



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
PORTUGUESA

---

BRAGA

**A Justiça e o Direito na Educação Inclusiva:  
Uma análise do lugar da justiça e dos direitos da educação  
inclusiva em uma instituição de ensino superior em São  
Luís/MA**

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de mestre em  
**Ciências da Educação – Administração e  
Organização Escolar**

**Aleksandra Lyra Pessoa dos Reis Caldas**

**Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais**

JULHO 2021



**CATÓLICA**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS**

---

BRAGA

**A Justiça e o Direito na Educação Inclusiva:  
Uma análise do lugar da justiça e dos direitos da educação  
inclusiva em uma instituição de ensino superior em São  
Luís/MA**

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de mestre em  
**Ciências da Educação – Administração e  
Organização Escolar**

**Aleksandra Lyra Pessoa dos Reis Caldas**

Sob a Orientação do  
Prof. Doutor **Carlos Alberto Vilar Estêvão**

## DECLARAÇÃO DE HONRA

Aleksandra Lyra Pessoa dos Reis Caldas, aluna número 232417035 do II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação – Administração e Organização Escolar, declara por sua honra que o trabalho é de sua exclusiva autoria; é original, e todas as fontes utilizadas estão devidamente citadas e referenciadas; que tem conhecimento das normas e regulamentos em vigor na Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais e que tem consciência de que a prática voluntária de plágio, auto-plágio, cópia e permissão de cópia de outros constituem fraude acadêmica.

Braga, setembro de 2019

---

(assinatura)

## AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me concedido vitalidade e oportunidade para vivenciar todos os momentos relativos à estruturação do presente trabalho.

Ao meu pai, Marconi Tácito Félix Caldas, *in memoriam*, porém presente em cada momento dessa trajetória, por saber que, mesmo à distancia, acompanha e fortalece meus passos.

À minha mãe, Maria de Fátima Lyra Pessoa dos Reis Caldas, sempre com palavras de incentivo e pronta para ofertar o suporte necessário para superação deste desafio acadêmico.

Ao meu filho, José Aristóbulo Caldas Fiquene Barbosa, mesmo quando em silêncio, se apresenta como maior incentivador dos meus feitos, para que eu seja vetor de bons exemplos para os passos dele.

Ao meu grande companheiro de vida, Tadeu Fernando Porto de Carvalho, o qual dividiu comigo cada instante de alegrias, dificuldades e retomadas desse projeto de vida acadêmico, que construímos com muito empenho e dedicação.

Finalmente, ao meu orientador Professor Carlos Alberto Vilar Estêvão, que durante essa trajetória, me orientou com maestria na construção da dissertação de mestrado, e me ajudou a vencer essa importante etapa na minha vida acadêmica.

## **RESUMO**

A dissertação ora posta, investiga a trajetória da Justiça e dos Direitos da Educação Inclusiva em uma IES privada de ensino superior, com objetivo precípuo de examinar a real dimensão da Justiça e dos Direitos Humanos efetivamente aplicados na prática da educação inclusiva no Brasil, em especial, sob a ótica dos docentes com experiência prática nessa seara.

Para o desenvolvimento deste trabalho científico foram realizadas entrevistas com docentes que já ministraram ou ministram aulas em salas de aula inclusivas, bem como, foram compiladas informações abstraídas de artigos científicos e livros afeitos aos temas: educação inclusiva, justiça, direitos humanos e políticas públicas educacionais, sempre trazendo à luz, a evolução legislativa brasileira relativa à educação universal.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Justiça; Direitos Humanos; Políticas Públicas e Legislação.

## **ABSTRACT**

The dissertation presented here investigates the trajectory of Justice and Human Rights of Inclusive Education in a private higher education HEI, with the main objective of examining the real dimension of Justice and Human Rights effectively applied in the practice of inclusive education in Brazil, in particular, from the perspective of teachers with practical experience in this area.

For the development of this scientific work, interviews were conducted with professors who have already taught or teach in inclusive classrooms, as well as, information was compiled abstracted from scientific articles and books related to the themes: inclusive education, justice, human rights and educational public policies, always bringing to light the Brazilian legislative evolution related to universal education.

**Keywords:** Inclusive education; Justice; Human rights; Public Policies and Legislation.

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FORGRAD	Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
IBC	Instituto Benjamin Constant
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAPP	Núcleo de Apoio Psicológico e Psicopedagógico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## ÍNDICE

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	17
<b>CAPÍTULO 1 – CONCEITOS DE JUSTIÇA E DIREITOS EM EDUCAÇÃO</b> .....	17
1.1 – Considerações Genéricas do Conceito de Justiça em Kelsen .....	17
1.2 – Direitos Humanos, Justiça e Igualdade .....	25
1.3 – Da Correlação entre a Educação e o Direito.....	40
<b>CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	47
2.1 – Política Pública Educacional Inclusiva no Brasil: objetivos, funções e estrutura do ensino no Brasil.....	47
2.2 – Novos Paradigmas Educacionais a partir da Escola Universal.....	58
2.3 – Evolução da Legislação brasileira que trata da Educação Inclusiva.....	67
<b>CAPÍTULO 3 – MODELOS ORGANIZACIONAIS</b> .....	82
3.1 – A Escola como Organização Educacional .....	82
3.2 – Modelos de Análise Organizacional.....	85
<b>PARTE II - PESQUISA EMPÍRICA</b> .....	101
<b>CAPÍTULO 4 – OPÇÃO METODOLÓGICA</b> .....	101
4.1 – Metodologia Qualitativa.....	101
4.2 – Técnicas de Coleta .....	103
4.3 – Caracterização da Escola.....	106
4.4 – Descrição, Análise e Interpretação.....	112
4.4.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DOCUMENTOS.....	113
4.4.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS .....	124
4.4.2.1 – Justiça e Direitos Humanos - enfoque acessório nas IEs .....	125
4.4.2.2 – Justiça e Direitos Humanos – enfoque formal nas IES.....	136
4.4.2.3 – Legislação densa e Direitos Humanos com incerta aplicação .....	152
<b>5 – Conclusão</b> .....	163
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	169
<b>Apêndices</b> .....	180
<b>Apêndice I – Termo de Consentimento</b> .....	181
<b>Apêndice II - Roteiro de Entrevista on line com coordenadores e/ou professores do ensino superior da IES LABORO</b> .....	184

<b>Anexos.....</b>	<b>188</b>
<b>Anexo I – Credenciamento e Recredenciamento Faculdade Laboro .....</b>	<b>189</b>
<b>Anexo II – Edital Vestibular Laboro 2020 .....</b>	<b>192</b>

# 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado tem por objetivo desenvolver o tema objeto da investigação.

Para escolha do objeto do estudo, foi considerada a relevância do tema no contexto da justiça educacional, assim como a importância que a regulação dos direitos educacionais inclusivos exercem para a quebra do paradigma do modelo de *apartheid* sócio educacional para o modelo de educação inclusiva, aqui, com destaque para o ensino superior e o comportamento das Instituições de Ensino Superior nesse contexto.

Como observado, no regime democrático, a legislação possui uma força regulamentadora e transformadora de largo alcance social, razão pela qual os Direitos na educação serão analisados no presente estudo, de forma a averiguar o real lugar da justiça e dos direitos humanos na educação inclusiva, em especial, nas Instituições de Ensino Superior.

