑAS, Anabel. Um estudo sobre a formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, v. 57, n. 1, p. 265-286, 2018.

FERREIRA, Nilma Maria Cardoso. **Educação inclusiva no ensino superior: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

FIGUEIRA, Emilio. **Caminhando em silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil**. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FORMOSO, Raquel Ferrández. La dimensión noética de la salud en la Logoterapia de Viktor Frankl. **Thémata. Revista de Filosofía**, n. 60, p. 27-40, 2019. Disponível em: <https://bitly.com/pnbdGw>. Acesso em: 18 out. 2021.

FOSSATTI, Paulo. **A produção de sentido na vida de educadores: por uma logoformação**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre, 2009.

FOSSATTI, Paulo; DANESI, Luiz Carlos. Gestão universitária sustentável: um estudo de caso em Universidades Comunitárias do Brasil. In: XVI Colóquio Internacional de Gestión Universitaria - CIGU, Gestión de la Investigación y Compromiso Social de la Universidad, 2016. **Repositório Insitucional da UFSC**. Arequipa, Perú: XVI Colóquio Internacional de Gestión Universitaria - CIGU, 2016. p.

FOSSATTI, Paulo; SOUZA, Renaldo Vieira de; JUNG, Hildegard Susana. Desenvolvimento de lideranças lassalistas inovadoras: fundamentos para excelência da gestão. In: XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária, 2017, Argentina. **Anais dos Colóquios Internacionais sobre Gestão Universitária**. Argentina: UFSC, 2017. p. 1-11. Disponível em: <https://bit.ly/3mAfj4o>. Acesso em: 20 nov. 2018.

FOSSATTI, Paulo; GÜTHS, Henrique; JUNG, Hildegard Susana. Gestão educacional: contingências da contemporaneidade. In: X Simpósio Nacional de Educação, IV Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores e II Encontro de Redes de Pesquisa em Educação. **Anais Memórias do X Sincol**: Simpósio Nacional de Educação. Frederico Westphalen: Editora da URI, 2019.

FRANKL, Viktor E. **Fundamentos antropológicos da psicoterapia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

FRANKL, Viktor E. **A questão do sentido em psicoterapia**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

FRANKL, Viktor E. **Logoterapia e análise existencial**. Tradução de Jonas Pereira dos Santos. São Paulo: Editorial PSY II, 1995.

FRANKL, Viktor E. **Lo que no está escrito en mis libros**: Memorias. Traducción de Ingrid Ostrowski. 2. ed. Buenos Aires: San Pablo, 2003.

FRANKL, Viktor E. **Fundamentos y aplicaciones de la logoterapia**. Barcelona: Herder, 2012.

FRANKL, **Em busca de Sentido**. Editora Sinodal. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Maria Estefânia Sabino. **Educação. trabalho doméstico e relações de gênero**: um estudo sobre a trajetória de mulheres com formação docente em Itapiúna/CE. 2023. Tese de Doutorado.

FREITAS, Simone Van Der Halen; BREGÃO, Tatiane Coelho Carvalho; FOSSATTI, Paulo. Inclusão no ensino superior: promovendo acessibilidade e possibilidades no centro universitário La Salle - Unilasalle Canoas. In: XI Semana Científica Unilasalle - SEFIC 2015. **Anais SEFIC 2015**, 2015. p. 1. Disponível em: <https://bitly.com/ebB85B>. Acesso em: 19 out. 2021.

FREITAS, Simone Van Der Halen; FOSSATTI, Paulo; KORTMANN, Gilca Maria Lucena. **Inclusão de pessoas com deficiência (PcD) na educação superior**: um olhar a partir das políticas de inclusão. In: GIANEZINI, Kelly; GROSS, Jacson (Org.). Estudos contemporâneos em ciências jurídicas e sociais. Florianópolis: Dois Por Quatro, 2017. p. 79-97.

FREITAS, Simone Van Der Halen. Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: contribuições para implementação de uma gestão inclusiva para instituições comunitárias de educação superior. **Tese** (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Unilasalle, Canoas, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/1410>. Acesso em: 10 out. 2021.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Compreensão cênica: possibilidade interpretativa de narrativas de (auto)formação de ex-pibidianas. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-17, 2019.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. v. 2. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. FRUCHON, Pierre. **O problema da consciência histórica**. Tradução de Paulo César Duque Estrada. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. Editora FGV. 2006.

GADAMER, **O caráter oculto da saúde** /Hans-Georg Gadamer: tradução de Antônio Luz Costa. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, [O+Caráter+Oculto+da+Saúde.pdf \(usp.br\)](#).

GADAMER, Hans-Georg. Aesthetics and hermeneutics. In. **The Gadamer Reader**: a bouquet of the later writings. Edit. Richard E. Palmer. Northwestern University Press, 2007, p. 123 – 131.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Vozes, 2008.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva**. Trad. Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Vozes, 2009.

GARCIA, Gabriel Adolfo et al. Avaliação dos múltiplos papéis na gestão de pessoas: ferramenta para a melhoria das ações em organizações públicas. **Revista de Carreiras e Pessoas**, v. 13, n. 1, p. 55-72, 2023.

GARCIA, Raquel de Araújo Bomfim. **Acessibilidade no ensino superior na perspectiva de alunos com deficiência**: contribuições da psicologia escolar a luz da teoria histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, p. 557-566, 2012.

GHEDIN, Evandro. Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. In: II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, v. 2, 2004, Bauru. **Anais de Seminários e Encontros**. Bauru: SE&PQ, 2004. p. 1-14.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da

escola aberta à diversidade. **Revista do Centro de Educação UFSM**, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <https://goo.gl/Wfs7y9>. Acesso em: 13 jun. 2018.

GÓMEZ, Andrea Jimena Viera; FERNÁNDEZ, Yliana Zeballos. Políticas de inclusão educativa na universidade pública uruguaia. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 97-104, 2018.

GONÇALVES, Paloma Miranda. A práxis pedagógica de um professor com deficiência visual: o ensino de álgebra em um curso de licenciatura em matemática. 2003. 138 f. **Dissertação** (Mestrado em Ensino das Ciências em Educação Básica) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Duque de Caxias (RJ), 2013. Disponível em: http://tede.unigranrio.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=164. Acesso em 12 maio 2022.

GUINSBURG. Jacó. **Platão: a república**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1965.

