

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO**

JOSÉ GABRIEL ANTUNES ASSIS

**MULHERES COM DEFICIÊNCIA EM SALA DE AULA: UMA ANÁLISE SOBRE AS
CONDIÇÕES DE TRABALHO NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO EM GOIÁS**

Goiânia-GO

2024

JOSÉ GABRIEL ANTUNES ASSIS

**MULHERES COM DEFICIÊNCIA EM SALA DE AULA: UMA ANÁLISE SOBRE AS
CONDIÇÕES DE TRABALHO NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO EM GOIÁS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como parte dos requisitos obrigatórios para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Helena Rincon Afonso

Goiânia-GO

2024

A848m Assis, José Gabriel Antunes.

Mulheres com deficiência em sala de aula : uma análise sobre as condições de trabalho no sistema público de ensino em Goiás / José Gabriel Antunes Assis. -- 2024.

140 f. : il.

Texto em português, com resumo em inglês.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lúcia Helena Rincon Afonso.

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2024. Inclui referências: f. 108-117.

1. Goiás - Secretaria de Estado da Educação. 2. Professoras - Goiás (Estado). 3. Mulheres com deficiência - Emprego - Goiás (Estado). 4. Professores - Formação. 5. Pessoas com deficiência - Orientação e mobilidade. I. Rincón Afonso, Lúcia Helena. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 03/09/2024. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.011.3-051-056.26(043)



Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pontifical Catholic University of Goiás
Av. Universitária, 1069, Setor Universitário
Caixa Postal 86 - CEP 74.605-010
Goiânia - Goiás - Brasil

ATA Nº 211/2024

**SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**

No dia **3 de setembro de 2024**, às **14:30**, foi realizada nas dependências da área VI da PUC Goiás, a sessão pública de Defesa de Tese de **JOSÉ GABRIEL ANTUNES ASSIS**, discente do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em **Educação** da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, com trabalho intitulado "MULHERES COM DEFICIÊNCIA EM SALA DE AULA: UMA ANÁLISE SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO EM GOIÁS.". A Banca Examinadora foi composta por: Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso / PUC Goiás (Presidente); Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás; Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta / PUC Goiás; Profa. Dra. Flávia Osório da Silva / EJUG; Profa. Dra. Renata Rodrigues de Oliveira Garcia / UFG; Prof. Dr. Renato Barros de Almeida / PUC Goiás (Suplente) e Profa. Dra. Ruth Aparecida Viana da Silva / IF Goiano (Suplente). O trabalho da Banca Examinadora foi conduzido pelo(a) Presidente da Banca que, inicialmente após apresentar os docentes integrantes da Banca Examinadora, concedeu **30 minutos** ao(a) discente para que este(a) expusesse seu trabalho. Após a exposição o(a) Presidente da Banca concedeu a palavra a cada membro para que estes arguissem o(a) discente. A banca examinadora deliberou pela manutenção do título original do trabalho apresentado, . Durante a arguição os membros da banca apresentaram suas contribuições ao trabalho, com sugestões para conclusão do estudo e apresentação dos resultados da pesquisa. Após o encerramento das arguições a banca examinadora, reunida isoladamente, avaliou o trabalho desenvolvido e o desempenho do(a) discente, considerando sua trajetória no curso e o trabalho produzido. Como resultado a Banca Examinadora deliberou pela **APROVAÇÃO DA TESE**. Proclamado o resultado pelo(a) Presidente da Banca, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente Ata que é assinada pelos membros da banca e pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Goiânia, GO, 3 de setembro de 2024

Assinam esta Ata,
Banca Examinadora

Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso / PUC Goiás (Presidente); Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás; Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta / PUC Goiás; Profa. Dra. Flávia Osório da Silva / EJUG e Profa. Dra. Renata Rodrigues de Oliveira Garcia / UFG

Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante – Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS pela vida e por todas as oportunidades concedidas a mim, pela força e tranquilidade nos momentos de fraqueza e dificuldades. À minha família, especialmente à minha mãe, pelo amor e por tudo que me ensina nesta vida.

À minha orientadora, Profa. Dra. Lúcia Helena Rincon Afonso, que me orientou, com paciência e sabedoria, na construção deste trabalho. Agradeço os conselhos, as críticas, as correções e, principalmente, a confiança em mim depositada e o respeito pelo meu projeto de pesquisa.

Meus sinceros agradecimentos à Banca Examinadora, Profa. Dra. Maria Esperança F. Carneiro, Profa. Dra. Beatriz A. Zanatta, Profa. Dra. Flávia Osório da Silva e Profa. Dra. Renata Rodrigues de Oliveira. Eu sou grato pela colaboração e apreciação do meu trabalho.

A todos os professores do PPGE/PUC-GO, que contribuíram para a minha formação. Agradeço a cordialidade de toda a equipe da secretaria do Programa. Aos colegas de curso, pela troca de conhecimentos, experiências, dúvidas e alegrias. Agradeço, particularmente, à Diane, Maria José, Nívea, Roberta, Rosângela e Pacheco.

Aos meus amigos, Estael, Karine Assis, Paulinha, a prima Simone e ao Rafael. Meu muito obrigado pelo carinho, pelo sorriso, e, sobretudo, pelos abraços.

Aos intérpretes Thayla, Renon e Francisco, que atuaram como tradutores de Libras durante a cerimônia de defesa deste trabalho.

Agradeço a administração do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás, que financiou minha bolsa de estudos por meio da Escola Judicial do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás (Ejug), pois sem esse financiamento não seria possível concluir o doutorado em Educação.

*“Admito que o deficiente seja vítima do destino,
mas não posso admitir que seja vítima da
indiferença.”*

John Fitzgerald Kennedy

RESUMO

Esta pesquisa buscou analisar como se apresentam as condições de trabalho em que estão inseridas as professoras com deficiência pertencentes ao quadro da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás (Seduc-GO). O ingresso de servidores com deficiência impõe à Administração Pública o dever de estabelecer políticas de gestão que viabilizem a concretização do direito à igualdade e da dignidade a partir da estruturação de um ambiente acessível, fraterno e solidário. Para isso, realizou-se uma pesquisa documental, baseada na legislação vigente, bem como em documentos pertinentes, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, o Pacto de São José da Costa Rica, promulgado em 1969, o Plano Estadual de Educação, para o decênio 2015/2025, dentre outros. Com base na análise desses documentos oficiais e de registros fotográficos, com sustentação em aportes teóricos, trabalhou-se com conceitos como o trabalho em sua perspectiva histórica, a produção e o consumo, concepções sobre o trabalho e a inclusão, além de paradigmas sociais em relação às pessoas com deficiência, acessibilidade e gestão política. Traça-se também uma relação entre Direito e Sociedade e a influência das leis para consolidar a noção da dignidade humana, promovendo uma discussão sobre o trabalho na perspectiva do serviço público. O recorte desta pesquisa se dá na análise do trabalho no sistema público de ensino e o aporte teórico baseia-se em autores e autoras como Afonso (2001), Antunes (2020), Taylor (2017), Dias (2013), Saviani (2009, 2011), Hypolito (2020) e Sassaki, (2003a, 2003b). A Escola é um espaço de aprendizagem e formação docente e é nesse ambiente que analisamos a atuação, em sala de aula, da mulher com deficiência ocupante do cargo de professora no quadro da rede estadual de educação em Goiás/Seduc. Como resultados, constatou-se que o processo de inserção da mulher com deficiência no serviço público tem sido, muitas vezes, marcado pelo desrespeito e pela negação do direito à diferença. Nesse contexto, é possível observar que, em razão da omissão de gestores, quadros de limitações e desvantagens se agravam por falta de adaptação e adequação no ambiente de trabalho.

Palavras-chave: acessibilidade; educação; gênero; pessoas com deficiência; formação de professores.

ABSTRACT

This research sought to analyze the working conditions given to teachers with disabilities belonging to the State Department of Education of the State of Goiás - SEDUC - GO. The entry of employees with disabilities creates a paradigm for public administration: the establishment of management policies that enable the realization of the right to equality and dignity through the structuring of an accessible, fraternal and supportive environment. To this end, documentary research was carried out, based on current legislation such as: Federal Constitution of 1988; Law 8,112/90; Law No. 13,146/15; Law No. 7,853/89; Law No. 10,436/02; Law No. 8,213/91; Decree No. 3,298/99; Decree No. 5,626/05; as well as in relevant documents, namely: Universal Declaration of Human Rights, 1948 (United Nations); Pact of Saint Joseph of Costa Rica, promulgated in 1969; Statute of Teaching of the State of Goiás, Law No. 13,909, of September 25, 2001. State Education Plan, for the 2015/2025 decade, Law No. 18,969, of July 22, 2015, among others. Based on the analysis of official documents and photographic records, supported by theoretical contributions, concepts were presented such as: work in its historical perspective, production and consumption, conceptions about work and inclusion, as well as social paradigms in relation to people with disabilities, accessibility and political management. A relationship is also drawn between Law and Society and the influence of laws to consolidate the notion of human dignity, promoting a discussion about work from the perspective of public service. The focus of this research is based on the analysis of work in the public education system and the theoretical contribution was based on authors such as Taylor (2017), Dias (2013), Gesser (2019, 2020), Sassaki (2003a, 2003b), Bechtold & Weiss (2003), among others. The School is a space for learning and teacher training, and it is in this environment that we analyze the classroom performance of women with disabilities occupying the position of teacher within the state education network in Goiás / SEDUC. As a result, it was found that the process of inserting women with disabilities into public service has often been marked by disrespect and denial of the right to difference. In this context, it is possible to observe that due to the omission of managers, limitations and disadvantages are worsened by the lack of adaptations and adjustments in the work environment.

Keywords: accessibility; education; gender; disabled people; teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

§	Parágrafo
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
Art.	artigo
C/c	Combinado
CC	Código Civil
CF/88	Constituição Federal de 1988
CRE	Coordenação Regional de Educação
CTPS	Carteira de Trabalho e Previdência Social
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ifes	Instituições Federais de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras	Língua Brasileira de Sinais
ONU	Organização das Nações Unidas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PcD	Pessoa com deficiência
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPD	Pessoa portadora de deficiência
RH	Recursos Humanos
Seduc	Secretaria de Estado da Educação
SNDPD/MDHC	Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania
UE	União Europeia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJ	Universidade Federal de Jataí

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada do Centro de Ensino em Período integral João Roberto Moreira	80
Figura 2 – Entrada principal CEPI – João Roberto Moreira	80
Figura 3 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira.....	81
Figura 4 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira.....	81
Figura 5 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira.....	82
Figura 6 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira.....	82
Figura 7 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira.....	83
Figura 8 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira.....	83
Figura 9 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira.....	84
Figura 10 – CEPI – João Roberto Moreira – Rampa de acesso a salas de aula.....	84
Figura 11 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira – Rampa de acesso ao pátio coberto, à cozinha e ao refeitório	85
Figura 12 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira – Refeitório e local de apresentações culturais	85
Figura 13 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira – Acesso a quadra de esporte	86
Figura 14 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira – Acesso à quadra de esportes.....	86
Figura 15 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira – Acesso à quadra de esporte	87
Figura 16 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira – Acesso à quadra de esporte	87
Figura 17 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira – Acesso à quadra de esportes.....	88
Figura 18 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira – Acesso à quadra de esportes.....	88
Figura 19 – Colégio Estadual Marcondes de Godoy	89
Figura 20 – Colégio Estadual Marcondes de Godoy – Rampa de acesso à entrada da Escola	89
Figura 21 – Colégio Estadual Marcondes de Godoy – Rampa de acesso a entrada da Escola	90
Figura 22 – Colégio Estadual Marcondes de Godoy – Rampa de acesso à quadra de esportes	90
Figura 23 – Colégio Estadual Marcondes de Godoy – Pia do sanitário – PcD	91
Figura 24 – Colégio Estadual Marcondes de Godoy – Sanitário – PcD.....	91
Figura 25 – Coordenação Regional de Educação em Jataí – CRE	92
Figura 26 – CRE – Escada de acesso ao piso superior	92
Figura 27 – CRE – Departamento de Inclusão – piso superior	93
Figura 28 – Coordenação Regional de Educação em Jataí – Cozinha, no piso superior.....	93
Figura 29 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira	95

Figura 30 – Entrada principal CEPI – João Roberto Moreira.....	96
Figura 31 – CEPI – João Roberto Moreira – Rampa de acesso às salas de aula	96
Figura 32 – CEPI – João Roberto Moreira	97
Figura 33 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira – Rampa de acesso ao pátio coberto, cozinha e refeitório.....	99
Figura 34 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira – Refeitório e local de apresentações culturais	99
Figura 35 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira	100
Figura 36 – Colégio Estadual Marcondes de Godoy / Sanitário PcD	101
Figura 37 – Coordenação Regional de Educação em Jataí (CRE)	102
Figura 38 – CRE – Escada de acesso ao piso superior.....	102
Figura 39 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira – Rampa de acesso ao pátio coberto, cozinha e refeitório.....	103

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Metodologia.....	15
CAPÍTULO 1 – REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO	18
1.1 O trabalho em sua perspectiva histórica	18
1.2 O trabalho sob a perspectiva da produção e do consumo.....	23
1.3 Concepções sobre o trabalho e a inclusão	28
1.4 Educação inclusiva: um novo paradigma social em relação às pessoas com deficiência.....	32
1.5 Para uma inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho: a reserva legal de cargos	34
1.6 Inserção da pessoa com deficiência no serviço público: o concurso	38
1.7 Acessibilidade como política de gestão	41
CAPÍTULO 2 – CONSIDERAÇÕES SOBRE TRABALHO, DEFICIÊNCIA E GÊNERO: UMA ANÁLISE EM SUAS DIVERSAS INTERSECCIONALIDADES.....	45
2.1 Análise histórica acerca da pessoa com deficiência	45
2.2 Gênero e trabalho: uma análise sócio-histórica sobre a divisão sexual do trabalho..	49
2.3 Profissões ditas femininas e o trabalho não remunerado	51
2.4 Interseccionalidades, feminismo, deficiência e capacitismo: um caminho em construção	54
2.5 Eugenia e sua relação com o capacitismo.....	56
2.6 A inserção da mulher com deficiência no mundo do trabalho.....	58
2.7 A Escola Inclusiva e sua influência para inserção da mulher com deficiência em sala de aula.....	62
2.8 Docência e serviço público: uma análise sobre os direitos das trabalhadoras em educação no âmbito da escola pública	64
2.9 A noção do trabalho digno.....	67
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA ESCOLA INCLUSIVA – REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM JATAÍ – GO	74
3.1 Análise das condições de trabalho em relação aos servidores com deficiência na Regional Jataí.....	74

3.2 Coletânea de imagens	80
3.3 Acessibilidade: deficiência visual	94
3.4 Acessibilidade: deficiência física	98
3.5 Acessibilidade: deficiência auditiva/surdez.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE A – FOTOS INSTITUCIONAIS	118
ANEXO A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....	122
ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE.....	136
ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	139
ANEXO D – TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE	140

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como motivação a minha trajetória pessoal e profissional, atravessada por fatores que me conduziram, enquanto amigo, intérprete de Libras e acadêmico em Direito, ao “mundo” da pessoa com deficiência e à realidade da mulher no contexto laboral.

Na minha infância, deparei-me com contextos em que a deficiência era apontada como uma situação a ser evitada e invisibilizada. Nos meus estudos, durante o ensino fundamental, não convivi com pessoas com deficiência no mesmo ambiente escolar, pois a segregação era parte da política educacional.

Nas escolas chamadas normais, os alunos identificados como sem deficiência – e eu me incluo nessa turma – sabiam que existia um lugar para onde iam os diferentes, os incapazes, os loucos e rejeitados. Havia um forte estigma social em torno da deficiência, reforçado não apenas pelo isolamento dessas pessoas, mas também pelos discursos que perpassavam por essas questões.

Quando era criança, eu me lembro de uma professora que nos ameaçava dizendo que, se não nos comportássemos bem, seríamos encaminhados para a Escola Especial Érica de Melo Barbosa, instituição de ensino da cidade de Jataí conhecida por receber alunos com deficiência. Vejam o absurdo reverberado por uma professora: um estudante rebelde, bagunceiro ou mesmo desobediente poderia ser punido pela indisciplina, e a punição era ser matriculado em uma dessas escolas, onde se concentravam os diferentes.

Lembro-me de que, diante da assustadora ameaça, toda a turma ficava em silêncio. Naquela época, a ideia que tínhamos dessa escola era a de que, de fato, os alunos lá matriculados eram “loucos” e, se estudássemos com eles, correríamos o risco de sermos atacados ou, então, de nos tornarmos iguais a eles. Havia colegas que faziam escárnio e outros que sentiam medo, sendo eu um desses últimos. A partir das insinuações da professora, eu não me atrevia a sequer caminhar na calçada dessa escola especial; entretanto, certo dia, resolvi, meio que por acaso, desafiar o medo e me aproximar do portão. Passei a observar, com mais frequência, os alunos, que pareciam ter, em sua grande maioria, a mesma idade que eu, e algo me chamava a atenção: alguns deles emitiam sons diferentes (grunhidos, berros, gritos). Isso me causava estranheza, medo e até mesmo pena. Mais do que isso, eu me sentia triste ao vê-los naquela situação, porque eram, antes de tudo, crianças. Além disso, outra coisa que me causava curiosidade é que, em diversos momentos, eles ficavam constantemente acenando uns para os outros, fazendo

expressões faciais atípicas, movimentos com os braços e as mãos. Enfim, era como se estivessem, à maneira deles, comunicando-se entre si.

Naquele dia, aguardei ansiosamente minha mãe chegar da escola onde ela trabalhava. Aproveito, aqui, para registrar, com orgulho, a trajetória de minha mãe, que trabalhou, ao longo de 32 anos, em favor da educação, inicialmente como merendeira, auxiliar de secretaria e, por fim, como professora, e se desdobrava para cuidar de mim e de minha irmã. Além de professora, ela ainda trabalhava como manicure e cozinheira para complementar a renda. Naquele dia, relatei à minha mãe a aventura de ter passado em frente à Escola Érica de Melo. Lembro-me nitidamente da explicação dela sobre os alunos daquela escola: “gesticular” e movimentar as mãos é o jeito que as pessoas surdas se comunicam; explicou-me, ainda, que aquela escola não era lugar de pessoas “loucas” e, sim, de alunos especiais. Ela me disse, em tom elucidativo, que eu precisava tratá-las com respeito. Ressaltou que, naquela escola, havia crianças que não podiam andar, outras que não conseguiam sequer comer sozinhas e/ou ir ao banheiro, precisando de ajuda o tempo todo. Por fim, minha mãe me ensinou não ser correto zombar de pessoas com deficiência, uma vez que elas ficariam tristes se eu as tratasse com desprezo.

Após alguns dias, assistindo a um programa de televisão, interessei-me pelo alfabeto em Libras, mas confesso que, de início, achei muito difícil e logo desisti. No entanto, com 16 anos de idade, ao participar de um culto na igreja onde eu congregava, apareceu um visitante, que, para minha surpresa, era um jovem surdo. Mesmo não sabendo absolutamente nada em língua de sinais tentei, na medida do possível, ser receptivo. Aquele jovem morava próximo à igreja e, frequentemente, aparecia nas programações, em especial em datas comemorativas, ocasiões em que era servido um lanche. Convivendo com ele, passei a me interessar pela Libras, Língua Brasileira de Sinais, e, rapidamente, aquele surdo tornou-se meu professor. Com o tempo, descobri que tínhamos a mesma idade e que ele havia sido aluno da Escola Érica de Melo. Acompanhando esse jovem surdo, fui estabelecendo, pouco a pouco, contato com a comunidade surda de Jataí e percebi que muitos deles não eram alfabetizados. Diante dessa situação, eu me propus a ensinar a escrita de algumas palavras em português e, para minha surpresa, outros surdos vieram também. Não dispunha de conhecimentos relacionados ao magistério e, inicialmente, tentei utilizar os mesmos métodos que eu tinha recebido durante a alfabetização, os quais se mostravam ineficientes para as especificidades dos surdos. Posteriormente, compreendi o quão diferente é o processo de alfabetização e letramento do surdo.

Aos dezenove anos, iniciei a graduação em Direito e, cheio de ideais, desejava aprender sobre as leis, para lutar pela causa dos surdos e de outras pessoas com deficiência. Com efeito, observava o quanto a sociedade era injusta – e, evidentemente, continua sendo – em relação às

minorias. O ingresso na faculdade deu-me mais ânimo para lutar em favor dos direitos das pessoas com deficiência e, por exemplo, reivindicar, junto à Subsecretaria Regional e à Secretaria Municipal de Educação, a oferta de intérpretes de Libras em escolas regulares. Nessa época, havia um grande problema: a falta de profissionais habilitados. Na verdade, isso ainda persiste nos dias de hoje, tanto em Jataí quanto em outras localidades do Brasil. A questão é que, há alguns anos, o quadro de pessoas habilitadas na área de Libras era, substancialmente, irrisório. Em face dessa insuficiência de profissionais, no ano de 2002 fui contratado pela Seduc para atuar como intérprete em escolas da rede estadual de ensino. Ressalto que, naquela época, eu não possuía qualquer formação profissional em Libras e conhecia apenas o vocabulário que tinha aprendido com os surdos.

Nesse contexto da Educação Inclusiva, diversos cursos de Libras foram sendo ofertados pela Secretaria de Estado da Educação (Seduc). Em razão do vínculo com a Subsecretaria Regional, tive a oportunidade de receber qualificação profissional, aprendendo não apenas a língua de sinais, mas, sobretudo, a interessante cultura dos surdos. A partir de então, meu contato com a Libras e, por conseguinte, com a comunidade surda foi tornando-se mais sólido. Em 2006, conclui a graduação em Direito, e, no ano de 2009, fui aprovado no concurso para servidor do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás. Em 2012, fui aprovado em processo seletivo para atuar como intérprete de Libras no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG); na época, havia uma aluna surda e uma aluna cadeirante. Foi a partir daí que surgiu meu interesse sobre deficiência, gênero e educação. Uma inquietude tomava os meus pensamentos: imaginar como seria a atuação profissional dessas futuras pedagogas, quantos obstáculos ainda teriam que transpor pela falta de comunicação e acessibilidade, mas, acima de tudo, pelo preconceito que haveriam de enfrentar. Em 2014, ingressei no mestrado em Educação, na Universidade Federal de Jataí (UFJ), e, sob a orientação do professor Dr. Ari Raimann, apresentei a pesquisa intitulada “A pessoa com deficiência no serviço público: uma análise sobre as condições de trabalho na Universidade Federal – Regional Jataí” (Assis, 2016).

Considerando o exposto, a presente pesquisa justifica-se por aproximar-se documentalmente das questões legais que envolvem a pessoa com deficiência, seus direitos e o ambiente de trabalho em que elas estão inseridas. Essa investigação anseia dar visibilidade e voz a essas mulheres docentes que vivenciam a realidade da escola pública e inclusiva.

Esse paralelo entre documentos oficiais e realidade profissional busca responder de que forma as políticas dialogam com esses direitos e como estão sendo implementados, a partir do olhar desses profissionais. Esse diálogo amplia a possibilidade de identificar, até certo grau, como os princípios de igualdade e dignidade em ambiente estruturalmente acessível estão

sendo alcançados. Isso será possível a partir da análise dos dados, que permitirá observar as condições de acesso e permanência ofertadas às professoras com deficiência para o desempenho de seu trabalho docente.

Este trabalho científico tem como objetivo principal identificar e analisar as condições de trabalho de mulheres docentes com deficiência, lotadas na Secretaria de Estado da Educação (Seduc), em contexto escolar, confrontando os dados a partir da análise documental e entrevista realizada com as profissionais.

Em meio aos aspectos metodológicos apresentados, trago a pergunta de pesquisa, que é: como se apresentam as condições de trabalho ofertadas às professoras com deficiência do quadro da rede estadual de Ensino na cidade de Jataí – GO?

As condições de trabalho existentes para o exercício de professoras deficientes correspondem àquelas indicadas pelas legislações e garantem um exercício profissional realizador e emancipatório?

Nesse sentido, o desenvolvimento da pesquisa se fez, primeiramente, verificando-se as condições de trabalho, bem como a estrutura física e administrativa nas unidades de ensino em que se encontram lotadas as servidoras com deficiência, a saber: Centro de Ensino em Período Integral João Roberto Moreira e Colégio Estadual Marcondes de Godoy, localizados no município de Jataí, no estado de Goiás.

Feito isso, procurou-se tensionar as possíveis contradições existentes na escola inclusiva, no tocante às condições de acessibilidade institucional, comunicacional e arquitetônica nos diversos espaços da escola e, a partir daí, discutir a atuação das professoras com deficiência frente às condições de trabalho identificadas e à legislação existente.

Metodologia

Esta pesquisa está ancorada nos princípios de solidificação dos dados, na busca de se estabelecer contorno éticos e teóricos. Da mesma forma, busca ser um trabalho operacional e, ao mesmo tempo, factível (Lankshear; Knobel, 2008). Para tanto, assume, como uma de suas bases, a análise documental, centrada em documentos específicos e na legislação vigente, tendo como acervo principal a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei n.º 8.112/1990 (Brasil, 1990), que trata sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, e a Lei n.º 13.146/2015 (Brasil, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (PcD) (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Examinam-se, ainda: a Lei n.º 7.853/1989 (Brasil, 1989), que trata do apoio às

peessoas portadoras de deficiência e sua integração social; o Decreto n.º 3.298/1999 (Brasil, 1999), que regulamenta a Lei n.º 7.853/89 (Brasil, 1989), dispondo sobre a política nacional para a integração da pessoa com deficiência, e que consolida as normas de proteção e dá outras providências; a Lei n.º 10.436/2002 (Brasil, 2002), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências; o Decreto n.º 5.626/2005 (Brasil, 2005), que a regulamenta; a Lei n.º 8.213/1991 (Brasil, 1991), de contratação de Deficientes nas Empresas; a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), publicada em 1948 pela Organização das Nações Unidas; o Pacto de São José da Costa Rica (Brasil, 1992), promulgado em 1969 e a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994).

Esse modelo de pesquisa é também histórico, no sentido de que se aproxima do fenômeno, a partir de recortes legislativos ao longo das décadas e aponta para uma realidade presente no âmbito educacional. Assim, a historicidade desses fatos traz à luz realidades que podem ser confirmadas, desvendadas e, sobretudo, desafiadas rumo a uma constante mutação. O seu caráter qualitativo se dá pelo fato de que ela se aproxima de um fenômeno, voltando-se para ele para entender o que pode representar a partir de suas características e marcas específicas. Esse *corpus* que se entrelaça, ou seja, os dados documentais, entrevistas e a observação, compõem o material de trabalho de toda a tese.

Quanto à escolha da abordagem de pesquisa que inclui a observação, tem-se um cunho interpretativista, pois a participação e a percepção do autor fazem parte da análise de dados. Essa participação do pesquisador não é considerada como não científica, pelo contrário, faz parte do todo pesquisado. Souza e Kerbauy (2017) abordam que quando um fato social é investigado e se revela por meio de dados concretos e verificáveis, ainda que permeados por nuances subjetivas, o ideal é uma abordagem interpretativa, que, indubitavelmente, detém valor intrínseco. Nessa direção, o pesquisador, por um lado, contribui para a ciência quando interpreta os dados, reconhecendo que não detém a verdade por inteiro, porém, não precisa fingir uma neutralidade científica que não existe, que é impossível. Esse caminho do meio entre a ciência e a interpretação subjetiva do autor encontra guarida neste trabalho (Lüdke; André, 1986; Martucci, 2000).

Moreira e Callefe (2008) e Esteban (2010) apontam que a pesquisa qualitativa tem o perfil de voltar-se para as especificidades dos indivíduos pesquisados, focalizando em situações em que uma mera aferição numérica seria muito difícil de realizar. Essa dificuldade em analisar dados qualitativamente está no fato de que eles se apresentam, em sua maioria, na forma verbal, e o seu estudo deve se dar por observação, descrição, categorização e/ou gravação.

A análise qualitativa dos dados focaliza não apenas aquilo que está na superfície, no dito e revelado, mas também o que está escondido e velado possui sua relevância. Na escolha das palavras há um esconder de vocábulos. Nas palavras de Bardin (2016, p. 20), “[p]or detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar”. Esse olhar para além dos dados só pode ser fornecido pelo pesquisador, que se torna, de certa forma, um intérprete a apresentar a construção final do pensamento crítico-analítico da realidade laboral, no caso, de mulheres com deficiência em ambiente docente.

Quanto ao modelo da pesquisa documental, insere-se no escopo da investigação qualitativa e suas ferramentas permitem ao pesquisador, seja nas ciências sociais, seja na área da educação, alçar a possibilidade de revelar dados novos e comparar fatos históricos. A análise documental pode trazer à tona um dado inédito a respeito de um fato que pode ter sido ignorado por alguma razão também histórica, por isso reveste-se de grande importância (Chizzotti, 1995).

A legislação e seus documentos oficiais, atuais ou não, inserem-se na pesquisa documental, pois são autênticos e tornam-se fonte confiável de dados. O conceito de documentos, por outro lado, engloba não apenas a lei especificamente falando, mas avança para o campo geral, e jornais, fotos, filmes e gravações também estão dentro desse amplo espectro (Gil, 2002; Pádua, 2004).

Considerando os aspectos metodológicos apresentados, trago a pergunta de pesquisa, que é: “[c]omo se apresentam as condições de trabalho ofertadas às professoras com deficiência do quadro da rede estadual de Ensino na cidade de Jataí-GO?” Ainda, questiono: “as condições de trabalho existentes para o exercício de professoras deficientes correspondem àquelas indicadas pelas legislações e garantem um exercício profissional realizador e emancipatório?”.

Dessa forma, para fins de clareza na leitura, apresento agora a divisão deste trabalho, que está organizado em introdução, com a motivação da pesquisa, a justificativa, o objetivo geral, os objetivos específicos, a metodologia e a pergunta de pesquisa. Na Seção 2 trago as reflexões sobre o conceito de trabalho, para, em seguida, na Seção 3, discutir os conceitos e as relações entre trabalho, deficiência e gênero, buscando analisar o tema considerando suas diversas interseccionalidades. A Seção 4 traz a análise das condições de trabalho na escola inclusiva – rede estadual de educação em Jataí-GO, seguido das considerações finais, além das referências, apêndices e anexos.

CAPÍTULO 1 – REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO

A análise do trabalho em suas raízes históricas revela uma jornada de transformações significativas, que reflete as complexidades e as contradições sociais ao longo do tempo. Desde as primeiras atividades laborais na Pré-História, passando pela divisão de classes na sociedade grega até os conceitos judaico-cristãos de trabalho como punição, a trajetória do trabalho é marcada pela sua instrumentalização tanto para a subsistência quanto para a estratificação social. Esta segunda seção explora como as percepções sobre o trabalho evoluíram, enfatizando não apenas a sua essencialidade para a sobrevivência, mas também o seu papel como instrumento de opressão e controle social. A complexidade do trabalho, vista pelas diferentes lentes históricas e filosóficas, demonstra sua natureza ambivalente, cuja necessidade de sobrevivência se entrelaça com o desejo de poder e dominação. Essa reflexão é crucial para entendermos não apenas o passado, mas também as implicações contemporâneas de como o trabalho é estruturado, percebido e valorizado em nossas sociedades.

1.1 O trabalho em sua perspectiva histórica

A caça, a coleta de alimentos, a pesca e a confecção de artefatos comunitários são algumas das tarefas registradas no período da Pré-História, que remontam à atividade laboral desse tempo. Somado a essas práticas ainda é possível apontar a agricultura e a criação de animais. Assim, esse conceito se ampliou e ganhou contornos mais complexos que mereceram a nossa atenção nessa fase da pesquisa.

A partir da experiência dos gregos, a ideia do trabalho era fundamentalmente política, e não braçal. A *polis* existia com essa função primordial e o homem que ali vivia era reconhecido por sua capacidade de exercer a política. Essa função política era honrosa e possuía valor social. Já o trabalho braçal, não político, estava relegado à vida particular, com o fim único de satisfazer as necessidades biológicas.

Tomazi (2020) aponta que a terminologia trabalho pode ter se originado no termo latino *tripallium*, cujo significado é a tortura por instrumento; por muito tempo, foi associado a essa ideia de sofrimento, de castigo. O conceito, portanto, de trabalhar estava vinculado ao próprio ato de machucar, de ferir, de prender para causar sofrimento. Essa ideia era também aplicada aos próprios animais que apresentavam resistência para serem marcados. Indo mais além nesta

análise, o conceito se atrelava ao castigo que causava a morte dos subordinados no trabalho, que agonizavam, trabalhando até desfalecer (Aranha; Martins, 2013).

Aqueles que possuíam dívidas com seus senhores e não podiam trabalhar, por incapacidade física ou outra ordem, ofereciam a vida de seus filhos para a força laboral. Esses filhos eram escravizados por toda a vida, caso contrário, seriam mortos. Os filhos eram, dessa forma, uma garantia de que, em algum momento, quando as adversidades ou dívidas se abatessem sobre um lar pobre, poderiam ser pagas. As famílias mais numerosas, nesse paradigma social, possuíam mais chances de, nesse momento, sobreviver.

Nesse sentido, é possível dividir a sociedade ocidental entre duas classes distintas e com funções claramente divididas: escravizados e livres. A sociedade grega tinha três camadas bem estratificadas. O termo *labor* referia-se ao esforço físico para produzir algo que estava relacionado ao esforço para a sobrevivência imediata e a natureza desse trabalho associava-se à terra e a seus movimentos naturais. Woleck (2002, p. 3) diferencia trabalho de labor, explanando a relação da transformação da natureza ora para satisfazer as necessidades naturais, ora para satisfazer desejos humanos:

O trabalho não está, necessariamente, contido no ciclo repetitivo vital da espécie. É por meio do trabalho que o homem cria coisas a partir do que extrai da natureza, convertendo o mundo num espaço de objetos partilhados. Diferencia-se, então, o labor do trabalho. O primeiro é um processo de transformação da natureza para a satisfação das necessidades vitais do homem. O segundo, é um processo de transformação da natureza para responder àquilo que é um desejo do ser humano, emprestando-lhe certa permanência e durabilidade histórica.