Apesar da indubitável força normativa e muito embora as práticas educacionais tenham avançado na seara da educação inclusiva, é necessária a investigação acerca do processo educacional inclusivo para identificação de quais barreiras ainda existem no mesmo, para que a contar das luzes que serão acesas, cada vez mais, sejam superados os entraves vivenciados pelos alunos, independente de sua condição pessoal.

Como de conhecimento, as políticas públicas educacionais visam garantir às pessoas o direito a uma educação de qualidade, se ocupando o Estado brasileiro, da educação infantil até à superior, razão da importância da análise das mesmas, com enfoque na educação inclusiva voltada ao ensino superior.

Relevante destacar que o ensino terciário possui como uma de suas características, um grau de complexidade mais elevado que as demais fases do ensino, pois além deste necessitar dos mesmos requisitos dos demais estágios educacionais, como: governança e controle de qualidade pelo Estado, o ensino superior ainda precisa agregar outros dois outros atributos, quais sejam: garantia de que o aluno tenha independência para produção intelectual da pesquisa científica e necessidade de adequação dos currículos ao mercado de trabalho vigente e futuro.

No decorrer do estudo, será pesquisada a complexidade da justiça e dos direitos humanos em educação, o que será correlacionado com o tema da inclusão, com vista a apontar a importância de que para todas as pessoas sejam garantidas as mesmas oportunidades intelectuais e de convívio social.

Do quadro supra referido brotou o anseio em investigar qual grau de importância, ou seja, qual lugar, as instituições de ensino superior dão à justiça e aos direitos na educação, oportunidade na qual se realizará uma análise dos mecanismos utilizados e disponibilizados ao aluno deficiente, desde o ingresso até a conclusão do ensino superior.

Nas palavras de Sasaki (1997) a inclusão para ser efetiva clama por uma mudança de concepções sociais, donde seja superada a barreira da diferença como entrave ao exercício da cidadania, senão vejamos:

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade, através de transformações pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços interno e externo, equipamentos, aparelho e utensílio, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto do próprio portador de necessidades especiais. (Sasaki, 1997, p. 42).

Para Strieder e Zimmermann (2010, p. 146), a educação inclusiva deseja compreender e aceitar o outro na sua singularidade. Implica uma mudança de perspectiva social e educacional, abrindo horizontes para o desenvolvimento de sociedades inclusivas. Dessa forma, pode-se dizer que a educação inclusiva alcança sua plenitude, quando é abandonado o paradigma de que pessoas devem se tornar “normais” para que tenham capacidade de contribuir para o mundo. Na verdade, todas as pessoas precisam ter oportunidades no contexto social e educacional e isso requer uma mudança conjuntural, com engajamento das famílias, das escolas e da sociedade como um todo, para que seja efetivamente superada a tradicional concepção antropológica de seres humanos ideais, logo, segundo esses teóricos:

Quando a educação inclusiva é aceita, abandona-se a ideia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo. Ela também requer a

superação da tradicional concepção antropológica de seres humanos ideais, sempre dispostos a uma entrega generosa em prol do bem comum. É difícil para o ser humano estar em contato, estar presente e confirmar o outro, suspendendo seus preconceitos, permanecendo aberto para a alteridade, sem que haja qualquer diferença visível ou manifestação de necessidades especiais. (Strieder & Zimmermann, 2010, p. 146).

Em análise às ideias dos teóricos Strieder e Zimmermann (2010, p. 146), acima referidos, resta claro que para que uma escola seja efetivamente inclusiva não basta que esta garanta o acesso do aluno portador de necessidades especiais a uma turma regular de ensino, mas sim, é preciso que a escola não faça distinção entre os seres humanos e para que isso ocorra, é necessária uma reestruturação na forma como o conhecimento é transmitido, onde as comodidades padronizadas sejam superadas, passando a escola a produzir a construção de conhecimentos com significado e sentido para todos os seres humanos que lá se encontram, sejam eles alunos ou docentes, sob pena de que a inclusão seja apenas realizada no seu aspecto formal e não estrutural.

Logo, com base no modelo social de deficiência, nas políticas públicas e na legislação brasileira afeta à matéria, a temática da Justiça e dos Direitos na Educação Inclusiva em uma Instituição de Ensino Superior, foi investigada com base no seguinte problema:

Será que a Justiça e os Direitos Humanos têm um lugar marginal ou central em uma Instituição de Ensino Superior?

Insta apontar que para viabilizar a investigação do problema proposto, o presente trabalho de pesquisa elegeu como questões orientadoras, as seguintes:

Que lugar as Instituições de Ensino Superior destinam à Justiça e aos Direitos Humanos?

Será que as Instituições de Ensino Superior percebem a educação, em especial a inclusiva, como um direito humano?

A inclusão do aluno com deficiência nas salas de aula regulares das Instituições de Ensino Superior se dão apenas em cumprimento a uma exigência legal ou estas têm empenhado esforços no sentido de que os alunos com deficiência sejam

efetivamente incluídos nos processos de ensino e de aprendizagem como garantia a dignidade e a qualidade educacional?

Em que medida as políticas públicas educacionais estão sendo elaboradas e têm contribuído para a efetiva inclusão do aluno com deficiência nos processos de ensino e de aprendizagem como garantia a dignidade e a qualidade educacional?

Diante do contexto posto, o presente estudo ressalta como objetivos da pesquisa em tela:

Refletir sobre Justiça e Direitos Humanos, com ênfase na educação inclusiva.

Analisar o quadro conceitual da educação inclusiva, demonstrando a sua evolução legislativa no Brasil, até os dias atuais.

Investigar a atual realidade nas Instituições de Ensino Superior entre teoria e práxis da lei.

Avaliar se a educação inclusiva de ensino superior tem sido incluída na pauta das políticas públicas e qual a sua influência para o ingresso, a permanência e a saída do aluno do ensino superior, com a devida apropriação do conteúdo ministrado.

Ainda, com o fito de contextualizar o problema, serão apresentadas algumas hipóteses de trabalho:

1.A justiça e os direitos humanos apresentam-se como preocupações menores nas Instituições de Ensino Superior, até mesmo pela precariedade de políticas públicas.

2.Apesar da observância aos direitos inclusivos no ensino superior ser de suma relevância para a garantia dos direitos humanos e da isonomia, estes são levados em consideração apenas em seu aspecto formal e não finalístico.

3. Mesmo com a evolução do arcabouço jurídico, é precário o modo como os alunos são tratados à luz dos direitos humanos ligados a educação, desde o instrumento utilizado para o ingresso no ensino superior até a conclusão do curso.

No que tange à realização da pesquisa de campo, esta foi realizada com base na recolha de diversas informações que contribuíram com o estudo no sentido de comprovarem ou não as hipóteses acima apontadas.

Na seara da análise suscitada em torno das opções metodológicas, emergem inúmeras posturas em relação aos métodos de recolha de dados.

No que tange aos métodos e técnicas de levantamento de informações associados à metodologia qualitativa, fez-se a escolha por privilegiar procedimentos e instrumentos que nos permitiram “[...] conhecer os sentidos e as racionalidades que fazem cada um agir e, por via disso, produzir a sociedade onde todos vivemos.” (Guerra, 2006, p. 10).

A entrevista é uma técnica que proporciona um contato pessoal entre entrevistador e entrevistado com o fito de obtenção de respostas relevantes para o cotejo entre as hipóteses do estudo e a da realidade estudada.

O entrevistado representou a voz de uma função ou grupo de pessoas e por meio de suas atitudes, valores, visões e crenças se extraiu a compreensão da realidade analisada.