HALL, Stuart; JAQUET, Christophe; LINDNER, Kolja. Signification, représentation, idéologie: Althusser et les débats poststructuralistes. **Raisons politiques**, n. 4, p. 131-162, 2012.

HATCH, J. Amos; WISNIEWSKI, Richard. Life history and narrative: questions, issues and exemplary works. In: HATCH, J. Amos; WISNIEWSKI, Richard (Orgs.). **Life history and narrative**. London: Routledge, v. 8, n. 1, p. 113-135, 1995.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Porto: Porto, 2000, p. 31- 61.

IBGE. Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2s86uET>.

IBGE. Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Estimativas do Censo Demográfico - 1980, 2002, 2009 e 2017** Rio de Janeiro: IBGE; 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da Educação 2016**. Brasília: Inep, 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo de Educação Superior 2005-2016 e Microdados do Enade**. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2ZB9o5S>. Acesso em: 25 out. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3kZysK> Acesso em: 19 jul. 2021.

IPEA. Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada. **ODS4 – Educação de Qualidade**, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html> Acesso em: 19 jul. 2021.

JOSSO, Marie-Christine. **Cheminer vers soi**. Paris: Edições l'Age d'Homme, 1997.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 11-23, 1999.

JOSSO, Marie, C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, v. 32 n. 2, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2UGJWJS>. Acesso em 24 ago. 2021.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 413-438, ano XXX, 2007. Disponível em: <https://bityli.com/uJOLV8>. Acesso em: 18 out. 2021.

JOSSO, Marie-Christine. As identidades biográficas são sustentadas por uma existencialidade evolutiva singular-plural. **Revista Horizontes**, v. 26, n. 2, p. 9-20, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3B449J5>. Acesso em: 23 ago. 2021.

JOSSO, Marie-Christine. As identidades biográficas são sustentadas por uma existencialidade evolutiva singular-plural. **Dossiê: Identidade e Educação**, v. 26, n. 2, p. 9, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**, Porto Alegre: Paulus/EDIPUCRS/EDIFURN, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 1, p. 19-31, 2012.

JOSSO, Marie-Christine. Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de conocimiento de sí. **Revista mexicana de investigación educativa**, v. 19, n. 62, p. 735-761, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. Processo Autobiográfico do Conhecimento da Identidade Evolutiva Singular-Plural e o Conhecimento da Epistemologia Existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (Orgs.). **A aventura (auto)biográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p. 59-89.

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (auto)biográfica**, v. 5, n. 13, p. 40-54, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3ya6vEy>. Acesso em: 23 ago. 2021.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-113.

JUNG, Hildegard Susana; SILVA, Louise de Quadros da; VAZ, Douglas; FOSSATTI, Paulo. Coopetición en la gestión académica de la educación superior en Rio Grande Do Sul, Brasil. **Journal of the Academy**, n. 5, p. 78-98, 2021. Disponível em: <https://bityli.com/oBH7fj>. Acesso em: 18 out. 2021.

JUNGES, Fábio César; ADAMS, Adair. **Hermenêutica: pela história da hermenêutica**. 1. ed. São Paulo: Paco Editorial, 2013.

KLAUMANN, Michelle. A trajetória profissional de professores com deficiência atuantes na rede de ensino de Curitiba e região metropolitana. 2009. 113 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/21942/Dissertacao%20Michelle%20Klaumann%20-%20A%20Trajetoria%20Profissional%20de%20Professores%20com%20Deficiencia%20Atuantes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 maio 2022.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Revista brasileira de educação especial**, v. 17, n. 3, p. 481-496, 2011.

LADNER, Richard. Broadening participation: the impact of the United Nations convention on the rights of person with disabilities. **Commun ACM**, v. 57, n. 3, p. 30-32, 2014.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes. pp. 35-86, 1994.

LAROCCA, Priscila; ROSSO, Ademir José; SOUZA, Audrey Pietrobelli. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Pós Graduação**, v. 2, n. 3, p. 118-133, 2005.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Análise das estratégias e recursos “surdos” utilizados por uma professora surda para o ensino de língua escrita. In: Reunião Anual da ANPED, 28., 2005, Caxambu (MG). **Reunião Anual da ANPED, Educação Especial – GT 15**. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 13 maio 2022.

LOPES, Sérgio Martins; SILVA, Patrícia Botelho da; MACEDO, Elizeu Coutinho de. Qualidade de vida e satisfação no trabalho: percepções de trabalhadores com deficiência. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 14, n. 2, p. 42-55, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3klpkQg>. Acesso em: 10 de out. 2019.

LORENZI, Dilnei; TESCAROLLO, Iara Lúcia; ANTÔNIO, Márcia Aparecida. Formação continuada docente no Ensino Superior: uma perspectiva sistêmica e disruptiva. **Revista de Educação ANEC**, v. 49, n. 162, p. 174-193, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997.

LOUSADA, Isidoro Hernán. **Diseño de software educativo para la enseñanza de la programación orientada a objetos basado en la taxonomía de Bloom**. Tesis (Doctorado) - Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática, Departamento de Lenguajes y Sistemas Informáticos I, Universidad Rey Juan Carlos, Móstoles, España, 2012.

LÜCK, Heloisa. A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática. **Revista Gestão em Rede**, n. 3, p. 13-18, 1997.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Editora Vozes Limitada, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Luciana Maria; CAMINO, Cleonice; CAMINO, Leoncio. Pessoas com deficiência no mercado de trabalho: uma análise do preconceito a partir das concepções de profissionais de recursos humanos. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 6, n. 1, p. 78-91, 2011.

MAIA, Tatiana Vargas; DE SORDI, Denise. A radicalidade da solidariedade social: protestos e mudança política no Brasil contemporâneo. **Esboços: histórias em contextos globais**, v. 29, n. 50, p. 21-34, 2022.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, v. 9, n. 1, pp. 4-16, 2009.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos de Análise de Políticas Educacionais/Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 75, p. 1-16, 2016.

MAHONEY, Michael J.; GRANVOLD, Donald K. Constructivism and psychotherapy. **World Psychiatry**, v. 4, n. 2, p. 74-77, 2005. Disponível em: <https://bityli.com/K0fNPi>. Acesso em: 18 out. 2021.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Editora Alínea, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus Editora, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. **Projeto Diversa: educação inclusiva na prática - Instituto Rodrigues Mendes**, 2013. Disponível em: <https://bityli.com/fQZCZz>. Acesso em: 18 out. 2021.