Já a *poiesis* associa-se ao trabalho manual, algo feito com as próprias mãos através de um instrumento ou ferramenta. As pessoas dessa camada social sobrevivem dessa atividade e a repassam para as gerações vindouras. Profissões como artesão, marceneiro ou escultor são alguns dos exemplos das pessoas que pertencem a essa classe. Por fim, existia a camada denominada *práxis*, formada por aqueles que utilizavam o discurso como meio para solucionar as questões que tratavam do bem-estar social. Eram aqueles da elaboração mental, da fala, da exposição e do debate de ideias. A *práxis* era a vida pública por meio da política (Arendt, 2007).

Nessa estrutura, a base que sustentava a sociedade grega era a escravagista. A *polis* não poderia manter seus indivíduos privilegiados sem que essas atividades fossem realizadas, cada vez mais, por um número crescente de pessoas. Ser honrado e possuir um *status* social de valor era estar envolvido nos trabalhos da ordem política e de forma integral, exercitando a mente com o debate de ideias. O paradigma de que o trabalho intelectual não permitia espaço para

quaisquer tarefas braçais eleva, de qualquer forma, o valor de quem vivia a pensar e a fazer política.

A ideia de estar sem fazer nada, nessa estrutura social, não era um fator demeritório. O ócio no sentido grego era uma ideia digna, pois gerava frutos para a sociedade. Aranha e Martins (2013, p. 54) apontam que:

O termo ócio não tinha naquele tempo o mesmo sentido de hoje. Para nós, ócio é o não fazer, o descanso. Para os gregos, tratava-se do “ócio digno”, que os isentava das atividades que apenas garantem subsistência, para gozar o tempo livre e dedicar-se as funções nobres de guerrear, fazer política, pensar, decidir. Entre os romanos a palavra ócio (do latim, *otium*) manteve o sentido original grego, tanto é que o trabalho para sustentar a vida era expresso pela palavra negócio (*nec-otium*, “não ócio”).

Essa divisão de funções era um processo natural dentro da *polis*, considerando aceitar-se que o indivíduo possuía, de forma nata, o talento para executar a função na camada *labor*, *poiesis* ou *práxis*. Havia uma aceitação tácita de que aquele era o destino, o objetivo para o qual o indivíduo estava na terra. Essa concepção mantinha o controle social, até certo ponto, evitando conflitos provocados por lutas de classe, mas possuía suas contradições. Apreende-se daí que o trabalho era vergonhoso e limitante, aplicando esses valores à própria pessoa que o executava. Essa cristalização dos papéis sociais gerava uma solidificação das práticas abusivas que ocorriam, visto não se conceber que o escravo assumisse qualquer forma de desobediência ou insurgência contra seus senhores, sob pena de morte ou desterro total. Na mesma escala de valores dos escravos, representada pela maioria das pessoas, estava o animal irracional domesticável (Arendt, 2007).

A educação, nessa sociedade, era um privilégio e estava diretamente ligada à função desempenhada socialmente. O lugar da escola era o lugar do ócio, explicam Aranha e Martins (2013). Os conteúdos estudados nas escolas eram as artes, as ginásticas, as artes e a oratória. Nesse espaço educacional, aprendia-se também a própria divisão social que determinava a separação entre os braçais e os intelectuais.

A escravidão era legitimada como necessária para manter a sociedade funcionando de forma que cada um cumprisse o seu papel. O trabalho se impunha e com ele o contorno da escravidão tomava seu lugar, paralelamente. Podemos imaginar que trabalho e escravidão fossem sinônimos que conviviam harmoniosamente, até certo ponto, de um olhar mais distanciado. Não era um conceito pacífico, mas a imposição de uma crença socialmente imposta: o trabalho era castigo. Kurz (1997, p. 3) enfoca que,

[n]a Antiguidade, o trabalho era entendido como a atividade dos que haviam perdido a liberdade. O seu significado confundia-se com o de sofrimento ou infortúnio. O homem, no exercício do trabalho, sofre ao vacilar sob um fardo. O fardo pode ser invisível, pois, na verdade, é o fardo social da falta de independência e de liberdade.

Ainda sobre a designação do trabalho, Woleck (2002) informa que, na língua grega, a palavra *ponos* se refere ao esforço punitivo, enquanto *ergon* trata do trabalho criativo como obra de arte. Essas designações apontam para uma diferenciação do trabalho como sofrimento e trabalho enquanto ação criativa.

O trabalho é uma atividade humana essencial à vida. Pelo trabalho se reivindicam condições de sobrevivência e, por isso, é considerado um direito social fundamental à condição humana. A tutela do direito ao trabalho, bem como a garantia de adequadas condições de exercício, representa a tutela da própria vida. Nessa perspectiva, o direito ao trabalho passou a fazer parte de todas as declarações de direitos contemporâneos, a exemplo da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, art. 23.1, segundo a qual “[t]odo homem tem o direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego”.

Outro aspecto a ser considerado é a concepção do trabalho como função agregadora de valores, bens e riquezas. Essa percepção não era compreendida nas sociedades escravistas, mas ganha força posteriormente. O trabalho passa a ser uma ferramenta para o enriquecimento terreno e isso se torna uma bênção divina.

Já os pobres, que não eram escravizados, estavam no campo e, embora fossem livres e não estivessem sob o jugo de nenhum senhor, também estavam destinados a uma pobreza que se apresentava estruturalmente. Não se pode falar em chicotes, torturas físicas ou de outra ordem, mas o grau de limitação imposto aos camponeses não era diferente do das pessoas escravizadas. Havia um contrato de servidão, que dava a eles direito a uma moradia mínima, com encargos pesadíssimos. Tudo era motivo para cobrar imposto e gerar exploração, seja pelo uso das ferramentas de trabalho, seja pelo cultivo da própria subsistência (Franco Jr., 2001).

As tarefas domésticas estavam a cargo das crianças e mulheres dentro dos castelos e em suas redondezas, enquanto os homens se ocupavam do trabalho demandado pelos soberanos. Essa cadeia de exploração estendia-se não somente às famílias, mas também aos filhos. Nesse caso, as dívidas eram herdadas e os contratos se transformavam em vínculos contínuos e de dominação. Eles, o camponês e sua família, não eram um objeto que pertencia ao suserano, mas a ele estavam atrelados pelas dívidas e obrigações, aceitas por imposição social. Era, então, uma tradição repassada de geração a geração, que subjugava os camponeses.

Vale destacar que a relação entre as pessoas escravizadas e os senhores no período antigo e, posteriormente, no medieval, entre vassalo e suserano – e até na modernidade, entre os séculos XV e XVIII –, não se assentava, em última instância, na cor dos indivíduos. Na verdade, mais do que a cor, o gênero ou as características físicas do indivíduo, predominava, antes de qualquer coisa, a condição social. Por conseguinte, era a partir da condição social que as relações entre uma classe e outra se estabeleciam.

O final da Idade Média – mais exatamente por volta do século XV, na também chamada Baixa Idade Média, caracterizada, entre outros fatores, pelo ressurgimento das cidades e a monetarização da economia – serviu de palco para uma série de mudanças de ordem política, econômica, filosófica e cultural, sobretudo em relação à figura do ser humano e à sua relação com o trabalho, no século XVIII (1789 d.C.).

Esse período da história foi marcado pela desestabilização da monarquia e pelo fortalecimento dos ideais revolucionários da burguesia, como a garantia do direito à propriedade, a livre iniciativa e o surgimento do liberalismo. Numa perspectiva socioeconômica, o direito à propriedade representou, naquele momento, a legalização de desigualdade de rendas, a concentração de fortunas aos burgueses e o legado de miséria aos pobres.

O liberalismo institucionalizou, definitivamente, privilégios e regalias a uma pequena parcela da sociedade – que se caracterizaria não apenas como detentores, mas sim como os legítimos “donos” e proprietários de imensas glebas de terras, das quais poderiam extrair toda a riqueza disponível. Em resumo, a coalisão de interesses entre o Estado e a burguesia selou uma aliança cujos efeitos marcariam toda a história, consolidando terríveis desigualdades sociais e econômicas, que se tornariam um traço da nossa sociedade contemporânea e do mundo do trabalho.

Apesar de não ser mais atado ao *tripallium* e ser submetido à sevícia, o ser humano passa, portanto, a ser “torturado” de forma igualmente cruel, a mais-valia (Gomes, 2001). Como consequência, segundo Iglesias (1992), a necessidade fez com que homens, mulheres e até mesmo crianças fossem submetidos a tarefas que em nada se diferenciavam das de escravidão, obrigados a despender atividades físicas extremamente penosas, tendo de cumprir jornadas de trabalho extensas em ambientes insalubres e recebendo baixos salários.

Não podemos nos esquecer de que essa temporalização da história é, sobretudo, eurocêntrica. Tal delimitação carrega, querendo ou não, a exclusão de outras temporalidades, como as de povos originários da África e Ásia. Neste trabalho se reconhece essa limitação, mas, nesse caso, a utilizamos para fins didáticos. Como não se pretende, neste trabalho, atentar para

as questões propriamente históricas, mas apenas apontar determinados aspectos – como o conceito de trabalho –, intenta-se compreender o desenvolvimento das relações materiais até chegar aos dias contemporâneos.

Nessas condições precárias de trabalho, muitos trabalhadores eram vítimas de frequentes acidentes, ocasionando amputações de membros, já que não lhes era fornecido nenhum equipamento de proteção. Submetidos a condições extremamente insalubres, os trabalhadores eram acometidos por inúmeras moléstias, de forma que, quando não morriam pela fadiga do trabalho, por acidentes ou por uma doença, eram vitimados de terríveis sequelas – que, não raro, resultavam em algum tipo de deficiência física, sensorial e até mesmo intelectual, decorrente de problemas de ordem neurológica e psicológica.

1.2 O trabalho sob a perspectiva da produção e do consumo.

Na seção anterior, discutiu-se o conceito de trabalho sob a perspectiva histórica, centrado na sociedade grega, buscando entender esses desdobramentos para nossos dias. Olhamos, panoramicamente, para o trabalho sob a ótica das camadas sociais gregas, que, divididas entre *labor*, *poiesis* e *práxis*, distinguem o papel de cada indivíduo nelas inserido e como a escravidão dava suporte a essa estrutura social.

Ao longo dos séculos, o trabalho saiu de um lugar de vergonha para honra e glória da pessoa que o exerce. Essa mudança significativa de *status* está intrinsecamente ligada ao capital. O Estado percebe o cidadão e responde às suas demandas, baseadas no que ele pode produzir para esse próprio Estado. O conceito de dar retorno social mediante a produtividade pelo trabalho é uma via de mão dupla, pois, em tese, o cidadão receberia em troca um serviço de qualidade e segurança diante de tudo que produziu na vida. Ele é mais ou menos cidadão se for ‘dignificado’ pelo trabalho que exerce.

É de grande importância ressaltar que esse trabalho dignifica o homem, estende-se enquanto esse homem produz. Na esteira dos valores capitalistas, que hoje nos cercam, a atividade do homem produtivo, isto é, o trabalho, é o que pode agregar a virtude, a estima positiva, o reconhecimento social e individual pelo poder financeiro, *status*, prestígio e/ou poder.

Amaral (1994, p. 131) aponta que “o trabalho é visto essencialmente como possibilidade de inserção no circuito produção-consumo”. Nessa perspectiva, “o indivíduo deve produzir e consumir para que possa ser visto como cidadão” (Amaral, 1994, p. 131).

Aqui, podemos ver uma inversão em relação ao trabalho escravagista e o limitante do camponês. Esse trabalho é, atualmente, um instrumento de ascensão e posição social e também de melhoria de vida para o indivíduo e os que o cercam.

A centralidade dos benefícios vai para além de si mesmo, pois há a possibilidade de conseguir melhores condições de vida para si e para seu entorno. Nas palavras de Marx (1983, p. 80), “o trabalho não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades”. Na perspectiva do capitalismo, é pelo trabalho que se obtém meios de consumir, adquirir e possuir condições de sobrevivência, mas também de aquinhoar-se de patrimônio e bens, os quais lhe proporcionam a sensação de uma vida mais confortável – entendida, frequentemente, como sinônimo de qualidade de vida ou de bem-estar, quer seja pela necessidade, quer pelo fetiche.

Pelo trabalho, portanto, almeja-se alcançar condições de bem viver, como a aquisição de uma casa própria, estando ela em uma área servida de saneamento básico, compra de um veículo, acesso à alimentação, educação, saúde e lazer. Isso demonstra, de uma forma ou de outra, que a realização da vida humana e a sua significação estão relacionadas ao que é possível ser obtido pelo trabalho, até mesmo a ideia de reconhecimento, afeto e pertencimento.

Em virtude do binômio produção-consumo, o indivíduo tem o seu valor medido pelo seu “consumismo”, sendo avaliado pelo que consome, ou seja, pela aquisição de coisas e objetos em demasia ou por um alto custo, a exemplo de roupas, carros, joias etc. Em uma lógica distorcida, os acessórios valem mais que o bem principal e, nessa esteira, as coisas se personificam e ganham qualidade: o ser se coisifica e adquire mera utilidade. Em outras palavras, no consumo, o homem fadiga-se no trabalho para satisfazer o fetiche socialmente construído da “ostentação”, ainda que isso implique a precarização de suas necessidades básicas, até mesmo da sua própria alimentação.

Todavia, é importante que tenhamos sensibilidade para percebermos que a ostentação, em suas mais diversas formas de representações, tenta, querendo ou não, transmitir uma falaciosa ideia de beleza, fartura, bem-estar e felicidade. Pelo consumo, o indivíduo deseja ser visto e estimado, mas o que ele almeja é, antes, agregar, a si, valor suficiente para ser e pertencer.

Com base nisso, entende-se que o sistema capitalista massifica, em menor ou maior grau, uma cultura deturpada acerca do trabalho, que mascara misérias e relativiza a compreensão da realidade, construindo a falaciosa ideia de que, pela vida produtiva e pelo consumo, o homem alcançará ascensão e posição social. Na lógica do capitalismo, da produção-

consumo, a ostentação desvela o mundo da aparência e da superficialidade, ou seja, não somos aquilo que está em nossa essência, mas sim aquilo que a coletividade espera de nós.

Em seu processo de construção de identidade e emancipação, o homem almeja condições melhores de vida, pois tudo isso lhe agrega satisfação, realização pessoal, segurança e até mesmo valor perante a sociedade na qual está inserido, ao passo que contribui ativamente, gerando renda e pagando tributos, cooperando para a manutenção da coletividade.

O filósofo Friedrich Engels (1820-1895), em artigo publicado no ano de 1876, afirmou que “o trabalho é a fonte de toda riqueza”. Em linhas gerais, é nesse contexto que o Estado obtém receita para os cofres públicos, de modo a suprir demandas sociais, relacionadas às áreas da saúde, educação, segurança pública, etc. Consequentemente, com base no recolhimento de tributos pagos pelo trabalhador (sujeito produtivo) o governo realiza as políticas públicas e, portanto, financia a seguridade, a previdência e a assistência social, procedendo ao pagamento de aposentadorias, pensões e auxílio-doença – inclusive, implementa programas sociais de transferência de renda. Também mantém a oferta de serviços públicos, como saúde e educação, dentre outros.

Ora, isso tudo parece salutar e coerente, e de fato o é. Há, contudo, questões que, necessariamente, precisam ser tensionadas, a fim de não se incorrer em profunda ingenuidade, ou seja, a ponto de não percebermos as muitas contradições existentes na reverberação de discursos que nos tentam imbuir à mente um modo de vida-produção-consumo. A verdade, pois, é que o ideal – o discurso legitimado pelo Estado e suas ideologias – está longe do que realmente é praticado.

Nesse sentido, não é correta a noção de que apenas e tão somente pelo exercício de capacidade produtiva se alcançará melhores condições de vida. Nessa perspectiva, precisamos ponderar alguns marcadores de desigualdades, como, por exemplo, o gênero e a deficiência.

Dados obtidos junto ao Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) apontam que as mulheres trabalham cerca de 7,5 horas a mais do que os homens durante a semana. Isso ocorre em razão da dupla jornada de trabalho exercida por elas, entre emprego e atividades em seu próprio lar. O constrangimento desses dados cobra um olhar mais apurado sobre o trabalho na ótica de gênero.

Na maioria dos lares brasileiros são as mulheres as responsáveis pelo cuidado e, também, pelo sustento material da família. Para além das tarefas despendidas no trabalho formal, elas, na ordem patriarcal, precisam também trabalhar em casa, de forma não remunerada, e terão que cumprir todas as atividades do cuidado antes de poder descansar para o dia seguinte. Em famílias de baixa renda chefiadas por mulheres muitas delas, ademais do

trabalho formal, adotam alternativas de trabalho informal, como artesanato, venda de doces, dentre outros produtos e prestação de serviços para complementarem a renda.

A sobrecarga de trabalho é um dos principais fatores de adoecimento das mulheres, especialmente daquelas em situação de vulnerabilidade. Muitas delas apresentam um alto nível de desgaste físico e mental, seguidos de sensíveis quadros de depressão e baixa autoestima. Fica claro, então, que o trabalho feminino na atualidade é muito maior do que o masculino, sendo possível compreender que a capacidade produtiva não está necessariamente associada ao aumento da renda, ou seja, as mulheres apresentam maiores índices de produtividade, e isso não representa a consolidação de melhores condições de vida.

Ora, trazendo para a perspectiva do capitalismo, em que o indivíduo é aquilo que produz, a igualdade se configurará como verdadeiro instrumento de negação de direitos relacionados ao mínimo existencial – alimentação, moradia e vestuário –, pois, de acordo com essa lógica absurda, revela-se um grave problema em relação àqueles que não fizeram por merecer, legitimando o ditado popular “quem não trabalha, também não come”. Isso deixa à margem os muitos desafortunados e desvalidos, que estão impossibilitados ou impedidos de despender força de trabalho, seja por falta de oportunidades, seja por incapacidade física ou intelectual.

Desde a infância ensina-se a querer a independência a todo custo, sem perceber o quanto isso é uma falácia, porque não há ninguém completamente independente nesse mundo. Nesse contexto, considera-se a noção de dignidade a partir da capacidade produtiva e eficiente. Necessário, então, estabelecer-se uma crítica sobre o mito da dependência, porque, como já dito, não há indivíduo totalmente independente, nós somos alvos de cuidados e precisamos dos outros para sobreviver. Não fazemos, por exemplo, as roupas que vestimos, não plantamos a comida que comemos, quando adoecemos carecemos de cuidados; na velhice, precisamos de alguém que nos ajude e nos cuide. É necessário compreendermos que todos estamos inseridos em uma cadeia em que precisamos do outro para nossa sobrevivência e manutenção.

Nesse aspecto, devemos fazer a seguinte reflexão: se a dignidade e o valor estiverem atrelados à noção de capacidade produtiva, então todos estamos na esteira da improdutividade e num processo de nos tornarmos minusválidos, indignos e, portanto, sem valor. O merecimento de uma vida digna não pode ser visto como contrapartida ou retribuição ao trabalho, e sim como uma qualidade natural e biológica, intrínseca a todos os seres humanos.

Nesse sentido, podemos afirmar que dignidade humana não tem preço e não pode ser calculada, sendo esta a tese defendida pelo professor Ingo Sarlet. Esse autor baliza o nosso raciocínio ao argumentar que aquele que não tem valor, seja individual, seja coletivo, merece ter dignidade e respeito, ainda que seja totalmente incapaz. Ele usa o exemplo do nascituro, que

não tem nenhuma capacidade ao vir ao mundo e mesmo assim é um sujeito de direitos. Há de se considerar o valor humano ainda quando o indivíduo não apresenta nenhum requisito para merecer tal importância (Sarlet, 2010).

É importante também observarmos aqueles sujeitos que são impedidos, ou até mesmo impossibilitados, de aplicarem suas forças para o trabalho em razão de fatores que extrapolam a vontade ou a disposição física. Há, por exemplo, quadros de deficiência que, a depender do grau de comprometimento, impedem o exercício da vida laboral. Esses indivíduos são, nessa perspectiva, considerados como improdutivos para o capital. Sob a lógica do capitalismo, entende-se não haver valor a ser dado a quem não produz, ou seja, só há reconhecimento quando proporcionalmente existe utilidade. Ademais, sob a ótica capitalista, a deficiência ou incapacidade torna o sujeito, em alguma medida, uma peça defeituosa, ineficiente e, conseqüentemente, incompatível com o processo de produção. A eles resta amargar, por imposição, a culpa do seu próprio infortúnio ou, ainda, encarar o fracasso da ausência de acúmulo de bens reconhecidamente importantes e tidos como garantidores de um ideal de vida em sociedade.

Os pressupostos que sustentam o capitalismo baseiam-se na sociedade privada e nos meios de produção. Esse contexto se dá na relação do assalariado que trabalha, nas mercadorias produzidas e no suposto lucro que extrai a mais-valia. Vale quem tem mais força de trabalho para vender e por quanto tempo consegue vender. Esse processo desumaniza o indivíduo, reduzindo-o a uma mera peça a serviço do capital. Nesse formato, a pessoa que possui alguma forma de deficiência não atende ao mercado, porque não tem o que ele deseja – a sua força de trabalho (Rossetto, 2006).

Nesse contexto, a ideia de coisificação do ser humano torna-se clara, pois, na medida em que o trabalhador tem o seu valor mensurado apenas pelo despendido da força de trabalho, é esvaziado de suas emoções, sonhos e necessidades. Nesse viés de valorização, as pessoas com deficiência podem ser sumariamente excluídas da vida para o trabalho com base na alegação de que suas habilidades são limitadas ou – pior que isso – podem ser consideradas totalmente desprovidas de qualquer aptidão.

Antunes (2020) aponta como o século passado construiu mitos e crenças acerca do trabalho. As inovações tecnológicas que reconfiguraram as relações de trabalho apresentaram a ideia de um paraíso possível, onde nomenclaturas como trabalho *on-line*, era digital, inclusão digital, entre outros, respondiam pela renovada esperança de um mundo sem escravidão ou exploração. Aprofundando-se na questão, o autor destaca que o mundo ideal e o real estão distantes, sendo o segundo palpável e passível de ser analisado, enquanto o primeiro serve às

constantes narrativas de exploração. O conceito de tempo livre para ter mais qualidade de vida na relação de trabalho digitalizada perdeu força ou foi desmascarada por diversas situações, entre elas pela exploração mineral, que é a base sustentadora da indústria tecnológica. O mundo digital de supostas facilidades e confortos escancarou as desigualdades e confrontou o conceito de inclusão, sobre o qual falar-se-á no próximo tópico.

1.3 Concepções sobre o trabalho e a inclusão

A história do trabalho foi desenhada pela atividade humana, apresentando-se com diferentes feições, valores e significados. A compreensão dessa categoria e suas implicações na vida do ser humano requer a análise das diversas intersecções e suas conexões com outras categorias. O conceito de trabalho é compreendido a partir da análise de inúmeras realidades históricas, culturais e jurídicas.

A categoria trabalho deve ser compreendida como um fenômeno humano, na qual o indivíduo a partir de sua inteligência, emoções e das necessidades pessoais e/ou coletivas, emprega energia, tempo e habilidades para realizar determinada atividade. A compreensão desse fenômeno transcende a ideia de mero esforço, já que os animais despendem força e exercem tração, enquanto o ser humano, ao despendar força, dirige sua ação para um resultado determinado e esperado. Em sua essência, o trabalho precisa ser concebido para além da noção de execução de tarefas, sob pena de reduzirmos o homem ao nível dos animais que, apesar de manifestarem comportamentos que indiquem regularidade para que certo resultado seja alcançado, agem de forma ordenada conforme a sua espécie. Os felinos, por exemplo, são exímios predadores, que estabelecem estratégias de ataque às presas; os macacos utilizam pedras para quebrar castanhas; os pássaros, como o joão-de-barro, constroem uma morada sólida contra as intempéries; ou até mesmo insetos como as abelhas, que constroem a colmeia e preparam o mel; as formigas, que possuem uma perfeita organização social com distribuição de tarefas bem definidas; ou, ainda, os cães, que, ao serem adestrados, executam tarefas relacionadas ao pastoreio de rebanhos e auxiliam na atividade policial. Em síntese, essas ações, por mais complexas que sejam, não configuram o trabalho típico dos seres humanos (Aranha; Martins, 1992).

Os animais agem instintivamente, regidos por leis biológicas e/ou por serem coordenados e condicionados a executarem determinadas tarefas e manifestarem certos comportamentos. Além disso, apesar de se entender-se haver a exteriorização de uma

inteligência, essa fica restrita a determinada experiência sensível. Nesse sentido, em relação aos animais, não há esforço de aperfeiçoamento que se assemelhe à ação humana.

Entende-se, então, que, no exercício do trabalho, o ser humano é capaz de transformar a natureza e obter, a partir disso, condições de existência e de desenvolvimento pela ação racional, consciente e dirigida a um resultado específico esperado.

Desse modo, podemos afirmar que o trabalho é, portanto, um fenômeno humano. Mais exatamente, é a manifestação da capacidade humana de pensar e de transformar o mundo: “Ao definir o trabalho humano, assinalamos um binômio inseparável: o pensar e o agir. Toda a ação humana procede do pensamento, e todo pensamento é construído a partir da ação. A capacidade de alterar a natureza por meio da ação consciente [...]” (Aranha; Martins, 1992, p. 30).

É a partir do trabalho que o ser humano se desvencilha de formas de existência tidas como rudimentares, precárias, inseguras e até mesmo opressoras, tornando-se instrumento de desenvolvimento, emancipação e libertação. Antunes e Braga (2009), ao examinarem as mudanças globais provocadas pelo trabalho, identifica-o como um momento crucial na origem e evolução do ser social, colocando-o como essencial ao processo de humanização e, por extensão, vital para a formação da estrutura social. Isso se deve ao fato de que, por meio do trabalho, o ser humano transcende condições de vida consideradas rudimentares, precárias, inseguras e opressivas, utilizando-o como um meio de desenvolvimento, emancipação e libertação.

Não foi outro o significado dado por Marx (1983, p. 59), para quem

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, vida humana.

A partir disso, podemos entender o trabalho como “[...] a única lei objetiva e ultra-universal do ser social, que é tão ‘eterna’ quanto o próprio ser social; ou seja, nasce simultaneamente com o ser social, mas que permanece ativa apenas enquanto este existir.” (Marx, 1983, p. 59).

O trabalho é a materialização da ação consciente e racionalmente dirigida para satisfazer uma necessidade pessoal e/ou coletiva. Pelo trabalho, o ser humano, por meio de sua capacidade criativa, cria novas realidades, cenários e arranjos sociais, com o objetivo de obter condições favoráveis de existência e qualidade de vida.

O trabalho é a atividade pela qual a natureza é transformada mediante o esforço coletivo para arar a terra, colher seus frutos, domesticar animais, modificar paisagens e construir cidades. Do trabalho surgem instituições como a família, o Estado, a escola; obras de pensamento como o mito, a ciência, a arte, a filosofia (Aranha; Martins, 1992, p. 54).

O trabalho tornou-se alicerce de estruturação e consolidação da humanidade não apenas para o surgimento das civilizações, mas para a perpetuação da vida humana.

O conceito de que o trabalho modifica o outro justifica-se, pois por ele a percepção do mundo e de si mesmo é alterada. Por meio do trabalho, projetos são elaborados e pessoas podem ser libertas de condições de aprisionamento de sonhos e ideias; desse modo, o poder modificador do trabalho retira o homem da condição determinista e pode ser a sua própria arma para alcançar a liberdade de algo que o condiciona.

O processo de humanização estabelece complexas interações com o ambiente e com os demais indivíduos. Nesse caminho, o ser humano muda conceitos e situações em relação a si próprio, influenciando o modo de viver e de conviver de todos aqueles com quem se relaciona. Nesse processo, o interessante é que o homem se torna igualmente alvo das ações por ele mesmo emanadas, quer de forma direta, quer reflexa. Assim, ele muda destinos e constrói a sua história.

Nessa concepção, o trabalho é a realização de uma obra útil para satisfazer necessidades pessoais e realizar a manutenção da sociedade:

[...] os indivíduos em sua relação com o trabalho, buscam algo a mais do que a recompensa pecuniária e o *status* que esta pode lhe proporcionar. O trabalho é uma grande fonte de referência para a construção social dos homens e sua autoestima, o que significa que esta relação passa pelo afetivo e pelo psicológico (Freitas, 2000, p. 42).

Dito isso, o trabalho é compreendido como um construto social, pelo qual as pessoas criam, compartilham e disseminam valores e elaboram a noção de reconhecimento e pertencimento. Partindo da proposta desta pesquisa, podemos inferir que, no trabalho, o indivíduo se insere em um novo espaço de convivência, capaz de promover o autoconhecimento e construir laços afetivos. Em outras palavras, podemos afirmar que o trabalho é também um caminho para a inclusão social:

[...] não se prende às amarras de uma limitação meramente produtiva ou econômica e encerra um outro sentido, próprio de uma sociedade solidária – sociedade em que a exclusão é concebida como desvio social, que exige correção pelos seus próprios membros e instituições. Nesta compreensão de corte histórico-axiológico e humanístico, o trabalho eleva-se como uma das fórmulas de inserção social, como meio que deve ser assegurado à pessoa, de desempenhar um papel em sua comunidade (Nascimento, 2002, p. 202).

Na compreensão de Dejours (1999), o trabalho perpassa pela subjetividade do próprio indivíduo, para além da ideia de satisfação profissional. Quer dizer, as questões objetivas – como, por exemplo, a sobrevivência e a aquisição de mercadorias – fazem parte do trabalho, no entanto, não satisfazem o indivíduo na sua totalidade, não constituem uma etapa final. Todo o esforço canalizado e, conseqüentemente, os problemas oriundos do trabalho – dúvidas, decepções, desânimo, cansaço, entre outros – só adquirem sentido quando, em dado momento, o indivíduo se vê, pois, reconhecido. Ou seja, ao mesmo tempo em que um servente contribuiu com a construção de uma casa, o operário auxilia na fabricação de um carro, o professor planeja aula, o enfermeiro contribuiu no exercício do cuidado e o médico no atendimento de um paciente, é fundamental que, nesse processo, o trabalhador compreenda que sua ação se tornou relevante e alcançou um propósito útil; isso está para além do salário. Por conseguinte, entendemos que, ao ser reconhecido, o sujeito se sente recompensado até mesmo pela fadiga e pelo desgaste advindo do exercício do trabalho.

Destarte, o trabalho não pode ser classificado apenas na instância de um emprego e reduzido à ideia de uma ocupação formal. A implicação desse tipo de consideração nos leva, direta e/ou indiretamente, a desqualificarmos tudo aquilo que o trabalho representa para a formação do ser humano.

Quando uma pessoa pensa em trabalho, geralmente pensa em emprego. Porém, o trabalho não é somente um emprego. É muito mais. Embora seja por meio dele que se consiga subsistência básica e condições materiais para uma vida decente, não tem somente essa função. É, acima de tudo, uma atividade por meio da qual um indivíduo se inclui no mundo, cria relacionamentos, usa seus talentos, aprende e desenvolve sua identidade e o sentimento de fazer parte (Morin, 2004, p. 13).

Afinal, no trabalho, o indivíduo busca satisfazer necessidades objetivas de subsistência e também o gozo de conquistas psicológicas de ascensão social. O trabalho evidencia, ao ser humano, a construção de laços afetivos e o estabelecimento do sentimento de pertencimento e interdependência:

As organizações não criam as estruturas psíquicas dos indivíduos, mas dela se utilizam. [...] Fonte de aprovação e de desaprovação, de prazer e de castigo, de aceitação e de rejeição, a empresa pode configurar relações substitutas da atenção dos pais pelos chefes, pelos pares ou pela organização como um todo, capaz de reconhecer atributos singulares do indivíduo, saído da massa indiferenciada (Freitas, 2000, p. 44-45).

Ao mesmo tempo, o trabalho pode ser visto como instrumento de convivência, cooperação, significado e inclusão social:

[...] o fato de estar em contato com os outros, de manter relações numerosas e, às vezes, intensas, agem como um verdadeiro estimulante para si mesmo, não somente para o desenvolvimento de sua identidade pessoal e social, mas também para o desenvolvimento de laços de afeição duráveis, em que se procura, por vezes, a segurança e a autonomia pessoal. Contribuindo para o desenvolvimento dos laços sociais, o trabalho permite às pessoas escapar do sentimento de isolamento (Morin, 2004, p. 29).

Em síntese, o trabalho torna-se instrumento de transformação da natureza, de suprimimento de necessidades econômicas, emancipação, construção de identidade, valor e reconhecimento. Por ele, o ser humano desenvolve habilidades e constrói a sua autoestima e, por conseguinte, a sua identidade social. No exercício do trabalho, o indivíduo contribui com a coletividade e nisso dá sentido à sua existência.

De certo modo, a felicidade materializa-se na garantia do direito de ser e pertencer, emancipar-se e cooperar da forma que puder para a manutenção do tecido social. Como em uma amálgama, vida e trabalho se fundem, tornando-se, dialeticamente, a própria realização da existência humana. Nessa perspectiva, o trabalho torna-se importante instrumento de sobrevivência e, sobretudo, de inclusão, a partir das inúmeras possibilidades de desenvolvimento de competências e habilidades; o trabalho é, portanto, um instrumento de superação de limitações, incapacidades e deficiências. A inclusão, enquanto um novo paradigma, é elemento importante a ser analisado.

1.4 Educação inclusiva: um novo paradigma social em relação às pessoas com deficiência

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, representou, definitivamente, um momento para importantes discussões sobre a promoção dos direitos das pessoas com deficiência e, assim, para a reformulação de nova concepção. Quer dizer, rompia com o paradigma da integração, que visava moldar-se aos padrões de normalidade e, eventualmente, com o viés assistencialista que prejudicava o desenvolvimento como sujeito social. O paradigma da inclusão tornava-se, como nunca antes, o caminho para uma mudança “radical” das práticas sociais daquela época.