Apesar de existirem alguns tipos de entrevistas, se utilizou a do tipo semi-estruturada no sentido de permitir a manifestação do entrevistado de forma mais maleável e sua livre expressão, proporcionando ao entrevistador a possibilidade de redirecionar a entrevista para os tópicos em questão. Foram entrevistados coordenadores de cursos e professores que possuem contato com a realidade estudada.

Também se realizou a captação de informações por meio de pesquisa documental, a qual tem por objetivo a análise da informação encontrada em vários tipos de fontes, sejam elas escritas ou não escritas, por meio das quais se obteve conhecimento do objeto em estudo, que comporta as seguintes fases: a) localização de documentos (acessibilidade e disponibilidade); b) seleção dos documentos (classificação e pertinência); c) análise crítica dos documentos (externa e interna) e d) condensação, indexação e categorização (sistematização da informação).

O tratamento dos dados recolhidos foi qualitativo e os interpretamos à luz dos quadros formulados anteriormente.

O método qualitativo utilizado focou na análise de conteúdo, refletiva em um conjunto de procedimentos de pesquisa cujo o objetivo foi a busca do sentido dos

documentos apreciados, sendo traduzido por aquilo que não pôde ser mensurável de forma quantitativa, na medida em que análise da realidade e o sujeito são indissociáveis no presente trabalho. Com base no acima descrito, se depreende que a pesquisa qualitativa ora posta teve um caráter exploratório, uma vez que estimulou o entrevistado a pensar e a se expressar livremente sobre o assunto em questão. Nesta modalidade de pesquisa os elementos capturados da pesquisa ao invés de terem sido tabulados, de forma a se apresentar um resultado preciso, foram retratados por meio de relatórios, donde levou-se em conta aspectos tidos como relevantes, como as opiniões e comentários do público entrevistado e dos documentos apreciados.

O presente estudo foi realizado em uma Instituição de Ensino Superior, particular, na cidade de São Luís, Estado do Maranhão, Brasil.

A presente pesquisa acerca da educação inclusiva, na perspectiva analisada, perpassa pelas várias dimensões humanas, sociais, políticas, do direito e da Justiça e em razão dessa amplitude e importância, transcende os muros da escola e vem gradualmente se expandindo na sociedade contemporânea, sendo inclusive regulamentada por lei, de forma a auxiliar no desenvolvimento das pessoas em geral, com o fito de contribuir para a reestruturação de práticas e ações cada vez mais inclusivas e sem preconceitos.

A nova estrutura legislativa de ensino inclusivo atende aos preceitos dos Direitos Humanos, da Justiça e da Democracia percebendo o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos, pois não há deficiência em uma sociedade inclusiva e desenvolvida com base no modelo social de deficiência.

A bem da verdade, o ensino inclusivo se diferencia da educação especial, embora o contemple. No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, assegura acesso ao ensino regular a alunos com os mais diversos tipos de deficiência, tais como: mental, física, surdos, cegos, etc. com transtornos globais do desenvolvimento, assim como alunos com altas habilidades/superdotação, desde a educação infantil até à educação superior.

A Política Nacional de Educação Especial, no Brasil, trouxe para os que trabalham com educação em geral, um olhar diferente, na medida em que esta Política Nacional foi pautada a partir do Modelo Social da Deficiência, dando vazão a oposição à educação especial com base no Modelo Médico da Deficiência, este

último, privilegiando modelo de escolas próprias para esses alunos, tema que será mais detalhado no decorrer do trabalho.

Na sua origem, a educação especial no Brasil era efetivada em escolas especiais, separadas das escolas de ensino regular, tudo com base na crença de que as necessidades das crianças, adolescentes ou até mesmo adultos, com deficiência não poderiam ser supridas nas escolas regulares.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, outras racionalidades foram surgindo sobre a aprendizagem, como a concepção Vygostskyana, a qual entende que a participação inclusiva dos alunos facilita o aprendizado para todos. Este entendimento está baseado no conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, zona de conhecimento a ser conquistada, por meio da mediação do outro, seja este o professor ou os próprios colegas.

Para Vygostsky, o homem constitui-se como tal, a contar da relação que estabelece com o outro, enquanto ser social, assim “[...] a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico, que ao longo do desenvolvimento da espécie, molda o funcionamento psicológico do homem [...]” (Oliveira, 1992, p. 24).

O estudo posto é de relevância por analisar se a contar dessa nova conjuntura, donde a educação se tornou inclusiva, se as políticas públicas vêm contribuindo ao longo do tempo para a efetivação da adequação educacional inclusiva e se as Instituições de Ensino, principalmente as de ensino superior, por possuírem uma maior complexidade, já se adequaram ao novo contexto ou se apenas estão cumprindo uma determinação legal, sem a real preocupação com necessária reestruturação para a efetiva implementação deste modelo educacional, donde a justiça e os direitos humanos devem ter um lugar central e não marginal nesse contexto.

A presente pesquisa foi fundamentada em três vetores principais, quais sejam: a reflexão sobre Justiça e Direitos Humanos, com ênfase na educação inclusiva; a análise do quadro conceitual e a importância da educação inclusiva, com enfoque na educação de nível superior, referenciando a legislação acerca da matéria e a investigação quanto ao contributo das políticas públicas de inclusão direcionadas ao ensino superior, tudo com intuito de aglutinar informações de maneira a interpretar os dados coletados em campo, objetivando alcançar respostas ao problema proposto no estudo.

A parte I, relativa ao Enquadramento Teórico, foi subdividida em capítulos, donde no capítulo I, foi realizada uma reflexão sobre os conceitos Justiça em Kelsen, Direitos Humanos, Igualdade e a Correlação entre a Educação e o Direito, com ênfase na educação inclusiva, com o fito de capacitar a análise do lugar desta nas Instituições de Ensino Superior.

O segundo momento do estudo, referente ao capítulo II, demonstrou por meio dos teóricos educacionais, o que é educação inclusiva e qual a sua importância para efetivação da Justiça e a concretização dos Direitos Humanos, correlacionando-a com o contexto legislativo e das políticas públicas, que têm por finalidade garantir às pessoas uma educação inclusiva e de qualidade.

O terceiro momento da pesquisa, relativa ao capítulo III, foi dedicado à abordagem analítica para interpretação da organização escolar, com destaque de três modelos em especial, quais sejam: Modelo Burocrático Racional, Modelo Neo-Institucional e o Modelo de Mercado.

A escolha desses três modelos se deu em razão de que a investigação empírica ocorreu em uma Instituição de Ensino Superior privada, ademais, pelo fato de que a escola inclusiva na atualidade, a bem da verdade, reflete toda e qualquer escola, tendo em vista que a inclusão passou a ser uma regra geral e obrigatória, a qual nenhuma instituição de ensino pode recusar, sob pena de vir a ser judicialmente responsabilizada.

Já na parte II da presente dissertação, se encontra a Pesquisa Empírica, a qual considerou todo esse arcabouço teórico na análise empírica coletada no decorrer do trabalho, fazendo a interação entre teoria e prática, na busca de respostas ao problema ora posto para estudo.

## PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### CAPÍTULO 1 – CONCEITOS DE JUSTIÇA E DIREITOS EM EDUCAÇÃO

#### 1.1 – Considerações Genéricas do Conceito de Justiça em Kelsen

Antes de adentrar no conceito de Justiça em Kelsen, importante destacar a origem da palavra justiça, a qual se origina no vocábulo latino *iustitia*, formado a partir do substantivo neutro *ius*, que primitivamente significava fórmula religiosa com força de lei, o que depois evoluiu para direito, justiça e, por extensão, tribunal, magistrado. O substantivo *ius* está também na origem de *iurare*, isto é, pronunciar uma fórmula sagrada, donde jurar, e na origem de *iustus*, *a*, *um*, que significa conforme ao direito, justo e também justiça. A palavra *ius* está ainda relacionada com os seus compostos, por exemplo, *in-iuria*.

Entre os Romanos, direito e justiça revelam concepções distintas, na medida em que o direito é mais restrito, se personificando por um conjunto de normas legais a serem aplicadas nas relações sociais; já a justiça, ao contrário, é traduzida por um valor e um sentido que se torna mais lato.

Atualmente, a palavra justiça atinge uma amplitude semântica que não tinha nos seus primórdios. Em Roma, a justiça estava diretamente relacionada com o direito, apesar de ser distinta dele: a justiça é primitivamente uma divindade, depois adquire um valor moral e filosófico, ao passo que o direito é sempre um conjunto de normas a aplicar.

No decorrer dos tempos, em especial, ao longo dos séculos XIX e XX, ocorreu o inquestionável fenômeno da consolidação das ciências naturais, tais como, da biologia, da química, da física, das matemáticas, assim como, da Sociologia, o que levou os seus pensadores a enfrentarem o grande desafio de dar-lhes *status* de ciência.

Com a Ciência do Direito, essa realidade não foi diferente, razão que ensejou o grande teórico jurídico Hans Kelsen a se lançar na árdua tarefa de responder interrogações acerca da cientificidade do Direito, o qual, dividido entre as escolas

jusnaturalista e juspositivista, se propôs a identificar o objeto e o correspondente método, para então, qualificar o Direito como ciência.

Antes de Hans Kelsen se lançar nessa tarefa, o filósofo Platão já defendia que a justiça está relacionada com a satisfação da felicidade individual de cada ser; já Kelsen, apesar de ter partido do pensamento platônico de felicidade e justiça, embandeirou o pensamento de que nenhuma ordem social consegue contentar a todos os seus indivíduos subjetivamente, logo que, não pode haver uma ordem social justa, a não ser que se busque a felicidade coletiva, em outras palavras, entendeu ser a justiça o reflexo da felicidade coletiva garantida por uma ordem social, donde se expurgam os interesses subjetivos isolados.

Para Hans Kelsen (1998), sendo a justiça o retrato da felicidade coletiva, somente pode haver uma ordem social justa se esta ordem for capaz de assegurar determinados interesses reconhecidos como dignos de proteção pela maioria dos subordinados a essa ordem, definidos por uma autoridade legisladora.

Não obstante o pensamento acima, Kelsen sustenta que a função de discutir o justo, o que equivale a discutir as normas de justiça, não cabe ao jurista e que a doutrina da justiça não é objeto de seu conhecimento, mas de outra ciência, qual seja, da ética, à qual incumbe estudar o que é certo e errado, o que é justo e injusto: “[...] a questão de se determinada ordem jurídica é justa ou injusta não pode ser respondida no âmbito e pelos métodos específicos de uma ciência voltada para uma análise estrutural do Direito positivo.” (Kelsen, 1998, p. 292).

Hans Kelsen, na busca de provar o Direito como Ciência, desenvolveu a Teoria Pura do Direito, e assim o fez, isolando o Direito de qualquer outra influência que lhe fosse externa, dissociando assim, o que é jurídico (fenômeno jurídico puro) do que é não-jurídico (cultural, sociológico, antropológico, ético, metafísico, religioso...), portanto, pode-se concluir que, apartar o método jurídico das demais influências foi para o teórico Hans Kelsen, a chave da autonomia do Direito como Ciência.

A Teoria Pura do Direito centrou sua análise na sistematização estrutural do que é jurídico em sua essência, o que corresponde a uma descrição pura do Direito, dessa forma, expurgou da sua base analítica, as questões pertinentes a justiça, sociologia, ordens sociais determinadas, origens históricas entre outras.

Nesse contexto, Hans Kelsen realizou uma descrição pura do Direito, com prevalência do direito positivo em detrimento do direito natural, na medida em que ao realizar a segregação do Direito, desconsiderou a justiça como valor constitutivo da norma jurídica, em outras palavras, mesmo que seja injusta, a norma jurídica pode ser válida, pois, a justiça como valor não é elemento suficiente para validar ou mesmo para invalidar uma norma jurídica positivada, na medida em que assevera o teórico que, um direito positivo “[...] não vale pelo fato de ser justo, isto é, pelo fato de a sua prescrição corresponder à norma de justiça – e vale mesmo que seja injusto.” (Kelsen, 1998, p. 68).

Como observado na obra literária de Hans Kelsen, o princípio metodológico fundamental da Teoria Pura do Direito, é libertar a ciência jurídica de todos os elementos que lhe são estranhos e que lhe poderiam, ser conexos.

Com base no pressuposto de que a valoração ética do direito não é função da ciência do direito, assevera Kelsen que o jurista não deve valorar ou apreciar o objeto do direito, mas apenas descrevê-lo. Sua ciência deve ser objetiva. Em face de uma norma jurídica válida, deve apenas descrever seu conteúdo e não discutir o valor justiça em que se baseou a sua estatuição, devendo ser neutro diante do problema da justiça, papel este destinado à ética, como acima aduzido.

Sustentou ainda Kelsen que o jurista não deve mensurar qual das normas de justiça é a mais adequada ou pertinente, cabendo-lhe apenas sua descrição, a fim de tomar conhecimento da realidade, ao invés de tomar uma posição em face da realidade.

O jurista de Praga, como também é conhecido o doutrinador Hans Kelsen, na obra *Teoria geral do direito e do estado*, ao se referir à justiça, assim se posiciona:

A justiça é uma ideia irracional. Por mais indispensável que seja para a validação e ação dos homens, não está sujeita à cognição. Considerada a partir da perspectiva da cognição racional, existem apenas interesses e, conseqüentemente, conflitos de interesses. Sua solução pode ser alcançada por uma ordem que satisfaça um interesse em detrimento de outro ou que busque alcançar um compromisso entre interesses opostos. Que apenas uma dessas duas ordens seja “justa” não é algo que possa ser estabelecido pela cognição racional. Tal cognição pode entender apenas uma ordem positiva

evidenciada por atos determináveis objetivamente. Essa ordem é o direito positivo. Somente isso pode ser objeto da ciência; somente isso é o objeto de uma teoria pura do Direito, o qual é uma ciência, não uma metafísica do Direito. Ela apresenta o Direito tal como ele é, sem defendê-lo chamando-o justo. Ou condená-lo denominando-o injusto. Ela busca um Direito real e possível não o correto. É, nesse sentido, uma teoria radicalmente realista e empírica. Ela declina de avaliar o Direito positivo. (Kelsen, 1998, p. 19).