MARIANTE, Antonieta Beatriz. **A avaliação da aprendizagem de estudantes do ensino superior com necessidades educativas especiais: entre a teoria e a**

prática docente. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre, 2008.

MARINAS, José Miguel. **La escucha en la historia oral**. Palabra dada. Madrid: Síntesis, 2007.

MARTINS, Mariana Domitila Padovani; NOGUEIRA, Eliete Jussara. Relações líquidas no cotidiano do Ensino Superior: uma análise das relações entre professores e alunos. In: V COLBEDUCA e II CIEE, v. 3, 2018. **Anais do Colóquio Luso-Brasileiro de Educação-COLBEDUCA**, v. 3, 2018. IV COLBEDUCA e II CIEE: Braga e Paredes de Coura, Portugal, 2018. p. 1-16. Disponível em: <https://bityli.com/9zNL1q>. Acesso em: 18 out. 2021.

MARX, Karl. **O capital**: crise da economia política – livro I. 31ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MASETTO, Marcos Tarciso. Exercer a docência no Ensino Superior Brasileiro na contemporaneidade com sucesso (competência e eficácia) apresenta como um grande desafio para o professor universitário. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, n. 65, 2020.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; ARAÚJO, Eliana Rodrigues. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. esp., p. 57-66, 2018.

MENDONÇA, André Luis Oliveira; FIGUEIREDO, Nilcéia Nascimento. **Como se faz uma tese...** descolonizada. Realis, 2023.

MENEGHELLI JUNIOR, Eduardo. **Processos de subjetivação de professores com deficiência**: experiências de inclusão. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí (SC), 2012. Disponível em: http://bdtdj.ibict.br/executarAcao.jsp?codAcao=3&codTd=298086&url=http://www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1131. Acesso em: 12 maio 2022.

MINAYO, Maria.Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, v. 7, p. 29-44, 2008.

MIRANDA, Bruna da Silva Ferreira. **Da educação superior para o mundo do trabalho**: perspectivas de pessoas com deficiência. Tese (Doutorado em Humanidades, Culturas e Artes) - Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes, Universidade do Grande Rio, UNIGRANRIO, Duque de Caxias, 2019.

MORAES, Claudia Herte de. Apontamentos sobre o contexto do ensino superior. **Revista Educação Brasileira**, v. 28, n. 56 e 57, p. 13-29, 2006.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar**. Editora Garamond, 2000.

MUYLAERT, Camila Junqueira; SARUBBI JUNIOR, Vicente GALLO, Paulo Rogério; ROLIM NETO, Modesto Leite; REIS, Alberto Olavo Advincula. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, p. 184-189, 2014.

NEVES, Joana d'Arc de Vasconcelos; MACIEL, Rogerio Andrade; OLIVEIRA, Marcos Vinicius Sousa. Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 255, p. 443-463, 2019.

NOGUEIRA, R. W. Inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. *Revista Brasileira de Tradução Visual*, v. 11, n. 11, 2012.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, António; NÓVOA, António. Vidas de professores. **American Sociological Review**, v. 49, n. 1, p. 100-116, 1992.

OIT. **ONU e OIT**: Desafios do futuro do trabalho são prioritários para agenda de cooperação na América Latina e no Caribe. Lima, 2019. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_719334/lang--pt/index.htm. Acesso em: 20 nov. 2022.

OIT. **World employment and social outlook trends 2020**. International Labor Office, Geneva: ILO, 2020. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documets/publication/wcms_734455.pdf. Acesso em: 01 mar. 2022.

OLIVEIRA, Biviane Moro. **Construção de saberes e significações imaginárias na trajetória de vida de uma alfabetizadora cega**. 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria (RS), 2008. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_bu_sca/arquivo.php?codArquivo=2034. Acesso em: 13 maio 2022.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília, DF: CORDE, 2007.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09 de dezembro de 1975 pelo Comitê Social Humanitário e Cultural, 1975. Disponível em: <https://bit.ly/3ptSrF9>. Acesso em: 21 out. 2021.

ORTIZ, Juan Antonio Ojeda. **La organización en red de las universidades para la gestión y generación de conocimiento organizativo**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Departamento de Didáctica y Organización Escolar Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2013.

PARANÁ, Denise. **Filho do Brasil**: de Luiz Inácio a Lula. São Pedro: Editora Xamã, 1996.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente**. Cortez Editora, 2015.

PEREIRA, Telma Amélia de Souza. Perspectivas de docentes bacharéis sobre a inclusão de pessoas com deficiência: o caso do Instituto Federal de Sergipe- Campus Lagarto. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

PEREIRA, Alexandre Severino; MACHADO, André Manhães; CARNEIRO, Teresa Cristina Janes. Web accessibility evaluation on Brazilian institutions in higher education. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 23, n. 3, p. 123-142, 2013.

PERES, Lúcia Maria Vaz; MANCINI, Flávia Griep; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. Resenha da obra: "Experiências de vida e formação", de Marie-Christine Josso, 2003. **Revista Ambiente e Educação**, v. 2, n. 2, p.152-156, 2009. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/562/530>. Acesso em: 12 out. 2021.

PERRENOUD, Beatrice; VELONAKI, Sofia Venetia; BODENMANN, Patrick; RAMELET, Anne Sylvie. The effectiveness of health literacy interventions on the informed consent process of health care users: a systematic review protocol. **JBI Evidence Synthesis**, v. 13, n. 10, p. 82-94, 2015.

PIETTRE, Bernard. **Platão – A República**: livro VII. Tradução de Elza Moreira Marcelina. Brasília: Universidade de Brasília, 1985.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINEAU, Gaston; JEAN-LOUIS, Le Grand. **As histórias de vida**. Natal: ÉDUFRN, 2012.

PINEAU, Gaston. Ancoragem de uma política de pesquisa em ciências humanas: histórias das novas profissões sócio-educativas em formação. **Revista Brasileira de Pesquisa (auto)biográfica**, v. 5, n. 13, p. 55-70, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8424>. Acesso em: 18 out. 2021.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, v. 29, n. 4, p. 318-325, 1995.

PLAISANCE, Éric; BELMONT, Brigitte; VÉRILLON, Alette; SCHNEIDER, Cornelia. Integration ou inclusion? Eléments pour contribuer au débat. **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation**, n.37, p.159-164, 2007.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

PLETSCH, Márcia Denise; LEITE, Lúcia Pereira. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. **Educar em Revista**, n. spe.3, p. 87-106, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.51042>.