Como resultado da atuação dos movimentos sociais – organizados, aliás, por pessoas com deficiência – diversos instrumentos nacionais e internacionais foram, pouco a pouco, criados para estruturar políticas que preconizassem a melhoria da qualidade de vida dessas

peessoas que passaram, portanto, a ser vistas como sujeitos de direitos. Destaca-se, nesse contexto, a Declaração de Viena/Programa de Ação da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (1993), que, em seu artigo 22, materializa o direito à diferença:

Deve-se dar atenção especial às pessoas com portadoras de deficiências, visando a assegurar-lhes um tratamento não discriminatório e equitativo no campo dos direitos humanos e liberdades fundamentais, garantindo sua plena participação em todos os campos dos direitos humanos e liberdades fundamentais, garantindo sua plena participação em todos os aspectos da sociedade.

Em linhas gerais, podemos constatar que, nesse período, diversos países passaram a reconhecer a necessidade de se promover condições de vida com dignidade e emancipação social, política e econômica. Assim, diversas ações foram canalizadas, em maior ou menor grau, para a educação. Mais do que compreender a educação como processo formativo que culminaria, em dado momento, na profissionalização e encaminhado para o mercado de trabalho, a sua função ganhou proeminência ao ser considerada um instrumento de transformação social.

No ano de 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, foi realizada nova conferência, oportunidade em que houve a elaboração da chamada Declaração de Salamanca (Brasil, 1994). Para tanto, os países signatários ratificaram o compromisso de promoverem ações para minimizarem, o mais rápido possível, os efeitos de um longo e histórico processo de dependência e exclusão das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, os vários países participantes se propuseram a empreender políticas públicas para a democratização do direito à educação e a estruturação de um sistema de ensino capaz de atender, acima de tudo, as pessoas com deficiência, inclusive o Brasil. No ano de 1996, com a promulgação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394 –, o Brasil assumiu vários princípios estatuídos tanto pela Conferência Mundial de Educação para Todos, como pela Declaração de Salamanca. De maneira geral, pela LDB, em seu artigo 3º, inciso XI, podemos notar os princípios sobre os quais o ensino deve ser ministrado e o estreito vínculo entre a educação escolar, o trabalho e, por fim, as práticas sociais (Brasil, 1996).

Ademais, implantar uma política inclusiva é, sem dúvida, o atual desafio do Estado brasileiro, que, paulatinamente, vem utilizando políticas de educação como forma de consolidar a reprodução de práticas inclusivas para convivência e trabalho. Consequentemente, as políticas educativas possibilitaram, pelo menos no plano teórico, que pessoas com deficiência tivessem acesso à escolarização e à profissionalização, conquistando, aliás, a conclusão de curso superior e de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Após os avanços no campo legislativo, ocorreu, em número não expressivo, o ingresso de pessoas com deficiência nos espaços públicos. Curiosamente, em muitos casos isso se constitui surpresa já que, consensualmente, não se imaginaram que pessoas com deficiência chegassem, pois, tão longe. Melhor dizendo, não acreditavam que tais pessoas conseguissem romper inúmeras barreiras e alcançar relevantes postos de trabalho. O exemplo mais flagrante disso foi, seguramente, o fato de compor o quadro de servidores de inúmeras Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) na condição de Técnicos Administrativos e Docentes.

1.5 Para uma inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho: a reserva legal de cargos

Como foi discutido no início do trabalho, na Antiguidade clássica, em especial, o trabalho era, geralmente, algo que desqualificava a pessoa. Isso se justifica pela divisão de classes: enquanto um pequeno grupo de indivíduos dedicava-se à reflexão filosófica ou ao comando de exército, por outro lado grande parte da população dedicava-se aos ofícios e trabalhos manuais. No entanto, hoje, dependendo do posto ou do cargo ocupado, o trabalho serve como suporte de valor, reconhecimento e prestígio. Mais do que isso, tornou-se algo extremamente disputado e a retribuição pecuniária é, ao mesmo tempo, mecanismo para a sobrevivência e satisfação do ideal de uma vida boa.

Outrossim, ter um emprego com carteira assinada é, quase sempre, algo almejado por boa parte dos trabalhadores brasileiros, sobretudo pelas pessoas com deficiência. A população com deficiência no Brasil, estimada em 18,6 milhões de pessoas a partir de 2 anos, correspondendo a 8,9% da população que está nessa faixa etária. Os resultados foram divulgados a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) – pessoas com deficiência 2022. Esse trabalho foi uma parceria entre a Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (SNDPD/MDHC) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Habitualmente, essas pessoas contemplam, no trabalho, a única oportunidade de emancipação e, certamente, de condições de sobrevivência, já que, em muitos casos, são abandonadas pelo Estado, pela sociedade e até mesmo por familiares. Vale dizer, nesse contexto, que muitos indivíduos desembocam, lastimavelmente, em profundas situações de miserabilidade.

A Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) é documento que garante ao trabalhador a satisfação de direitos trabalhistas, como seguro-desemprego, benefícios da

Previdência Social e do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). Além disso, constitui-se como documento hábil para comprovação de renda, requisito necessário para que o trabalhador tenha acesso aos programas do governo – por exemplo, o financiamento habitacional para realizar “o sonho” da casa própria.

Nos últimos anos, tem sido cada vez maior o número de pessoas com deficiência que, uma vez aparados por diversos documentos nacionais e internacionais, têm se inserido do mercado de trabalho. Para tal fim, a Lei n.º 7.853/1989 traça a diretriz central a ser aplicada ao tema em estudo, ao estabelecer que:

Art. 2º Ao Poder Público e a seus órgãos cabem assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, **ao trabalho**, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Parágrafo único. Para o fim estabelecido no *caput* deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos desta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

[...]

III – na área da formação profissional e do trabalho:

- a) o apoio governamental à formação profissional e a garantia de acesso aos serviços concernentes, inclusive aos cursos regulares voltados à formação profissional;
- b) o empenho do Poder Público quanto ao surgimento e à manutenção de empregos, inclusive de tempo parcial, destinados às pessoas portadoras de deficiência que não tenham acesso aos empregos comuns;
- c) a promoção de ações eficazes que propiciem a inserção, nos **setores público e privado**, de pessoas portadoras de deficiência;
- d) a adoção de legislação específica que discipline a reserva de mercado de trabalho, em favor das pessoas portadoras de deficiência, nas entidades da Administração Pública e do setor privado, e que regule a organização de oficinas e congêneres integradas ao mercado de trabalho e a situação, nelas, das pessoas portadoras de deficiência (Brasil, 1989, grifos no original).

Conhecida como a “lei de cotas”, permitiu que um enorme contingente da população, excluído do mercado de trabalho – em razão de preconceitos e discriminações –, tivesse oportunidades de acesso ao mercado de trabalho. Assim, o art. 93 da Lei n.º 8.213/1991 dispõe:

A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

I - até 200 empregados - 2%;

II - de 201 a 500 - 3%;

III - de 501 a 1.000 - 4%;

IV - de 1.001 em diante - 5% (Brasil, 1991).

Em geral, muitas empresas, com o fim de dar um “pseudo” cumprimento à legislação, contratam funcionários que, de certo modo, não possuem um quadro significativo de

comprometimento físico, intelectual ou comunicativo. Em outras palavras, isso significa dizer que o interesse delas não é garantir o direito do indivíduo, mas tão somente o cumprimento da norma legal para autodefesa. Não deixa de ser tal procedimento uma afronta ao ser humano e, por isso mesmo, na maioria dos casos as condições de trabalho mostram-se, pois, desumanas.

Em outros exemplos, a contratação acontece de forma totalmente aleatória. Mais exatamente, são situações em que a empresa contrata funcionários apenas e exclusivamente com o intuito de aparentar o cumprimento da lei, já que a esses novos contratados concede a “benesse” de permanecerem em suas residências, dispensados de cumprirem suas tarefas e jornadas de trabalho. No mesmo sentido, há empresas que contratam pessoas com deficiência com o afã de promoverem *marketing*, vendendo a imagem de empresa com responsabilidade social e aspirando, com base nisso e sem promover as adaptações para a acessibilidade e inclusão social, a agregação de valor ao seu produto. Como pano de fundo, essa conduta praticada pelas empresas demonstra um profundo descaso e menosprezo pelas pessoas com deficiência; estas, apesar de serem contratadas, não desfrutam, por sua vez, do pleno exercício do trabalho.

Identifica-se, acima de tudo, que essas empresas tentam se esquivar do dever de promoverem, no ambiente funcional, as adaptações e adequações necessárias para o bom desempenho das atividades a serem feitas pelo funcionário/colaborador com deficiência, dadas as suas necessidades específicas – como a construção de rampas, elevadores, sinalização tátil e treinamento de seu pessoal para interagirem e atuarem com esses funcionários. Nesse aspecto, é importante atentar para o ensino e a difusão da Língua Brasileira de Sinais, como forma de viabilizar a comunicação entre os surdos e ouvintes, naquilo que se refere à convivência diária.

Nesse ínterim, muitas empresas mantêm o vínculo empregatício com tais pessoas apenas para afastarem a possibilidade de serem autuadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego, reduzindo-as a mero dado estatístico. Com efeito, é notória a contradição dessas estratégias de “inclusão-exclusão”: apesar de tais empresas incluírem pessoas com deficiência no seu quadro de funcionários e concederem os benefícios inerentes à CTPS e, ainda, cumprir com o pagamento em dia dos respectivos salários, vê-se, antes, que o primordial não se efetivou. Ou seja, não basta o ingresso de pessoas com deficiência numa empresa, é preciso que este seja acompanhado, do começo ao fim, de práticas cotidianas que incluam, de fato, sua participação em diversos níveis da organização. Caso contrário, o resultado disso será a exclusão por intermédio da (aparente e superficial) inclusão.

Pela lei as empresas, ao se instalarem em determinado lugar, assumem, obrigatoriamente, o compromisso de empreenderem ações que fomentem o desenvolvimento

social e econômico do País. Isso significa que não podem atuar de forma a buscarem apenas o lucro, mas precisam, ao mesmo tempo, contribuir – seja no aspecto econômico ou cultural – para os arranjos regionais. O setor empresarial tem uma função social a cumprir, buscando estabelecer condições para que seus funcionários/colaboradores tenham acesso, de um lado, a um ambiente favorável na construção de sua identidade social como trabalhador e, por outro, da satisfação do senso de cooperação e pertencimento – entendido também como exercício de cidadania.

Para tanto, ainda que muitas dessas pessoas alcancem a empregabilidade terão, mais cedo ou mais tarde, que se deparar com uma profunda precarização das relações de trabalho e, igualmente, com a crescente exigência de mão de obra especializada. O mercado tem sido alvo de constantes transformações – sobretudo no que concerne à plataforma tecnológica –, em que muitos dos avanços nesta área representam, no fundo, a desestabilização dos vínculos empregatícios, e não apenas porque se exigem novos conhecimentos, mas porque, em maior ou menor grau, as novas tecnologias têm tomado os postos de trabalho. Fato é que a tecnologia nem sempre está atrelada à ideia de melhores condições de trabalho, talvez porque aqueles que detêm a força de produção não encontraram, por assim dizer, meios de aliar as novas ferramentas e uma gestão adequada dos recursos humanos.

Nesse sentido, insta ressaltar que muitos gestores erroneamente têm entendido que a simples ocupação de um emprego – ou até mesmo de um cargo público – é suficiente para a inclusão dessas pessoas. Tal concepção esvazia, sem dúvida, o significado do trabalho e o encara, por sua vez, como sinônimo de empregabilidade e/ou vinculação empregatícia, restringindo-se ao recebimento de salário/remuneração para satisfazer necessidades tidas como biológicas.

Por conseguinte, o direito fundamental ao trabalho exorbita a ideia de mera empregabilidade. Isso posto, e afastando-se de uma visão essencialmente minimalista, entendemos ser inadmissível uma interpretação superficial da lei, que garanta apenas a inserção da pessoa com deficiência em determinado posto ou cargo público. Mais do que isso, é notável a ideia de que a lei e as políticas públicas de inclusão – e outras acerca da gestão no interior das empresas e instituições públicas – devem ser capazes de levar em conta, antes de qualquer coisa, a relevância dos princípios da dignidade e da igualdade como elementos fundamentais para consolidar um ambiente inclusivo, sobretudo no que diz respeito aos processos de humanização, emancipação, autonomia, cooperação e pertencimento, por meio do exercício do trabalho.

1.6 Inserção da pessoa com deficiência no serviço público: o concurso

Esse tema é desafiador em virtude da dificuldade de caracterizar e definir a pessoa com deficiência, especialmente considerando-se o objetivo de alcançar expressão adequada. A terminologia é uma questão muito relevante para a área. Em muitos casos, o uso incorreto, ambíguo ou conflitante, em uma abordagem de pouco conhecimento científico, pode prejudicar a pessoa e até gerar impedimentos para sua ascensão social. Nesse contexto, percebemos que muitos termos não têm sido utilizados corretamente na designação das pessoas com deficiência, sendo marcados pela impropriedade e, principalmente, por uma inadvertida tendência de substantivar o que talvez pudesse ser considerando como adjetivo indesejável (deficiente).

Há muitos desafios no acesso a empregos atualmente, desde a baixa qualificação até o não atendimento às demandas por especializações e habilidades técnicas que se atualizam rapidamente, levando à obsolescência de muitos profissionais; violações de direitos previstos na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e o medo constante de demissões injustas; até a competição desleal, que, por vezes, se baseia em critérios absurdos e infundados, como a cor da pele, aparência física ou classe social. Devido a esses problemas, muitos brasileiros estão cada vez mais interessados em posições no setor público, primeiramente, em virtude de o acesso por meio de concursos públicos oferecer critérios claros e estabelecidos nos editais, com a chance de questionamentos prévios por parte dos candidatos sobre possíveis violações de princípios. Em segundo lugar, há uma busca por estabilidade no serviço público, que garante segurança e permanência no emprego e também motiva essa preferência.

Nesse contexto, as pessoas com deficiência estão em situação de nítida desvantagem, de tal modo que o concurso público se torna, portanto, importante via de acesso aos cargos e empregos públicos. Semelhantemente, podemos sublinhar que o concurso passa a ser um mecanismo de exteriorização da igualdade material, como bem explica Meirelles (2010, p. 461-462):

[...] o concurso é o meio técnico posto à disposição da Administração Pública para obter-se moralidade, eficiência e aperfeiçoamento do serviço público e, ao mesmo tempo, propiciar igual oportunidade a todos os interessados que atendam aos requisitos da lei, fixados de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego.

Além disso, o concurso público baseia-se em três postulados fundamentais:

O primeiro é o princípio da igualdade, pelo qual se permite que todos os interessados em ingressar no serviço público disputem a vaga em condições idênticas para todos. Depois, o princípio da moralidade administrativa, indicativo de que o concurso veda favorecimentos e perseguições pessoais, bem como situações de nepotismo, em ordem a demonstrar que o real escopo da Administração é o de selecionar os melhores candidatos. Por fim, o princípio da competição, que significa que os candidatos participam de um certame, procurando alçar-se a classificação que os coloque em condições de ingressar no serviço público (Carvalho Filho, 2011, p. 574).

Em síntese, o concurso público para seleção e recrutamento de ocupantes de cargos da Administração Pública justifica-se, basicamente, por dois motivos: primeiro, por entender que o exame de provas e títulos é um instrumento eficiente para o ingresso de pessoal capacitado para a estruturação, o crescimento, a modernização e o fortalecimento do Estado; em segundo, por garantir lisura e transparência no que se refere à elaboração de critérios na realização do certame, que passa, por sua vez, a ser orientado pelos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

De fato, a reserva de vagas representa uma das mais importantes ações afirmativas para a proteção do direito ao trabalho em relação às pessoas com deficiência. As cotas são regulamentadas pelo Decreto Federal n.º 3.298/1999, instrumento normativo que passa a ser de observância obrigatória a toda a Administração Pública na elaboração do edital (Brasil, 1999). Destaca-se, assim, que as cotas são mencionadas na Constituição Federal, em seu artigo 37, inciso VIII – “a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão” (Brasil, 1988). Destarte, ressaltamos o disposto no artigo 5º, § 2º, da Lei 8.112/1990:

Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas serão reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso (Brasil, 1990).

Vale recordar que a destinação de vagas aos deficientes em concursos públicos é, sobremaneira, medida de política social que objetiva igualdade de oportunidade e de condições no que diz respeito ao acesso aos cargos, empregos e funções no serviço público. Entretanto, não se pode escamotear que para o alcance da lei e sua consolidação é necessário, antes de qualquer coisa, um adequado e coerente esforço interpretativo. Em decorrência disso, defendemos que, em termos teóricos e/ou empíricos, é essencial compreendermos a importância do princípio da dignidade humana como elemento para uma aplicação eficaz e eficiente do conteúdo normativo, pois é na lei e em seus princípios que o trabalho e, sobretudo, a própria pessoa humana encontram guarida.

Ademais, para melhor esclarecer sobre a questão da reserva de vagas como medida para a garantia de igualdade de condições e o ingresso em cargos públicos, cujas atribuições lhes sejam obviamente compatíveis, passaremos a discorrer sobre dois pontos importantes no edital de qualquer certame: a inscrição e a ordem classificatória. Inicialmente, nos editais deve-se conter disposição sobre a inscrição, oportunidade em que o candidato irá declarar ser ou não pessoa com deficiência; em caso afirmativo, deverá apresentar documentos comprobatórios, como laudo médico, e, em alguns casos, é necessário submeter-se à junta médica oficial. Nesse sentido, a Pessoa com Deficiência, doravante PcD, deverá, no ato da inscrição, requerer as adaptações de local e da prova, além de condições especiais (quando necessário) e o auxílio para a execução – por exemplo, prova ampliada para aqueles com baixa visão ou tradutores de Libras (Língua Brasileira de Sinais) para os surdos.

Com base no referido decreto, os editais de concursos devem prever a publicação de duas listas de resultado: uma, com a classificação geral de todos os candidatos aprovados/habilitados que tenham alcançado a pontuação mínima exigida pelo edital ou o respectivo ponto de corte; outra, apenas com os candidatos que concorrem à reserva de vagas. Considerando a reserva mínima de 5% das vagas destinadas às pessoas com deficiência, o quantitativo deverá sempre ser arredondando para um número inteiro. No caso de editais em que as vagas não são divulgadas e/ou são realizados para formação de “Cadastro Reserva”, deverá o edital disciplinar sobre as possíveis vagas que vierem a surgir, normatizando quais serão destinadas à lista especial.

Por conseguinte, diante dessas situações, podemos verificar o seguinte: a primeira vaga é destinada ao primeiro colocado no concurso (lista geral), a segunda será oportunamente dirigida ao primeiro colocado na lista especial e as próximas nomeações da lista especial dar-se-ão a cada intervalo de 20 vagas providas da lista geral. No caso de serem apenas 05 (cinco) vagas para determinado cargo, aos candidatos com deficiência deverá ser reservada, necessariamente, 01 (uma) vaga, que corresponde a 20% (vinte por cento) das vagas ofertadas. No entanto, se forem ofertadas apenas 4 (quatro) vagas para determinado cargo público ou um número de vagas ainda menor (três, duas ou uma), há que se falar em reserva de vagas, pois, nesses casos, 1 (uma) vaga já corresponderia a um percentual de reserva maior que os 20% permitidos pela Lei n.º 8.112/1990 (Brasil, 1990).

Não podemos, portanto, conceber a inclusão como um simples dado estatístico, de forma que, apesar da relevância das cotas em relação às pessoas com deficiência no serviço público – algo que, sem sombra de dúvida, representa importante avanço para o projeto de inclusão social – é axial ressaltarmos que apenas a inserção – entendida aqui como a mera locação/lotação –

não implica necessariamente uma inclusão efetiva, traduzida pelo senso de pertencimento. Por isso mesmo, é necessário que a universidade tome todas as providências no sentido de que as condições de trabalho dos servidores sejam, de fato, aquelas que contribuam para a realização de suas vidas e, por extensão, sua dignificação e valorização pessoal.

1.7 Acessibilidade como política de gestão

A deficiência é um fenômeno biológico que pode acometer qualquer indivíduo, manifestando-se de forma permanente ou temporária, em diferentes fases da vida. Desse modo, um ambiente seguro e acessível é um benefício para pessoas com e sem deficiência, ou seja, para toda a sociedade. Assim, podemos dizer que

[a]lgumas pessoas com deficiência já nascem nessa condição, outras adquirem no transcorrer da vida como consequência de doenças e acidentes, entre outras causas [...], condições socioeconômicas em crescente deterioração, fatores orgânicos ou hereditários e fatores genéticos (Clemente, 2012, p. 15).

Em muitos casos, a deficiência é caracterizada por dificuldades orgânicas, que limitam e incapacitam o indivíduo de desempenhar funções de natureza laboral ou simplesmente aquelas relacionadas a atividades da vida diária. Podemos classificar três níveis de dificuldades que correspondem, em resumo, àquelas ligadas ao aspecto corporal, locomotor e sensorial:

Dificuldades locomotoras: Pessoas que usam bengala, muletas, cadeira de rodas, com membros inferiores mutilados, que usam algum tipo de amparo ortopédico fixo ou provisório (gesso, ataduras ou curativos), gestantes e mães com crianças de colo. Dificuldades corporais: Pessoas idosas, cardiopatas, reumáticas, portadoras de mal de chagas, obesas, extremamente baixas ou de muito elevada estatura, com membros superiores lesados, gestantes após o 6º mês de gravidez e convalescentes em geral. Dificuldades sensoriais: Pessoas com perda de visão parcial, total ou problemas clínicos como: graus elevados de cataratas, astigmatismo, hipermetropia, estrabismos e daltonismo; com perda parcial ou total de audição, com problemas clínicos nos tímpanos e no ouvido médio, com problemas de fala total ou parcial (Brasil, 2004).

Conceitualmente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência dispõe, no seu artigo 2º, de alguns elementos na caracterização da pessoa com deficiência. De início, o respectivo documento chama a atenção para o fato de a deficiência relacionar-se – ou ter uma origem – em aspectos físicos, mentais, intelectuais e sensoriais. Assim, determinado indivíduo pode apresentar um ou vários. O importante, no entanto, é atentar para a especificidade de cada situação e, conseqüentemente, identificar os problemas e as possíveis soluções. No mesmo sentido, a deficiência configura-se como tal a partir do momento em que, na interação com os

demais indivíduos da sociedade, ocorre, inevitavelmente, sua obliteração e/ou o surgimento de barreiras que impossibilitam, com efeito, sua participação efetiva.

A Lei n.º 13.146/2015, de forma muito clara, traz diversos conceitos sobre o tema ora proposto.

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015).

Semelhantemente, a acessibilidade deve ser pensada como um direito para a coletividade, tendo como alvo o homem, a mulher, o idoso, os jovens, as crianças, as gestantes e, inclusive, as pessoas com deficiência:

Acessibilidade é um atributo do ambiente que garante que todos convivam de forma independente, com segurança e autonomia, nos espaços, mobiliários e equipamentos abertos ao público ou de uso público. Para que pessoas com deficiência utilizem, em igualdade de oportunidades, o meio físico, o transporte e a informação, são necessárias medidas apropriadas para efetivar a acessibilidade (Brasil, 2015).

Em outras palavras, a acessibilidade é um direito que caracteriza o ideal de dignidade e atua na prevenção do sofrimento. Mais do que isso, os inúmeros obstáculos no dia a dia da pessoa com deficiência deflagram, por assim dizer, um terrível quadro emocional. A falta de acesso gera, querendo ou não, um sentimento da incapacidade, limitação e, o que é pior, de exclusão: “Art. 53. A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social.” (Brasil, 2015).

Nesse contexto, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) é entidade responsável pela normatização de padrões técnicos para a elaboração e execução de projetos arquitetônicos, de modo a torná-los adequados a todo e qualquer indivíduo a partir do conceito de Desenho Universal.¹

Com base no art. 55 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, o desenho universal será sempre tomado como regra de caráter geral. Todavia, nas hipóteses em que, comprovadamente, não possa ser empreendido, deve ser adotada adaptação razoável. “Art. 56. A construção, a

¹ Desenho universal: aquele que visa atender à maior gama de variações possíveis das características antropométricas e sensoriais da população.

reforma, a ampliação ou a mudança de uso de edificações abertas ao público, de uso público ou privadas de uso coletivo deverão ser executadas de modo a serem acessíveis.” (Brasil, 2015).

Nesse sentido, transcrevemos a NBR 9050, de setembro de 1994, que trata da acessibilidade de pessoas com deficiência a edificações, espaço mobiliário e equipamentos urbanos, pela qual tem o objetivo de definir: “[...] padrões e critérios que visam a propiciar às pessoas com deficiências condições adequadas e seguras de acessibilidade autônoma a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos” (ABNT, 1994).

Com efeito, no ambiente funcional a acessibilidade é entendida como a adoção de um conjunto de ações voltadas para adaptações e adequações arquitetônicas, ergonômicas, políticas, atitudinais e institucionais. Tais ações buscam atender aos servidores com deficiência para que tenham plenas condições no desempenho de sua atividade funcional e, a partir disso, sejam reconhecidos por suas habilidades e pela capacidade de cooperação. Desse modo, as condições de trabalho são fundamentais para o exercício do cargo, sob pena de incorrer-se no âmbito do serviço público em situações absurdas – como, por exemplo, as que têm acontecido na iniciativa privada, em que um vínculo meramente fictício e sem sentido, caracterizado também por um mero assistencialismo e esvaziamento do conceito de trabalho, se torna até mais gravoso, já que o salário desse servidor subutilizado provém do erário público.

Aos gestores incumbe, portanto, a responsabilidade legal de promover medidas de reajuste da realidade social a partir da tomada de decisões que se caracterizem por intervenções de fato significativas e não meramente propedêuticas. O sentido de viabilizar a valorização e dignificação do servidor ocorre, assim, em razão de sua colaboração no ambiente funcional, conforme estabelece a Lei n.º 13.146/2015:

Art. 34. A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

§ 1º As pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza **são obrigadas** a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos.

§ 2º A pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de igual valor (Brasil, 2015).

Nesse aspecto, temos a Lei n.º 7.853/1989, cujo artigo 8º considera, peremptoriamente, como crime a conduta de se obstar, sem justa causa, o acesso de alguém a qualquer cargo público, por motivos derivados de sua deficiência (Brasil, 1989). Entende-se, em decorrência disso, que o crime estabelecido pela lei não se limita apenas ao possível óbice criado quando

do ingresso, ou seja, quando da posse do servidor, mas também se caracteriza principalmente pelo não estabelecimento de condições para o exercício de funções relativas ao cargo.

Em resumo, no Direito brasileiro, a omissão é tão punida quanto a ação. Dessa forma, sob cautela jurídica, é imprescindível a implementação das adequações necessárias. Tendo em vista a omissão do gestor em empreender as devidas adaptações, o servidor poderá, legalmente, ajuizar ação indenizatória contra a Administração Pública, tanto nas esferas cível e criminal quanto administrativa. Por último, mas não menos importante, deve-se ponderar que, abolindo-se toda a prática de paternalismo ou assistencialismo e, de fato, assumindo uma crítica com respeito ao tema, é imprescindível que o gestor entenda a relevância de todas essas situações e perceba o quanto é necessário implementar medidas para construir um ambiente inclusivo. Afinal, não porque isso seja uma imposição legal, mas, sobretudo, pela compreensão de que a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente funcional e acadêmico é, acima de tudo, resultado do reconhecimento das diferenças individuais e da valorização da diversidade humana (Sassaki, 2003a). As intersecções entre o trabalho, a deficiência e o gênero devem estar também contempladas e é o que se abordará na próxima Seção.

CAPÍTULO 2 – CONSIDERAÇÕES SOBRE TRABALHO, DEFICIÊNCIA E GÊNERO: UMA ANÁLISE EM SUAS DIVERSAS INTERSECCIONALIDADES

Adentramos, aqui, em uma discussão profunda e necessária sobre as intersecções de trabalho, deficiência e gênero, explorando as diversas camadas de complexidade que essas interações apresentam. Esta seção lança luz sobre as variadas formas de discriminação e estigmatização que pessoas com deficiência enfrentam, historicamente marginalizadas e frequentemente excluídas do mercado de trabalho devido a preconceitos arraigados e estruturas sociais desiguais. A análise se aprofunda ao examinar como o gênero se entrelaça com a deficiência, intensificando as desigualdades e criando barreiras adicionais que são tanto visíveis quanto sutis. Ao desvelar essas interseccionalidades, não apenas contextualizamos a evolução histórica da percepção social sobre a deficiência e o trabalho feminino, mas também desafiamos o leitor a reconsiderar e a questionar as normas e práticas atuais que perpetuam a exclusão e a discriminação no mundo do trabalho.

2.1 Análise histórica acerca da pessoa com deficiência

Registros históricos apontam que, no momento do nascimento, crianças com deficiência eram eliminadas pelos próprios pais, já que o fato de ter um filho “defeituoso” era motivo de vergonha e até mesmo sinal de desgraça, maldição e punição divina. Segundo Correia (1999), quando não eram mortas no nascimento, muitas crianças eram abandonadas pelas famílias em florestas e desertos e ficavam sujeitas a serem devoradas por animais selvagens ou, simplesmente, morrerem sob o sol. Era comum a prática de serem jogadas em esgotos ou em rios. Em algumas culturas, crianças com deficiência eram sacrificadas em cultos e sua morte era vista como uma ordenança divina.

Na Idade Média (séculos V a XV), as pessoas com deficiência eram consideradas possuídas por demônios ou amaldiçoadas, vistas com um mal para a sociedade. Desse modo, pessoas com deficiência – indivíduos que não se enquadravam nos padrões de força e beleza – foram estigmatizadas como maléficas por não serem consideradas criaturas de Deus, pois, na concepção de muitos – inclusive de religiosos –, as anomalias e feições imperfeitas dessas pessoas eram uma afronta à beleza, à harmonia e à simetria da criação divina e, portanto, esvaziadas de valores, virtudes e até mesmo de uma alma.

Pessoas com deficiência eram também impedidas de partilharem o mesmo ambiente sob o argumento de que poderiam, querendo ou não, contaminar outras pessoas “normais” – ou que simplesmente vê-los era algo grotesco e causava desconforto. Outrossim, se não bastassem as agruras que, naturalmente, lhes recaía, elas tinham, ao mesmo tempo, que suportar a tantas outras que eram impostas pela sociedade.

Nesse sentido, sobre elas também recaía o terrível diagnóstico de serem incapazes de desenvolver-se moral e intelectualmente, sendo desqualificadas para o exercício do trabalho – que era, predominantemente, de natureza braçal. Afinal, muitos não possuíam capacidade física para a alta sobrecarga exigida. Por mais desonrosa que fosse a figura do trabalho, as pessoas com deficiência eram duplamente penalizadas e, portanto, consideradas imprestáveis e inúteis. Com base em diversos registros históricos – como livros e documentários –, podemos observar que a discriminação era aceita pela sociedade, inclusive, legitimada pelo Poder Público, o qual, sob o argumento de livrá-las da dor a que eram infligidas por sua condição física e intelectual, consentiam que fossem eliminadas. Na maioria dos casos, a justificação para tal ato recaía na alegação de se estar fazendo um bem a elas. Segundo Sasaki (2003a), elas eram exterminadas, sem qualquer problema de ordem ética, moral ou religiosa.

Na Idade Média, sob a influência dos princípios cristãos, uma pequena parcela de pessoas com deficiência era, pois, recolhida e mantida por religiosos. O intuito de cuidar delas ligava-se, quase sempre, ao fato de usar a força de trabalho dessas pessoas para pequenas tarefas domésticas. Nos casos em que a deficiência era extremamente severa – de modo a comprometer totalmente a sua mobilidade, funcionalidade, raciocínio e aptidão física –, elas viviam de favores e da caridade daqueles que se comoviam com sua condição.

Embora essas práticas de exclusão sejam marcas desse período, é também na Idade Média que surgem os primeiros registros de práticas de ensino de pessoas surdas. Educadores como os Braidwoods, na Grã-Bretanha, Amman, na Holanda, e Pereire e Deschamps, na Espanha, são alguns dos nomes mais conhecidos por avançarem em metodologias que objetivavam fazer falar os surdos (Sacks, 1998).

Em algumas pinturas da Idade Média podemos observar algumas cenas de pessoas com deficiência servindo como “bobos da corte”, ou seja, um tipo de palhaço que vivia para entreter e divertir a nobreza no interior dos castelos ou em praças públicas em troca de abrigo, alimento ou, raramente, algumas moedas. Esse é um relato de um tipo de diversão extremamente cruel, cuja graça residia na sofrida condição física do ator que era ridicularizado. Para tanto, fato semelhante ocorria até meados do século passado nos diversos circos de horrores espalhados em muitos países dos Estados Unidos e da Europa, onde se reuniam milhares de espectadores

que buscavam entretenimento com as chamadas bizarrices – pessoas com deformidades e anomalias genéticas. Por incrível que pareça, havia pessoas com deficiência que buscavam esses circos e se empenhavam para compor a trupe de espetáculos, considerando que nenhuma outra oportunidade de trabalho lhes era dada pela sociedade e o Estado, ou até mesmo porque eram desprezadas pelos próprios familiares e saíam em busca de pertencimento.

Ademais, uma nova concepção sobre a pessoa com deficiência foi sendo desenhada a partir da centralidade da razão e da expansão do conhecimento científico:

O modo científico de pensar a realidade da época acabou com o antigo estigma social, o qual influenciava no tratamento para com as pessoas portadoras de deficiência e a busca racional de sua integração fez-se por várias leis, as quais passaram a ser promulgadas. Foi a partir de 1789, na Idade Moderna, que vários eventos se forjaram com a intenção de propiciar meios de trabalho e locomoção aos portadores de deficiência, dentre eles a cadeira de rodas, as muletas, bengalas, bastões, macas, coletes, próteses, veículos adaptados, camas móveis, entre outros. [...]. Com base nestes dados, constata-se que ao passar dos anos, das décadas, as pessoas com necessidades especiais foram ganhando um pouco mais de espaço na sociedade, sem ter conotações místicas, religiosas e ideológicas em obter a simpatia dos deuses. Embora muitos tenham sido sacrificados por estas questões, a partir do Renascimento, os mesmos começaram a ganhar espaço na sociedade, pois as concepções modificaram diante deste movimento (Bechtold; Weiss, 2003, p. 4).