Seguindo essa linha de pensamento, Hans Kelsen, inicia o capítulo final da sua obra *O problema da justiça*, realizando críticas a diversas correntes defensoras da doutrina do direito natural, distinguindo de forma categórica os conceitos de Justiça e do de Direito, segundo ele, nas palavras de Ferro (2018, p. 26):

[...] a norma da justiça indica como deve ser elaborado o direito no tocante ao seu conteúdo, ou seja, como deve ser elaborado um sistema de normas reguladoras da conduta humana. Tais normas, postas por atos humanos e que seriam global e regularmente eficazes, representariam o direito positivo. A norma da justiça estabelecerá um determinado tratamento dos homens, visando, portanto, ao ato por meio do qual o direito é posto, daí a impossibilidade de identificação dos conceitos.

Para Kelsen (1998), em razão da justiça não ser um valor absoluto, este não admite que a teoria científica do Direito, tenha a concepção de validade do direito positivo, vinculado a uma relação de dependência com a justiça, pois, o valor de justiça tão somente pode ser relativo, nos seguintes termos:

Admitindo-se a possibilidade de normas de justiça diferentes e possivelmente contraditórias, no sentido, não de que duas normas de justiça contraditórias possam ser tidas ao mesmo tempo como válidas, mas no sentido de que uma ou outra das duas normas de justiça diferentes e possivelmente contraditórias pode ser tomada como válida, então o valor de justiça apenas pode ser relativo; e nesse caso, toda ordem jurídica positiva tem de entrar em contradição com qualquer dessas diversas normas de justiça – pelo que,

consequentemente, não poderá haver nenhuma ordem jurídica positiva que deva ser considerada como não válida por estar em contradição com qualquer uma destas normas de justiça. Por outro lado, cada ordem jurídica positiva pode corresponder a qualquer das várias normas de justiça constitutivas apenas de valores relativos, sem que esta correspondência possa ser tomada como o fundamento da sua validade. (Kelsen, 1998, p. 69).

Em vista de Hans Kelsen partir do pressuposto de que a Justiça não é um valor absoluto, este assegura que a ciência do Direito apenas poderia ter a concepção de validade do Direito positivo encartado nos valores da justiça caso fosse “[...] possível demonstrar um determinado conteúdo do sentimento jurídico que fosse igual em todos os homens, se o sentimento jurídico de todos os homens postulasse o mesmo tratamento em iguais circunstâncias.” (Kelsen, 1998, p. 98).

Não obstante o acima demonstrado, apesar de Hans Kelsen não aceitar a justiça como uma questão de conteúdo, não podendo esta ocupar um lugar de fundamento da norma jurídica positivada, a justiça é aceita por este teórico no sentido de legalidade, sendo uma qualidade que se relaciona não com o conteúdo de uma ordem jurídica, mas com a sua aplicação para todos, nos termos das palavras abaixo transcritas:

Essa mudança de significado do conceito de justiça caminha lado a lado com a tendência de retirar o problema da justiça da insegura esfera dos julgamentos subjetivos de valor e de estabelecê-lo no terreno seguro de uma ordem jurídica determinada. Nesse sentido, a “justiça” significa legalidade; é “justo” que uma regra geral seja aplicada em todos os casos em que, de acordo com seu conteúdo, esta regra deva ser aplicada. É “injusto” que ela seja aplicada em um caso, mas não em outro caso similar. E isso parece “injusto” sem levar em conta o valor da regra geral em si, sendo a aplicação desta o ponto em questão aqui. A justiça, no sentido de legalidade, é uma qualidade que se relaciona não com o conteúdo de uma ordem jurídica, mas como sua aplicação. Nesse sentido, a justiça é compatível e necessária a qualquer ordem jurídica positiva, seja ela capitalista ou comunista, democrática ou autocrática. “Justiça” significa a manutenção de uma ordem positiva através

de sua aplicação escrupulosa. Trata-se de justiça “sob o Direito”. [...] Apenas com o sentido de legalidade é que a justiça pode fazer parte de uma ciência do Direito. (Kelsen, 1998, pp. 20-21).

Evidencia-se que Hans Kelsen deixa claro que a teoria do direito positivista não sustenta a inexistência da justiça, mas que, no entanto, são pressupostas muitas normas de justiça, que se mostram diferentes entre si e possivelmente contraditórias; também não contesta que toda ordem jurídica positiva pode ser valorada com base em uma das inúmeras normas de justiça, como justa ou injusta, no entanto, pontua que tais parâmetros, possuem um caráter essencialmente relativo (Kelsen, 1998, p. 70).

Por todo o contexto, tendo por base a teoria desenvolvida por Hans Kelsen em que a justiça é uma ideia irracional e por não poder esta ser um valor absoluto e sem contradições, capaz de fundamentar um conhecimento racional, sendo as próprias ordens sociais mutáveis, o problema referente a indagação o que é justiça é insolúvel para o conhecimento científico, do que se depreende o comentário deste teórico sobre a questão da justiça em sua obra *O que é justiça?*

Nenhuma outra questão foi tão passionalmente discutida; por nenhuma outra foram derramadas tantas lágrimas amargas, tanto sangue precioso; sobre nenhuma outra, ainda, as mentes mais ilustres – de Platão a Kant – meditaram tão profundamente. E, no entanto, ela continua até hoje sem resposta. Talvez por se tratar de uma dessas questões para as quais vale o resignado saber de que o homem nunca encontrará uma resposta definitiva; deverá apenas tentar perguntar melhor. (Kelsen, 1998, p. 1).

Não obstante o desiderato acima, sendo crível que a questão da justiça é afeita à ética, não podemos perder de vista a ética em suas duas vertentes clássicas, quais sejam: a subjetiva que é centrada ao redor da personalidade individual ou da consciência coletiva e a objetiva, que é fundada no modo social de vida.

Sábias são as palavras do doutrinador Fábio Konder Comparato, ao tratar acerca dos comandos éticos em dados contextos históricos, nos termos abaixo:

Como se percebe, os comandos éticos existem dentro e fora de nossa mente. Em certos momentos históricos, novas normas são propostas à coletividade e vão sendo aos poucos por ela assimiladas e transmitidas às gerações posteriores. Mesmo no caso de conflito entre as mentalidades individuais e a mentalidade coletiva, esse choque de diferentes visões de mundo, dá-se no foro interior, mas se exterioriza em comportamentos de rejeição da ordem coletiva.

Hoje, é universalmente admitido que os princípios éticos são normas axiológicas que, como tais, não podem ser apreendidas unicamente pelo raciocínio. Há sempre um mínimo de sensibilidade emocional, que comanda a vontade do agente. Em suma, o juízo ético não é feito somente de razão, mas também de indignação e vergonha, de ternura e compaixão.

Seja como for, é sempre o sistema ético que dá coesão à mentalidade coletiva. Sem ele, essa seria frouxa e rapidamente multável ao sabor das circunstâncias de vida. (Comparato, 2014, pp. 18-19).

Com base na importância da ética para a coesão da mentalidade coletiva, importante transcrever a lição de Hans Kelsen ao estudar a relação entre o Direito e a Justiça, que para este teórico, significa estudar a relação entre o Direito e a Moral, nas seguintes palavras:

Ao lado das normas jurídicas, porém, há outras normas que regulam a conduta dos homens entre si, isto é, normas sociais. Essas outras normas sociais podem ser abrangidas sob a designação de Moral e a disciplina dirigida ao seu conhecimento e descrição pode ser designada como Ética. Na medida em que a Justiça é uma exigência da Moral, na relação entre a Moral e o Direito está contida a relação entre a Justiça e o Direito. (Kelsen, 1998, p. 67).