POSSA, Joce Daiane Borilli; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Desafios docentes para a atuação no Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-23, 2020.

PRADO, Alcindo Ferreira; COUTINHO, Jecilene Barreto; REIS, Osvaldineide Pereira de Oliveira; VILLALBA, Osvaldo Arsenio. Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão. **Revista INESUL**, v. 26, p. 1-13, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2UOyewY>. Acesso em: 25 ago. 2021.

RAMOS, Liana Débora. O direito constitucional à inclusão do deficiente auditivo na rede regular de ensino: um estudo de sua eficácia no município de Campos Novos. **Revista da ESMESC**, v. 18, n. 24, p. 391-420, 2011. Disponível em: <https://www.revista.esmesc.org.br/re/article/view/37>. Acesso em: 16 jun. 2018.

REIS, Anderson de Araujo; MOTA, Paloma Marcelino; JESUS, Danilo Mota de. Lei brasileira de inclusão n.º 13.146/2015: do direito à educação. In: Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional. v. 10, n. 1, 2017. **10 enfope 11 fope Anais 2017**. Aracaju/Sergipe: Editora Universitária Tiradentes. 2017. p. 1-13. Disponível em: <https://goo.gl/nroF7f>. Acesso em: 11 jul. 2018.

RESENDE, Camila de Oliveira. **Ações políticas educacionais inclusivas para os estudantes com deficiência no ensino superior presentes nos Planos de Desenvolvimento Institucional do sudoeste goiano**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de PósGraduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/38E9WsZ>. Acesso em: 30 ago. 2021.

RIBEIRO, Aline Pereira; BATISTA, Dirceu Fernandes; PRADO, José Marcos; VIEIRA, Kênia Eliber; CARVALHO, Regiane Luz. Cenário da inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: revisão sistemática. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 12, n. 2, p. 268-276, 2014.

RICHTER, Luiz Egon; LEIDENS, Letícia Virgínia. O marco legal do terceiro setor e sua (in)compatibilidade normativa com as instituições comunitárias. In: SCHMIDT, João Pedro (Org.). **Instituições Comunitárias: instituições públicas não-estatais**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. p. 33-50.

ROMERO, Cristina Sánchez. La inclusión como proceso socioeducativo y de investigación en el aula: un profesional inclusivo. In: ROMERO, Cristina Sánchez. **La inclusión educativa como proceso en contextos socioeducativos**. Madrid: Editorial, 1 vídeo (2 min), 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3jmlXYk>. Acesso em: 21 out. 2021.

ROSSATO, Ricardo. Universidade brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes. A universidade como lugar de formação. **Observatório da educação capes/inep**, v.2. p. 20-39, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra. Almedina, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MARTINS, Bruno Sena. **O pluriverso dos direitos humanos: a diversidade das lutas pela dignidade**. Autêntica, 2019.

SANTOS, Camila Reis. Professores com deficiência no município de Vitória: vida que compõe histórias. 2013. 141 f. **Dissertação** (Mestrado em educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: http://www.bdttd.ufes.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArqui vo=2467. Acesso em: 12 maio 2022.

SANTOS, Camila Reis dos; Sueli Souza. Linguagem e subjetividade do cego na escolaridade inclusiva. 2007. 202 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/12199>. Acesso em: 13 maio 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre Deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, Veet (Coord.). **Mídia e deficiência**. Brasília: Andi, Fundação Banco do Brasil, 2003. pp. 160-165.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Deficiência mental ou deficiência intelectual. **Revista Nacional de Reabilitação**, 2004. Disponível em: <https://goo.gl/LKFD5H>. Acesso em: 13 out. 2021.

SARANTAKOS, Sotirios. **Social research**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Revista Poiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010.

SCHIMIDT, João Pedro; CAMPIS, Luiz Augusto Costa a. As instituições comunitárias e o novo marco jurídico do público não estatal. In: SCHIMIDT, João Pedro (Org.). **Instituições Comunitárias**: instituições públicas não-estatais. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. p. 17- 37.

SCHNEIDER, Patrick Verfe; SUGAHARA, Cibele Roberta. Trabalho docente da pessoa com deficiência: a agenda 2030 materializada pela lei de cotas. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 18, n. 3, 2022.

SCHÜTZE, Fritz. Zur Konstitution sprachlicher Bedeutungen in Interaktionszusammenhängen. In: In U. Quasthoff (Editor), Sprachstruktur - Sozialstruktur: zur linguistischen Theorienbildung. **SSOAR Social Science Open Access Repository**. Königstein: Scriptor Verl, 1978, p. 98-113. Disponível em: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/5307>. Acesso em: 24 ago. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar em revista**, n. 31, p. 73-89, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3G3PdxQ>. Acesso em: 19 out. 2021.

SILVA, Ani Martins; CYMROT, Raquel; D'ANTINO, Maria Eloisa Famá. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 235, p. 667-697, 2012.

SILVA, Bianca Gonçalves da; KLEIN, Madalena; Márcia Regina da. **Análise bibliométrica da produção científica docente do programa de Pós-Graduação em Educação Especial/UFSCar: 1998-2003**. 2004. 177 f. Dissertação Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2004. Disponível em:

http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=733. Acesso em: 13 maio 2022.

SILVA, Carlos Eduardo; SOUZA, Divino Lucas; SILVA, Ewerton Luiz Donizete; BATISTA, Gustavo Araújo. A educação do homem segundo o ideário pedagógico de Platão: uma abordagem a Alegoria da Caverna. **Cadernos da FUCAMP**, v. 16, n. 25, p. 7-26, 2017. Disponível em: <https://bitly.com/G4JiBN>. Acesso em: 18 out. 2021.

SILVA, Jackeline Susann Souza da; FERREIRA, Windyz Brazão. Sombreamento a pessoa com deficiência: Aplicabilidade da técnica de sombreamento na coleta de dados em pesquisa qualitativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 2, p. 185-200, 2017.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da; MIRANDA, Theresinha Guimarães; BORDAS, Miguel Angel Garcia. Educação Especial no campo: uma análise do perfil e das condições de trabalho dos docentes no Piemonte da Diamantina-Bahia. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 4, p. e5944-e5944, 2019.

SILVA, Rinalva Cassiano. Gestão universitária: instituições confessionais. **Revista de EDUCAÇÃO do Cogeime**, v. 19, n. 37, p. 33-42, 2010.