Com o desenvolvimento do modo racional de enxergar o mundo e as pessoas, houve um redirecionamento das atenções para a figura humana, que passou a ocupar o ponto central. Não por acaso que, nesse período, o “antropocentrismo” viabilizou, direta e/ou indiretamente, um olhar crítico para as mazelas e adversidades da vida, passando o homem a construir novas hipóteses a partir do pensamento científico. A condição humana, portanto, passou a ser questionada e verdades previamente concebidas foram, pouco a pouco, refutadas. O infortúnio tornou-se elemento de motivação para a superação. Nesse contexto, desfazendo-se das amarras impostas pela religião, ramos específicos da ciência emergiram no seio da sociedade como resposta para aquilo que era tido como irremediável. A Medicina, a Engenharia, o Direito e a Educação assumiram papel fundamental para ressignificação da pessoa humana, dando azo para novas possibilidades de inserção e inclusão das pessoas com deficiência na sociedade.

É fundamental reconhecer que a deficiência é um fenômeno dinâmico e atravessa diversas dimensões da vida social. Quando examinamos os corpos a partir de sua funcionalidade, fica claro que a estética e a utilidade atribuídas aos indivíduos influenciam no modo em que percebemos e valorizamos os diferentes corpos. Com frequência, as normas de beleza e funcionalidade são moldadas por uma visão normativa que exclui aqueles que não se encaixam nesses padrões. Essa visão normativa também se estende à identidade de gênero, com

expectativas rígidas sobre como um corpo “deve” se conformar e se comportar de acordo com o gênero (Diniz; Barbosa; Santos, 2007).

A interseção entre gênero e deficiência é notavelmente complexa, especialmente porque pessoas com deficiência, especialmente mulheres com deficiência, enfrentam desafios únicos relacionados ao estigma, à discriminação e à violência de gênero. A dependência, muitas vezes associada à deficiência, é frequentemente percebida como fraqueza ou inferioridade, levando à objetificação e infantilização das pessoas com deficiência. Crucial, portanto, abordar a interseção entre gênero e deficiência nos estudos feministas e de gênero, a fim de desafiar esses estereótipos prejudiciais e promover uma compreensão mais inclusiva da diversidade humana (Barnes, 1999).

Antunes (2020) também aborda essa questão nas fábricas de jornadas exaustivas e desumanas. Essas interseccionalidades atravessam, além do gênero, a classe, a etnia, a geração em todos os espaços de trabalho onde o indivíduo pode se encaixar e ser explorado. Esses ambientes não são abrandados pela tecnologia, muito menos assépticos pela presença digital.

Além disso, ao considerarmos a relação entre deficiência e outras categorias, como raça/etnia, classe, orientação sexual, região e religião, podemos compreender como as pessoas com deficiência enfrentam múltiplas formas de opressão e discriminação. Por exemplo, uma pessoa com deficiência que também pertence a uma minoria étnica pode enfrentar discriminação racial, além da discriminação baseada na deficiência. Da mesma forma, pessoas com deficiência que pertencem a classes socioeconômicas desfavorecidas podem encontrar barreiras adicionais, relacionadas à pobreza e à falta de acesso a serviços e recursos (Diniz; Barbosa; Santos, 2007).

Ao abordar a interseção entre gênero, deficiência e outras categorias sociais, estamos aprofundando nossa compreensão das complexidades das experiências humanas e das formas de discriminação e desigualdade que as pessoas enfrentam. Isso não apenas enriquece o campo dos Estudos Feministas e de Gênero, mas também é fundamental para orientar políticas públicas mais inclusivas e equitativas (Maluf, 2001). Logo, é fundamental que os estudos interseccionais integrem a deficiência como uma categoria central de análise, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva para todas as pessoas, independentemente de sua identidade de gênero.

2.2 Gênero e trabalho: uma análise sócio-histórica sobre a divisão sexual do trabalho

A influência do gênero nas leis e nos regulamentos trabalhistas é uma questão de extrema importância. A pergunta central que deve ser levantada é porque os direitos trabalhistas muitas vezes parecem estar intrinsecamente ligados a uma concepção predominantemente masculina do trabalhador. Esse dilema nos conduz a uma reflexão profunda sobre como as normas laborais e as relações laborais são moldadas por uma visão de mundo historicamente centrada no homem.

Essa análise revela um contraste notável entre os conceitos de masculinidade e feminilidade e como esses conceitos desempenham um papel significativo nas políticas trabalhistas. O resultado disso é uma preferência histórica pela produção em detrimento da reprodução, bem como a perpetuação de relações de poder baseadas no gênero.

A investigação sobre o mercado de trabalho expõe disparidades de gênero significativas nas responsabilidades profissionais. Tarefas e obrigações no ambiente laboral diferem em função do gênero dos empregados, um fenômeno que não só espelha, mas também reforça as desigualdades de gênero no local de trabalho (Natali, 2024).

Ao observar o tratamento dado ao emprego em tempo parcial e ao trabalho assalariado de assistência no contexto das políticas laborais, sociais, de imigração e de cidadania, podemos identificar exclusões e isenções que frequentemente estão relacionadas a requisitos e limiares de elegibilidade que pressupõem um modelo tradicional de cidadão-trabalhador, muitas vezes masculino.

A análise explorada também lança luz sobre as disparidades de gênero nas obrigações trabalhistas, revelando como certas responsabilidades e direitos no trabalho são distintamente atribuídos conforme o gênero do trabalhador. Esse fenômeno não somente reflete, mas também reforça as desigualdades de gênero no ambiente laboral (Scott, 2005). Políticas e leis, por sua vez, estabelecem limites sobre o que constitui trabalho e quem é reconhecido como um trabalhador com direitos e proteções sociais. Uma perspectiva feminista também revela um paradoxo aparente: porque, apesar da aplicação de princípios neutros em termos de gênero, persistem desigualdades de gênero. Trata-se de um quadro de igualdade de tratamento que busca igualdade formal no mercado de trabalho e falha ao não abordar as desigualdades de circunstâncias entre homens e mulheres, especialmente entre aquelas em diferentes posições em relação ao trabalho de reprodução social. As proteções legais e os direitos dos trabalhadores, que se baseiam exclusivamente na relação salarial em geral e no emprego tradicional em

particular, não garantem nem promovem necessariamente relações sociais igualitárias com base na classe ou no gênero.

Ao falar sobre relações igualitárias, Hypolito (2020) ressalta que, ao longo da história, os espaços ocupados por mulheres foram identificados como associados especificamente à condição feminina por excelência. Essa herança se apresenta fortemente na educação, com a docência, marcada hegemonicamente por mulheres, e em outras áreas pontuais do trabalho também. O autor identifica os guetos femininos onde estão as enfermeiras, secretárias, atendentes e outras mais.

Essas definições do que é masculino e do que é feminino, no mundo do trabalho, tem suas origens no patriarcado, que, nas palavras de Hypolito (2020, p. 81) é definido como “[t]oda a organização social, econômica e política [...] baseada em relações de dominação masculina”. Essas forças definidoras da profissão destinada à mulher são limitantes e excludentes do potencial que a força feminina possui e pode trazer. O patriarcado encerra as limitações da mulher no plano vertical – reduzindo a quantidade de acessos femininos às profissões ditas masculinas – e no plano horizontal – mantendo a maioria das mulheres em profissões de baixos salários ou inferiores se comparados aos homens que exercem a mesma função (Hypolito, 2020).

Uma análise de gênero ilustra como as leis e convenções laborais contemporâneas concedem direitos com base em uma concepção abstrata do trabalhador-cidadão prototípico. Essa concepção tem raízes na lógica capitalista da economia política clássica e nas práticas históricas em que os membros da classe trabalhadora celebravam contratos de trabalho a tempo integral, livres de responsabilidades de cuidados fora da relação salário/trabalho. É essa construção abstrata específica do trabalhador prototípico que estabelece, portanto, a divisão entre “direitos a” e “responsabilidades por”. Isso, por sua vez, permite a representação masculina predominante no cenário laboral. Abordagens regulatórias que priorizam os direitos em detrimento das responsabilidades valorizam o cidadão-trabalhador masculino, cujos direitos derivam de sua participação no trabalho assalariado, enquanto, ao mesmo tempo, subestimam a trabalhadora que está diretamente envolvida no trabalho de cuidados.

O enquadramento dos direitos como separados das responsabilidades nas leis e nos regulamentos laborais desqualificou algumas categorias de trabalho e trabalhadores da proteção social e prejudicou as mulheres na ação de reivindicarem direitos como trabalhadoras. Três exemplos destacam questões relevantes em relação a:

I – Trabalho remunerado de assistência domiciliar;

II – Trabalho de cuidado transnacional; e

III – Trabalho a tempo parcial.

O primeiro exemplo examina o tratamento desigual das trabalhadoras de cuidados domiciliários norte-americanas, às quais foram negados os direitos básicos dos trabalhadores porque as suas responsabilidades no cuidado dos idosos são consideradas trabalho ocasional, fora das normas laborais. A segunda analisa as leis de imigração e as políticas de cidadania, concluindo que as reivindicações universais pelos direitos dos trabalhadores por parte das mulheres envolvidas no trabalho de cuidados são complicadas pela falta de mecanismos de aplicação dentro e entre os estados, e pelo fracasso dos estados nacionais em assumir a responsabilidade de garantir os direitos dos trabalhadores e oferecer proteções sociais adequadas às trabalhadoras migrantes empregadas na sua jurisdição territorial. A terceira considera o quadro de igualdade de tratamento proeminente nas regulamentações laborais: tanto a União Europeia (UE) como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) promulgaram políticas e convenções de emprego para abordar a posição inferior das mulheres no trabalho remunerado, enquanto questões relacionadas com as responsabilidades sociais de reprodução permanecem teimosamente dentro do âmbito da política interna.

2.3 Profissões ditas femininas e o trabalho não remunerado

No que diz respeito a muitas práticas sociais, desde as que envolvem a cultura e a família até o desporto e o vestuário, a investigação contemporânea encontra associações de gênero relativamente fixas e que de forma alguma representa o tipo de igualdade e diversidade que se consideraria ideal. As práticas profissionais não são exceção: a segregação horizontal de gênero, que reconhece certos empregos como “para homens” e outros como “para mulheres”, continua profundamente enraizada nas sociedades ocidentais.

Tomando apenas a França, vemos que metade de todos os empregos desempenhados por mulheres (50,6%) estão concentrados em 12 das 67 categorias profissionais: professores, serviços de manutenção, trabalho administrativo para agências públicas, ajuda doméstica e serviço doméstico, auxiliares de saúde a domicílio, secretárias, enfermeiras e parteiras, ajuda para cuidar de crianças, trabalho administrativo para empresas, ajuda para contadores, contabilidade, serviços administrativos, finanças e vendas: 77,5% dos empregos nessas categorias (em média) são ocupados por mulheres e o número total é bastante elevado. As 12 (doze) principais categorias profissionais para empregos masculinos representam apenas 35,7%

do número total – categorias como mão de obra não especializada na construção, engenheiros informáticos ou serviços de manutenção qualificados – e o número bruto médio é de 218.000 empregos.

As profissões que não são consideradas marcadamente ligadas ao gênero ainda são raras: apenas cerca de dez categorias profissionais apresentam uma divisão homem-mulher mais ou menos equilibrada (entre 40 e 60%); essas categorias, descritas como partilhadas ou “paritárias”, incluem apenas cerca de 12% das profissões (Meron; Okba; Viney, 2006). Essa segregação horizontal não foi eliminada nos vinte anos desde a “normalização” da educação das mulheres jovens, que se pretendia ter esse efeito, apesar de muitas políticas e de muito discurso destinado a favorecer a igualdade profissional entre homens e mulheres (Meron; Omalek; Ulrich, 2009).

As áreas ocupacionais consideradas “femininas” não incluem apenas uma grande maioria de mulheres, mas também estão associadas aos chamados traços “femininos” (Perrot, 1987): a capacidade de ouvir, de cuidar dos outros, de expressar emoções ou de ter uma qualidade estética particular. As áreas ocupacionais associadas aos homens estão amplamente ligadas a características que, por definição, deveriam ser “masculinas” (Connell, 1995), como a assertividade, a capacidade técnica, a capacidade de raciocínio e a força física. Claramente, o argumento naturalista ainda tem peso, apesar de ter sido desconstruído por sociólogos, antropólogos e historiadores que trabalham com as relações de gênero e as relações sociais que envolvem gênero.

Uma literatura acadêmica muito rica identificou uma variedade de mecanismos transversais que limitam as tentativas das mulheres de entrar, permanecer e serem promovidas em profissões “masculinas”, mas também notou estratégias transgressoras que permitem a algumas mulheres avançar de uma forma parcial (Acker, 2009). Por outro lado, os estudos sobre homens jovens e de meia-idade, que ingressam em profissões consideradas “femininas”, são menos numerosos.

Algumas pesquisas contemporâneas podem ser vistas como uma continuação do trabalho fundamental de Christine L. Williams (1989, 1992), que descreveu o fenômeno da “escada rolante de vidro” (1992), o correspondente masculino ao teto de vidro encontrado pelas mulheres em certas ocupações. Esse estudo mais recente sugere que os homens que trabalham em profissões consideradas empregos femininos são, na verdade, mais favorecidos do que as mulheres na mesma profissão no que diz respeito ao progresso dos seus percursos profissionais, à divisão de tarefas que fazem parte do trabalho (Snyder; Green, 2008), à interação com os clientes, à hierarquia e às relações com colegas e pacientes.

Esta investigação sugere, por outro lado, a possibilidade de estigmatização – suspeita de homossexualidade ou tendência para a predação sexual, desvalorização profissional ou redução de ganhos econômicos – associada a um homem que atua num trabalho considerado de mulher (Bagilhole; Cross, 2002). Essas associações negativas explicam, em parte, a relativa raridade de homens que trabalham em empregos ditos femininos, uma vez que parecem gerar consequências pessoais, econômicas e profissionais negativas, apesar das condições vantajosas que eles experimentam nesses empregos, em comparação com as mulheres no mesmo trabalho (Williams, 1989).

Desde a primeira investigação, que estudou homens em áreas profissionais “femininas”, tornou-se evidente que os homens se beneficiam largamente por serem uma minoria nessas áreas (Williams, 1989, 1992). A investigação subsequente, concentrada em diferentes profissões e grupos profissionais, apenas confirmou essa vantagem comparativa. Os homens pretendem lucrar com a “escada rolante de vidro” (Williams, 1992). Os seus percursos profissionais tendem, em média, a ser mais favoráveis do que os das suas colegas mulheres. Além disso, obtêm com mais frequência cargos de autoridade. A sua reputação profissional é muitas vezes superior e é mais fácil para eles serem designados para tarefas ou especializações mais valorizadas; com isso, seu salário tende a ser melhor.

Os homens, mais frequentemente do que as mulheres, tendem ainda a dissociar-se claramente das especialidades e/ou capacidades ligadas ao seu trabalho que são consideradas “femininas” entre as funções exercidas para reivindicar dimensões mais “masculinas”. Esse foi o caso dos enfermeiros norte-americanos, dos homens que trabalham nos hospitais, “parteiros” masculinos estudados por Charrier, e dos homens secretários observados por Rosemary Pringle (1993) nos Estados Unidos, no final da década de 1980. Esses últimos conseguiram escapar tão bem de tarefas “femininas” (aliás, as menos valorizadas) que até seus cargos acabaram sendo alterados para algo como “assistente administrativo” ou “assistente de diretor”.

Os homens gozam de muitas vantagens profissionais em comparação com as suas colegas do sexo feminino, mas estão ainda assim sujeitos a certos riscos profissionais e confusões de identidade, o que explica, em grande parte, a raridade dos homens nas áreas profissionais que temos vindo a discutir, apesar das vantagens identificadas. Como disse Williams, no que diz respeito aos enfermeiros do sexo masculino nos Estados Unidos, “não é a discriminação que mantém os homens fora da enfermagem; é a relutância dos homens em ingressar numa profissão “identificada como feminina” que os mantém de fora (Williams, 1989, p. 140).

Essa observação foi confirmada por estudos recentes sobre secretários temporários nos Estados Unidos – diretores de atividades em centros recreativos, bibliotecários, administradores, professores e enfermeiros – e também por estudos de homens que trabalham numa série de áreas profissionais “femininas” (Bagilhole; Cross, 2002). O medo de serem considerados gays, e, conseqüentemente, sofrerem uma possível desvalorização social e profissional, ou mesmo ter questionada a capacidade dos homens de manter um emprego “real”, são alguns aspectos negativos que afetam aqueles que trabalham em empregos “femininos”.

2.4 Interseccionalidades, feminismo, deficiência e capacitismo: um caminho em construção

O ableísmo tem sido amplamente abordado na literatura internacional e, mais recentemente, esse conceito também começa a ser utilizado e debatido no Brasil. Refere-se à discriminação contra pessoas com base na deficiência e é entendido como um eixo de opressão que se cruza com o racismo e o sexismo, produzindo o efeito de expansão dos processos de exclusão social (Dias Sobrinho, 2013; Gesser, 2019, 2020; Taylor, 2017).

As reflexões apresentadas são inspiradas no diálogo com autores como McRuer (2006) e Taylor (2017). Partimos do pressuposto de que o capacitismo é estrutural e estruturante, ou seja, condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo modos de se relacionar a partir de um ideal de sujeito que se produz performativamente pela reiteração compulsória de capacidades normativas que consideram os corpos das mulheres, dos negros, dos indígenas, idosos, LGBTQIA+ e com deficiência como deficientes ontológica e materialmente falando.

Além disso, as capacidades normativas que sustentam o capacitismo são necessariamente produzidas com base em discursos biomédicos que, apoiados no binário norma/desvio, têm levado a uma busca de que todos os corpos ajam normativamente como “capazes”, com o objetivo de se afastarem daquilo que é considerado abjeto. Ainda, há uma estreita relação entre o capacitismo e as práticas eugênicas, uma vez que, com base no pressuposto do corpo normatividade, justificava-se o uso obrigatório de práticas de encarceramento, esterilização involuntária e até eliminação de pessoas com deficiência.

Por outro lado, o capacitismo também está relacionado com a melhoria do sistema capitalista, na medida em que há se estabelece um ideal de corpo normatividade que se ajusta à manutenção e melhoria desse sistema econômico.

Campbell (2009) e Taylor (2017) partem da premissa de que o capacitismo se articula com o sexismo e o racismo, “incapacitando” populações inteiras por não atenderem aos ideais corpo normativos socialmente estabelecidos. Campbell (2009) destaca, ainda, que o ponto de vista capacitista coloca a deficiência como totalmente negativa, propondo que ela deveria ser “melhorada”, curada ou mesmo eliminada. Assim, o autor define conceitualmente o capacitismo como

[u]ma rede de crenças, processos e práticas que produzem um certo tipo de corpo (ou padrão corporal) que é projetado como perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e plenamente humano. A deficiência configura-se então como um estado de diminuição do ser humano (Campbell, 2001, p. 44).

Além do exposto, destaca que o capacitismo estabelece uma dinâmica binária que não é apenas comparativa, mas também constitutiva, cujo núcleo central é a compreensão naturalizada de ser “plenamente humano”. Para o autor, as práticas capacitistas têm caráter constitutivo dos sujeitos, pois nos contam histórias, contêm narrativas sobre ‘quem somos’ e como ‘deveríamos ser’ (Campbell, 2009, p. 37). Baseando-se no trabalho de McRuer (2003), Campbell (2009) destaca que a habilidade, assim como a sexualidade, é produzida performaticamente. Assim, realizar a “não deficiência” é distanciar-se da abjeção.

Ávila (2014) é outra autora que enfatiza a necessidade de incorporar o capacitismo como uma opressão reprimida pela atenção exclusiva a outras, como o sexismo, o racismo e o classismo, revelando-o como uma tecnologia cultural de discriminação interseccional que se reproduz mesmo dentro dos grupos mais radicais e dos discursos heterogêneos. Destaca que

[i]ncorporar o capacitismo nos estudos interseccionais significa reconhecer a deficiência como um componente constitutivo primário das lutas antirracistas, descoloniais, feministas e queer – para não mencionar as lutas contra opressões ainda menos nomeadas. Contudo, a deficiência está longe de ser reconhecida como qualquer posição que não seja abjeta, uma vez que a experiência da deficiência se funde e se confunde com a sua definição capacitista (Ávila, 2014, p. 134).

Para Ávila, é de fundamental importância incorporar a luta anticapacitista nas lutas feministas, antirracistas, descoloniais e queer, uma vez que o capacitismo, o racismo, o colonialismo, o sexismo e outras formas de opressão estão interseccionalmente relacionadas na luta feminista.

Ainda falando em capacitismo, Gesser (2019) considera que este tende a contribuir para a produção de vulnerabilidades. Isso porque os diferentes contextos sociais têm sido organizados a partir de normas capacitistas que, ao estabelecerem determinados padrões

relacionados aos corpos, tornam certas vidas ininteligíveis, contribuindo para a produção de uma condição de precariedade de vida e produzindo relações ancoradas em concepções de caridade/assistencial e/ou patologização dos corpos.

Assim, quando os quadros de deficiência se baseiam em normas capacitistas, o efeito é: i) responsabilizar as pessoas com deficiência pela sua condição; ii) construir estratégias voltadas predominantemente à adequação do corpo às normas que possibilitem o seu reconhecimento como humano; iii) colocar a ênfase na hierarquização das pessoas com deficiência, uma vez que, para alguns órgãos, a inteligibilidade, em decorrência das normas, não é algo alcançável, ainda que sejam objeto de intervenções médicas visando à “correção” dos supostos desvios; e iv) ocasionar o surgimento de uma condição precária, uma vez que o Estado-nação está dispensado de garantir a adaptação dos espaços a partir das variações corporais (Gesser, 2019).

O capacitismo, portanto, favorece tornar certas vidas mais ou menos inteligíveis e dignas de políticas destinadas a garantir os direitos humanos. Mas qual é a relação entre o capacitismo e a emancipação social das pessoas com deficiência? Como se verá ao longo deste trabalho, acreditamos que para que as pessoas com deficiência possam participar legitimamente dos diversos espaços sociais, é necessário desconstruir normas corporais opressivas infligidas não só a elas, mas também às mulheres, aos negros, aos indígenas, LGBT e outros grupos sociais, a fim de mostrar não existir uma forma única de ser humano.

Para compreender as formas como o capacitismo opera produzindo precariedade e vulnerabilidade na contemporaneidade, é necessário compreender um pouco sobre como ele surgiu. Esse será o objetivo do próximo tópico, no qual discutimos os discursos da eugenia e seus efeitos na manutenção do capacitismo.

2.5 Eugenia e sua relação com o capacitismo

A eugenia surgiu no final do século XIX e início do século XX como um movimento que tentava enfrentar o que era considerado uma crise da humanidade: a reprodução descontrolada de pessoas consideradas com deficiência mental e física (Cohen, 2017). A eugenia, também chamada de ciência do bem-estar, foi desenvolvida como um meio de “melhorar” racialmente a herança genética humana. A eugenia positiva era um programa para encorajar pessoas consideradas com boas qualidades genéticas a terem muitos filhos “saudáveis” e “sem defeitos”.

Nos Estados Unidos, por exemplo, existiam feiras com “exposições humanas” que mostravam concursos de “família mais adaptada”, em que famílias consideradas “mais

eugênicas” recebiam prêmios (Arquivos Eugênicos). A eugenia negativa já envolvia práticas, programas e leis para restringir pessoas com características consideradas inadequadas de terem filhos.

Entre as pessoas vistas dessa forma estavam incluídas as pessoas com deficiência, os pobres, as pessoas não brancas, especialmente aquelas com herança racial e étnica negra e mista, trabalhadores do sexo, imigrantes de outros lugares, que não a Europa Ocidental, e pessoas de áreas rurais.

Inicialmente, as recomendações eram que aqueles considerados “débeis mentais” fossem institucionalizados, uma categoria particularmente perturbadora inventada para descrever pessoas que pareciam “normais”, mas que escondiam deficiências psicossociais, cognitivas ou intelectuais. Essas pessoas eram vistas como mais ameaçadoras do que aquelas que eram clara e visivelmente “deficientes”, porque podiam passar-se por “normais”, seduzir pessoas “normais” e ter filhos que transmitissem essa herança genética considerada problemática.

Embora a eugenia tenha caído em desuso após a revelação de práticas extremas de extermínio decretadas na Alemanha nazista, os legados dessas práticas, as políticas e as leis sobreviveram nas práticas institucionais de muitos estabelecimentos médicos, jurídicos e educacionais, bem como nos corpos e mentes. de dezenas e até centenas de milhares de pessoas que foram atacadas por esses programas, tendo sido elas amplamente institucionalizadas e/ou esterilizadas à força (Azevedo; Koehler, 2017).

As práticas de institucionalização e esterilização em larga escala nunca foram legalmente implementadas no Brasil, apesar de algumas pessoas as defenderem. No outro extremo estavam os extermínios em massa de pessoas com deficiência através do programa nazista Aktion T-4, que abriu caminho para o extermínio em larga escala de outras categorias de pessoas, como judeus, homossexuais e ciganos. Embora esses movimentos eugênicos em larga escala estejam no passado, muitas pessoas com deficiência ainda se sentem pressionadas a não transmitir sua deficiência ou diagnóstico aos filhos.

Além disso, podemos considerar como expressões da eugenia os testes genéticos obrigatórios e os programas de pesquisa em larga escala para chegar a diagnósticos como autismo e síndrome de Down, com o objetivo de eliminar a existência ou características dessa categoria de pessoas (Azevedo; Koehler, 2017).

2.6 A inserção da mulher com deficiência no mundo do trabalho.

Como afirmado, existe uma forte relação entre o capacitismo e outros sistemas de opressão, como o sexismo, a misoginia, o racismo, a xenofobia, a LGBTfobia e o classismo. Propusemos, portanto, uma perspectiva interseccional para compreender as camadas de opressão desses sistemas, no sentido de entender como eles agem para oprimir determinados grupos e valorizar outros.

Dito isso, vale destacar que abordamos, aqui, o aspecto sistêmico/estrutural da interseccionalidade, pois, ao refletirmos sobre o capacitismo, a deficiência como diferença é reduzida à desigualdade ou à opressão, embora a incorporação da transversalidade implique a capacidade metodológica de operar relações que são de fato interseccionais, e não como uma “soma de opressões sociais”.

O conceito de interseccionalidade, que vem do campo das ciências sociais e humanas, foi introduzido por autoras feministas negras como forma de contraste ao chamado “feminismo branco”, criticado por não situar e tornar visível o fato de que a transversalidade das questões de gênero com as de raça, sexualidade, classe social e outras formas de discriminação corroboraram a produção de diferentes formas de opressão. Por outras palavras, as feministas negras queriam mostrar que a experiência de ser uma mulher negra e pobre era diferente da de ser uma mulher branca de classe média. Esse conceito tem sido intensamente incorporado aos estudos de gênero e, mais recentemente, aos estudos sobre deficiência. Além disso, contribuiu para ampliar o poder analítico e político desses dois campos de estudo, bem como para qualificar as políticas sociais.

Akotirene (2019), feminista negra brasileira, no livro intitulado *Interseccionalidade*, baseado em autoras do feminismo negro, apontou a interseccionalidade como uma lente analítica que busca visibilizar e legitimar experiências de opressão ligadas por chaves identitárias produzidas pela intersecção do racismo, cis-heteropatriarcado e capitalismo. Além disso, as considerações da autora colocam a interseccionalidade como ferramenta teórico-metodológica de luta política criada por feministas negras a partir das experiências de opressão vividas cotidianamente.

Com base em estudos segundo os quais determinados grupos sociais são mais vulneráveis a sofrer violações de direitos, a perspectiva interseccional tem sido incorporada timidamente à construção de referências e documentos oficiais em diferentes campos, como saúde, educação, assistência social e justiça. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, construída com ampla participação das pessoas com deficiência e incorporada à

legislação brasileira por meio do Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, faz sete menções ao “gênero”, cinco à “pobreza”, três para “meninas” e dois para “idosos”, com o objetivo de mostrar que esses elementos particularizam a vivência da deficiência. Assim, esse documento destaca a necessidade de incorporar a perspectiva de gênero aos esforços para promover o pleno exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, além de reconhecer que a pobreza tem, particularmente, um impacto negativo nesse grupo social. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015) também traz elementos que mostram as singularidades da interseção da deficiência com a pobreza, a idade e o gênero.

A interseccionalidade, segundo a autora feminista negra e norte-americana Crenshaw (2002), busca tornar visíveis as consequências da interação entre dois ou mais eixos de subordinação. Dessa forma, a categoria trata especificamente da forma como o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas das mulheres, raças, etnias, classes, entre outros. Ademais, a interseccionalidade trata da forma como ações políticas específicas geram opressões que fluem ao longo desses eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos de desempoderamento (Crenshaw, 2002).

A investigação baseada na perspectiva interseccional forneceu dados valiosos sobre a vida de pessoas localizadas em múltiplas identidades discriminadas. Estudos compararam dados de pessoas com e sem deficiência, homens e mulheres com deficiência, e também analisaram o cruzamento desses dados com a raça. Com base na análise desses resultados, identificaram que a deficiência se cruza com o gênero, bem como com a idade e a raça, produzindo resultados negativos na educação, no trabalho e no rendimento para todas as pessoas com deficiência. Em termos de acesso à educação, observa-se que as pessoas com deficiência tinham em média menos 2,5 anos de escolaridade em comparação com as pessoas sem deficiência. Ainda, as mulheres com deficiência tinham os níveis de escolaridade mais baixos.

Muitas pesquisas destinadas a estudar a intersecção entre gênero e deficiência têm mostrado que as narrativas culturais relacionadas com a deficiência moldam as expectativas que a sociedade tem em relação às mulheres que vivem essa experiência. Assim, essas narrativas têm o efeito de produzir inúmeras violações de direitos contra mulheres com deficiência (Gesser, 2020).

Pesquisas realizadas indicam que a situação das mulheres com deficiência física tende a excluí-las do direito ao exercício da sexualidade, do trabalho de qualquer natureza e da maternidade. Além disso, existe uma concepção cultural de que as mulheres com deficiência

física são incapazes de cumprir os papéis tradicionais de dona de casa, esposa, trabalhadora e mãe. Gesser (2010) mostra que existe a ideia de que as pessoas com deficiência são assexuadas, ou seja, não possuem sentimentos ou necessidades sexuais. Essas ideias afetam as experiências pessoais e os projetos de vida de homens e mulheres, embora estas últimas sejam mais vulneráveis devido à intersecção entre deficiência e desigualdades de gênero.

O fenômeno da esterilização involuntária também faz parte desse processo de apagamento feminino. Entre os motivos que justificaram tal procedimento está a necessidade de interromper a menstruação ou de evitar uma gravidez indesejada dos pais e protegê-los da violência sexual. Isso evidencia, por si, o caráter eugênico da esterilização, uma vez que a possibilidade de ter um neto também com deficiência era vista, sem exceção, como um problema para essas famílias, remetendo à ideia da deficiência como uma tragédia pessoal e médica, um fator determinante para a infelicidade humana (Gesser *et al.*, 2023).

Essas considerações mostram a importância da inclusão da deficiência como categoria analítica nos estudos interseccionais, conforme defendido por Gesser *et al.* (2012). O fundamental desses estudos é demonstrarem que a deficiência, na intersecção com categorias como gênero, raça e classe, produz e potencializa processos de exclusão ou discriminação. Além disso, essa intersecção também tem sido colocada como elemento importante na constituição da subjetividade, uma vez que o capacitismo atravessa e constitui todas as pessoas. Assim, a deficiência é uma categoria analítica que pode contribuir para ampliar a compreensão dos fenômenos sociais.

Contudo, embora no Brasil a perspectiva interseccional tenha sido amplamente incorporada às ciências sociais e humanas, pouco se tem considerado a deficiência como categoria analítica. No cenário internacional, a defesa da deficiência como categoria de análise vem sendo realizada há muito tempo, principalmente por autoras feministas que produziram conhecimento nesse campo. Um autor que se destaca é Garland-Thomson (2005), que considera a deficiência como uma categoria constituinte dos corpos e das identidades, argumentando que a intersecção da deficiência com outras categorias – como gênero, raça, etnia, sexualidade e classe – exerce uma enorme pressão social para moldar, regular e normalizar os corpos, considerados “desviantes”. Outros autores internacionais de estudos sobre deficiência, como Campbell (2009) e Taylor (2017), baseiam sua compreensão na perspectiva interseccional, evidenciando as múltiplas relações da deficiência com gênero, classe social, raça, etnia e geração.

A defesa da deficiência como categoria de análise justifica-se porque constitui subjetividade. Isso ocorre porque as narrativas culturais relacionadas à deficiência, presentes

em diferentes contextos sociais e culturais, moldam a forma como se configuram as relações das pessoas com deficiência e das pessoas em geral com seus próprios corpos.

À medida que as narrativas dominantes restringem as complexidades da deficiência elas não apenas restringem as vidas e governam os corpos das pessoas que consideramos deficientes, como também limitam a imaginação daqueles que não se consideram deficientes. Narrativas estereotipadas, muitas vezes não examinadas, acabam apoiando ambientes de exclusão, bem como a discriminação no trabalho e a marginalização social (Garland-Thompson, 2005).

Assim, são também elementos constitutivos das relações das pessoas com as próprias lesões, que, embora inerentes à condição humana, nem sempre são assumidas e visibilizadas, pois há um processo de distanciamento dessa identidade. Ou seja, as narrativas culturais sobre o corpo, baseadas no que é considerado norma e desvio, são incorporadas às identidades por relações de poder que determinarão as formas de se relacionar com todos os corpos.