Se por uma perspectiva, pela criação da Teoria Pura do Direito, Kelsen se intitula o “[...] mérito de ter albergado em suas pretensões teóricas a construção do verdadeiro e definitivo espaço teórico da ciência do direito [...]” (Bittar, 2000, p. 186), por outro, sua teoria da justiça tem recebido pertinentes críticas em função de não conseguir alcançar o resultado esperado.

O jurista italiano Mário G. Losano critica essa intenção da teoria kelseniana de descrever e não prescrever, de enumerar e não escolher, por ser destinada a um mundo onde se prescreve e se escolhe, pois só assim se muda a realidade. (Bittar, 2000, p. 29). Refutando as contradições suscitadas em relação às normas de justiça, o mesmo jurista italiano evidencia que Kelsen situa os vários conteúdos do valor justiça numa sincronia irreal, ao passo que, na realidade histórica, esses valores não coexistem, mas se sucedem no tempo, mesmo que com inevitáveis sobreposições parciais. (Bittar, 2000, p. 351).

Parte substancial do mundo jurídico reconhece que Kelsen estava certo ao afirmar que o direito não deixa de ser válido por ser injusto, mas por outro lado, entendemos que, quando o direito expurga do seu seio a justiça, este se enfraquece no seu sentido finalístico.

É certo nos socorremos no pensamento de Tércio Sampaio Ferraz Junior, exposto no final de sua obra, *Introdução ao Estudo do Direito: técnica, decisão e dominação*, para criticarmos a posição da teoria kelseniana, ao defender a formulação da norma jurídica desvinculada da ordem moral, possibilitando a validade de um direito injusto sob a perspectiva de que as ordens morais e jurídicas são absolutamente independentes:

[...] nenhum homem pode sobreviver numa situação em que a justiça, enquanto sentido unificador do seu universo moral, foi destruída, pois a carência de sentido torna a vida insuportável. Ao menos nestes termos existenciais, é de se reconhecer que a justiça confere ao direito um significado no sentido de razão de existir. Diz-se, assim, que o direito deve ser justo ou não tem sentido a obrigação de respeitá-lo. (Ferraz Júnior, 2001, p. 351).

Conforme já acima transcrito, ao final do seu ensaio “*O que é justiça?*”, Kelsen declara não ter respondido à pergunta título de seu trabalho, não cabendo a nós este indecifrável conceito e árdua tarefa.

## 1.2 – Direitos Humanos, Justiça e Igualdade

A história dos Direitos Humanos fundamenta-se em duas concepções tradicionais: a jusnaturalista e a de conquista histórica. Thomas Hobbes, John Locke e Rousseau são defensores do jusnaturalismo, segundo o qual a pessoa possui direitos naturais que lhe são inerentes. Na concepção histórica, defendida por Vasak, citado por Bobbio (1992) e por Bedin (1998), os direitos humanos resultam de lutas históricas pela libertação e emancipação.

A história da evolução dos direitos humanos é marcada por quatro gerações, cada uma com uma nova conquista (Tosi, 2005, pp. 22-23):

Os Direitos de Primeira Geração ou Direitos Civis são direitos negativos, que proíbem excessos do Estado e garantem a vida, a igualdade perante a lei, a propriedade, a segurança, a livre expressão, a reunião e associação e a liberdade de ir e vir.

Os Direitos de Segunda Geração ou Direitos Políticos são direitos positivos que têm a liberdade como núcleo central e garantem a todos os membros de uma comunidade o sufrágio universal, o direito de constituir partidos políticos e o direito de plebiscito.

Os Direitos de Terceira Geração ou Direitos Econômicos, Sociais e Culturais são efetivados pelo Estado, voltados para trabalhadores e marginalizados, visando a garantir-lhes um mínimo de igualdade e bem-estar social, respondendo à globalização, às alterações financeiras em todo o mundo e às mudanças no meio ambiente.

Os Direitos de Quarta Geração ou Direitos de Solidariedade compreendem os direitos no âmbito internacional. Entre esses direitos sobressaem-se: o direito ao desenvolvimento e ao meio ambiente sadio; o direito à paz; e o direito à autodeterminação dos povos.

Antes de conceituar Direitos Humanos, é importante também pontuar que estes se fortaleceram em uma era otimista e esperançosa de uma democracia social pós-guerra, pois a preocupação com os direitos humanos tomou corpo após o holocausto, tornando-se uma expressão do “nunca mais”, tendo como sustentáculo a ideia de que os seres humanos têm direito à dignidade com igualdade e que o Estado tem como papel central a promoção e proteção para uma vida humanidade igualitária.

Nesse contexto, as ideias de justiça social, dignidade da pessoa humana e igualdade foram desenvolvidas como antídoto à política da superioridade racial, do facismo e das ditaduras, tão plausíveis e possíveis, quanto as formas mais progressistas e humanitárias de políticas, conforme a história mundial nos revela.

Na busca de um conceito dentro do contexto temporal, pode-se asseverar que os direitos humanos consistem em um conjunto de direitos reconhecidos como indispensáveis para uma vida humana pautada na liberdade, igualdade e dignidade, sendo esses, essenciais a uma vida digna.

Como de conhecimento geral, as necessidades humanas se modificam em consonância com o contexto histórico-social de cada época, sendo assim, novas demandas sociais necessitam ser inseridas no contexto jurídico, passando a fazer parte da lista dos direitos humanos, os quais formam uma teia protetora e garantidora da vida humana com dignidade.

Em outras palavras, direitos humanos são aqueles inseridos no contexto jurídico com o fito de proteger os indivíduos simplesmente pelo fato de serem pessoa humana carecedora de dignidade e, por consequência, por sua importância de existir, segue alguns desses direitos que formam a teia protetiva do ser humano, tais como: o direito à vida, à família, à alimentação, à educação, ao trabalho, à liberdade, à religião, à orientação sexual, ao meio ambiente sadio, entre outros.

Para Dornelles (1998, pp 10-13), os direitos humanos podem ser interpretados de acordo com a experiência de cada um. A construção de um conceito de direitos humanos para a sociedade deve ter como eixo fundamental a dignidade da pessoa humana, visando o integral desenvolvimento de seu potencial criador enquanto cidadão crítico e consciente de seus deveres e direitos. A ideia de direitos humanos é relativamente nova na história ocidental. Esses direitos foram conquistados de forma diferente em cada sociedade, e surgiram como alternativa para garantir à pessoa, dentro de uma sociedade, as condições essenciais à plenitude do gozo da vida humana com dignidade.

Na esfera internacional, nos idos de 1948 em uma reunião do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas foi realizada a proposta de aprovação de uma Declaração Universal dos Direitos Humanos, o qual dispõe em seu artigo 55 o que segue:

Com o fim de criar condições de estabilidade e bem-estar, necessárias às relações pacíficas e amistosas entre as Nações, baseadas no respeito do princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos, as Nações Unidas promoverão: a) a elevação dos níveis de vida, o pleno emprego e condições de progresso e desenvolvimento econômico e social; b) a solução dos problemas internacionais econômicos, sociais, de saúde e conexos, bem como a cooperação internacional, de carácter cultural e educacional; c) o respeito universal e efetivo dos direitos do homem e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião. (ONU, 1948).

No mesmo ano, especificamente na data de 10 de dezembro de 1948, foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), cujo preâmbulo enfatiza que “o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”. Dispõe o artigo I da (DUDH) que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (DUDH).