SILVA, Vera Lucia Ruiz Rodrigues da. O estabelecimento de políticas públicas e a cidadania das pessoas com deficiência por meio do AEE na UNIOESTE/PR. **Tese** (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo, 2019.

SILVA, Louise de Quadros, JUNG, Hildegard Susana; FOSSATTI, Paulo; MIRANDA, José Alberto Antunes de. Políticas internas de internacionalização do ensino superior. **Educação**, v. 44, n. 1, p. e33068-e33068, 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/3306>. Acesso em: 28 out. 2021.

SOUZA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Revista Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 135-147, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. 1. ed, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

SOUZA, Mariana Pinkoski de. **Percepção de professores universitários com deficiência física, deficiência visual ou deficiência auditiva sobre o processo de inclusão na academia**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional) - Reabilitação e Inclusão, Centro Universitário Metodista IPA, Porto Alegre, 2015.

SOUZA, Mariana Pinkoski de; GARIN, Norberto da Cunha; TIMM, Edgar Zanini. **Percepção de professores universitários com deficiência física, deficiência visual ou deficiência auditiva sobre o processo de inclusão na academia.** Dissertação de Mestrado. Centro Universitário Metodista – IPA, 2015. Disponível em: http://www.metodistasul.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=257. Acesso em: 22 de out. 2021.

SOUZA, Mariana Pinkoski de; TIMM, Edgar Zanini; GARIN, Norberto da Cunha. **Ações inclusivas na academia: professores universitários com deficiência.** Editora Universitária Metodista. São Paulo, 2016.

SOUZA, Mariana Pinkoski de; FOSSATTI, Paulo; GÜTHS, Henrique; FREITAS, Simone Van Der Halen; BARBOSA, Emanuele. Gestão universitária e a autonomia de professores com deficiência. In: FOSSATTI, Paulo; JUNG, Hildegard Susana (Orgs.). **Gestão Educacional: temas emergentes.** Canoas: Editora Unilasalle. 2020. p. 167-184.

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos.** Madrid: Morata, 1998.

STIKER, Henri-Jacques. **Corps infirmes et sociétés: essais d'anthropologie historique.** Paris: Dunod, 2005.

SZWARCWALD, Célia Landmann; MOTA, Jurema Corrêa da; DAMACENA, Giseli Nogueira; PEREIRA, Tatiana Guimarães Sardinha. Health inequalities in Rio de Janeiro, Brazil: lower healthy life expectancy in socioeconomically disadvantaged areas. **Am J Public Health**, v. 101, n. 3, p. 517-523, 2011.

TIMM, Edgar Zanini. O bem-estar na docência: dimensionando o cuidado de si. 2006. **Tese** (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

TIMM, Edgar Zanini; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. A história de vida na docência na Educação Superior e o desenvolvimento humano do professor. **Revista de Educação do Cogeime**, v. 24, n. 46, p. 123-143, 2015.

TIMM, Edgar Zanini; MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. **Revista Mal Estar e Subjetividade**, v. 10, n. 3, p. 865-885, 2010.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação. In: **Conferência Mundial sobre Ensino Superior**, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/2Zbvw6i>. Acesso em: 21 out. 2021.

UNESCO. **Conferência mundial sobre ensino superior 2009 as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social.** Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3m76VsB>. Acesso em: 23 out. 2021.

UNESCO. **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon.** Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3juRmJt>. Acesso em: 23 out. 2021.

UNESCO. **Pessoas com deficiências no Brasil**. 2017. Disponível em: <https://goo.gl/ZTW37e>. Acesso em: 03 abr. 2019.

UNICEF, Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Conferência de Jomtien**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://uni.cf/3B3cD2T>. Acesso em: 21 out. 2021.

URIBE, J. F. Q.; MONTOYA, M. L. O. **Discapacidad, diversidad e inclusión: concepciones de fonoaudiólogos que trabajan en educación inclusiva**. Colombia: Rev. Fac. Nac. Salud Pública, v. 36, n.3, p. 52-59, 2018.

VIANA, Edson Alves. A trajetória de escolarização e acesso à profissão docente de professores deficientes no ensino público de São Paulo. 2006. 109f. **Dissertação** (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3305. Acesso em: 13 maio 2022.

VICENTIN, P.M; TANAKA, T.F; CAMARGO, M.L; FEIJÓ, M.R; JUNIOR, E. G. A importância do trabalho na construção da identidade de pessoas com deficiência. R. Laborativa, v. 10, n. 1, p. 118-143, abr./2021. <http://ojs.unesp.br/index.php/rlaborativa> 127 published between 2009 and 2019. **Revista Cocar**, v. 18, n. 36, 2023.

VIOLANTE, R. R.; LEITE, L. P. A empregabilidade das pessoas com deficiência: uma análise da inclusão social no mercado de trabalho do município de Bauru, SP. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 14, n. 1, p. 73-91, 2011.

WARBURTON, Steven. Second life in higher education: assessing the potential for and the barriers to deploying virtual worlds in learning and teaching. **British Journal of Educational Technology**, v. 40, n. 3, p. 414-426, 2009.

WASHINGTON GROUP ON DISABILITY STATISTICS. Como criar indicadores de severidade de deficiências usando o conjunto resumido de perguntas sobre funcionalidade do Grupo de Washington (WG-SS). Hyattsville: National Center for Health Statistics - NCHS, 2021. 25 p. Disponível em: https://www.washingtongroupdisability.com/fileadmin/uploads/wg/WG_Document__5E_-_Analytic_Guidelines_for_the_WG-SS__Severity_Indicators__Portuguese_Brazil.pdf. Acesso em: out. 2023.

APÊNDICE A – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO (MODELO PARA UMA IES SOBRE AS 14)

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Canoas, 2021.

De: Mariana Pinkoski de Souza, do curso de Doutorado em Educação da Universidade La Salle, Canoas, RS e Paulo Fossatti, Orientador, Professor do PPG Doutorado em Educação da Universidade La Salle, Canoas, RS.

Para: Professor Dr. Clede Antônio Casagrande, Vice-reitor da Universidade La Salle – Unilasalle, Canoas, RS.

Assunto: Pedido de AUTORIZAÇÃO para Realização de Pesquisa em sua Instituição de Educação Superior – Universidade La Salle, Canoas/RS/Brasil.