Taylor (2017) corrobora o argumento defendido neste texto de que o capacitismo tem uma dimensão estrutural, pois é estruturante da sociedade e afeta não apenas as pessoas com deficiência; e interseccional, porque atinge as pessoas de diferentes formas, dependendo de sua localização de raça, gênero, deficiência e classe social, entre outros. Dessa maneira, o capacitismo tem contribuído para patologizar diversas populações, “infantilizando-as”, declarando-as fracas, vulneráveis, sem inteligência, propensas a doenças, menos avançadas, eternamente necessitadas de cuidados. Dentre essas dimensões, destaca-se a desqualificação social das mulheres, dos negros, das pessoas de países periféricos – imigrantes ilegais e refugiados –, que são considerados menos capazes. Nas palavras do autor:

Tal patologização está intrinsecamente ligada ao capacitismo, que posiciona marcadores de deficiência, como vulnerabilidade, fraqueza, anormalidade física e mental e dependência, como indesejáveis. Consequentemente, qualquer atributo físico ou mental que possa ser atribuído (seja falso ou verdadeiro) a estas condições são vistos como deficiências biológicas e naturais que precisam ser reguladas e controladas. Estas ideologias da deficiência contribuíram para definir populações inteiras como deficientes através de alegações de inferioridade intelectual e física, como pode ser visto nos estereótipos racistas que definem os negros como fisicamente robustos, mas intelectualmente inferiores aos brancos, as comunidades indígenas como necessitadas de organização e propensas à doença, e as mulheres brancas da classe alta são demasiado delicadas para um trabalho intelectual ou físico rigoroso (Taylor, 2017, p. 17).

O trabalho de Taylor (2017) aponta que, como efeito do capacitismo, há um processo de distanciamento e até de animalização dessas entidades marginalizadas. O autor critica tanto a animalização da deficiência, como o antropocentrismo que desqualifica os seres como animais.

Assim, destacamos a necessidade de utilizarmos uma perspectiva interseccional na luta anticapacitista, visando a emancipação social desses sujeitos. A incorporação da perspectiva interseccional nas pesquisas e nas práticas sociais em diferentes campos do conhecimento pode contribuir imensamente para romper com práticas que levem à opressão de pessoas com deficiência e outros grupos oprimidos pela articulação entre sexismo, racismo, classismo e capacitismo. A escola inclusiva, abordada a seguir, é um desses ambientes onde a intersecção saudável pode ocorrer.

2.7 A Escola Inclusiva e sua influência para inserção da mulher com deficiência em sala de aula

A inclusão escolar é um processo fundamental, que visa a proporcionar a adaptação e a participação de todos os alunos em ambientes educacionais, independentemente de suas características individuais, como raça, etnia, gênero, situação econômica ou deficiência. No Brasil, a abordagem inclusiva escolar e a educação inclusiva são princípios adotados, o que significa que tanto a estrutura física das escolas quanto a abordagem pedagógica devem ser projetadas para a inclusão de todos os alunos (Abate, 2011).

Para garantir a implementação desse conceito, a legislação brasileira desempenha um papel crucial. Diversas leis foram promulgadas ao longo dos anos para apoiar a inclusão escolar e a acessibilidade. No entanto, o tema da acessibilidade começou a ser discutido no Brasil apenas na década de 1980, seguindo as discussões internacionais sobre o assunto. Nesse momento, criou-se, em 1985, a primeira Norma Técnica Brasileira de Acessibilidade, pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), fornecendo informações técnicas sobre a adequação das edificações e do mobiliário urbano para pessoas com necessidades específicas (Magagnin; Prado; Vanderlei, 2014).

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, o Governo Federal estabeleceu leis para regulamentar a construção de espaços públicos e edifícios, garantindo o acesso gratuito de pessoas com deficiência a esses locais. Essa legislação incluiu definições de padrões para construir espaços e edifícios de uso público, bem como veículos de transporte coletivo, com o objetivo de assegurar o acesso adequado para pessoas com deficiência (Brasil, 1988; Magagnin; Prado; Vanderlei, 2014).

Em 2000, duas leis federais foram promulgadas para regular a acessibilidade no País: a Lei Federal n.º 10.048/2000 (Brasil, 2000a), que aborda o atendimento prioritário a pessoas com deficiência e idosos, e a Lei Federal n.º 10.098/2000 (Brasil, 2000b), que estabelece

padrões gerais para a promoção da acessibilidade em edifícios públicos, de uso coletivo e sistemas de comunicação e sinalização. Essas leis foram regulamentadas em 2004, pelo Decreto Federal n.º 5.296/2004, que estabeleceu prazos para a implantação de acessibilidades em edifícios públicos e privados, além de definir penalidades administrativas, civis e criminais para o não cumprimento dessas normas (Brasil, 2004).

O Decreto Federal n.º 5.296/2004 também apresenta o Programa de Política Nacional de Acessibilidade, delineando ações a serem realizadas pelos estados brasileiros e municípios para o desenvolvimento de estudos e diagnósticos sobre acessibilidade no País. Além disso, a acessibilidade arquitetônica e urbana relacionada a edifícios públicos deve seguir as normas da ABNT, como a Norma Técnica de Acessibilidade – NBR 9050 (Brasil, 2004).

No âmbito estadual, o Estado de São Paulo promulgou a Lei n.º 11.263, em 2002, que estabeleceu regras e critérios detalhados para a promoção da acessibilidade. Essa lei estabeleceu um prazo de até 4 (quatro) anos para que todas as instituições sob sua jurisdição se adequassem, eliminando as barreiras arquitetônicas. Isso demonstrou um grande avanço na promoção da acessibilidade para pessoas com necessidades específicas (Magagnin; Prado; Vanderlei, 2014).

A legislação brasileira também aborda a inclusão escolar por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei Federal n.º 9.394/1996. Essa lei estabelece que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, transtornos invasivos do desenvolvimento e alta capacidade ou superdotação, devem preferencialmente estar matriculados no sistema escolar regular, em todos os níveis, graus e modalidades (Brasil, 1996; Evangelista, 2007).

Antes da legislação de acessibilidade, as salas de aula não consideravam a questão da acessibilidade como um item a ser somado, o que criava obstáculos para alunos com deficiência física, visual ou mobilidade reduzida. Essas barreiras arquitetônicas isolavam esses alunos física e socialmente, impedindo sua participação plena nas atividades escolares (Benvegnú, 2009; Corrêa, 2010; Loch, 2007).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei Federal n.º 9.394/1996, é a principal legislação que rege o sistema educacional brasileiro. Estabelece que todos os alunos, incluindo mulheres com deficiência, devem preferencialmente estar matriculados no sistema escolar regular e têm direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino. Portanto, as mulheres com deficiência têm o direito legal de frequentar escolas regulares, receber adaptações e suportes necessários para atender às suas necessidades individuais.

Além disso, o Decreto Federal n.º 5.296/2004 estabelece padrões e requisitos que devem ser seguidos na construção e adaptação de edifícios escolares, garantindo que esses espaços sejam acessíveis para pessoas com deficiência, independentemente de seu gênero. Isso inclui a disponibilidade de rampas, banheiros acessíveis, sinalizações adequadas e outras medidas para garantir que as mulheres com deficiência tenham acesso pleno às instalações educacionais.

A escola inclusiva, como parte da política nacional de educação, visa criar ambientes educacionais que sejam acolhedores e adaptados às necessidades de todos os alunos, incluindo mulheres com deficiência. Isso envolve não apenas a infraestrutura física acessível, mas também uma abordagem pedagógica que valoriza a diversidade e oferece apoio individualizado quando necessário.

A escola inclusiva e a legislação brasileira têm uma influência significativa na inserção das mulheres com deficiência em salas de aula, garantindo que elas tenham igualdade de oportunidades para acessar a educação e desenvolver suas habilidades e potencialidades, independentemente de suas deficiências e gênero. É importante que as políticas e práticas educacionais continuem a promover a inclusão e a igualdade de gênero, proporcionando um ambiente educacional inclusivo e acessível para todas as mulheres com deficiência.

Nesse sentido, compreender as definições de acessibilidade e a legislação relacionada é fundamental para avaliar o grau de inclusão escolar de alunos com deficiência física em edifícios escolares. A legislação brasileira, se devidamente obedecida, desempenha um papel crucial na promoção da inclusão e acessibilidade, pois visa, em tese, garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas, tenham a oportunidade de participar plenamente da educação.

2.8 Docência e serviço público: uma análise sobre os direitos das trabalhadoras em educação no âmbito da escola pública

Nóvoa (2011) argumenta que o ensino público e gratuito é essencial para garantir a equidade social; destaca, ainda, a importância de uma profissão prestar um serviço público único e essencial. No entanto, a educação pública no Brasil ainda está distante desse ideal, marcada por mazelas históricas e estruturais, relacionadas à formação dos professores, falta de autonomia e falta de reconhecimento – elementos que impactam a qualidade dos serviços.

Para superar esses desafios, é fundamental reconhecer o docente como um profissional do ensino e da aprendizagem, com competências cognitivas, afetivas e práticas. Os professores precisam dominar não apenas os conteúdos de ensino, mas também as habilidades pedagógicas

e o conhecimento do contexto e dos alunos. A docência é uma atividade complexa, que requer formação especializada e constante reflexão sobre a prática.

Louro (2000) traz, em seus estudos, registros de que enquanto o magistério era exercido pelos homens, a sociedade associava o professor ao “saber”, conferindo-lhe um elevado *status* social. Os professores que atendiam predominantemente os estratos mais privilegiados da sociedade desfrutavam de uma posição de respeito e valorização social. No entanto, com a expansão da migração dos homens para outros postos de trabalho, e a inserção da mulher em sala de aula, a profissão docente experimentou um processo progressivo de precarização e desvalorização.

Afonso (2001) destaca que a feminização do magistério passa, historicamente, pelo lugar que a profissão ocupa ao lidar com mudanças de valores, opiniões sobre o outro, influência e aproximação das emoções, uma característica identificada como feminina. A escola é apontada como uma instituição com a qual a mulher interage desde sempre e dentro dela pode exercer ou buscar igualdade, muito embora seja pouco representada nos materiais didáticos.

A perda progressiva de poder aquisitivo relacionada ao desprestígio da profissão docente é enfatizada por Lüdke e Boing (2004). Há nítida discrepância salarial no ensino entre homens e mulheres, as quais passam a ser vistas como vocacionadas, e não como qualificadas para o trabalho docente. Esse cenário não apenas afeta a motivação e a autoestima das professoras, mas também contribui para desvalorizar socialmente a função docente, transformando-a em uma ocupação considerada “desprestigiada” em uma sociedade em que o *status* é frequentemente determinado pelo poder econômico.

A valorização social e financeira do trabalho do professor está intrinsecamente ligada à atratividade da carreira docente e, por conseguinte, à qualidade da educação oferecida à população. As escolhas profissionais de estudantes que ingressam em cursos de formação de professores estão relacionadas ao gênero. Homens tendem a ser influenciados pela perspectiva de ascensão na carreira, enquanto mulheres tendem a valorizar mais o salário imediato, o que pode explicar a predominância feminina na docência. Além disso, os dados indicam que os estudantes que optam por essa carreira geralmente vêm de contextos socioeconômicos desfavorecidos (Lüdke; Boing; 2004).

As instituições de ensino superior não conferem o devido prestígio aos cursos de formação de professores, o que leva os estudantes interessados nessas áreas a pertencerem, em sua maioria, a grupos sociais menos favorecidos. Portanto, a profissão docente é muitas vezes vista como uma opção “de último recurso” em busca de um salário imediato para a

sobrevivência, com pouca perspectiva de ascensão social em relação às condições familiares de origem.

A desvalorização da docência também está intrinsecamente ligada à história da educação brasileira. Quando da expulsão dos jesuítas do Brasil, os salários dos professores eram inadequados e estavam frequentemente atrasados, mesmo quando um imposto foi criado para financiar as instituições escolares. Isso reflete a falta de priorização da educação e dos professores ao longo da história. Outro aspecto importante a ser considerado é a associação tradicional da docência à vocação, à missão e ao amor, concepções que resistem ao tempo e permanecem presentes no imaginário social. Essas representações da profissão docente, que remontam à educação jesuítica, influenciam a subjetividade dos professores. No entanto, essa imagem de “vocação” e “abnegação” pode prejudicar a percepção da profissão e afetar a autoestima dos educadores. Fundamental, então, que os futuros professores estejam cientes dessas representações e preparados para desafiá-las, contribuindo para a construção de uma imagem mais positiva e valorizada da categoria e do trabalho que desempenham (Farias, 2013).

Em resumo, a desvalorização social da docência, associada à erosão dos salários dos professores, é um fenômeno complexo, que envolve múltiplos fatores históricos e sociais. Para elevar a posição dos educadores na sociedade e garantir uma educação de qualidade, é essencial abordar esses desafios, reconhecendo a importância da profissão docente e valorizando adequadamente o trabalho dos professores.

A questão da precariedade na formação de professores, tanto em nível inicial quanto continuado, é um tema amplamente discutido na literatura especializada e representa um desafio significativo, que precisa ser enfrentado quando se trata da realidade da docência nos dias atuais. Isso não é apenas relevante do ponto de vista da qualidade da educação oferecida à população, mas também diz respeito à própria consolidação da profissão docente.

Houve um crescimento significativo de cursos de formação de professores no ensino superior privado durante os anos 1990, muitos dos quais eram de baixa qualidade. Embora esse aumento tenha ampliado o acesso à profissão docente para estudantes de diversas camadas da sociedade, incluindo aqueles de origem menos privilegiada, ele também levantou preocupações sobre a qualidade da formação oferecida (Cardoso; Penin, 2009).

No que diz respeito à formação continuada dos professores, é amplamente reconhecido que muitos dos modelos de cursos de suplência ou atualização não abordam eficazmente as questões emergentes enfrentadas pelos professores em suas salas de aula. Modelos alternativos, como o professor pesquisador e a aprendizagem colaborativa, foram propostos, mas a eficácia desses cursos ainda é motivo de debate. De fato, a formação continuada parece ser mais bem-

sucedida quando ocorre no contexto da escola, permitindo que os professores discutam questões cotidianas com seus colegas e busquem soluções práticas.

A análise dessas questões revela que, historicamente, a educação não recebeu a devida prioridade na agenda da sociedade brasileira. Os esforços para melhorar a formação de professores são ainda incipientes, como argumenta Saviani (2009). Ele destaca que a formação de professores está intrinsecamente ligada às condições de trabalho, incluindo salários e carga horária, uma vez que condições precárias podem afetar tanto a formação quanto a atuação dos professores. Desse modo, torna-se necessário investir recursos financeiros significativos para garantir uma formação consistente e condições adequadas de trabalho para os docentes.

Essa perspectiva é compartilhada por Freitas (2007), que enfatiza a necessidade de um investimento substancial, por parte do Estado, em políticas educacionais que abordem as condições de trabalho, os salários, as carreiras e a formação inicial e continuada dos professores.

No entanto, o investimento em educação pública, gratuita e inclusiva ainda é relativamente baixo em comparação com outros gastos governamentais, como o pagamento de juros aos bancos. É crucial uma mudança de paradigma que coloque a educação como uma prioridade máxima para o desenvolvimento nacional, canalizando os recursos necessários para essa área.

Em resumo, as discussões sobre a formação de professores, tanto em nível inicial quanto continuado, têm sido realizadas há décadas, mas soluções efetivas ainda não foram implementadas. É somente por meio de um compromisso real com a educação e com a valorização da profissão docente que poderemos enfrentar as condições adversas que historicamente têm prejudicado a educação e os educadores em nosso País.

2.9 A noção do trabalho digno

A noção do trabalho digno não se trata, em momento algum, da hierarquização ou escalonamento de um rol específico de funções ou ofícios, mas sim da análise crítica da importância de condições de exercício e de realização do trabalho para a construção da identidade social e da honradez do trabalhador – características que reafirmam, antes de qualquer outra coisa, a sua natureza humana. Neste ínterim, em que as condições de realização da atividade passam a ser alvo de análise, não podemos negar que ainda nos dias atuais convivamos com diversas manifestações de trabalho. Ou seja, a contrassenso dessa lógica de formação e dignificação do ser humano há situações que expõem o trabalhador a circunstâncias em que sua dignidade é flagrantemente violada, consideradas, inclusive, por nossa legislação,

como condutas criminosas, por exemplo: I- Exposição a altas sobrecargas e jornadas excessivas análogas à escravidão;² II- Trabalho infantil (art. 149, § 2º, inciso I, e art. 136, ambos do Código Penal c/c art. 60 do Estatuto da Criança e do Adolescente). Sem embargo, em nosso ordenamento jurídico nem sempre há a figura típica específica para descrever determinado crime, havendo, portanto, a necessidade de combinarem-se dispositivos que, interpretados de forma conjunta, servem de aparato legal para criminalização e consequente penalização de fato ou conduta;³ III- A prostituição voluntária, tida como uma conduta íntima e consensual, tem sido considerada uma profissão por grande parte da sociedade. Todavia, no que se refere ao seu reconhecimento social como atividade profissional, nosso entendimento é que a sujeição à prática sexual nesses moldes é extremamente evasiva, degradante e leva o indivíduo a um terrível processo de mortificação e coisificação da sua figura humana. Com efeito, o fato é que o consentimento não afasta o potencial risco de agressões físicas, verbais e exposição da saúde pelo contágio de diversas doenças sexualmente transmissíveis.

Ademais, mesmo não havendo instrumento jurídico que regulamente a atividade, destacamos, por outro lado, que, para o Direito, muito mais do que a figura do sujeito-trabalhador, tem-se o dever legal de tutelar e proteger a pessoa humana – ou seja, algo que abarca toda e qualquer situação ou ofício em que o indivíduo possa vir a ocupar na sociedade, quer seja no ócio, quer no labor, pois é a vida que se torna o alvo de proteção. Nesse sentido, como forma de coibir violações à dignidade dos profissionais do sexo, atividade exercida principalmente pelas mulheres, o Direito Penal descreve duas condutas consideradas

² Art. 149 do Código Penal Brasileiro. “Reduzir alguém a condição análoga à de escravo, quer submetendo-o a trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto: Pena - reclusão, de dois a oito anos, e multa, além da pena correspondente à violência. § 1º Nas mesmas penas incorre quem: I - cerceia o uso de qualquer meio de transporte por parte do trabalhador, com o fim de retê-lo no local de trabalho; II - mantém vigilância ostensiva no local de trabalho ou se apodera de documentos ou objetos pessoais do trabalhador, com o fim de retê-lo no local de trabalho. § 2º A pena é aumentada de metade, se o crime é cometido: I - contra criança ou adolescente; II - por motivo de preconceito de raça, cor, etnia, religião ou origem.” (Brasil, 1940).

³ Art. 136 (maus-tratos). “Expor a perigo a vida ou a saúde de pessoa sob sua autoridade, guarda ou vigilância, para fim de educação, ensino, tratamento ou custódia, quer privando-a de alimentação ou cuidados indispensáveis, quer sujeitando-a a trabalho excessivo ou inadequado, quer abusando de meios de correção ou disciplina: Pena - detenção, de dois meses a um ano, ou multa. § 1º - Se do fato resulta lesão corporal de natureza grave: Pena - reclusão, de um a quatro anos. § 2º - Se resulta a morte: Pena - reclusão, de quatro a doze anos. § 3º - aumenta-se a pena de um terço, se o crime é praticado contra pessoa menor de 14 (catorze) anos. O art. 7º, XXXIII, da CRFB/88, veda o trabalho do menor de 14 anos, assim transcrito: proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos, alterado pela EC 20, revoga o texto do art. 60 do ECA. Art. 60 do ECA. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.”

atentatórias à dignidade humana, puníveis com pena reclusão: o lenocínio⁴ e o rufianismo.⁵ Nesse caso, podemos perceber que, a partir de uma conduta, o infrator pode seguir incorrendo na prática de diferentes crimes, ou, sob um contexto específico, diversas condutas materializam a figura de um crime, tido por mais grave. Aliás, a esse fenômeno dá-se o nome de subsunção que é, no fundo, a ação ou efeito de subsumir, isto é, incluir (alguma coisa) em algo maior, mais amplo. Em síntese, um crime se vale de outro, havendo agravamento de condutas e resultados, bem como de acumulação de penas.⁶

No mesmo sentido, o inciso IV, referente ao assédio moral,⁷ configura-se pelo constrangimento e humilhação pública, autoritarismo e intolerância de gerências e chefias, imposição de jornadas extras de trabalho, desmoralização e menosprezo de trabalhadores.⁸ Essas situações inegavelmente infligem dor e sofrimento, podendo ocasionar danos irreparáveis não apenas à figura do trabalhador, mas à pessoa em si, já que nossa vida não é fragmentada ou

⁴ Ação de explorar, estimular ou favorecer o comércio carnal ilícito, ou induzir ou constranger alguém à sua prática.

⁵ Modalidade de lenocínio que objetiva o lucro por meio da exploração de prostituição alheia.

⁶ Art. 227, Código Penal. “Induzir (incitar, incutir, mover, levar, persuadir) alguém (pessoa determinada; se indeterminada o número de pessoas, o crime será o de “favorecimento da prostituição”) a satisfazer a lascívia de outrem:

Pena - reclusão, de 1 a 3 anos.

§ 1º - Se a vítima é maior de 14 e menor de 18 anos (se tiver menos de 14 anos a violência será presumida, respondendo o agente pela forma qualificada do § 2º), ou se o agente é seu ascendente, descendente, marido, irmão, tutor ou curador ou pessoa a que esteja confiada para fins de educação, de tratamento ou de guarda:

Pena - reclusão, de 2 a 5 anos.

§ 2º - Se o crime é cometido com emprego de violência, grave ameaça ou fraude:

Pena - reclusão, de 2 a 8 anos, além da pena correspondente à violência.

§ 3º - Se o crime é cometido com o fim de lucro, aplica-se também multa.

Art. 228 – CP Induzir ou atrair alguém à prostituição, facilitá-la ou impedir que alguém a abandone:

Pena - reclusão, de 2 a 5 anos.

§ 1º - Se ocorre qualquer das hipóteses do § 1º do artigo anterior:

Pena - reclusão, de 3 a 8 anos.

§ 2º - Se o crime é cometido com emprego de violência, grave ameaça ou fraude:

Pena - reclusão, de 4 a 10 anos, além da pena correspondente à violência.

§ 3º - Se o crime é cometido com o fim de lucro, aplica-se também multa.

[...]

Art. 230. Tirar proveito da prostituição alheia, participando diretamente de seus lucros ou fazendo-se sustentar, no todo ou em parte, por quem a exerça:

Pena - reclusão, de 1 a 4 anos, e multa.

§ 1º - Se ocorre qualquer das hipóteses do § 1º do art. 227:

Pena - reclusão, de 3 a 6 anos, além da multa.

§ 2º - Se há emprego de violência ou grave ameaça:

Pena - reclusão, de 2 a 8 anos, além da multa e sem prejuízo da pena correspondente à violência.” (Brasil, 1940).

⁷ O Projeto de Lei Federal n.º 4.742/2001 propõe reforma ao Código Penal – Assédio Moral no Trabalho. Vejamos: “Art. 146 A. Desqualificar, reiteradamente, por meio de palavras, gestos ou atitudes, a auto-estima, a segurança ou a imagem do servidor público ou empregado em razão de vínculo hierárquico funcional ou laboral. Pena: Detenção de 3 (três) meses a um ano e multa.” (Brasil, 2001).

⁸ Art. 146, Código Penal. “Constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, ou depois de lhe haver reduzido, por qualquer outro meio, a capacidade de resistência, a não fazer o que a lei permite, ou a fazer o que ela não manda: Pena - detenção, de três meses a um ano, ou multa.” (Brasil, 1940).

compartimentada e aquilo que vivenciamos nela, nos âmbitos funcional e laboral, reflete em nossa vida pessoal e comunitária.

A dignidade humana passou, paulatinamente, a ocupar a centralidade das discussões de alta complexidade. Considerada, por conseguinte, como elemento norteador das decisões de ordem política, jurídicas e administrativas, vincula-se tanto às esferas pública quanto privada. Assim, temas relacionados à dignidade humana ganharam notoriedade e consistência. Ademais, com base nos exemplos citados, podemos perceber que não há como discutirmos a questão do trabalho como uma das maiores categorias existentes na sociedade sem a noção de que todo o trabalho seja balizado pela dignidade humana.

Ao analisarmos o trabalho, precisamos destacar duas importantes subcategorias: natureza e condições. Pela primeira, observamos o tipo de atividade a ser desempenhada, sua alocação e utilidade para o bem da coletividade, em outras palavras, a sua finalidade; pela segunda, temos como análise as ferramentas, o ambiente, o “*modos operandi*”, o processo para se alcançar os objetivos ou o seu produto, observando-se os resultados esperados pelo desempenho de determinada atividade. Isso implica analisar como o sujeito-trabalhador se percebe no trabalho e também como a própria sociedade enxerga a figura do trabalhador. Nesse contexto, esses são fatores extremamente importantes para que compreendamos o processo de busca da felicidade e dignificação pelo exercício do trabalho.

Nesse sentido, os exemplos citados têm o condão de corroborar essa análise do trabalho como instrumento de dignificação da pessoa humana, ou seja, ratificar o pensamento de que todo o trabalho necessariamente precisa ser digno.⁹ Desse modo, o tema vem, de forma cada vez mais crescente, ocupando a pauta de inúmeras discussões, havendo o Estado de se pronunciar em casos extremamente difíceis e também em questões moralmente carregadas e notadamente complexas, a fim de confirmar o argumento central do trabalho, que é o de viabilizar a emancipação, a autonomia, a cooperação, a felicidade e, agora, a dignidade.

Barroso (2014) traz, em seu livro, um caso conhecido como “caso do arremesso de anão”, extremamente dramático e tormentoso, que ganhou repercussão internacional. Segue-se uma breve síntese do caso.

⁹ Na primeira folha da Carteira de Trabalho e Previdência Social, de forma emblemática, vemos a menção do direito ao trabalho digno esculpido na Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Art. XXIII – 1. Todo o homem tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e a proteção contra o desemprego. 2 – Todo o homem, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho. 3. Todo o homem que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana, e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social. 4. Todo o homem tem direito a organizar sindicatos e a neles ingressar para proteção de seus interesses.” (ONU, 1948).

O prefeito de Morsang-sur Orge, uma cidade próxima de Paris, proibiu uma atração de casas noturnas, conhecida como *lancer de nain*, na qual um anão, equipado com aparelhos de proteção, era lançado a curtas distâncias pelos fregueses do estabelecimento até cair sobre um colchão de ar. Ao julgar um recurso contra esse ato, a Corte Administrativa anulou a decisão do prefeito, mas o Conselho de Estado, a corte superior em matéria administrativa, reverteu essa decisão e restabeleceu a proibição. O raciocínio do *Conseil* foi baseado na defesa da ordem pública e da dignidade humana. É interessante observar que o próprio anão se opôs à proibição em todas as instâncias e levou o caso até a Comissão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, alegando que a França havia cometido uma discriminação e violado o seu “direito à liberdade, emprego, privacidade e a um padrão de vida adequado”. A Comissão, contudo, decidiu que a proibição “não constituía uma medida abusiva” e que ela era necessária para proteger a ordem pública e a dignidade humana. (Barroso, 2014, p. 91-92).

Ao confirmar a decisão de proibir a prática de arremesso de anão, o Conselho de Estado francês afirmou que a dignidade humana é um direito inalienável, por isso, quando o homem renunciou à sua dignidade, consentindo que fosse lançado como um objeto, deveria o Estado avocar para si o dever de intervir e restabelecer a sua dignidade, protegendo sua integridade física. O arremesso expunha o anão não apenas a uma grave lesão corporal,¹⁰ mas também a um eminente risco de morte,¹¹ situações tidas como inaceitáveis para a ordem pública; ademais, a conivência do Estado para com essa prática incentivaria a completa barbárie. Isso porque, segundo Barroso (2014, p. 72), “[...] todo o homem é um fim em si mesmo, e não deve ser instrumentalizado por projetos alheios; os seres humanos não têm preço nem podem ser substituídos, pois eles são dotados de um valor intrínseco absoluto, ao qual se dá o nome de dignidade.”

O doutrinador Ferreira Filho (2006) ratifica o entendimento de que a liberdade de profissão e de trabalho encontra certas limitações legais, exercidas de forma a proteger a dignidade do trabalhador.

Outra liberdade reconhecida é a de profissão, que compreende, na sistemática da Constituição vigente (art. 5º XIII), a de trabalho ou de ofício. Com expressão lídima

¹⁰ Art. 129. “Ofender a integridade corporal ou a saúde de outrem: Pena - detenção, de três meses a um ano. Lesão corporal de natureza grave § 1º Se resulta: I - Incapacidade para as ocupações habituais, por mais de trinta dias; II - perigo de vida; III - debilidade permanente de membro, sentido ou função” (Brasil, 1991). O indivíduo que desrespeita a integridade física de outrem, afronta à norma constitucional, em consequência incorre no crime por lesão corporal onde há “qualquer alteração desfavorável produzida no organismo de outrem, anatômica ou funcional, local ou generalizada de natureza física [...] seja qual for o meio empregado para produzi-la” (Mirabette, 2001, p. 105). Destaca-se o entendimento dos doutrinadores Pablo Stolze Gagliano e Rodolfo Pamplona Filho (2007, p. 157), mostrando que “o corpo como projeção física da individualidade humana também é inalienável”.

¹¹ Homicídio culposo ou homicídio involuntário ocorre quando uma pessoa mata outra, mas sem que tivesse esta intenção, nem aceitando os riscos que levem à morte da outra; pode ser por negligência, imperícia ou imprudência. Vide artigo 121, § 3º, do Código Penal.

da liberdade individual, cada um tem o direito de trabalhar no ofício que lhe agrada, para o qual tiver aptidão. Rejeita-se assim o privilégio de profissão, anteriormente consagrado em prol das corporações de ofício. Apenas admite a Constituição as restrições a essa liberdade indispensáveis para a salvaguarda do interesse público. De fato, consente que a lei ordinária imponha “qualificações profissionais”. A liberdade de trabalho, por outro lado, recebe certas limitações, destinadas a proteger o próprio trabalhador e a sociedade contra abusos. São limitações concernentes às condições do trabalho, previstas no art. 7º da Constituição (Ferreira Filho, 2006, p. 301).

O caso torna-se tormentoso e complexo pelo fato de que, em seus argumentos, o anão sustentava que não se sentia violado em sua dignidade e que, pela primeira vez em toda a sua vida, pelo trabalho desfrutava de realização pessoal, pois tinha um emprego, amigos, ganhava salário e gorjetas, enfim, sentia-se feliz. Podemos notar, de forma muito clara, a colisão de direitos. De um lado, a dignidade, um valor intrínseco de cada ser humano, e, de outro, a autonomia individual, traduzida pelo direito à liberdade de conduzir a sua própria vida e de, inclusive, escolher uma profissão. O mesmo autor, a arremedo daquilo que já expusemos ao longo do texto, ratifica, assim, o entendimento de que a dignidade é um valor absoluto, servindo, inclusive, como instrumento interpretativo do Direito.

[...] nos casos envolvendo lacunas no ordenamento jurídico, ambiguidade no direito, colisões entre direitos fundamentais e tensões entre direitos e metas coletivas, a dignidade humana pode ser uma boa bússola na busca de melhor solução. Mas ainda, qualquer lei que viole a dignidade, seja em abstrato ou em concreto, será nula (Barroso, 2014, p. 66).

Não deixa de ter fundamento os argumentos trazidos pelo anão ao dizer que a decisão proferida pelo Estado lhe causava graves prejuízos, como o desemprego e, conseqüentemente, a precarização de sua subsistência, de modo que o obrigava a voltar para o mundo onde vivia esquecido, invisível e sem oportunidades. Na verdade, o caso traz à tona a triste realidade de que, em muitos casos, nenhuma outra oportunidade de trabalho é dada às pessoas com deficiência. Deflagra, também, a vergonhosa omissão e ineficiência do Estado em implementar políticas públicas eficientes no sentido de viabilizar oportunidades e condições de trabalho digno em relação a toda a população e, em especial, às pessoas com deficiência.

Ao proferir a decisão proibindo a prática do arremesso, entendeu-se que a honra pessoal deve ser preservada e que o Estado não pode ser conivente com violações da dignidade. Portanto, em determinadas situações, deve conter ou regular o comportamento natural do homem, impondo, inclusive, limitações e restrições legítimas ao exercício de direitos.¹² Desse

¹² Restrição do direito de dispor sobre o próprio corpo. Artigo 13 do Código Civil: “salvo por exigência médica, é defeso o ato de disposição do próprio corpo, quando importar diminuição permanente da integridade física, ou contrariar os bons costumes” (Brasil, 1995). Trata-se do princípio da indisponibilidade do corpo humano.

modo, a dignidade passa a ser elemento inspirador para a concessão e a regulação de direitos, mesmo que não expressos em lei. Ao Estado compete preservar o homem em sua honradez e em sua integridade física, psíquica e moral. Em que pese a liberdade pessoal conferida a todo o ser humano de fazer, inclusive, a escolha pela profissão, para que possa exercer a autonomia precisam estar “livres da necessidade”, sob pena de incorrerem em grave vício de consentimento pelo seu estado de necessidade.¹³

A autonomia é o elemento ético da dignidade humana. É o fundamento do livre arbítrio dos indivíduos, que lhes permite buscar, da sua própria maneira, o ideal de viver bem e de ter uma vida boa. [...] A autonomia pressupõe o preenchimento de determinadas condições, como a razão (capacidade mental de tomar decisões informadas), a independência (a ausência de coerção, de manipulação e de privações essenciais) e a escolha (a existência real de alternativas) (Barroso, 2014, p. 81-82).