No âmbito nacional, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 dividiu os direitos humanos em cinco categorias, com base no seu Título II “Dos Direitos e Garantias Fundamentais”, quais sejam: a) direitos e deveres individuais e coletivos; b) direitos sociais; c) direitos de nacionalidade; d) direitos políticos; e e) partidos políticos.” (Brasil, 1988).

Relevante destacar que a enumeração acima pontuada não é exaustiva, uma vez que o art. 5º, § 2º, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 prevê o princípio da não exaustividade dos direitos fundamentais, também denominado de abertura da Constituição aos direitos humanos, dispondo que os direitos previstos não excluem outros decorrentes do regime e princípios da Constituição, além dos que estão mencionados no restante do texto da Constituição e em tratados de direitos humanos celebrados pelo Brasil, até porque ao longo do tempo, a tendência é que haja uma evolução das necessidades sociais, as quais

precisarão ser inseridas no ordenamento jurídico, em virtude da dinamicidade e alta relevância da matéria em apreço.

Como visto, com base no arcabouço jurídico pátrio, depreende-se que o Brasil possui uma legislação que gera um ambiente propício a uma sociedade inclusiva, ou seja, centrada na defesa de direitos, tanto é verdade, que o Supremo Tribunal Federal – STF adotou o entendimento de Lafer no sentido de que, o primeiro direito humano, do qual derivam todos os demais, é o direito a ter direitos, na medida em que decidiu que “[...] direito a ter direitos: uma prerrogativa básica, que se qualifica como fator de viabilização dos demais direitos e liberdades [...]” (Brasil, 2008).

Não obstante a existência de uma legislação brasileira protetora e garantidora dos direitos humanos, mesmo nos tempos atuais, ainda identificamos muitas disparidades sócio-culturais, o que podemos imputar a uma busca desenfreada pelo poder e pela incontrolável coisificação das pessoas. Tal situação pode vir a ser transformada e adequada por meio da evolução da cultura fortalecida pela Educação, em especial, em Direitos Humanos.

Os direitos humanos representam valores essenciais, dentre eles, o direito à educação, sendo estes explicitamente ou implicitamente retratados nas Constituições e/ou nos tratados internacionais.

A efetivação dos Direitos Humanos passa, necessariamente, pela prática cotidiana em que a educação é um fato social essencial. Nesse contexto, a Educação em Direitos Humanos adota um “[...] enfoque que supõe, necessariamente, um processo de construção de cidadania ativa, que implica a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.” (Sacavino, 2007, p. 465).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em muitos de seus artigos ressalta a importância da educação como direito fundamental, na medida em que o aponta como tal em seus artigos 205 a 214.

Igualmente, no artigo 6º do texto constitucional brasileiro de 1988, a educação é reconhecida como um direito social e por sua vez, no já mencionado artigo 205 do mesmo diploma, o texto legal determina uma responsabilidade compartilhada entre o Estado e a família no sentido de garantir o pleno exercício do direito a educação.

Ademais, o mesmo texto constitucional considera que a Educação deve ser “[...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]” (Brasil, 1988).

Pertinente ainda salientar que o já elencado artigo 206 da Carta Cidadã de 1988, disciplina que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Na mesma linha garantidora do direito à educação, os artigos 208 e 214 da Constituição Federal de 1988 detalham mecanismos que garantem esse direito, na medida em que asseguram o ensino gratuito, a progressiva universalização do ensino médio, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino e a educação infantil em creche e pré-escola às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

Por todo o arcabouço legal e social, a educação se revela como um elemento essencial para a formação do cidadão enquanto sujeito de direitos, isto é, aquele que se sente responsável pelo projeto social com pertencimento e luta para assegurar toda essa teia jurídica e social garantidora da dignidade humana.

Para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo, sendo ator na consolidação da democracia, é necessário que a educação seja reconhecida e garantida como um direito humano, como o é, tanto no âmbito interno quanto externo.

O texto constitucional consolida o direito à educação em sentido lato, sendo esta uma ação positiva e essencial que possibilita o acesso real a todos aos demais direitos.

Em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996) afirma o exercício da cidadania como sendo uma das finalidades da educação e

destaca a escola como “[...] um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos [...]” (Brasil, 1996).

Relevante apontar que está presente no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos para a educação básica um princípio que propõe que “[...] a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos norteadores da educação básica e permear todo o currículo, não devendo ser reduzida à disciplina ou à área curricular específica [...]” (Brasil, 2014).

A bem da verdade, os Direitos Humanos figuram como um precioso mecanismo para a construção ou reconstrução de uma realidade social em uma dimensão humanizada, o que se mostra viável, por meio da educação.

Com base em um processo educacional de valorização e conscientização dos direitos, é possível o despertar de valores, hábitos, atitudes e ideais como meio a inserir na sociedade um pensamento crítico e fundamentado para a defesa dos valores/direitos humanos.

Sem a devida prática educacional geradora de preceitos e fundamentos humanos no seio da sociedade se torna pouco provável a construção de uma cultura de direitos, imprescindível para a defesa do valor da dignidade humana.

Nesse sentido lê-se: “[...] a educação, enquanto prática social humana, é histórica e, como tal, necessita ser compreendida e analisada no contexto dos embates travados pelos movimentos de luta e de resistência pela afirmação dos direitos humanos [...]” (Dias, 2010, p. 18).

Por certo, para que se efetive uma sociedade com respeito e proteção necessários a uma vida humana com dignidade, é imprescindível o papel da educação em direitos humanos, sendo este um conhecimento interdisciplinar entre os vários ramos do direito e a educação, sendo este relacionamento fundamental para o estímulo do despertar das mentes humanas para a importância da vida com dignidade. Assim segue tal pensamento:

[...] é a educação em direitos humanos que permite a afirmação de tais direitos e que prepara cidadãos e cidadãs conscientes de seu papel social na luta contra as desigualdades e injustiças. [...] que possibilita sensibilizar e conscientizar as pessoas para a importância do respeito ao ser humano, apresentando-se na

atualidade, como uma ferramenta fundamental na construção da formação cidadã, assim como na afirmação de tais direitos [...]. (Tavares, 2007, pp. 487-488).

Como visto, para o alcance de uma cultura de direitos, o papel da Educação em Direitos Humanos é imprescindível, senão vejamos nas palavras do doutrinador Benevides:

Trata-se, portanto, de uma mudança cultural especialmente importante no Brasil, pois implica a derrocada de valores e costumes arraigados entre nós, decorrentes de vários fatores historicamente definidos: nosso longo período de escravidão, que significou exatamente a violação de todos os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana, a começar pelo direito à vida; nossa política oligárquica e patrimonial; nosso sistema de ensino autoritário, elitista, e com uma preocupação muito mais voltada para a moral privada do que para a ética pública; nossa complacência com a corrupção, dos governantes e das elites, assim como em relação aos privilégios concedidos aos cidadãos ditos de primeira classe ou acima de qualquer suspeita; nosso descaso com a violência, quando ela é exercida exclusivamente contra os pobres e os socialmente discriminados; nossas práticas religiosas essencialmente ligadas ao valor da caridade em detrimento do valor da justiça; nosso sistema familiar patriarcal e machista; nossa sociedade racista e preconceituosa contra todos os considerados diferentes; nosso desinteresse pela participação cidadã e pelo associativismo solidário; nosso individualismo consumista, decorrente de uma falsa ideia de “modernidade”. (Benevides, 2001, p. 44).