Estimado Vice-reitor, Professor Dr. Clede Antônio Casagrande:

Na qualidade de doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Unilasalle de Canoas, RS, estou desenvolvendo, junto ao meu orientador, o Dr. Paulo Fossatti, com a investigação na linha de Pesquisa: Gestão, Educação e Políticas Públicas, a qual dará origem à tese do Doutorado em Educação desta universidade.

Para os meses de agosto a dezembro de 2022, pretendo iniciar a coleta de dados, bem como a investigação que traz por título: **“GESTÃO UNIVERSITÁRIA E INCLUSÃO: HISTÓRIAS DE VIDA DE DOCENTES DE UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS GAÚCHAS”**.

Tal investigação tem por objetivo geral: compreender como a gestão universitária pode ser mobilizada através da história de vida de docentes com deficiência, em Universidades Comunitárias gaúchas.

Caminhando nesta mesma direção, encontram-se os objetivos específicos, os quais buscam: a) Caracterizar, sociodemograficamente, os docentes com deficiência nas universidades do COMUNG; b) Compreender a história de vida de docentes com deficiência atuantes no COMUNG; c) Identificar o lugar da docência com deficiência na gestão das Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul pertencentes ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG); d) Descrever as

trajetórias profissionais dos docentes com deficiência atuantes no COMUNG; e) Verificar, no âmbito da Gestão das Universidades Comunitárias Gaúchas a existência de programas e políticas de inclusão de docentes com deficiência; f) Analisar a relação da gestão universitária com inclusão de docentes universitários com deficiência; g) Propor, às Universidades Comunitárias Gaúchas, diretrizes inclusivas para docentes com deficiência.

Esta pesquisa tem como problema a seguinte questão norteadora: como as histórias de vida de docentes com deficiência nas universidades comunitárias gaúchas mobilizam a gestão universitária?

A coleta de dados irá contemplar quatro momentos. Inicialmente, será caracterizar, sociodemograficamente, os docentes com deficiência nas universidades do COMUNG e verificar, no âmbito da Gestão das Universidades Comunitárias Gaúchas a existência de programas e políticas de inclusão de docentes com deficiência, com a gestão das IES e o COMUNG.

No segundo momento em contato com os docentes universitários com deficiência, iremos compreender a história de vida de docentes com deficiência atuantes no COMUNG, identificar o lugar da docência com deficiência na gestão das Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul pertencentes ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG) e descrever as trajetórias profissionais dos docentes com deficiência atuantes no COMUNG, por meio de uma entrevista aberta a partir da metodologia de histórias de vida por Marie Christine Josso (1999).

Para tanto, a entrevista será apresentada com a seguinte estrutura:

OBJETIVO	ROTEIRO
Compreender a história de vida de docentes com deficiência atuantes no COMUNG.	<p>Fale sobre a sua história de vida.</p> <p>Descreva sua trajetória de vida até ingressar na sua universidade.</p> <p>Fale o que te motivou e o que dificultou em sua vida até chegar no seu atual cargo.</p> <p>Quais situações você passou para ser professor(a).</p> <p>Como é a sua relação com a sua família? Sempre teve apoio para se tornar docente?</p> <p>Se você pudesse modificar algo em sua vida, o que seria e por quê?</p> <p>Como a sua história de vida pode auxiliar outras pessoas com deficiência?</p> <p>Ao longo de sua trajetória, como você se sentiu incluído?</p> <p>Fale mais sobre isso.</p>

<p>Identificar o lugar da docência com deficiência na gestão das Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul pertencentes ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG);</p>	<p>Você atua em quais e quantas disciplinas? É docente da graduação e/ ou do PPG? Quanto tempo está trabalhando na Universidade? Como você se sente trabalhando nesta Universidade?</p>
<p>Descrever as trajetórias profissionais dos docentes com deficiência atuantes no COMUNG;</p>	<p>Conte como foi seu percurso educacional até chegar no mercado de trabalho. Relate sobre a sua trajetória profissional desde o início de sua carreira até o momento atual. Como você percebe a sua trajetória profissional?</p> <p>Descreva se você teve algum amparo familiar ou de outras pessoas/ instituições para ingressar no mercado de trabalho.</p> <p>Você poderia ter feito algo diferente diante da sua trajetória profissional? Conte sua perspectiva.</p> <p>Como são as suas relações na universidade? Quais são seus sentimentos diante das suas relações na universidade?</p> <p>Quantas experiências profissionais você já teve? Como elas foram para você?</p> <p>Se você pudesse modificar alguma coisa em sua trajetória profissional, o que seria? Se você pudesse modificar alguma coisa no seu dia a dia profissional, o que seria?</p> <p>Conte sobre o seu cotidiano na universidade.</p> <p>O que poderia melhorar para você na universidade que atua?</p>
<p>Verificar, no âmbito da Gestão das Universidades Comunitárias Gaúchas, a existência de programas e políticas de inclusão de docentes com deficiência;</p>	<p>Relate se em sua universidade existem programas e políticas de inclusão de docentes com deficiência, caso positivo cite quais são.</p> <p>Descreva quais programas e políticas de inclusão para docentes com deficiência você gostaria que existisse na sua universidade e em todas outras.</p>
<p>Analisar a relação da gestão universitária com inclusão de professores universitários com deficiência;</p>	<p>Relate como é a sua relação com a gestão universitária.</p> <p>Comente como você percebe ser incluído pela sua universidade.</p> <p>Conte como foi e como é sua trajetória acadêmica em relação à gestão universitária.</p> <p>Comente quais práticas a gestão realiza para incluir docentes com deficiência.</p>
<p>Propor, às Universidades Comunitárias Gaúchas, diretrizes inclusivas para docentes com deficiência.</p>	

Fonte: autoria própria (2021).

A partir da entrevista, o terceiro momento será analisar a relação da gestão universitária com inclusão de docentes universitários com deficiência, por meio da análise epistemológica hermenêutica amparada em Josso (1999), Gadamer (1997), Frankl (1997). O terceiro momento será propor às Universidades Comunitárias Gaúchas, diretrizes inclusivas para docentes com deficiência, a partir dos passos anteriores mencionados.

Considerando o acima exposto, vimos por meio deste formalizar pedido de AUTORIZAÇÃO para a realização da referida pesquisa em sua Instituição de Ensino Superior.

Colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Profa. Me. Mariana Pinkoski de Souza

Prof. Dr. Paulo Fossatti

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de acordo com a RES 466/12 do Conselho Nacional de Pesquisa.