A dignidade humana perpassa pela ideia do mínimo existencial ou do direito básico às provisões, frações e porções precarizadas de subsistência. Compelido pela necessidade mínima de sobrevivência, o homem se vê incapaz de tomar decisões racionais, a ponto de banalizar a sua própria dignidade e sujeitar-se a condições precárias de existência e violência à sua condição humana.

Para serem livres, iguais e capazes de exercer uma cidadania responsável, os indivíduos precisam estar além de limiares mínimos de bem-estar, sob pena de a autonomia se tornar mera ficção, e a verdadeira dignidade humana não existir. Isso exige o acesso a algumas prestações essenciais – como educação básica e serviços de saúde –, assim como a satisfação de algumas necessidades elementares, como alimentação, água, vestuário e abrigo (Barroso, 2014, p. 85).

Marx (1983) destaca que, em muitas situações, com o objetivo de suprir, ainda que minimamente, suas necessidades de sobrevivência, o trabalhador vende não apenas o seu tempo e força, mas também seus sonhos, seus sentimentos e a sua saúde física, intelectual e psicológica, sujeitando-se a condições penosas e degradantes de trabalho. Nesse contexto, o trabalhador, em profunda fadiga, se vê imerso em aflição e mortificação de sua identidade como ser humano, bem como esvaziado em sua capacidade produtiva e criativa.

¹³ Estado de necessidade é considerado uma causa especial de exclusão de ilicitude, ou seja, uma causa que retira o caráter antijurídico de um fato tipificado como crime. Nesse contexto, o indivíduo é tido como incapaz de exercer o seu juízo perfeito e ponderar sobre as consequências de seus atos, a ponto de afastar a sua culpabilidade pela prática de crimes cometidos nesse estado. No Brasil, está previsto no artigo 23-I do Código Penal e exemplificado no artigo 24 do mesmo diploma legal.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA ESCOLA INCLUSIVA – REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM JATAÍ – GO

Na quarta seção de “Reflexões sobre o Trabalho”, mergulhamos nas dinâmicas e nos desafios enfrentados por servidores com deficiência na rede estadual de educação em Jataí, no estado de Goiás, destacando a importância de adaptar não só o ambiente físico, mas também os processos educativos, de modo a promover uma verdadeira inclusão. Nesta seção, nos propomos a explorar as condições de trabalho desses servidores, enfatizando a necessidade de adaptações arquitetônicas, ergonômicas e administrativas que respeitem e atendam às suas necessidades específicas. Por meio de uma análise detalhada do ambiente escolar, dividida em dimensões cultural/social e física, o texto busca identificar e compreender as barreiras enfrentadas e propor soluções que possam efetivamente transformar o espaço educacional em um local de trabalho acessível para todos, refletindo sobre como essas mudanças podem contribuir para a missão mais ampla da escola de formar profissionais capacitados para transformar a sociedade.

3.1 Análise das condições de trabalho em relação aos servidores com deficiência na Regional Jataí

O ingresso de pessoas com deficiência no quadro de servidores implica urgentes adaptações arquitetônicas, ergonômicas e administrativas, com o objetivo de viabilizar condições coerentes ao atendimento das necessidades específicas desses servidores, tornando o ambiente de trabalho acessível. Para tanto, tendo em vista o cotejamento do nosso objeto de pesquisa, decidimos decompor a análise do ambiente escolar em dois planos: cultural/social e físico. A respectiva escolha justifica-se observando que, na análise da materialidade das relações sociais estabelecidas entre a instituição – no caso, a Seduc/unidade escolar – e a sociedade – especialmente os alunos, servidores, as professoras e a comunidade em geral –, tais aspectos estão imbricados e correspondem, no fundo, aos pontos nevrálgicos no que diz respeito a sua missão de formar profissionais que consigam transformar a sociedade.

Essa transformação passa também pela cultura popular, que deve ser o ponto de partida para o ensino na escola. Sem embargo, não deve ser o único foco do trabalho educativo, tendo em vista que o encargo da escola é dar às pessoas acesso ao saber sistematizado e erudito, saber este que vá ao encontro das necessidades dessas pessoas, de modo a “expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses” (Saviani,

2011, p. 70). O autor defende que, se a cultura erudita for democratizada, passará a ser da população, e não apenas de um grupo privilegiado. Dessa maneira, a cultura erudita será a cultura popular, elaborada e sistematizada, promovendo a superação da oposição cultura popular *versus* cultura erudita.

A escola pública tem como missão institucional construir um ambiente para essa aprendizagem culturalmente democrática e também, consolidar um espaço para a valorização da diversidade numa perspectiva inclusiva. Ora, se o objetivo final é, ao mesmo tempo, sistematizar e socializar o conhecimento e o saber, e assim contribuir para formar indivíduos capazes de promover a transformação e o desenvolvimento da sociedade, o que dizer quando os próprios profissionais não apresentam ferramentas para lidar com a deficiência e as inúmeras diferenças no ambiente escolar? Ou seja, quando o conhecimento ou a formação acadêmica excluem possibilidades e uma abordagem adequada à diversidade e, igualmente, quando a escola não põe em prática o desenho universal e a acessibilidade aos servidores com deficiência.

Percebe-se, então, que a educação inclusiva é engendrada num contexto que somente alguns, geralmente tidos como “normais”, são atendidos. Há indivíduos que, em razão de suas características – físicas, intelectuais e/ou sensoriais –, não estão aptos ao ambiente tido como “inclusivo” e são, na verdade, excluídos pela ausência de elementos, equipamentos e atitudes que garantam o direito de existirem no ambiente escolar, tanto numa perspectiva ensino-aprendizagem quanto funcional. Assim, antes de buscar como missão a sistematização e socialização do conhecimento, a formação de indivíduos e a transformação da sociedade, urge, sobremaneira, repensar a própria natureza da instituição referente ao seu público-alvo. Quer dizer, incluir no seu âmago a diversidade para que, em última instância e efetivamente, promova-se a “transformação da sociedade”.

Desse modo, é mister reiterar a importância de uma gestão humanizada e sensível às diversas demandas dos alunos, dos professores e dos demais servidores. Falar sobre a Escola Inclusiva é reconhecer, ao mesmo tempo, o desafio do gestor em promover uma gestão democrática. A escola pública, gratuita e inclusiva é, em primeiro plano, um ambiente de trabalho; por extensão, precisa buscar o desenvolvimento de relações democrático-éticas e a construção de uma “consciência crítica.

Isso posto, podemos inferir que o elemento cultural/social emerge, em primeiro lugar, ligado à formação do indivíduo e, por extensão, à sua interferência na realidade. A escola é, por excelência, o espaço que atua especificamente para a promoção do processo de ensino-aprendizagem e sua relação com a sociedade, de modo a que o conhecimento possa, a um só tempo, contribuir para suplantando os problemas regionais e/ou nacionais. Grosso modo, a sua

missão de disseminar o conhecimento vincula-se, antes, com os desafios nascidos dentro da sociedade. Não basta apenas ministrar diversas disciplinas, seja na área de exatas, humanas ou biológicas, e, ao final, não gerar um retorno para a sociedade. A escola atua, necessariamente, na interferência direta da realidade. Todas as atividades de ensino devem considerar, em maior ou menor grau, sua inserção no mundo social e do trabalho, de modo a impactar a vida humana não apenas dos alunos, mas também dos professores

Nesse contexto, a proposta da escola de melhorar a “qualidade de vida humana” circunscreve-se, na nossa concepção, a uma mera formação de sujeitos para o mundo empregatício. Não leva em consideração, portanto, que, sendo a sociedade heterogênea, todo o seu ambiente – seja no nível do ensino, seja do espaço físico – precisa abarcar tais variáveis. A articulação entre teoria e prática (conhecimento e realidade) realiza-se, de fato, quando a diversidade constitui uma peça central na sua estrutura, permeando currículo, projetos pedagógicos, avaliação, entre outros aspectos.

A escola caracteriza-se, fundamentalmente, como *lôcus* privilegiado do conhecimento – ou das “múltiplas expressões do saber” – e atua na defesa dos valores humanos e da socialização do conhecimento.

Ademais, com relação ao espaço físico da escola, percebemos, de maneira direta e/ou indireta, que a instituição o considera relevante na medida em que cria condições favoráveis para o desenvolvimento do ensino e, eventualmente, a convivência da comunidade escolar – técnicos, professores e alunos. Tangencialmente, a estrutura física é compreendida em articulação com a prática pedagógica.

A escola é uma instituição em constante mudança e, em decorrência disso, precisa (re) pensar algumas questões essencialmente administrativas, isto é, considerar como relevantes e necessárias reivindicações externas e internas para que, na sua missão como instituição preocupada com o conhecimento e a humanização dos processos de ensino-aprendizagem, não ocorra um descompasso entre o que é propalado em discursos e o que a sociedade, de fato, precisa. Assim, é imperiosa uma concepção ampla de administração e trabalho, que pressuponha a inter-relação de questões como regime e condições de trabalho, e plano de cargos e salários.

Em termos mais específicos, a política de educação inclusiva preconizada pela Seduc considera, em primeiro lugar, a urgência de promover ações que atendam, de maneira geral, as pessoas com “mobilidade reduzida” e as demais com alguma deficiência. Por um lado, afirma ser possível construir “formas solidárias de convivência” na instituição, mas, por outro, precisa urgentemente reconhecer que as ações desenvolvidas são fragmentadas. Não há inclusão

quando nem toda a comunidade escolar é incluída, pois há uma ausência de sistematização em torno das questões que envolvem as pessoas com deficiência, quer sejam discentes, quer sejam docentes. O resultado disso é, quase sempre, tomadas de ações localizadas, direcionadas aos “efeitos”, e não às “causas”.

A inclusão social implica a remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais. Mais especificamente, acarreta a percepção de que os obstáculos culturais e físicos são postos pelo conjunto da sociedade e excluem, para tanto, essa minoria do acesso a direitos fundamentais básicos. Em termos mais concretos, na atualidade são duas docentes com deficiência que compõem o quadro da Regional Jataí: duas pedagogas, uma surda e outra cadeirante. Destacamos que, apesar de um indivíduo possuir determinada deficiência, não necessariamente, ou não exclusivamente, suas necessidades específicas serão decorrentes de sua compleição física ou de suas características psíquicas.

De uma forma ou de outra, reforça-se que a estrutura física inadequada das escolas em Jataí se apresenta, nos dias atuais, como um verdadeiro obstáculo para a locomoção das PcD dentro das dependências das instituições. Afinal, tal aspecto inviabiliza o exercício funcional e viola, sem dúvida, o direito à autonomia e à dignidade – entendidos como a capacidade de livre locomoção, de ir, vir e ficar com segurança. A professora surda utiliza a Libras como principal meio de comunicação, e a ausência de intérpretes nos diversos espaços acadêmicos e administrativos inviabiliza a sua atuação profissional e compromete o seu direito de ser e pertencer. Nesse contexto, insta destacar que a não implementação de um ambiente adequado, seguro e acessível potencializa a ocorrência de inúmeros acidentes. As barreiras arquitetônicas e comunicacionais contribuem para o isolamento físico e social.

No âmbito do serviço público, à luz do Decreto Federal n.º 3.298/1999 (Brasil, 1999), há uma série de ações que precisam ser implementadas. Podemos inferir alguns elementos com base no texto legal, como a instalação de uma equipe multiprofissional para avaliar e acompanhar o servidor com deficiência durante o seu estágio probatório, bem como a estruturação de adaptações e a oferta de instrumentos necessários (ledores, recursos de informática, adaptação arquitetônica, intérpretes de Libras, entre outros) para que o servidor com deficiência possa desempenhar suas funções de forma satisfatória e tenha iguais condições de exercício funcional. Isso pode servir, inclusive, como garantia de permanência dele no cargo, já que a falta de condições para o exercício eficiente pode ensejar em reprovação no estágio probatório. Ademais, pode ocasionar um grave prejuízo tanto à Administração Pública, no que concerne ao erário, quanto à sociedade, que carece do serviço a ser prestado. Do mesmo modo,

o servidor poderá perder o cargo, sendo, nesse caso, alvo de injusta exoneração, já que não lhe foram favorecidas as adaptações necessárias para o desempenho de suas atribuições.

Nesse debate, Sassaki (2003b, p. 65-66) propõe como sendo “empresa inclusiva” aquela que deve promover: a) a adaptação dos locais de trabalho; b) a adoção de esquemas flexíveis no horário de trabalho; c) a revisão das políticas de contratação de pessoal; d) a revisão dos programas de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos; e) palestras que desmistifiquem a deficiência como incapacitante, dentre outras condições. Para que não se incorra em mera inserção ou em simples ações integradoras, é necessário que o gestor promova ações significativas no sentido de que o servidor tenha reais condições de inclusão no ambiente funcional. Quer dizer, a análise de suas condições de trabalho é fundamental para se reduzir – ou pelo mesmo amenizar – situações de desigualdades e desvantagens em relação aos demais servidores que não possuem deficiência.

Com efeito, compreendemos que as condições de trabalho estão diretamente relacionadas à noção de eficiência no serviço público. Consequentemente, uma “gestão moderna” e “humanizada” precisa promover, urgentemente, ações dessa natureza, sob a pena de comprometer não apenas a inclusão de servidores com deficiência, mas também a prestação de serviços à sociedade. Dito de outra forma, um órgão inclusivo não atende apenas o servidor em suas necessidades específicas, pelo contrário, ele precisa beneficiar, simultaneamente, a comunidade, que requisita um atendimento justo e adequado às suas especificidades. Nesse sentido, a implementação de políticas e programas com viés inclusivo favorece, portanto, a todos.

Para realizar a pesquisa, buscamos documentos junto ao setor de Recursos Humanos, doravante RH, da Regional, no intuito de fortalecer a investigação sobre o ingresso das servidoras com deficiência no quadro da Seduc em Jataí, em especial, informações acerca da perícia médica realizada no momento da admissão. Ao fazermos tal verificação, para nossa surpresa, não consta na Coordenação Regional de Educação (CRE) nenhuma informação ou registro em relação à avaliação e admissão de servidores com deficiência. A ausência de laudos revela a fragilidade e, sobretudo, a incipiência de informações sobre as condições físicas e sensoriais, bem como as necessidades específicas das servidoras. As informações obtidas limitam-se, portanto, apenas a descrever o nome completo, o cargo, a lotação e o tipo de deficiência.

Isso posto, percebemos que a incipiência de informações se apresenta em total desacordo com a finalidade e a relevância da perícia, tanto para a Administração Pública, que recebe em seu quadro um novo servidor, como em relação ao próprio sujeito, que é

recepcionado sem o tratamento condizente às suas condições físicas e sensoriais. Sublinha-se, nesse sentido, que a perícia médica não tem apenas o condão de avaliar situações que levem à reprovação ou à aprovação. Mais do que isso, precisa averiguar os cuidados a serem tomados pela instituição para o bem-estar e a segurança do servidor, quer seja ele pessoa com ou sem deficiência. Essas informações devem, assim, nortear impossibilidades de lotação/alocação desse servidor, como, por exemplo, o ambiente que represente risco a sua integridade física ou comprometa o exercício normal de suas funções, sendo este um prejuízo para o serviço público.

Em geral, a perícia caracteriza-se como uma técnica de investigação, comprovação, averiguação, determinação ou esclarecimento de fatos e, também, de prováveis consequências. Aliás, no Direito Penal, encontramos autores que, de forma clara, descrevem o conceito e a relevância da perícia. Capez (2016, p. 316) mostra-nos que, etimologicamente, a origem do termo localiza-se no latim – *peritia* – e significa, literalmente, “habilidade especial”, ou seja, “é um meio de prova que consiste em um exame elaborado por pessoa, em regra profissional, dotada de formação e conhecimentos técnicos específicos”. Já Nucci (2014, p. 312) define perícia da seguinte forma: “[...] exame de algo ou alguém realizado por técnicos ou especialistas em determinados assuntos, podendo fazer afirmações ou extrair conclusões”.

Em investigações criminais, os laudos meticulosamente elaborados podem colocar fim às dúvidas e esclarecer, em muitos casos, fatos que extrapolam os conhecimentos do juiz, sendo importantíssimos para o desfecho de processos, para que a justiça seja feita, servindo de fundamentação tanto para a condenação quanto para a absolvição de acusados. O relatório final da perícia – para o Judiciário, no caso de investigações criminais, ou para a Administração Pública, no caso do concurso público – representa, efetivamente, o convencimento científico. Por isso, reforçamos o seu alto grau de importância e a relevância jurídica e institucional, devendo, portanto, ser exercido com o mais alto rigor e competência.

No mesmo sentido, a perícia médica nos concursos públicos é etapa necessária e obrigatória, sendo determinada de modo impositivo pelos editais. Seu relatório final deve ser fundamentado por diversos ramos da medicina, como psiquiatria, traumatologia, oftalmologia, neurologia, patologia e ginecologia. Sem dúvida, essa é uma importante fase no processo de seleção e recrutamento de servidores, pois os peritos exercem verdadeiro juízo de admissibilidade para a aprovação ou reprovação do candidato. Afinal, não basta o êxito obtido na avaliação de provas e títulos, já que a perícia no certame é, por assim dizer, o elemento legitimador das condições físicas e psicológicas do “futuro” servidor. Assim como na investigação criminal, a ausência da perícia – ou a realização de forma deficitária e inconsistente – acarreta, por sua vez, graves prejuízos para a sociedade e para a concretização

de Justiça e, eventualmente, a Administração Pública. Por fim, vale lembrar que, referente ao concurso público, podemos afirmar que se a perícia não se concretizar de modo eficiente e de forma técnica, tem-se o processo por nulo – mais exatamente, não poderá haver em hipótese alguma nomeação e, conseqüentemente, a ocupação de cargos.

3.2 Coletânea de imagens

Para efeito de análise desta pesquisa, trazemos, a seguir, uma coletânea das imagens recolhidas para considerações posteriores.

Figura 1 – Fachada do Centro de Ensino em Período integral João Roberto Moreira



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

Figura 2 – Entrada principal CEPI – João Roberto Moreira



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

Figura 3 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

Figura 4 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

Figura 5 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

Figura 6 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

Figura 7 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

Figura 8 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

Figura 9 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

Figura 10 – CEPI – João Roberto Moreira – Rampa de acesso a salas de aula



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

Figura 11 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira – Rampa de acesso ao pátio coberto, à cozinha e ao refeitório



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

Figura 12 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira – Refeitório e local de apresentações culturais



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

Figura 13 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira – Acesso a quadra de esporte



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

Figura 14 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira – Acesso à quadra de esportes



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

Figura 15 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira – Acesso à quadra de esporte



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

Figura 16 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira – Acesso à quadra de esporte



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

Figura 17 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira – Acesso à quadra de esportes



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

Figura 18 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira – Acesso à quadra de esportes



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

Figura 19 – Colégio Estadual Marcondes de Godoy



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

Figura 20 – Colégio Estadual Marcondes de Godoy – Rampa de acesso à entrada da Escola



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

Figura 21 – Colégio Estadual Marcondes de Godoy – Rampa de acesso a entrada da Escola



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

Figura 22 – Colégio Estadual Marcondes de Godoy – Rampa de acesso à quadra de esportes



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

Figura 23 – Colégio Estadual Marcondes de Godoy – Pia do sanitário – PcD



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

Figura 24 – Colégio Estadual Marcondes de Godoy – Sanitário – PcD



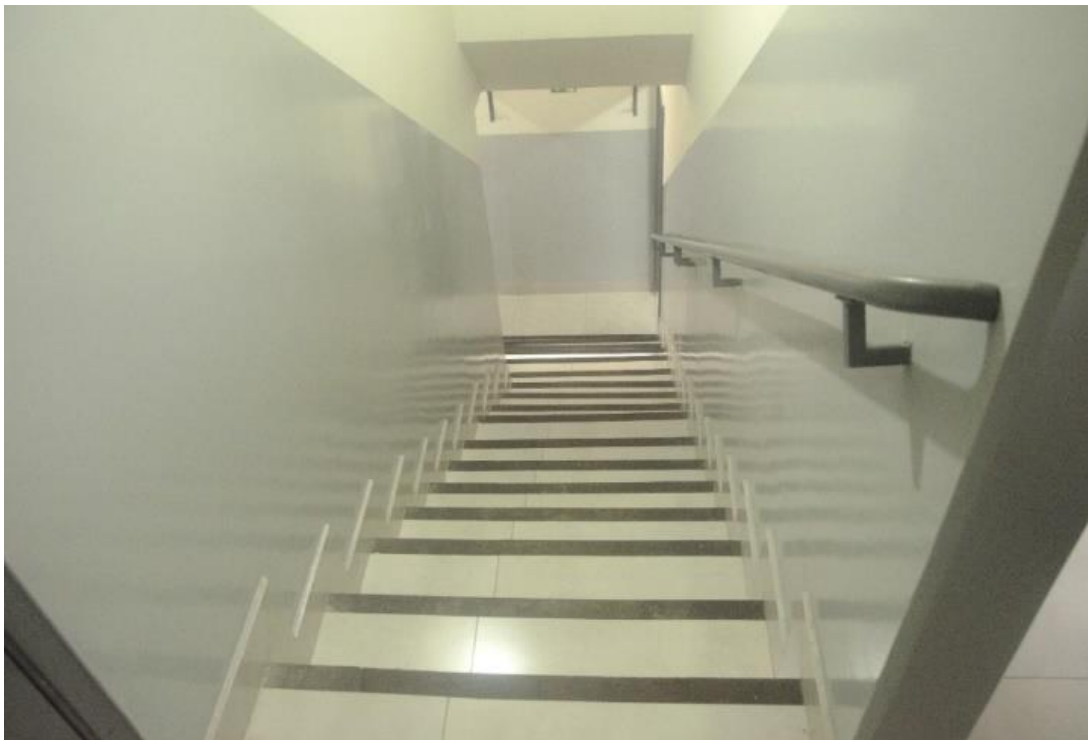
Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

Figura 25 – Coordenação Regional de Educação em Jataí – CRE



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

Figura 26 – CRE – Escada de acesso ao piso superior



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

Figura 27 – CRE – Departamento de Inclusão – piso superior



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

Figura 28 – Coordenação Regional de Educação em Jataí – Cozinha, no piso superior



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

As imagens coletadas deflagram um cenário de profundo descaso, indiferença e até mesmo omissão. A barreira arquitetônica na vida da pessoa com deficiência não representa apenas um obstáculo de ordem estrutural, mas resulta, irremediavelmente, no agravamento de

outras questões de ordem emocional e psicológica. Ora, tudo isso reforça o terrível estigma da incapacidade, limitação, ineficiência, obsolescência e fracasso. A falta de adaptações arquitetônica e ergonômica potencializam, com efeito, a dor e o sofrimento na vida das pessoas com deficiência – que, não bastassem os muitos obstáculos naturalmente impostos, enfrentam, ao mesmo tempo, tantos outros, pela falta de sensibilidade de gestores que negam a sua existência no ambiente funcional. A revelação dos problemas existentes – que, indubitavelmente, afrontam a vida e a dignidade do trabalhador – pode ser percebida em diversos espaços da escola, sendo uma demonstração dos desafios encontrados pela servidora diariamente.

A inserção de pessoas com deficiência no serviço público – mais do que a reserva de vagas – implica, também, priorizar uma arquitetura acessível, ou seja, promover a eliminação de barreiras arquitetônicas, de modo a criar um ambiente acessível, em especial, às pessoas que possuem deficiência física, visual e mobilidade reduzida.

Desse modo, a pesquisa revelou que há, na Regional Jataí, de fato, ambientes extremamente hostis ao servidor pela falta de condições favoráveis e seguras para a sua locomoção.

3.3 Acessibilidade: deficiência visual

A análise das condições de trabalho das pessoas com deficiência perpassa, inicialmente, pela organização do espaço/meio ambiente, e a verificação de barreiras físicas que podem, de uma forma ou de outra, comprometer a locomoção e a segurança do servidor em seu ambiente funcional. Há, cotidianamente, situações que impõem sérios perigos e dificultam – ou até mesmo impedem – o desenvolvimento de suas funções.

De fato, essas questões podem ser visualizadas em diversos espaços nas unidades de ensino e na CRE. Verifica-se, por exemplo, que, em relação a pessoas com deficiência visual, não há recursos de orientação para o seu deslocamento nos espaços desejados, já que não há presença de mapa tátil ou sinalização fixada no chão que indique à pessoa com deficiência visual a devida orientação quanto à direção a ser tomada para sua melhor condução dentro da escola.

Figura 29 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

O resultado disso é, tão somente, a dependência de pessoas que queiram conduzir o servidor com deficiência visual como “vidente”. Registre-se que, no quadro de servidores dessa regional Jataí, não há docente com deficiência visual, todavia, a partir de dados obtidos na CRE, houve a matrícula de três alunos com deficiência visual.

Somado a isso, vale ressaltarmos que a organização do espaço físico interno é fundamental para o processo de construção do conhecimento, autonomia e pertencimento do servidor ao seu ambiente funcional. A disposição das mesas, cadeiras, computadores, telefone, armários e demais materiais devem ser feita de forma acessível. Ademais, possíveis mudanças na sala podem causar insegurança, desconforto e desorientação à pessoa com deficiência visual. Nesse contexto, quaisquer alterações no leiaute da sala devem ser comunicadas, para que o indivíduo possa reestruturar o mapa mental do ambiente.

Em relação ao espaço físico externo, é imprescindível a presença de estímulos que possam ser sentidos e percebidos, por exemplo, o calçamento com lajotas apropriadas, marcas no chão, sinais sonoros, corrimão nas escadas, comunicação Braille em portas e ao longo dos corredores e a instalação de mapa tátil. Tais procedimentos permitem uma melhor circulação e orientação no prédio em seus diversos blocos, pavimentos e andares.

Figura 30 – Entrada principal CEPI – João Roberto Moreira



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

No registro de imagens é possível verificar a flagrante falta de sinalização em Braile, informando a localização de salas de aula, biblioteca, laboratórios, departamentos específicos, e banheiros, omissão que gera desorientação e insegurança às pessoas com deficiência visual, potencializando a ocorrência de colisões com diversos obstáculos, como pilares, degraus, desníveis e mobiliários.

Figura 31 – CEPI – João Roberto Moreira – Rampa de acesso às salas de aula



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

Esses obstáculos impedem a movimentação espontânea e segura de uma pessoa com deficiência visual que se encontra, diariamente, vulnerável a diversos acidentes.

Observa-se que, na entrada dos banheiros, não há sinalização em Braille, indicando a informação masculino e feminino. Isso pode causar situações extremamente vexatórias nas quais um indivíduo, por equívoco, adentre em banheiro do sexo oposto, ocasionando, desse modo, constrangimento para si e para outras pessoas.¹⁴

Figura 32 – CEPI – João Roberto Moreira



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

Desse modo, insta destacar que, apesar da deficiência visual ou de qualquer outra deficiência, é possível que essas pessoas exerçam normalmente a vida laboral, desde que atendidas suas necessidades específicas.

É importante destacar que nem sempre há um “guia vidente” para acompanhar uma pessoa com deficiência visual, por isso, o ideal é estabelecer condições para que o indivíduo

¹⁴ A desorientação faz com que o indivíduo, muitas vezes, adentre em locais perigosos, que podem causar riscos à sua integridade física – como em oficinas e canteiros de obras, salas de máquinas, caldeira, locais com altas temperaturas, ou, ainda, entrem em contato com produtos nocivos à sua saúde, ou seja, produtos químicos e agentes biológicos no interior de laboratórios. Além disso, podem ocorrer casos nos quais o deficiente visual venha a ser alvo de situações constrangedoras – como entrar em banheiros e vestiários destinados ao uso exclusivo do sexo oposto, por isso é importante sinalizar as portas para que tais situações sejam evitadas. Sem dúvida, todas essas situações tornam-se ainda mais preocupantes em se tratando de sujeitos surdos-cegos.

desenvolva habilidades relacionadas à exploração motora e tátil e, assim, com autonomia, consiga compreender e agir adequadamente no ambiente onde está inserido.

Com efeito, a pesquisa verificou e documentou, em fotos digitais, que não existe, em nenhum espaço das escolas ou da CRE, sinalização tátil, algo que demonstra exatamente o descuido em relação aos direitos de pessoas com deficiência visual.

3.4 Acessibilidade: deficiência física

A adaptação arquitetônica, quando necessária, requer a adequação de ambientes internos e externos, de modo a garantir o deslocamento com segurança e autonomia – em especial aos cadeirantes e pessoas que fazem uso de muletas, bengalas e andadores. Todavia, o ideal é que as instituições, de um modo em geral, incorporem em seus projetos de construção os padrões do desenho universal, tornando, por sua vez, os espaços acessíveis a todos.

No entanto, o que frequentemente ocorre é esse desenho apresentar, de uma forma ou de outra, obstáculos às pessoas com deficiência, uma vez que muitas de suas estruturas são totalmente inadequadas, como: escadarias, degraus, desníveis, sarjetas, grelhas, calçamento irregular ou até mesmo inexistente, buracos, rampas com acentuada inclinação, portas estreitas, corredores apertados, ausência de corrimãos,¹⁵ jardim no meio de passagens, gramíneas que podem fazer com que a pessoa venha a tropeçar, dentre tantos outros perigos.

¹⁵ NBR – 9050/2020 – 6.6 Corrimão e guarda. “É obrigatória a instalação de corrimãos e guarda-corpos os dois lados das rampas e escadas fixas. Devem ser construídos em materiais rígidos, firmemente fixados às paredes ou barras de suporte, e oferecer condições seguras de utilização. Os corrimãos devem permitir boa empunhadura e deslizamento, sendo preferencialmente de seção circular entre 3,5 cm e 4,5 de diâmetro. Deve ser deixado espaço livre de 4 cm, no mínimo, entre a parede e o corrimão.” (ABNT, 2020).

Figura 33 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira – Rampa de acesso ao pátio coberto, cozinha e refeitório



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

Ao analisarmos as imagens que, por si, mostram nitidamente diversos problemas, podemos notar que, nas duas escolas, existem rampas com acentuada inclinação, inapropriadas para cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida e sem qualquer sinalização tátil para deficientes visuais.

Figura 34 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira – Refeitório e local de apresentações culturais



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

É fundamental salientar que a mera implementação de rampas, sem a observância das normas técnicas, representa, em muitos casos, um desserviço. A partir do relato de uma das professoras, tem-se que não há a possibilidade de utilização de salas que se encontram em blocos separados por rampas, haja vista que a locomoção de um bloco para outra fica comprometida. A única forma de transitar de um bloco a outro ocorre tão somente pelo auxílio de alunos, serventes e colegas docentes. A professora relata também que a acentuada inclinação faz com que, ao longo do percurso, a cadeira ganhe velocidade, podendo vir a colidir com pessoas ou obstáculos.

As imagens coletadas apresentam, ainda, as passarelas que dão acesso à quadra de esportes. Ao longo de todo o percurso, observamos que o calçamento se encontra, visivelmente, em péssimo estado de conservação, algo que representa um obstáculo às pessoas em geral e, principalmente, àquelas com deficiência física, deficiência visual ou baixa visão, idosos, gestantes, pessoas que, de forma temporária ou permanente, utilizam muletas, andador e bengala.

Figura 35 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

Nas figuras, é possível observar também inadequações em relação aos sanitários, em razão da ausência de barras laterais de apoio à bacia sanitária, altura dos assentos, e o tipo de torneira que deve ser acionada por pressão ou alavanca.¹⁶

¹⁶ NBR – 9050/2020 – Junto à bacia sanitária, na lateral e no fundo, devem ser alocadas barras horizontais para apoio e transferência, fixadas a 0,30 m de altura em relação ao assento da bacia, de comprimento mínimo de 0,90 m. Devem estar distantes da face lateral da bacia sanitária no máximo 0,24 m, estando a barra lateral posicionada de modo a avançar 0,50 m na extremidade frontal da bacia. É recomendável o uso de bacia sanitária

Figura 36 – Colégio Estadual Marcondes de Godoy / Sanitário PcD



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

A docente cadeirante relata que vive constantemente o medo de sofrer quedas, fraturas ou até mesmo ferir outras pessoas, e isso afeta o seu estado emocional, e, por conseguinte, a sua capacidade laborativa. Para a docente com deficiência, mesmo com auxílio de alunos ou outros colegas docentes, há percursos intransponíveis com a cadeira de rodas. A ausência de um ambiente acessível e seguro compromete a integridade física e emocional de professores e alunos com deficiência e mobilidade reduzida. Os desafios impostos ao professor são muitos, sobretudo em um cenário de exclusão, que torna muito mais desafiador o exercício do magistério.

As imagens mostram que a Coordenação Regional de Educação (CRE) está instalada em um sobrado situado no centro da cidade. Os departamentos foram alocados no térreo e no piso superior. A CRE é um espaço com alto fluxo de servidores, que buscam uma série de serviços, como admissão em concurso, processo seletivo de contrato temporário, afastamentos/licenças, orientação pedagógica, formação continuada e, também, socialização.

sem caixa acoplada. No caso de bacia sanitária possuir caixa acoplada, deve ser instalada somente a barra lateral. Os assentos das bacias sanitárias devem estar a uma altura de 0,46 m do piso. Quando utilizada plataforma para compor a altura estipulada, a projeção horizontal da plataforma não deve ultrapassar 5 cm do contorno da base da bacia, sendo ideal acompanhar a projeção da base da bacia. A válvula da descarga deve estar a uma altura máxima de 1 m do piso, a ser acionada com leve pressão, preferencialmente por alavanca. Os registros de gaveta devem situar-se a 1,20 m do piso. Os acessórios e registros devem localizar-se a uma altura de 1 m do piso. A borda inferior dos espelhos deve estar a uma altura ideal do piso de 0,90 m, podendo atingir o máximo de 1,10 m; neste último caso, os espelhos devem ter inclinação de 10°. As papeleiras devem estar numa altura mínima de 0,40 m do piso.