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa de tese com o título: **GESTÃO UNIVERSITÁRIA E INCLUSÃO: HISTÓRIAS DE VIDA DE DOCENTES DE UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS GAÚCHAS**, sob responsabilidade da pesquisadora Mariana Pinkoski de Souza, doutoranda e bolsista CAPES/PROSUC da universidade La Salle Canoas. O estudo tem por objetivo compreender como a gestão universitária pode ser mobilizada através da história de vida de docentes com deficiência, em Universidades Comunitárias gaúchas. Caminhando nesta mesma direção, encontram-se os objetivos específicos, os quais buscam: a) Caracterizar, sociodemograficamente, os docentes com deficiência nas universidades do COMUNG; b) Compreender a história de vida de docentes com deficiência atuantes no COMUNG; c) Identificar o lugar da docência com deficiência na gestão das Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul pertencentes ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG); d) Descrever as trajetórias profissionais dos docentes com deficiência atuantes no COMUNG; e) Verificar, no âmbito da Gestão das Universidades Comunitárias Gaúchas a existência de programas e políticas de inclusão de docentes com deficiência; f) Analisar a relação da gestão universitária com inclusão de docentes universitários com deficiência; g) Propor, às Universidades Comunitárias Gaúchas, diretrizes inclusivas para docentes com deficiência.

Esta pesquisa tem como problema a seguinte questão norteadora: como as histórias de vida de docentes com deficiência nas universidades comunitárias gaúchas mobilizam a gestão universitária?

A coleta de dados irá contemplar cinco momentos. Inicialmente, será caracterizar, sociodemograficamente, os docentes com deficiência nas universidades do COMUNG e verificar, no âmbito da Gestão das Universidades Comunitárias Gaúchas a

existência de programas e políticas de inclusão de docentes com deficiência, com a gestão das IES e o COMUNG.

No segundo momento em contato com os docentes universitários com deficiência, iremos compreender a história de vida de docentes com deficiência atuantes no COMUNG, identificar o lugar da docência com deficiência na gestão das Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul pertencentes ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG) e descrever as trajetórias profissionais e pessoais dos docentes com deficiência atuantes no COMUNG, por meio de uma entrevista aberta a partir da metodologia de histórias de vida por Marie Christine Josso (1999).

A partir da entrevista, o terceiro momento será entrevistar os gestores de RH das universidades do COMUNG com docentes universitários atuantes e participantes da pesquisa, o roteiro foi elaborado a partir dos objetivos da pesquisa.

Após as entrevistas, o quarto momento será analisar a relação da gestão universitária com inclusão de docentes universitários com deficiência, por meio da análise epistemológica hermenêutica amparada em Josso (1999), Gadamer (1997), Frankl (1997). O quinto momento será propor às Universidades Comunitárias Gaúchas, diretrizes inclusivas para docentes com deficiência, a partir dos passos anteriores mencionados.

Sua participação voluntária na pesquisa será em forma de resposta a entrevista, que segue, realizada de maneira anônima (sem identificação), com duração de no máximo duas horas, mediada pela pesquisadora, com auxílio de um gravador, para a possível transcrição, após entrevista, caso a entrevista fique extensa e o pesquisador queira para será agendado em comum acordo outra data para finalizar. Importante ressaltar que a participação nesta pesquisa não acarretará nenhum benefício direto aos participantes, porém, contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e os seus resultados poderão auxiliar o desenvolvimento de estudos futuros, com o compromisso de retornar a pesquisa a cada participante com os resultados finalizados, logo após apresentação da banca de tese via *email*. Caso ocorra algum desconforto ou constrangimento, já que a entrevista envolve recordações de vida, a entrevista será interrompida e será reiniciada quando o participante estiver de acordo

e confortável para prosseguir, possibilitando reagendar outra data caso seja necessário. A pesquisa, por envolver aspectos pessoais, da história de vida, pode gerar riscos, como constrangimento ou outro desconforto emocional, caso isto ocorra a participação será interrompida e o participante continuará a entrevista quando se sentir mais confortável, podendo reagendar outro dia e horário. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, antes de iniciar a coleta de dados foi aprovado pela CEP/ Universidade La Salle Canoas, RS, Brasil. O local de assinaturas e realização será no ambiente laboral de cada participante ou via online.

Devido ao momento pandêmico, os participantes que optarem realizar a entrevista online será encaminhado uma reunião via *meet* para a entrevista, assim como possíveis distâncias ou imprevistos determinados pelos docentes envolvidos. É necessário ressaltar a possibilidade de riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas, bem como a existência de limitações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação. Será ofertado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em Braille (TCLE) para os docentes com deficiência visual, assim como futuras adaptações para os docentes que solicitarem acessibilidade não anteriormente prevista.

A participação é totalmente voluntária, assim como a não participação ou desistência após ingressar na pesquisa, não implicará em nenhum tipo de prejuízo para o participante. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o participante não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos. O participante tem liberdade de optar por sua participação ou não na pesquisa e tem o direito de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de comunicação, o mesmo receberá uma via do documento TCLE, assinada pelo participante de pesquisa (ou seu representante legal) e pelo pesquisador, e rubricada em todas as páginas por ambos.

A confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes será preservada, e os resultados serão divulgados de maneira anônima, sem identificação em todas as fases da pesquisa. Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, através do contato com a pesquisadora responsável:

Mariana Pinkoski de Souza, telefone: (51) 991151657, *email*: marianapinkoski@gmail.com.

Contatos do orientador da pesquisadora: Paulo Fossatti, telefone (51) 999558111, *email*: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br.

Dados do CEP da Universidade La Salle:

Endereço: Av. Victor Barreto, 2288, Centro - Canoas RS, 92010-000.

Horários de funcionamento: Segunda-feira: 14h às 18h; Terça-feira: 14h às 20h; Quarta-feira: 10h às 12h - 14h às 18h; Quinta-feira: 14h às 20h; Sexta-feira: 14h às 19h.

Local de atendimento: 3º andar do Prédio 6

Contato: E-mail: cep.unilasalle@unilasalle.edu.br; Telefone: 51 3476.8452.

Assinaturas: _____

Participante

Pesquisadora

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ONLINE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de acordo com a RES 466/12 do Conselho Nacional de Pesquisa.