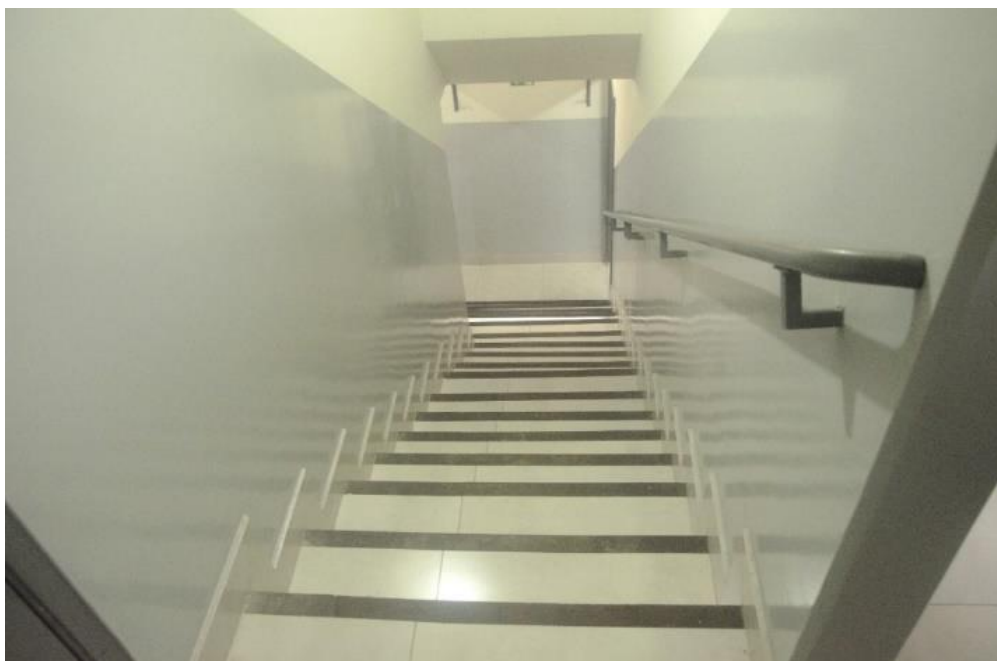
A partir do registro de imagens, podemos observar que o prédio da CRE não construído com padrões do desenho universal, possivelmente pelos padrões da época de sua edificação. Por sua disposição, percebemos que seu primeiro uso visava a servir para moradia, e não para alocar um espaço público. Um dos motivos que nos levam a pensar dessa forma é a disposição da escada, que impede irremediavelmente o acesso de cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida, idosos e gestantes a departamentos alocados no piso superior.

Figura 37 – Coordenação Regional de Educação em Jataí (CRE)



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

Figura 38 – CRE – Escada de acesso ao piso superior



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

Aliás, pela falta de acessibilidade, há servidores cadeirantes que são atendidos na recepção ou exclusivamente por telefone, e-mail ou, em muitos casos, pela sensibilidade de servidores lotados no departamento pedagógico ou no departamento de inclusão, que se deslocam ao piso térreo e, excepcionalmente, empreendem atendimento em outros locais. No prédio foi instalada uma cozinha ampla, iluminada, mobiliada, destinada aos servidores, mas, todavia, inacessível a um cadeirante.

Figura 39 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira – Rampa de acesso ao pátio coberto, cozinha e refeitório



Fonte: arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

O prédio, em razão de sua estrutura, nega a possibilidade de lotação de servidores com deficiência física ou mobilidade reduzida. Importante destacar que o tempo de serviço representa, para muitos servidores que não possuem deficiências, o surgimento natural de limitações e impossibilidades, as quais são agravadas pelas barreiras arquitetônicas.

Mesmo não sendo este o alvo desta pesquisa, é importante atentarmos que o tempo de carreira é irremediavelmente um fator que acarreta efeitos na atividade laboral. Desse modo, é importante pensar a velhice do servidor no momento da instalação de departamentos e órgãos públicos em determinados prédios, os quais são tidos como inadequados, inapropriados para qualquer tentativa de adaptações. A não observância dessas questões há de acarretar o estigma da obsolescência programada do servidor.

A instituição precisa estabelecer, como meta de gestão, a garantia de condições seguras e favoráveis de locomoção – construção e adequação de rampas de acesso, largura de portas, instalação de elevadores, edificação de banheiros acessíveis, oferta de tecnologia assistiva. Com

efeito, é inconcebível que uma instituição pública negue o exercício do direito fundamental de ir e vir com autonomia, segurança e igualdade aos seus próprios servidores.

3.5 Acessibilidade: deficiência auditiva/surdez

Além das barreiras arquitetônicas, que geram dificuldades no deslocamento e na locomoção das pessoas com deficiência, é importante percebermos que, no ambiente funcional, há impedimentos que segregam e excluem dentro da escola tida como inclusiva. A dificuldade de acesso à comunicação e à informação torna-se uma barreira para a participação em diversos espaços na sociedade, pela ausência do intérprete de Libras.

Se não bastassem os acometimentos orgânicos resultantes da própria deficiência, o indivíduo ainda se encontra impedido da participação social e política.

No que concerne às barreiras de comunicação, inicialmente o disposto na Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, nos dá a seguinte noção:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (Brasil, 2002).

Também pelo Decreto n.º 5.626/2005, é entendido que os surdos interagem com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras. Ora, a inserção de servidores surdos no quadro da instituição implica a premente necessidade de prover o ambiente linguístico favorável ao desempenho de suas funções. No caso dessa Regional, o ingresso de uma docente surda reforça, sem dúvida, a necessidade de uma comunicação efetiva entre os gestores e corpo docente com a servidora, bem como a presença de intérpretes capazes de auxiliar na comunicação.

Com vistas a garantir a interação de surdos e ouvintes, faz-se necessária a atuação de tradutores de Libras qualificados, os quais auxiliam na efetiva comunicação. No contexto escolar, esse profissional atua diretamente na mediação do docente surdo e dos ouvintes da comunidade escolar. A atuação técnica do tradutor se torna fundamental para uma eficiente atuação do professor surdo. Não raros são os casos em que o docente surdo acaba sendo mal

compreendido em razão da ausência desse profissional e até mesmo da falta de habilidade e proficiência de profissionais alocados na escola inclusiva. A surdocegueira é caracterizada pela deficiência auditiva e visual de forma concomitante, todavia, é considerada deficiência única. A partir dos estudos elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), a surdocegueira pode ser classificada de duas formas: pré-linguística e pós-linguística. De acordo com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), estima-se que existam cerca de 40 mil pessoas surdocegas no Brasil. A inserção do surdocego no mundo do trabalho se apresenta com um desafio em razão da complexidade de inúmeros obstáculos para a efetivação de seu direito ao trabalho.

Dentre os recursos de comunicação usados pelas pessoas surdocegas temos a Libras tátil, que se dá pela utilização dos sinais, os quais são tocados pela pessoa surdocega; acontece também por meio de toques realizados, nas costas da pessoa surdocega.

Não há registros de professores surdocegos na rede estadual de ensino. Num cenário inclusivo é perfeitamente possível o ingresso do surdocego no quadro da Seduc, e, assim sendo, é importante destacarmos a importância da atuação do intérprete e guia-intérprete com consolidação de melhores condições de interação com a direção e coordenação escolar, equipe operacional, alunos, pais e comunidade.

A estruturação de um ambiente acessível ao surdocego exige estratégias e recursos que nem sempre são fáceis de concretizar em uma sala de aula tradicional. A inclusão do surdocego depende da atuação de profissionais qualificados, os quais atuam de forma significativa no cotidiano das atividades escolares, quer seja no apoio à atuação do professor com deficiência ou no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência inseridos na rede regular de ensino ou em escolas especiais.

A inclusão do surdocego se materializa a partir da garantia de necessidades específicas que propiciem ambientes estruturados e seguros, que facilitem a participação e cooperação do indivíduo na construção do cotidiano escolar. No contexto da escola inclusiva é necessário compreender que a oferta de serviços de apoio pedagógico especializado constitui, sobretudo, a concretização do ideal de qualidade de vida a partir do desempenho das atividades funcionais e pedagógicas, algo que exige investimento, gestão e formação de professores.

A partir das respostas contidas na entrevista com a docente surda é possível compreender que a acessibilidade comunicacional é, sem dúvida, uma condição fundamental para o exercício do trabalho e da sua construção de ser e pertencer, o que é possível observar pela fala dela, transcrita a seguir:

Minha relação com os discentes, docentes e demais servidores na Escola e CRE foi desafiadora. Poucas pessoas tinham conhecimento em Libras ou sobre surdez. Fui frequentemente solicitada a oralizar e me esforçar mais, o que tornava a comunicação difícil. No entanto, alguns professores sabiam Libras e tentavam se comunicar comigo, demonstrando curiosidade em aprender. Essas interações variadas influenciaram minha experiência, tornando-a difícil em alguns aspectos, mas também incluindo momentos de compreensão e apoio (Trecho da entrevista; para a entrevista completa, ver Anexo A).

Eventualmente, essas situações deflagram um cenário de profundo descaso, indiferença e até mesmo omissão. A barreira comunicacional na vida da pessoa surda não representa apenas um obstáculo de ordem estrutural, mas resulta, irremediavelmente, no agravamento de outras questões de ordem emocional e psicológica. Ora, tudo isso reforça o terrível estigma da incapacidade, da limitação, da ineficiência, da obsolescência e do fracasso. Indubitavelmente, os surdos são “silenciados” pela falta de comunicação, pelo não reconhecimento de sua capacidade linguística. A incompreensão potencializa, com efeito, a dor e o sofrimento presentes na vida das pessoas surdas, que, se não bastassem os muitos obstáculos naturalmente impostos, são submetidos, ao mesmo tempo, a tantos outros, pela falta de sensibilidade de gestores que negam a sua existência no ambiente funcional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imperativo ressaltar o papel fundamental das políticas inclusivas no sistema público de ensino em Goiás, especialmente no que tange à integração de professoras com deficiência. A investigação detalhada revelou que, apesar de existirem legislações e diretrizes destinadas a fomentar a igualdade e a dignidade por meio da construção de um ambiente de trabalho acessível e solidário, ainda persistem desafios significativos. As narrativas das professoras participantes do estudo iluminaram as múltiplas camadas de desigualdade que entrelaçam deficiência e gênero, apontando para a necessidade urgente de uma implementação mais efetiva e empática das políticas existentes.

Este estudo contribuiu para uma compreensão mais aprofundada das realidades enfrentadas por mulheres com deficiência no ambiente acadêmico, reforçando a ideia de que a inclusão verdadeira vai além da simples adesão formal a regulamentos: ela exige uma revisão das práticas pedagógicas e administrativas, uma capacitação contínua de profissionais da educação e uma reavaliação das infraestruturas físicas. As histórias de vida compartilhadas durante a pesquisa não apenas enriqueceram a análise, mas também serviram como um chamado poderoso para a reflexão e a ação dentro da comunidade acadêmica e administrativa.

Esta tese, portanto, não apenas mapeia o território existente de políticas e práticas, mas também lança luz sobre as lacunas críticas que precisam ser preenchidas. Sugerimos, assim, a mobilização de esforços coordenados entre os diversos níveis governamentais, instituições educacionais e a sociedade civil, para garantir que a inclusão no sistema educacional transcenda o papel e se manifeste como uma experiência vivida e enriquecedora para todos os envolvidos. Com isso, aspira-se não apenas a cumprir mandados legais, mas a cultivar um ambiente de aprendizado verdadeiramente inclusivo, onde a diversidade é vista como um bem precioso e fundamental para o desenvolvimento educacional e social.

REFERÊNCIAS

ABATE, T. P. **Instrumentos de avaliação pós-ocupação (APO) adaptados a pré-escolas com deficiência física, auditiva e visual**. 2011. 491f. Tese (Doutorado em Tecnologia da Arquitetura) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16132/tde-27012012-094114/publico/tese_PDF_TANIA_maio_2011.pdf. Acesso em: 24 out. 2024.

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050: Coletânea de normas de acessibilidade para pessoas portadores de deficiência**. Rio de Janeiro: ABNT, 1994.

ACKER J. Do teto de vidro aos regimes de desigualdade. **Sociologie du Travail**, [s.l.], v. 51, n.º 2, p. 199-217, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.soctra.2009.03.004>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0038029609000284?via%3Dihub>. Acesso em: 22 out. 2024.

AFONSO, L. H. R. Imagens de mulher e trabalho na telenovela brasileira (1999-2001): a força da educação informal e a formação de professores/as. Goiânia: Editora da UCG: Anita Garibaldi, 2005.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.

AMARAL, L. A. Mercado de trabalho e deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 127-136, 1994. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65381994000100012. Acesso em: 17 out. 2024.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. [S.l.]: Boitempo Editorial, 2020.

ANTUNES, R.; BRAGA, R. (org.). **Infoproletários: degradação real e virtual do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 231-239.

ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando: introdução à filosofia**. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. **Temas de filosofia**. São Paulo: Moderna, 1992.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ASSIS, J. G. A. **A pessoa com deficiência no serviço público: análise das condições de trabalho na Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí**. 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Jataí, 2016.

ÁVILA, E. **Ableismo como queerfobia**. In: FUNCK, S.; MINELLA, L.; ASSIS, G. **Linguagens e narrativas: desafios feministas**. Tubarão, SC: Copiart, 2014.

AZEVEDO, Aleksandro Peixoto; KOEHLER, Carlos Benevenuto Guisard. Eugenia na Alemanha nazista: o racismo como política de estado. **Revista Scientiarum Historia**, [s.l.], v. 1, p. 8, 2021.

BAGILHOLE, B.; CROSS, S. Empregos de meninas para meninos? Homens, masculinidade e ocupações não tradicionais. **Gênero, Trabalho e Organização**, [s.l.], v. 9, n.º 2, p. 204-226, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROSO, L. R. **A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo**: a construção de um conceito jurídico à luz da jurisprudência mundial. Belo Horizonte: Fórum, 2014.

BARNES, Colin. Disability Studies: New or not so New Directions? **Disability & Society**, [s.l.], v. 14, n. 4, p. 577-580, 1999.

BECHTOLD, P. B.; WEISS, S. L. I. **A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no mercado de trabalho**. 2003. Instituto Catarinense de Pós-Graduação, 2003. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/90796971/A-INCLUSAO-DAS-PESSOAS-COM-NECESSIDADES-EDUCACIONAIS-ESPECIAIS-NO-MERCADO-DE-TRABALHO>. Acesso em: 25 nov. 2022.

BENVEGNÚ, E. M. **Acessibilidade espacial requisito para uma escola inclusiva**: estudo de caso - escolas municipais de Florianópolis. 2009. 188f. Tese (Doutorado) – Pos Graduate in Architecture and Urbanism. Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93399>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. **Código Civil Brasileiro**. São Paulo: Saraiva, 1995.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto n.º 678, de 6 de novembro de 1992**. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. Brasília: Presidência da República, [1992]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 2.848, 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1940]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. **Decreto n.º 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: Presidência da República, [2004]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. **Decreto n.º 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: Presidência da República, [2009]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 23 out. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n.º 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 de dezembro de 1999.

BRASIL. Lei n.º 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de outubro de 1989.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [1990]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 19 de abril de 1991.

BRASIL. Lei n.º 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de julho de 1991.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2000a]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10048-8-novembro-2000-376937-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 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: Presidência da República, [2000b]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de abril de 2002.

BRASIL. Lei n.º 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] República Federativa do Brasil**, Brasília, 7 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 4.742/2001.** Introduce art. 146-A no Código Penal Brasileiro - Decreto-lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940, dispondo sobre o crime de assédio moral no trabalho. Brasília: Senado Federal, [2001]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=28692>. Acesso em: 24 out. 2024.

CAPEZ, F. **Curso de Processo Penal**. 20. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2016.

CAMPBELL, F. K. **Contours of Ableism: The Production of Disability and Abledness**. London: Palgrave Macmillan, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1057/9780230245181>

CAMPBELL, F. K. Incitar a data das ficções jurídicas – deficiência com a ontologia e o corpo Abieísta do Direito. **Griffith Law Review**, London, v. 10, n.º 1, p. 42, 2001.

CARDOSO, O.; PENIN, S. T. de S. A sala de aula como campo de pesquisa: aproximações e a utilização de equipamentos digitais. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 35, n.º 1, p. 113-128, 2009.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Manual de Direito Administrativo**. v. 2. São Paulo: Atlas, 2012. p. 50.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CLEMENTE, A. C. **O trabalhador com deficiência: inclusão pela lei de cotas/Espaço da Cidadania**. São Paulo: Espaço da Cidadania, 2012. Disponível em: http://www.deficienteonline.com.br/-fisica-tipos-e-definicoes_12.html. Acesso em: 20 fev. 2016.

COHEN, A. **Imbeciles**. New York: Penguin Random House, 2017.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Saraiva, 2003.

CONNEL, R. W. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 20, n.º 2, 1995.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1999.

CORRÊA, P. M. **Elaboração de um protocolo para avaliação de acessibilidade física em escolas da educação infantil**. 2010. 174 f. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/correa_pm_me_mar.pdf. Acesso em: 24 out. 2024.

CUNHA, R. S. da. **Manual de Direito Penal: Parte Especial**. Salvador: Ed Juspodivm, 2006.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, [s.l.], v. 10, p. 171-188, 2002.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS do Homem e do Cidadão. Disponível em: <https://br.ambafrance.org/A-Declaracao-dos-Direitos-do-Homem-e-do-Cidadao>. Acesso em: 17 out. 2024.

DEJOURS, J. C. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1999.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 18, p. 107-126, 2013.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. Sur. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, [s.l.], v. 6, p. 64-77, 2009.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

EVANGELISTA, M. M. T. T. **A Construção do Projeto Político-Pedagógico na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) “Florípes Silveira de Souza”**. 2007. 101 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/96381>. Acesso em: 24 out. 2024.

FARIAS, A. de J. D. Políticas públicas e educacionais e valorização docente. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [s.l.], v. 5, n. 10, p. 337-355, 2013.

FERREIRA FILHO, M. G. **Curso de Direito Constitucional**. Ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2006.

FRANCO JUNIOR, H. **A Idade Média: nascimento do ocidente**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

FREITAS, M. E. A questão do imaginário e a fronteira entre a cultura organizacional e a psicanálise. In: MOTTA, F. C. P.; FREITAS, M. E. (org.). **Vida psíquica e organização**. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. 41-73.

FREITAS, H. C. L de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 28, p. 1203-1230, 2007.

GAGLIANO, P. S.; FILHO, R. P. **Novo curso de Direito Civil**. São Paulo: Saraiva, 2007.

GARLAND-THOMSON, R. Estudos feministas sobre deficiência. **Signs: Revista de Mulheres na Cultura e na Sociedade**, [s.l.], v. 30, n.º 2, p. 1557-1587, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1086/423352>. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/423352>. Acesso em: 23 out. 2024.

GESSER, M. Por uma educação anticapacitista: contribuições dos Estudos sobre Deficiência para a promoção de processos educativos inclusivos na escola. In: CASTRO, O. L.; GESSER, M.; CAVALCANTE, F. L. R. (org.). **Psicologia Escolar e Educacional: processos educacionais e debates contemporâneos**. Florianópolis: Edições do Bosque, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/217611/Psicologia%20Escolar%20Educacional%20PDFa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 out. 2024.

GESSER, M. Psicologia e deficiência: desafios à atuação profissional no campo das políticas públicas. In: GESSER, M. *et al.* (orgs.). **Psicologia e Pessoas com Deficiência**. pp. 43-56. Florianópolis: Conselho Regional de Psicologia de Santa Catarina – CRP-12: Tribo da Ilha, 2019. p. 43-56.

GESSER, M.; NUERNBERG, A.; TONELI, M. Uma contribuição do modelo social da deficiência para a psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, [s.l.], v. 24, n.º 3, p. 557-566, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/PhdsqtyL5T8fRwTp9JD3T6M/?lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2024.

GESSER, M. *et al.* O ensino dos estudos da deficiência: contribuições para a formação em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, [s.l.], v. 34, p. e258221, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/LDQ7WKVjRf5NydcdρθTpmq/>. Acesso em: 23 out. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social – a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

HABERMAS, J. **Verdade e Justificação**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. [S.l.]: Editora Oikos, 2020.

IGLÉSIAS, F. **A Revolução Industrial**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.

KURZ, R. A origem destrutiva do capitalismo: modernidade econômica encontra suas origens no armamentismo militar. **Folha de São Paulo**, p. 3, c. 5, 30 de março de 1997.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (ed.). **Digital literacies: Concepts, Policies and Practices**. [S.l.]: Peter Lang, 2008.

LOCH, M. do V. P. **Convergência entre acessibilidade espacial escolar, pedagogia e escola Inclusiva**. 2007. 269 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30371663.pdf>. Acesso em: 24 out. 2024.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 25, n. 2, 2000.

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

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 25, p. 1159-1180, 2004.

MAGAGNIN, R. C.; PRADO, M. D. do; VANDERLEI, C. B. The Municipal Urban Accessibility Policy in a Medium-Sized City: The Case of Bauru – Brasil. In: CONGRESO PANAMERICANO DE INGENIERIA DE TRANSITO, TRANSPORTE Y LOGÍSTICA – PANAM, XVIII., 2014, Santander. **Anais [...]**. Santander, Spain: [s.n.], 2014. v. 1, p. 1-15.

MALUF, S. W. Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: abordagens antropológicas. **Esboços: Histórias em Contextos Globais**, [s.l.], v. 9, n.º 9, p. 87-101, 2001.

MARTUCCI, Elisabeth Márcia. Revisitando o trabalho de referência: uma contribuição teórica para a abordagem interpretativa de pesquisa. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [s.l.], v. 5, n. 1, 2000.

MARX, Karl. **O Capital**. v. I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MCRUER, R. Introdução: capacidade compulsória e existência queer/deficiente. In: MCRUER, R. **Teoria Crip**. Signos culturais entre o queer e a deficiência. Nova York: Imprensa da Universidade de Nova York, 2006. p. 1-32.

MEIRELLES, H. L. **Direito Administrativo brasileiro**. São Paulo: Malheiros Editores, 2010.

MELO, S. N. **O direito ao trabalho da pessoa portadora de deficiência. ação afirmativa. o princípio constitucional da igualdade**. São Paulo: Ltr, 2004.

MERON, M.; OKBA, M.; VINEY, X. Les femmes et les métiers: 20 ans d'évolutions contrastées. **Données Sociales**, édition 2006.

MERON, M.; OMALEK, L.; ULRICH, V. Métiers et parcours professionnels des hommes et des femmes. [S.l.]: INSEE, portrait social, 2009.

MIRABETTE, J. F. **Manual de Direito Penal**. São Paulo: Saraiva, 2001.

MORAES, A. de. **Direito constitucional**. São Paulo: Atlas, 2002.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, E. M. The Meaning of Work in Modern Times. *In*: WORLD CONGRESS ON HUMAN RESOURCES MANAGEMENT, 2004, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <https://uiamaket.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/03/estelle-2004-the-meaning-of-work-in-modern-times-pdf.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2016.

NADER, P. **Introdução ao Estudo do Direito**. Rio de Janeiro: Forense 2007.

NASCIMENTO, M. G. **O trabalho como valor: afirmação e crise em perspectiva tridimensional**. 2002. 219 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia do Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

NATALI, A. K. de L. M. O exercício da liderança feminina em ambientes corporativos. **Revista de Ciências Jurídicas e Empresariais**, [s. l.], v. 24, n.º 2, p. 250-257, 2024. DOI: <https://doi.org/10.17921/2448-2129.2023v24n2p250-257>. Disponível em: <https://revistajuridicas.pgsscogna.com.br/juridicas/article/view/12033>. Acesso em: 23 out. 2024.

NERY JUNIOR, N. **Princípios do processo civil na Constituição Federal**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2004.

NÓVOA, A. Pedagogia: a terceira margem do rio. **Revista do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, [s.l.], v. 1, n.º 1, p. 3-22, 2011.

NUCCI, G. de S. **Código de Processo Penal Comentado**. 13. ed. São Paulo: Editora Forense, 2014.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 22 nov. 2015.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. Coleção magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

PERROT, M. L'air du temps. *In*: NORA, P. (dir.). **Essais d'Ego-Histoire**. Paris: Gallimard, 1987.

PRINGLE, R. Prêmios brilhantes, gênero e ginecologia. *In*: SEMINÁRIO SOBRE MULHERES E TECNOLOGIA, 1993, Sydney. **Anais [...]**. Sydney: Universidade de Sydney, maio de 1993.

ROSSETTO, Elisabeth *et al.* Aspectos históricos da pessoa com deficiência. **Educere et Educare Revista de Educação**, Cascavel, v. 1, p. 103-108, 2006. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1013>. Acesso em: 19 out. 2024.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Trad. de Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SÃO PAULO. **Lei n.º 11.263, de 12 de novembro de 2002**. Revogada por Consolidação pela Lei nº 12.907, de 15 de abril de 2008. Estabelece normas e critérios para a acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. São Paulo: Assembleia Legislativa, 2002. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2002/lei-11263-12.11.2002.html>. Acesso em: 24 out. 2024.

SARLET, I. W. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2010.

SASSAKI, R. **Emprego apoiado como forma de inclusão de pessoas com deficiência severa no mercado de trabalho**. São Paulo: WVA Editora, 2003a.

SASSAKI, R. **Vida independente**: história, movimento, liderança, conceito, reabilitação, emprego e terminologia. São Paulo: Revista Nacional de Reabilitação, 2003b.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 14, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SNYDER, K. A.; GREEN, A. I. Revisiting the Glass Escalator: The Case of Gender Segregation in a Female Dominated Occupation. **Social Problems**, [s.l.], v. 55, n.º 2, p. 271-299, 2008.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, abr. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-596X2017000100021&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2024.

TAYLOR, S. **Bestas de carga**: libertação de animais e deficiências. Nova York: The New Press, 2017.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o ensino médio**. São Paulo: Saraiva, 2010.

SCOTT, J. W. O enigma da igualdade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n.º 1, p. 11-30, abr. 2005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 out. 2024.

WILLIAMS, C. L. **Diferenças de gênero no trabalho**. Mulheres e homens em ocupações não tradicionais. Berkeley: University of California Press, 1989.

WILLIAMS, C. L. A escada rolante de vidro: vantagens ocultas para os homens nas profissões ‘femininas’. **Problemas Sociais**, [s.l.], v. 39, n.º 3, p. 253-267, 1992.

WOLECK, A. O trabalho, a ocupação e o emprego: uma perspectiva histórica. **Revista de Divulgação Técnico-Científica do Instituto Catarinense de Pós-Graduação**, [s.l.], v. 1, p. 33-39, 2002.

YAMAMOTO, V. M. **Trabalho e o indivíduo social**: um estudo sobre a condição operária na agroindústria canavieira paulista. São Paulo: Cortez, 2001.

APÊNDICE A – Fotos institucionais

Figura 1 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira



Fonte: Arquivo próprio de Oswaldo Antunes de Assis Neto

Figura 2 – CRE – Departamento de Inclusão – piso superior



Fonte: Arquivo próprio de Oswaldo Antunes de Assis Neto.

Figura 3 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira



Fonte: Arquivo próprio de Oswaldo Antunes de Assis Neto.

Figura 4 – CEPI – João Roberto Moreira – Rampa de acesso às salas de aula



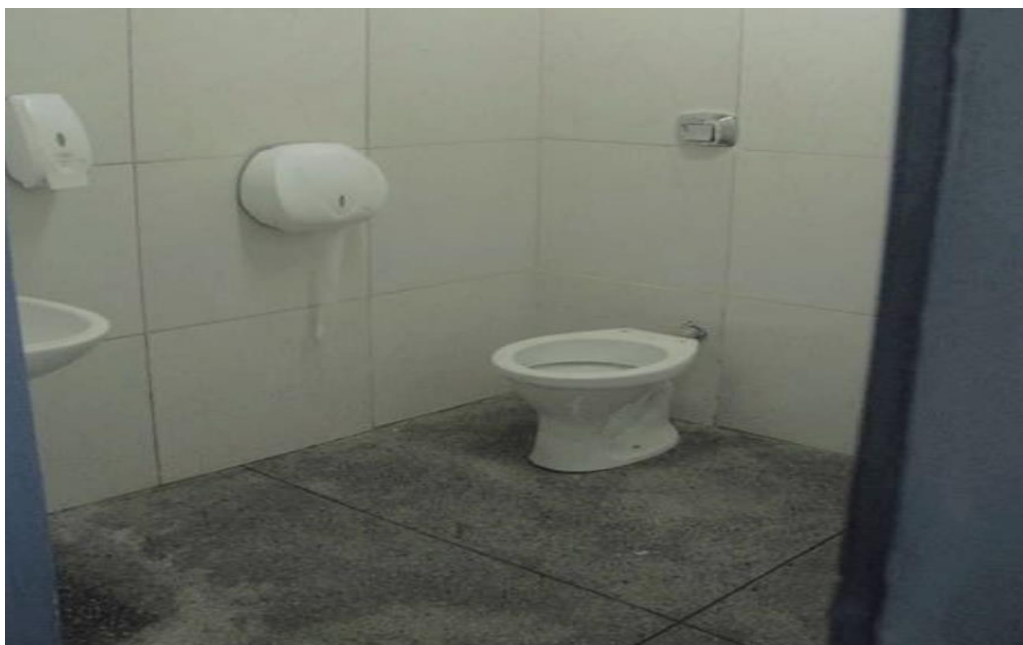
Fonte: Arquivo próprio de Oswaldo Antunes de Assis Neto.

Figura 5 – Pátio CEPI – João Roberto Moreira – Acesso à quadra de esporte



Fonte: Arquivo próprio de Oswaldo Antunes de Assis Neto.

Figura 6 – Colégio Estadual Marcondes de Godoy / Sanitário PcD



Fonte: Arquivo próprio de Oswaldo Antunes de Assis Neto.

Figura 7 – Coordenação Regional de Educação em Jataí – Cozinha – piso superior



Fonte: Arquivo próprio de Osvaldo Antunes de Assis Neto.

ANEXO A – Roteiro das entrevistas

Entrevista 1

Estamos realizando uma pesquisa que visa observar as condições de trabalho das docentes com deficiência na rede estadual de ensino em Jataí. Intenta-se, com isso, compreender a experiência individual, a vida cotidiana, o desenvolvimento de habilidades, as capacidades e a formação docente dessas mulheres. Ainda, busca-se entender as interseccionalidades existentes nas interações sociais e sua influência para o processo de pertencimento e construção da identidade de cada uma delas como trabalhadoras da educação.

Nome: Jeissy Ellen Barbosa Cardoso

Graduação: Letras Port./Ing. e Pedagogia

Titulação: nenhum

Data de ingresso no quadro da Seduc/GO: 19/06/24

1. Idade: **23**
2. Gênero: **Feminino**
3. Qual é a sua deficiência? **Deficiência auditiva**
4. A sua deficiência caracteriza-se como pré-natal ou pós-natal? **Pré-natal**
5. Sua deficiência enquadra-se como patologia ou má-formação? **Patologia (genética)**
6. Há quanto tempo foi diagnosticada a deficiência? **2 anos de idade**
7. Você faz uso de medicação contínua? **Não**
8. Quais são suas necessidades especiais? **Como pessoa surda, minhas necessidades especiais incluem suporte em comunicação, como a presença de intérpretes de língua de sinais ou legendas em vídeos. Ambientes acessíveis e práticas inclusivas são fundamentais para garantir minha participação plena em diversas atividades, bem como a sensibilização das pessoas ao meu redor sobre a surdez também desempenha um papel crucial. A comunicação aberta sobre minhas necessidades específicas é essencial para assegurar que possam ser atendidas de maneira eficaz.**
9. Indique possíveis funções que se encontram afetadas devido à sua deficiência (caracterização de deficiências múltiplas). **Como pessoa surda, as funções que podem ser afetadas devido à minha deficiência incluem a comunicação oral, a compreensão de informações transmitidas predominantemente por meio do áudio e a participação em ambientes sonoros. Em situações nas quais a audição é fundamental, posso enfrentar desafios na percepção de sons ambientais e na**

comunicação verbal. No entanto, com o suporte adequado, como intérpretes de língua de sinais, legendas ou tecnologias assistivas, posso superar essas limitações e contribuir plenamente em diversas situações. A sensibilização e adaptações nos ambientes podem desempenhar um papel crucial na promoção da inclusão e na minimização de barreiras.

10. A casa onde você mora é (própria, alugada, cedida)? **Aluguel.**
11. Quantas pessoas moram com você? (cônjuge, filhos, irmãos, parentes ou amigos). **Nenhum, eu moro sozinha.**
12. Recebe incentivo emocional da família em relação ao trabalho? **Sim, recebo um grande incentivo emocional da minha família em relação ao trabalho. Conto com o apoio fundamental da minha mãe e, especialmente, da minha irmã, que desempenhou um papel crucial cuidando de mim enquanto minha mãe trabalhava como doméstica. Essa rede de apoio fortalece meu ânimo e me motiva a enfrentar desafios no ambiente profissional, considerando minha condição de surdez.**
13. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? **Moro sozinha, e minha renda mensal é aproximadamente 6 mil reais, então essa é a renda familiar mensal.**
14. Qual a sua renda mensal, aproximadamente? **Moro sozinha, e minha renda mensal é aproximadamente 6 mil reais.**
15. Antes de ingressar no serviço público, você já trabalhou na iniciativa privada? (em caso afirmativo, qual função desempenhava). **Sim, antes de ingressar no serviço público, eu trabalhava como professora de Libras no ensino fundamental, em uma escola privada.**
16. Antes de ingressar no quadro da Seduc-GO você já havia atuado na docência? (Em caso afirmativo, descreva por quanto tempo, qual a sua jornada de trabalho, qual a sua remuneração e quais suas condições de trabalho). **Sim, antes de ingressar no quadro da Seduc-GO atuei como professora de Libras no ensino fundamental em uma escola privada por cerca de 3 (três) anos. Na época, meu salário era de R\$ 450,00 reais. Minhas condições de trabalho eram desafiadoras devido à minha surdez. Na sala de professores, eu me sentia excluída, pois poucos se comunicavam em Libras, principalmente a coordenadora. Alguns funcionários eram mal-educados e impacientes, e eu frequentemente me sentia ignorada. No entanto, contava com o apoio de uma professora de apoio e outra da biblioteca, que eram simpáticas e se comunicavam comigo.**

17. Utilizou sistema de cotas para ingresso no quadro da Seduc-GO? **Sim.**
18. Foi-lhe atribuído algum grau de incapacidade pela junta médica oficial? **Não, até o momento, não me foi atribuído nenhum grau de incapacidade por uma junta médica oficial.**
19. Como se desloca para o trabalho? (transporte público ou veículo próprio). **Eu vou a pé, pois resido nas proximidades do meu local de trabalho.**
20. Necessita de ajuda de terceiros para apoio de atividades diárias (transporte, higiene, alimentação)? **Não.**
21. Em caso afirmativo, quem é esta pessoa? Essa pessoa foi contratada para o/a ajudar ou o apoio é informal (voluntário)? Sentiu-se alguma vez discriminado em seu ambiente funcional pela sua condição física e/ou sensorial? **Sim, no meu local de trabalho enfrentei discriminação, especialmente por parte da diretora da escola. Ela hesitava em me aceitar como coordenadora, presumivelmente devido à minha surdez, apesar de ter sido aprovada no concurso. Ela chegou a sugerir que eu me mudasse para outra escola especial. Além disso, nas reuniões semanais com as coordenadoras, fui excluída e não recebia as informações necessárias, sendo deixada de lado. Essa situação dificultava o desempenho das minhas atribuições como coordenadora pedagógica.**
22. Sentiu-se alguma vez discriminado pela sua etnia? **Não.**
23. Há outras pessoas com deficiência em seu local de trabalho? Caso afirmativo, você de algum modo mantém contato com esses colegas? **Não.**
24. Como classificaria a sua relação com os discentes, docentes e demais servidores da Escola e CRE? **Minha relação com os discentes, docentes e demais servidores na Escola e CRE foi desafiadora. Poucas pessoas tinham conhecimento em Libras ou sobre surdez. Fui frequentemente solicitada a oralizar e me esforçar mais, o que tornava a comunicação difícil. No entanto, alguns professores sabiam Libras e tentavam se comunicar comigo, demonstrando curiosidade em aprender. Essas interações variadas influenciaram minha experiência, tornando-a difícil em alguns aspectos, mas também incluindo momentos de compreensão e apoio.**
25. As instalações da Escola e CRE são acessíveis no geral? **Infelizmente, não, enfrentei falta de acessibilidade nas instalações, especialmente durante uma reunião importante na CRE e nas reuniões na escola, onde não havia intérprete de Libras.**
26. As instalações e equipamentos são acessíveis no local onde exerce sua função? **Não.**

27. O mobiliário é adequado às suas necessidades? **No geral, o mobiliário nem sempre é adequado às minhas necessidades como pessoa surda. Algumas adaptações específicas poderiam ser feitas para facilitar a comunicação visual e o acesso, contribuindo para um ambiente mais inclusivo.**
28. Utiliza algum produto de apoio especial (adaptadores para lápis ou para digitação, ajuda técnica, *softwares*) no desempenho das suas funções profissionais? Em caso afirmativo especifique. Esses produtos de apoio (equipamentos) são suficientes para compensar ou ultrapassar as suas necessidades? Como obteve esses produtos de apoio? (Foram cedidos pela Universidade, adquiridos com financiamento público ou com recursos próprios). **Não.**
29. Como classifica o ambiente de trabalho? **O ambiente de trabalho, como pessoa surda, é desafiador. A falta de compreensão e adaptações adequadas torna a comunicação muitas vezes difícil. Encontro obstáculos, especialmente em situações como reuniões, nas quais a acessibilidade não é priorizada. Apesar dos desafios, busco contribuir de forma positiva, promovendo a conscientização sobre a surdez e trabalhando para superar as barreiras existentes.**
30. Você sente que seu trabalho é valorizado pelos seus superiores e demais colegas? **Não, como pessoa surda, sinto que meu trabalho nem sempre é valorizado pelos meus superiores e colegas. Isso pode ser atribuído à falta de compreensão sobre minha capacidade e ao desconhecimento de como tornar o ambiente de trabalho mais inclusivo para as pessoas surdas.**
31. Tem algum tipo de benefício diferente dos outros servidores, por exemplo, flexibilização ou redução da jornada de trabalho? **Não.**
32. Você está realizada profissionalmente? **Profissionalmente, como pessoa surda, sinto que há desafios a serem superados para alcançar a plena realização. Enfrentei obstáculos relacionados à falta de compreensão sobre a surdez e à necessidade de adaptações. No entanto, estou comprometida em buscar oportunidades para contribuir de maneira significativa, promover a inclusão e, assim, alcançar uma realização mais completa no meu ambiente de trabalho.**
33. Como você avalia o seu desempenho perante a instituição e a comunidade escolar? **Eu avalio meu desempenho perante a instituição e a comunidade escolar como positivo, apesar dos desafios. Busco superar barreiras de comunicação, promover a conscientização sobre a surdez e contribuir de maneira significativa. No entanto, reconheço a importância contínua de criar um ambiente mais inclusivo para**

maximizar meu impacto e melhorar a compreensão sobre as necessidades das pessoas surdas.

34. Que mudanças institucionais, atitudinais, arquitetônicas e gerenciais sugeriria à Seduc, CRE e Direção para que você obtenha um melhor rendimento profissional? **Como pessoa surda, sugiro algumas mudanças para melhorar meu rendimento profissional. Institucionalmente, seria benéfico implementar políticas mais inclusivas, garantindo que haja intérpretes de Libras em reuniões e eventos importantes. Atitudes mais sensíveis e treinamento para colegas e superiores sobre a Língua de Sinais e surdez ajudariam a promover um ambiente mais compreensivo.**
35. O ingresso das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, em especial no serviço público, depende exclusivamente de cotas? **Acredito que, embora as cotas desempenhem um papel crucial para impulsionar a inclusão no mercado de trabalho, não devemos depender exclusivamente delas. É fundamental promover uma mudança de mentalidade, aumentar a conscientização sobre as habilidades das pessoas com deficiência e investir em ambientes de trabalho mais acessíveis. A inclusão deve ser uma abordagem multifacetada, indo além das cotas, para garantir oportunidades iguais e criar espaços verdadeiramente inclusivos para todos.**
36. Como vê a questão da empregabilidade da pessoa com deficiência em geral? **Como pessoa surda, vejo a questão da empregabilidade para pessoas com deficiência como um desafio que requer mudanças significativas. Embora haja avanços, ainda enfrentamos barreiras relacionadas à falta de compreensão sobre nossas habilidades, estigmas e ambientes de trabalho não adaptados. A promoção da conscientização, a valorização das competências das pessoas com deficiência e a criação de ambientes acessíveis são passos essenciais para garantir a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho.**
37. Quais sugestões têm para melhorar o contexto geral da empregabilidade da pessoa com deficiência? **Sugiro investir em programas educacionais para desconstruir estigmas, destacar habilidades e conscientizar empregadores. Os ambientes de trabalho devem ser adaptados e acessíveis, com práticas inclusivas que valorizem as competências individuais. Flexibilidade nos processos seletivos e políticas que incentivem a igualdade de oportunidades são cruciais. Além disso, é fundamental encorajar a representatividade da diversidade em todos os setores.**

38. – Conheço as diretrizes que estabelecem as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (Lei nº 7.853/1989, Decreto nº 3.298/1999, Lei nº 10.048/2000, Lei nº 10.098/2000 e Decreto nº 5.296/2004)?
- () Sim
- (x) Não
39. Conheço as determinações exaradas pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, promulgada por meio do Decreto Presidencial nº 6.949/2009, bem como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)?
- () Sim
- (x) Não
40. Conheço a Resolução CNJ nº 230/2016, que orienta a adequação das atividades dos órgãos do Poder Judiciário e de seus serviços auxiliares no que concerne à promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida?
- () Sim
- (x) Não
41. Em relação a sua deficiência, foi informada a existência de um canal direito para requer a “adaptação razoável” para o exercício do seu trabalho?
- () Sim
- (x) Não
42. Queremos compreender sua necessidade na totalidade. Ao longo do seu trabalho, na sua rotina, você sente a necessidade de suporte pelo “atendente pessoal”, ou de um “acompanhante”?
- () Sim
- (x) Não

Descreva sobre a sua trajetória.

Minha trajetória, aos 23 anos, como pessoa surda e concursada, foi moldada por desafios, preconceitos e lutas pelos direitos. O apoio fundamental de minha família e meu noivo foi a força que impulsionou minha jornada, pois acreditar em minha capacidade foi essencial. Desde a infância, enfrentei preconceitos e, ao longo do tempo, canalizei essas experiências para lutar pelos direitos das pessoas surdas. Cada obstáculo fortaleceu minha determinação em superar adversidades e contribuir para um ambiente mais inclusivo.

Obrigado pela participação. Estas informações são importantes para a discussão e implementação não apenas de melhores condições de trabalho para você, mas, sobretudo para a construção de um sistema público de ensino mais inclusivo.

Entrevista 2

Estamos realizando uma pesquisa que visa observar as condições de trabalho das docentes com deficiência na rede estadual de ensino em Jataí. Intenta-se, com isso, compreender a experiência individual, a vida cotidiana, o desenvolvimento de habilidades, as capacidades e a formação docente dessas mulheres. Ainda, busca-se entender as interseccionalidades existentes nas interações sociais e sua influência para o processo de pertencimento e construção da identidade de cada uma delas como trabalhadoras da educação.

Nome: Patrícia Moreira Borges

Idade: 46 anos

Graduação: Pedagogia

Titulação: Licenciatura

Data de ingresso no quadro da Seduc-GO: 01-11-2006

1. Idade: **46 anos**
2. Gênero: **Feminino**
3. Qual a sua deficiência? **Física**
4. A sua deficiência caracteriza-se como pré-natal ou pós-natal? **Pós-natal**
5. Sua deficiência enquadra-se como patologia ou má-formação? **Patologia**
6. Há quanto tempo foi diagnosticada a deficiência? **Aos 6 meses de vida**
7. Você faz uso de medicação contínua? **Não**
8. Quais são suas necessidades especiais? **Deficiência física nos membros inferiores**
9. Indique possíveis funções que se encontram afetadas devido à sua deficiência (caracterização de deficiências múltiplas). **A função de locomover foi afetada, necessitando de cadeira de rodas para locomoção.**
10. A casa onde você mora é? (própria, alugada, cedida). **Cedida**
11. Quantas pessoas moram com você? (cônjuge, filhos, irmãos, parentes ou amigos). **Somos em 4 pessoas, sendo 2 filhos, marido e eu.**
12. Recebe incentivo emocional da família em relação ao trabalho? **Sim, sempre me apoiam em relação ao trabalho.**

13. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? **6 mil reais**
14. Qual a sua renda mensal, aproximadamente? **4 mil reais**
15. Antes de ingressar no serviço público, você já trabalhou na iniciativa privada? (Em caso afirmativo, qual função desempenhava). **Nunca trabalhei na rede privada.**
16. Antes de ingressar no quadro da Seduc-GO, você já havia atuado na docência? (em caso afirmativo descreva por quanto tempo, qual a sua jornada de trabalho, qual a sua remuneração, e quais suas condições de trabalho). **Sim, estágio remunerado com parceria entre Prefeitura Município de Jataí e Universidade Federal de Goiás Campus Jataí – 2004 – com duração de 6 meses e renda de 600 reais.**
17. Utilizou sistema de cotas para ingresso no quadro da Seduc-GO? **Sim.**
18. Foi-lhe atribuído algum grau de incapacidade pela junta médica oficial? **Não.**
19. Como se desloca para o trabalho? (transporte público ou veículo próprio). **Atualmente, Scooter motorizada.**
20. Necessita de ajuda de terceiros para apoio de atividades diárias (transporte, higiene, alimentação)? **Não.**
21. Em caso afirmativo, quem é esta pessoa? Essa pessoa foi contratada para o/a ajudar ou o apoio é informal (voluntário)?
22. Sentiu-se alguma vez discriminado em seu ambiente funcional pela sua condição física e/ou sensorial? **Sim (relatei na trajetória).**
23. Sentiu-se alguma vez discriminado pela sua etnia? **Não.**
24. Há outras pessoas com deficiência em seu local de trabalho? Caso afirmativo, você de algum modo mantém contato com esses colegas? **Sim, mantenho contato diariamente.**
25. Como classificaria a sua relação com os discentes, docentes e demais servidores da Escola e CRE? **É uma relação tranquila.**
26. As instalações da Escola e CRE são acessíveis no geral? **Existem alguns ambientes acessíveis, mas ainda precisa ser melhorado a questão de balcões de atendimento, banheiros com pouco espaço para movimentação da cadeira, pias altas.**
27. As instalações e equipamentos são acessíveis no local onde exerce sua função? **No geral não, as rampas de um bloco para outro são extremamente íngremes, impossibilitando ter acesso sozinha, algumas salas de aula possuem degrau, alguns bebedouros são altos.**
28. O mobiliário é adequado às suas necessidades? **Sim.**

29. Utiliza algum produto de apoio especial (adaptadores para lápis ou para digitação, ajuda técnica, *softwares*) no desempenho das suas funções profissionais? Em caso afirmativo, especifique. Esses produtos de apoio (equipamentos) são suficientes para compensar ou ultrapassar as suas necessidades? Como obteve esses produtos de apoio? (Foram cedidos, adquiridos com financiamento público ou com recursos próprios?) **Não necessito de produto de apoio.**

30. Como classifica o ambiente de trabalho? **Precisa avançar no quesito acessibilidade: adequar todas as rampas, retirar degraus, adequar balcão de atendimento etc.**

31. Você sente que seu trabalho é valorizado pelos seus superiores e demais colegas? **No geral, não! Isso porque meu trabalho é de orientação a professores (as) sobre como incluir o estudante na sala de aula, e como esse é um assunto que traz angústias, nem todos os meus colegas de trabalho se sentem preparados para incluir.**

32. Tem algum tipo de benefício diferente dos outros servidores, por exemplo, flexibilização ou redução da jornada de trabalho? **Não.**

33. Você está realizada profissionalmente? **Não.**

34. Como você avalia o seu desempenho perante a instituição e a comunidade escolar? **Procuro sempre superar as expectativas.**

35. Que mudanças institucionais, atitudinais, arquitetônicas e gerenciais sugeriria à Seduc, CRE e Direção, para que você obtenha um melhor rendimento profissional? **Primeiramente, tornar a escola acessível em todo e qualquer ambiente; o segundo ponto é não ter que me deslocar para outra escola para completar minha carga horária e atender demandas, e o terceiro ponto é receber mais apoio de todos os envolvidos na inclusão dentro da Seduc, da CRE e da Escola.**

36. O ingresso das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, em especial no serviço público, depende exclusivamente de cotas? **Sim.**

37. Como vê a questão da empregabilidade da pessoa com deficiência em geral? **Só empregam por conta da pressão que sentem por terem que contratar PcD, e não por notarem as inúmeras habilidades que estes oferecem.**

38. Quais sugestões têm para melhorar o contexto geral da empregabilidade da pessoa com deficiência? **Investimento em propagandas mostrando que PcD são capacitados, habilidosos, perfeccionistas e realizam trabalhos de excelência.**

39. Conheço as diretrizes que estabelecem as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (Lei n.º

7.853/1989, Decreto n.º 3.298/1999, Lei n.º 10.048/2000, Lei n.º 10.098/2000 e Decreto n.º 5.296/2004)?

☒ (X) Sim

☐ () Não

40. Conheço as determinações exaradas pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, promulgada por meio do Decreto Presidencial n.º 6.949/2009, bem como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015)?

☒ (X) Sim

☐ () Não

41. Conheço a Resolução CNJ n.º 230/2016, que orienta a adequação das atividades dos órgãos do Poder Judiciário e de seus serviços auxiliares no que concerne à promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida?

☐ () Sim

☒ (X) Não

42. Em relação à sua deficiência, foi informada a existência de um canal direito para requer a “adaptação razoável”, para o exercício do seu trabalho?

☐ () Sim

☒ (x) Não

43. Queremos compreender sua necessidade na totalidade. Ao longo do seu trabalho, na sua rotina, você sente a necessidade de suporte pelo “atendente pessoal”, ou de um “acompanhante”?

☐ () Sim

☒ (X) Não

Descreva a sua trajetória.

Tive poliomielite aos 6 meses de vida, devido à não vacinação pela minha família (não achavam que era importante a vacinação). Aos 2 anos de idade, fui submetida a uma cirurgia na perna esquerda para voltar a movimentar o pé. Era para ter realizado a cirurgia no pé direito, mas não sei por qual motivo, não foi realizada a cirurgia e por isso não movimento nada na perna direita, mas possuo total sensibilidade em ambas as pernas. Aos 8 anos de vida, minha família conseguiu o aparelho para sustentação do tronco para começar a usar muletas, mas infelizmente não suportei o uso e, por conta do choro, minha família resolveu não utilizar o aparelho. Como meio de locomoção, eu engatinhava ou rastejava desde bebê até os 9 anos de

idade quando ganhei minha primeira cadeira de rodas. Morei com minha mãe, depois 15 anos com minha avó e quando minha avó adoeceu fui morar com uma família do coração. Comecei a estudar com 9 anos, quando enfim ganhei minha primeira cadeira de rodas, mas não ficava em cima dela na escola, eu gostava muito de brincar com os colegas de subir em árvores, amarelinhas, pega-pega. Enfim, tive uma infância bem vivida na escola e divertida. Penso que essa época eu não entendia o que era preconceito e por isso não sabia identificá-lo.

No ensino fundamental 2, eu já me preocupava em ficar apenas na cadeira, por conta da adolescência, pois já havia percebido que eu era diferente e que isso atraía muitos olhares diferentes também. Simplesmente eu não poderia ser eu. Senti muito preconceito durante essa fase, pois era a fase dos namorinhos, dos olhares, das paixonites. Mas, infelizmente, os rapazes que se interessavam por mim tinham vergonha de falar que me beijaram ou que estiveram comigo em determinado lugar. Sofri muito nessa época, perdi muitas amizades por conta de preconceitos. No ensino médio foi mais tranquilo o período, sofri menos preconceito e tive mais acolhimento entre as pessoas da turma e da escola. Observação importante: durante todos os anos escolares da minha vida nunca tive nenhum tipo de acessibilidade, nem quando me formei na Universidade Federal de Goiás. Para se garantir o mínimo de acesso às dependências era necessário brigar e me adaptar. Houve um episódio na universidade em que foi necessário a turma toda se rebelar contra uma professora, pois ela não queria dar aula nas dependências do térreo e queria por tudo que eu fosse para o andar superior pelas escadas. Foi quando a turma inteira continuou sentada na mesma sala no térreo, fazendo ela descer e dar sua aula no andar para o qual eu poderia me locomover. Existiam inúmeras barreiras arquitetônicas e atitudinais que, se eu não tivesse um objetivo, um projeto para minha vida, eu teria desistido de tudo. Um detalhe importante é que, durante a inscrição para o vestibular de 2001, eu não coloquei que possuía deficiência, pois eu não queria sofrer preconceito e perder a vaga em Pedagogia.

Assim que terminei o curso de Pedagogia pela UFG-Jataí, me inscrevi no concurso da Seduc nas cotas para PcDs, fui classificada e comecei a trabalhar em uma escola conveniada com a igreja católica; quando fui à escola conhecer a turma e a direção, já tive minha primeira experiência com o capacitismo. A equipe gestora me acompanhou até a sala de aula e fez com que eu mostrasse como eu dava aula usando o quadro negro. Na época não fiz nada, por medo de sofrer represálias por estar em período de probatório, deixei passar. Nessa mesma escola, dando aula para alunos de 7 anos, referente à 2ª série do ensino fundamental, sofri preconceito de mãe de uma aluna que me disse que a filha dela não iria estudar com uma aleijada (doeu muito); mais uma vez não fiz nada por medo de perder meu concurso, por estar em período

probatório. Em contrapartida, eu descobri que essa criança tinha sérios problemas de aprendizagem, estava defasada em idade-série e não dominava leitura e nem matemática. Comecei então a me dedicar a fazer com que essa criança aprendesse a ler, escrever e realizar as quatro operações básicas da matemática; ao final do ano, essa mãe foi até a minha casa agradecer por ensinar a leitura, a escrita e as ‘continhas’ para a filha dela. Esse dia foi gratificante para mim.

Durante toda a jornada em regência em sala de aula, sempre tive a necessidade de esclarecer todas as dúvidas dos alunos sobre meu tipo de deficiência e sobre o preconceito, pois isso facilitava a quebra de todo e qualquer tipo de barreiras. Permaneci em regência por cinco anos e quando pedi remoção para outra cidade fui trabalhar na CRE Jataí na função de subcoordenadora do ensino fundamental 1 (Antigo Projeto Aprendizagem). Este trabalho visava a formação de professores da rede municipal e estadual de educação para o pleno desenvolvimento do Projeto nas escolas. Pude viajar para os municípios parceiros em formação e conhecer várias escolas; foi um trabalho prazeroso e cheio de desafios, mas foi uma fase em que me adaptei com as viagens e não tive grandes dificuldades de acessibilidade. Por questões políticas, tive que sair da CRE e fui removida para uma escola totalmente sem acessibilidade, não tinha condições nem de usar o banheiro, sendo necessário ficar horas sem ir ao banheiro, não tinha acesso a algumas salas, meu espaço de locomoção era bastante restrito. Nessa época fui modulada como coordenadora pedagógica, mas infelizmente não tive o mínimo de acesso ao trabalho. Um dia ameacei escrever uma carta à secretária estadual de educação, mostrando o meu local de trabalho e as condições mínimas de trabalho e logo, logo fui removida para um local com acessibilidade até no banheiro. Cheguei até a rascunhar a carta e tirar fotos do local.

Hoje estou em um CEPI (escola de tempo integral), modulada em sala de recurso multifuncional como professora de Atendimento Educacional Especializado. É uma função que se fosse reconhecida e funcionasse da forma como deveria funcionar, como foi pensada pelo governo federal, seria uma função gratificante, mas infelizmente a inclusão não é bem-vista pela maioria dos professores no geral, desde Seduc, CRE e escolas. A inclusão é uma pauta que poucos abraçam e lutam. É necessário exercer a empatia para incluir e promover a equidade e poucos estão prontos para essa meta. Hoje trabalhamos com o que temos e o que temos é força de vontade, garra e justiça.

Sobre a jornada de trabalho não reduzida: em 2015, eu havia conseguido a redução de carga horária, trabalhava 30h e recebia por 40h. Nessa época, eu era modulada como auxiliar de secretaria e a escola ainda não havia se tornado período integral (virou integral no ano de

2017). Em 2019, houve mudanças na Seduc e a partir daquele momento professor não poderia mais exercer funções administrativas; nesse período, fui modulada como dinamizadora de biblioteca e permaneci até 2021, quando fui modulada como professora de apoio. Em determinado momento, fui questionada sobre como eu cumpriria apenas 30h, sendo que essa função exigia tempo integral com os estudantes, foi então que abri mão da redução da jornada de trabalho, para não ter que sair da escola que ficava perto de minha casa e que a gratificação ajudaria muito no orçamento. Já em 2023, fui modulada como professora de atendimento educacional especializado (AEE). Nesse ano, sofri bastante no momento da modulação, pois os professores que trabalhavam na área da inclusão foram os últimos a serem modulados, isso gerou atraso de salário e desgaste psicológico.

Sobre a maternidade:

Resolvi ser mãe com 32 anos, mesmo sendo orientada pela ginecologista de que minha gravidez seria de risco e que eu poderia ter que ficar de repouso durante todo o período da gestação e que o agravante seria um parto prematuro. Mas nada disso aconteceu, minha gestação foi muito tranquila: mesmo eu tendo uma escoliose de grau severo e meu quadril sendo infantil, minha gravidez foi a 39 semanas e meu filho nasceu de cesariana, com 3.150 kg e 49 cm. Trabalhei em regência de sala de aula até o 8º mês de gestação. Como nessa época eu morava em Goiânia e pegava dois transportes urbanos por dia para ir ao trabalho, passei por muitas dificuldades, isso porque as plataformas de elevação dos ônibus nem sempre funcionavam, sendo necessário realizar a troca do ônibus. Nesse momento, as pessoas que ali dentro estavam me odiavam até a quinta ou décima geração, pois achavam que a culpa da plataforma não funcionar era minha. Isso me envergonhava e causava um desconforto traumatizante. Outras vezes, quando entrávamos eu e meu marido no ônibus, as pessoas olhavam minha barriga grande e perguntavam ao meu marido se eu estava grávida. Ele respondia que sim e essas pessoas já fechavam a cara pra ele, como se ele tivesse feito maldade comigo. Enfim, essas situações me deixavam desanimadas em até sair de casa.

Minha segunda gravidez não foi planejada por mim e sim por Deus e também foi tranquila; eu já estava em Jataí e tinha bastante suporte para trabalhar, morava perto do trabalho. O que fiquei bastante chateada nessa gravidez foi o fato de o plano de saúde não autorizar minha laqueadura; mesmo comprovando minhas condições físicas e de saúde não foi autorizado. Mas Deus preparou tudo e me deu a laqueadura logo após a cesárea.

Conclusão: nessa trajetória de vida sendo deficiente física, existem pessoas que nos ajudam a eliminar algumas barreiras e isso foi fundamental para minha existência e experiência de vida.

Meu sonho é que exista milhares de pessoas com o propósito de facilitar a vida do outro a ponto de ver o outro em plena autonomia, realizado e feliz.

Obrigado pela participação. Essas informações são importantes para a discussão e implementação não apenas de melhores condições de trabalho para você, mas, sobretudo para a construção de um sistema público de ensino mais inclusivo.

ANEXO B – Termo de Anuência da Instituição Coparticipante

SEDUC
Secretaria de Estado
da Educação

**TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**

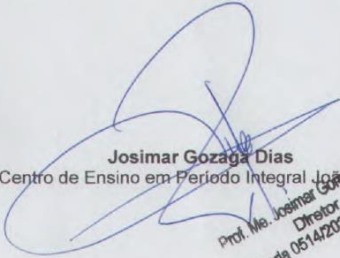
A direção do Colégio Estadual João Roberto Moreira, está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "A mulher com deficiência em sala de aula: uma análise sobre as condições de trabalho da rede estadual de ensino em Jataí/GO" desenvolvido pelo doutorando José Gabriel Antunes Assis, e orientado pela Professora Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso docente do programa de Doutorado na Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Declaramos ciência da nossa corresponsabilidade com o projeto de pesquisa, como determinam as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a 466/12 e a 510/16.

A a direção desta unidade escolar assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de setembro e outubro de 2023. A direção desta unidade escolar autoriza o acesso as unidades de ensino, a realização de entrevista as docentes, e o levantamento de imagens da infra-estrutura escolar.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa e requeremos o compromisso do pesquisador responsável com o resguardo da segurança e bem-estar das participantes de pesquisa nela recrutados.

Estamos cientes que a execução deste projeto dependerá do parecer consubstanciado enviado pelo CEP/PUC mediante parecer "Aprovado".

Jataí, 12 de julho de 2023.


Josimar Gozaga Dias
Diretor do Centro de Ensino em Período Integral João Roberto Moreira
Prof. Me. Josimar Gozaga Dias
Diretor
Portaria 0514/2023 SEDUC

Avenida das Américas, Vila Paraíso II, Jataí – GO CEP: 75800-035
Fone: (64) 3632 - 1015

SEDUC
Secretaria de Estado
da Educação



TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

A direção do Colégio Estadual Marcondes de Godoy, está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "A mulher com deficiência em sala de aula: uma análise sobre as condições de trabalho da rede estadual de ensino em Jataí/GO" desenvolvido pelo doutorando José Gabriel Antunes Assis, e orientado pela Professora Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso docente do programa de Doutorado na Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Declaramos ciência da nossa corresponsabilidade com o projeto de pesquisa, como determinam as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a 466/12 e a 510/16.

A a direção desta unidade escolar assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de setembro e outubro de 2023. A direção desta unidade escolar autoriza o acesso as unidades de ensino, a realização de entrevista as docentes, e o levantamento de imagens da infra-estrutura escolar.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa e requeremos o compromisso do pesquisador responsável com o resguardo da segurança e bem-estar das participantes de pesquisa nela recrutados.

Estamos cientes que a execução deste projeto dependerá do parecer consubstanciado enviado pelo CEP/PUC mediante parecer "Aprovado".

Jataí, 12 de julho de 2023.

Lydianne Gomes de Assis Ferreira Vilela
Diretora do Colégio Estadual Marcondes de Godoy

Lydianne G. A. F. Vilela

Diretora

Portaria 3211/2023

R. Rui Barbosa, 640 - Centro, Jataí - GO, 75.800-058

Fone: (64) 3636-5843.

SEDUC
Secretaria de Estado
da Educação



TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

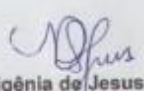
A Coordenação Regional de Educação de Jataí está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "A mulher com deficiência em sala de aula: uma análise sobre as condições de trabalho da rede estadual de ensino em Jataí/GO" desenvolvido pelo doutorando José Gabriel Antunes Assis, e orientado pela Professora Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso docente do programa de Doutorado na Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Declaramos ciência da nossa corresponsabilidade com o projeto de pesquisa, como determinam as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a 466/12 e a 510/16.

A Coordenação Regional de Educação de Jataí assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de setembro e outubro de 2023. A Coordenação Regional de Educação de Jataí autoriza o acesso as unidades de ensino, a realização de entrevista as docentes, e o levantamento de imagens da infra-estrutura escolar.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa e requeremos o compromisso do pesquisador responsável com o resguardo da segurança e bem-estar das participantes de pesquisa nela recrutados.

Estamos cientes que a execução deste projeto dependerá do parecer consubstanciado enviado pelo CEP/PUC mediante parecer "Aprovado".

Jataí, 12 de julho de 2023.


Regina Efigênia de Jesus Silva Rodrigues
Coordenadora Regional de Educação de Jataí
DOE/Goiás nº 23.530 de 13/04/2021

*Regina Efigênia de Jesus Silva Rodrigues
Coordenadora Regional de Educação de Jataí
Despacho 1304/2021 (Goiás) nº 23.530 de 13/04/2021*

Coordenação Regional de Educação de Jataí – Pça Dom Germano, nº42 – Centro. CEP: 75.800-035. Fone: (64) 3631-1261/2862. E-mail: regional.jatai@seduc.go.gov.br.

ANEXO C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TALE – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada para participar da Pesquisa sob o título A MULHER COM DEFICIÊNCIA EM SALA DE AULA: UMA ANÁLISE SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM JATAÍ. Seu responsável permitiu que você participe. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser e não terá nenhum problema se desistir. Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato comigo, José Gabriel Antunes Assis, através do número (64) 9645-935, ligações a cobrar (se necessárias) ou através do e-mail joseantunesassis@gmail.com. Residente na Rua 02, nº 160, Bandeirantes.

Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, Nº 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas de segunda a sexta-feira. E-mail: cep@pucgoias.edu.br

Esta pesquisa tem como objetivo geral promover e a investigação de como se apresentam as condições de trabalho dadas as professoras com deficiência que integram o quadro da SEDUC - GO, e por conseguinte suas implicações para permanência no cargo.

A presente pesquisa tem como risco apontar situações de preconceito, discriminação, descaso. Apartir das entrevistas com as docentes com deficiência é possível que venham a tona memórias e eventos ocorridos ou ainda existentes que causem sentimento de tristeza pela exclusão, notadamente no âmbito laboral. Assim, pode vir a sentir algum desconforto em decorrência de sua participação. Mas pode ficar tranquila que é assegurada assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para resolver possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação as perguntas serão encaminhadas previamente dando a participante o direito de indicar questionamentos que causem desconforto e tristeza. Também será garantido que a qualquer momento a participante possa solicitar a interrupção da entrevista ou até mesmo a não utilização de suas respostas, bem como a sua não participação na pesquisa.

Este estudo tem como benefício verificar quais condições são dadas a essas mulheres no que se refere à acessibilidade institucional, comunicacional e arquitetônica em seu ambiente de trabalho. A intenção é dar voz a essas mulheres, de modo que exponham suas condições de trabalho, apontando mazelas, mas também possíveis soluções. Não há necessidade de se identificar, pois são resguardados o sigilo e a privacidade. Caso você não se sinta bem por qualquer motivo a entrevista será interrompida a qualquer momento.

Além disso, se quiser retirar os seus dados coletados da pesquisa e deixar de participar deste estudo, não há problema nenhum. Os dados coletados serão guardados por, no mínimo 5 anos e, após esse período os arquivos serão deletados e incinerados. Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, tem direito a pedir indenização.

Eu, Jeissy Ellen B. Cardoso, aceito participar da pesquisa. Entendi que posso desistir de participar a qualquer momento e que isto não terá nenhum problema. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Jataí, 18 de junho de 2024.

Jeissy Ellen B. Cardoso
Assinatura da participante

ANEXO D – Termo de Compromisso e Responsabilidade



TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE

Eu, JOSÉ GABRIEL ANTUNES ASSIS, pesquisador responsável pelo Projeto de Pesquisa, intitulado 'A MULHER COM DEFICIÊNCIA EM SALA DE AULA: UMA ANÁLISE SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM JATAÍ', submetido na Plataforma Brasil para apreciação ética do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (CEP/PUC Goiás), em julho de 2023, declaro responsabilizar-me por todo o encaminhamento, realização da pesquisa e documentos anexados à Plataforma Brasil com a garantia de que a coleta de dados somente será iniciada após a avaliação e aprovação ética pelo CEP/PUC Goiás, respeitando, assim, os preceitos éticos e legais exigidos pelas Resoluções éticas vigentes, em especial as resoluções CNS 466/2012 e CNS 510/2016. Declaro, também, que li e entendi os pareceres consubstanciados emitidos pelo CEP/PUC Goiás e as resoluções éticas supracitadas. Responsabilizo-me civil e criminalmente pela veracidade das informações declaradas na Plataforma Brasil e do conteúdo deste Termo de Compromisso e Responsabilidade.

Goiânia, 14 de julho de 2023