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa de tese com o título: GESTÃO UNIVERSITÁRIA E INCLUSÃO: HISTÓRIAS DE VIDA DE DOCENTES DE UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS GAÚCHAS, sob responsabilidade da pesquisadora Mariana Pinkoski de Souza, doutoranda e bolsista CAPES/PROSUC da universidade La Salle Canoas, via online. O estudo tem por objetivo compreender como a gestão universitária pode ser mobilizada através da história de vida de docentes com deficiência, em Universidades Comunitárias gaúchas. Caminhando nesta mesma direção, encontram-se os objetivos específicos, os quais buscam: a) Caracterizar, sociodemograficamente, os docentes com deficiência nas universidades do COMUNG; b) Compreender a história de vida de docentes com deficiência atuantes no COMUNG; c) Identificar o lugar da docência com deficiência na gestão das Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul pertencentes ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG); d) Descrever as trajetórias profissionais dos docentes com deficiência atuantes no COMUNG; e) Verificar, no âmbito da Gestão das Universidades Comunitárias Gaúchas a existência de programas e políticas de inclusão de docentes com deficiência; f) Analisar a relação da gestão universitária com inclusão de docentes universitários com deficiência; g) Propor, às Universidades Comunitárias Gaúchas, diretrizes inclusivas para docentes com deficiência.

Esta pesquisa tem como problema a seguinte questão norteadora: como as histórias de vida de docentes com deficiência nas universidades comunitárias gaúchas mobilizam a gestão universitária?

A coleta de dados irá contemplar cinco momentos. Inicialmente, será caracterizar, sociodemograficamente, os docentes com deficiência nas universidades do COMUNG e verificar, no âmbito da Gestão das Universidades Comunitárias Gaúchas a existência de programas e políticas de inclusão de docentes com deficiência, com a gestão das IES e o COMUNG.

No segundo momento em contato com os docentes universitários com deficiência, iremos compreender a história de vida de docentes com deficiência atuantes no COMUNG, identificar o lugar da docência com deficiência na gestão das Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul pertencentes ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG) e descrever as trajetórias

profissionais e pessoais dos docentes com deficiência atuantes no COMUNG, por meio de uma entrevista aberta a partir da metodologia de histórias de vida por Marie Christine Josso (1999).

A partir da entrevista, o terceiro momento será entrevistar os gestores de RH das universidades do COMUNG com docentes universitários atuantes e participantes da pesquisa, o roteiro foi elaborado a partir dos objetivos da pesquisa.

Após as entrevistas, o quarto momento será analisar a relação da gestão universitária com inclusão de docentes universitários com deficiência, por meio da análise epistemológica hermenêutica amparada em Josso (1999), Gadamer (1997), Frankl (1997). O quinto momento será propor às Universidades Comunitárias Gaúchas, diretrizes inclusivas para docentes com deficiência, a partir dos passos anteriores mencionados.

Sua participação voluntária na pesquisa será em forma de resposta a entrevista, que segue, realizada de maneira anônima (sem identificação), com duração de no máximo duas horas, mediada pela pesquisadora, com auxílio de um gravador, para a possível transcrição, após entrevista, caso a entrevista fique extensa e o pesquisador queira para será agendado em comum acordo outra data para finalizar.

Importante ressaltar que a participação nesta pesquisa não acarretará nenhum benefício direto aos participantes, porém, contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e os seus resultados poderão auxiliar o desenvolvimento de estudos futuros, com o compromisso de retornar a pesquisa a cada participante com os resultados finalizados, logo após apresentação da banca de tese via *email*. Caso ocorra algum desconforto ou constrangimento, já que a entrevista envolve recordações de vida, a entrevista será interrompida e será reiniciada quando o participante estiver de acordo e confortável para prosseguir, possibilitando reagendar outra data caso seja necessário. A pesquisa, por envolver aspectos pessoais, da história de vida, pode gerar riscos, como constrangimento ou outro desconforto emocional, caso isto ocorra a participação será interrompida e o participante continuará a entrevista quando se sentir mais confortável, podendo reagendar outro dia e horário. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, antes de iniciar a coleta de dados foi aprovado pela CEP/ Universidade La Salle Canoas, RS, Brasil. O local de assinaturas e realização será no ambiente laboral de cada participante ou via online.

Devido ao momento pandêmico, os participantes que optarem realizar a entrevista online será encaminhado uma reunião via *meet* para a entrevista, assim como possíveis distâncias ou imprevistos determinados pelos docentes envolvidos. É necessário ressaltar a possibilidade de riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas, bem como a existência de limitações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação. Será ofertado o

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em Braille para os docentes com deficiência visual, assim como futuras adaptações para os docentes que solicitarem acessibilidade não anteriormente prevista.

A participação é totalmente voluntária, assim como a não participação ou desistência após ingressar na pesquisa, não implicará em nenhum tipo de prejuízo para o participante. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o participante não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos. Serão assumidos os custos diretos e indiretos da pesquisa, quando a mesma se der exclusivamente com a utilização de ferramentas eletrônicas sem custo para o seu uso ou já de propriedade do mesmo. O participante tem liberdade de optar por sua participação ou não na pesquisa e tem o direito de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de comunicação, o mesmo receberá uma via do documento TCLE, assinada pelo participante de pesquisa (ou seu representante legal) e pelo pesquisador, e rubricada em todas as páginas por ambos. Após concluída a pesquisa será encaminhada para cada participante os resultados obtidos. Cada participante da pesquisa deve guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico.

A confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes será preservada, e os resultados serão divulgados de maneira anônima, sem identificação em todas as fases da pesquisa.

Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, através do contato com a pesquisadora responsável: Mariana Pinkoski de Souza, telefone: (51) 991151657, *email*: marianapinkoski@gmail.com.

Contatos do orientador da pesquisadora: Paulo Fossati, telefone (51) 999558111, *email*: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br.

Dados do CEP da Universidade La Salle:

Endereço: Av. Victor Barreto, 2288, Centro - Canoas RS, 92010-000.

Horários de funcionamento: Segunda-feira: 14h às 18h; Terça-feira: 14h às 20h; Quarta-feira: 10h às 12h - 14h às 18h; Quinta-feira: 14h às 20h; Sexta-feira: 14h às 19h.

Local de atendimento: 3º andar do Prédio 6

Contato: E-mail: cep.unilasalle@unilasalle.edu.br; Telefone: 51 3476.8452.

Assinaturas (online/ digitalizada):

Participante

Pesquisadora