Por certo, em razão da importância dos direitos humanos no contexto histórico e evolutivo da sociedade, ressalta-se que algumas das características destes direitos, são de suma importância para sua concretude. Com base em informação obtida no Caderno de Educação em Direitos Humanos, Diretrizes Nacionais (2013, p. 19), passaremos a apontar algumas dessas singularidades:

A Conferência de Viena confirmou a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação dos direitos civis e dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Como característica dos direitos humanos, a universalidade obriga Estado e sociedade a respeitarem esses direitos sem qualquer restrição, independentemente de nacionalidade, raça, sexo, credo ou convicção política, religiosa e/ou filosófica. A indivisibilidade implica na unidade de todos os direitos, o que na prática significa que a violação de qualquer direito gera violações de numerosos outros e que qualquer contraposição entre direitos civis e políticos e direitos econômicos, sociais e culturais é artificial. A interdependência, por sua vez, pressupõe interatividade entre direitos: a não realização do direito à Educação pode comprometer o exercício dos direitos à liberdade, à moradia e à alimentação adequada, entre outros.

Logo, com base nas características dos direitos humanos, tais como: universalidade, indivisibilidade, interdependência e inter-relação dos direitos, o que só fortalece o direito à educação, vale citamos:

O direito à vida, a uma vida digna e a ter razões para viver, está na raiz da Educação em Direitos Humanos, deve ser defendido e promovido para todas as pessoas, assim como para todos os grupos sociais e culturais. Esta é uma afirmação com dimensões planetárias, raízes antropológicas, éticas, políticas e transcendentais, que aponta à construção de uma alternativa para um futuro mais humano para o nosso continente e a escala mundial. (Candau, 2001, p. 35).

Resta evidente o fundamental papel da educação para a conscientização e disseminação dos direitos aos povos, na medida em que, a ausência de informação e conhecimento enfraquece o exercício da cidadania e, em consequência lógica, dos direitos humanos como um todo.

Conforme apontado adrede, o conteúdo emanado das normas jurídicas do Estado brasileiro encontra-se estruturado para produzir uma ordem jurídica justa e

inclusiva. Nos termos do Preâmbulo da Carta Magna de 1988, os Constituintes reuniram-se para:

[...] instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, na ordem interna e internacional [...]. (Brasil, 1998).

É cristalino que o Preâmbulo da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no mínimo, presta-se para informar a principiologia que orienta o Estado brasileiro e a produção normativa do mesmo. Da atenta leitura da Constituição em análise, é possível deduzir uma série de princípios e objetivos indicadores do conteúdo legal que se expressa mediante regras ou princípios organizados na Constituição (democracia, república, legalidade, segurança, justiça social e igualdade, entre outros) que, agrupados em torno dos direitos fundamentais, produzem o núcleo substantivo da ordem jurídica brasileira.

Conforme observado, há na reserva de justiça calcada na Constituição um núcleo duro que a direciona para a igualdade, enquanto critério para a perquirição da justiça das posições sociais. De modo que, a conexão entre justiça e igualdade deve estar presente não apenas no momento da aplicação do direito, mas também na oportunidade anterior, identificada na ocasião da construção normativa e institucional. A igualdade, na hipótese, é “[...] um ideal a ser alcançado, e está implícito em toda e qualquer concepção plausível de justiça política [...]” (Velasco, 2009, p. 91).

Nessa linha pensamental, a sociedade é justa porque considera os cidadãos iguais e “[...] isso exige instituições e normas que promovam a igualdade factual, isto é, políticas sociais de igualação ou equiparação.” (Velasco, 2009, p. 91).

Dentro desse contexto de interdependência e interação entre as áreas do conhecimento acima aduzidas, quais sejam: direito e educação, vale analisarmos o conceito de justiça, segundo o doutrinador Carlos Estêvão:

[...] articula-se intimamente com outros conceitos, como o de igualdade, de equidade, de liberdade, de mérito, de poder e autoridade, entre outros, que

vão condicionar de modo particular a maneira como pensamos a educação e o modo como as escolas devem organizar-se para cumprirem as suas finalidades. (Estêvão, 2004, pp. 35-36).

Entender ou fechar um conceito acerca da justiça e sua influência direta nas mais diversas áreas de atuação da vida humana, é uma tarefa extremamente árdua, por isso, para termos alguns entendimentos pontuais sobre a temática, iremos fazer os destaques que seguem abaixo.

Desde a época do filósofo grego Aristóteles, a justiça tem sido entendida como uma ordem universal, seja mediante a comutação (as ações e reciprocidade e de equilíbrio equitativo), seja mediante a redistribuição (as ações de proporcionalidade e do estabelecimento de méritos).

Com base na visão de Aristóteles, Sandel assevera que:

[...] a chave para compreender a ética e a política de Aristóteles é a definição da força dessas duas considerações e a relação existente entre elas:

1 – A justiça é teleológica. Para definir os direitos, é preciso saber qual é o *télos* (palavra grega que significa propósito, finalidade ou objetivo) da prática social em questão.

2 – A justiça é honorífica. Compreender o *télos* de uma prática – ou discutir sobre ele – significa, pelo menos em parte, compreender ou discutir as virtudes que ela deve honrar e recompensar. (Sandel, 2017, p. 233).

Michael Sandel, ainda com base na teoria de Aristóteles, aduz acerca de algumas indagações interessantes para o presente trabalho, com base nos critérios justos de distribuição, tais como: “Quem tem direito a ser admitido em uma universidade? Ao abordar essa questão, perguntamo-nos (pelo menos implicitamente): Qual é o propósito, ou o *télos*, de uma universidade? Como acontece com frequência, o *télos* não é óbvio, mas contestável.” (Sandel, 2017, p. 237).

Ainda nas palavras de Sandel:

Alguns dizem que as universidades existem para promover a excelência acadêmica, e que a promessa acadêmica deveria ser o único critério de admissão. Outros dizem que ela também existe para atender a determinados propósitos cívicos e que a capacidade de ser um líder em uma sociedade diversificada, por exemplo, deveria fazer parte dos critérios de admissão. Definir o *télos* de uma universidade parece essencial para que se determinem os critérios de admissão adequados. Isso trás à tona o aspecto teleológico da justiça nas admissões às universidades. [...] O fato de os debates sobre universidades [...] procederem naturalmente dessa forma confirma a concepção de Aristóteles: as discussões sobre justiça e direitos com frequência são discursões sobre o propósito, ou *télos*, de uma instituição social, o que, por sua vez, reflete noções conflitantes a respeito das virtudes que a instituição deveria valorizar e recompensar. (Sandel, 2017, pp. 237-238).

Saltando da Grécia antiga para o século XX, não podemos falar em Justiça sem abordarmos, mesmo que de forma sucinta, a Teoria da Justiça (1971), desenvolvida pelo filósofo político americano John Rawls (1921-2002), a qual tem como cerne, a questão da elaboração de um Contrato Social com fundamento no princípio equitativo, de suma importância para a justiça da educação inclusiva, tema estudado no presente trabalho.

No segundo termo do século XX, ao publicar, em 1971, *Uma teoria da justiça*, John Rawls ofereceu a possibilidade teórica de integrar o sentimento moral com as liberdades públicas e individuais.

John Rawls foi professor na Universidade de Cornell e, depois em Harvard, tendo publicado *Uma teoria da justiça* aos 50 anos de idade e por se destacar por ser um livro denso e austero se tornou um dos pólos isuperáveis de discussão ética e em consequência, de Justiça.

Rawls teve destaque por ter desenvolvido uma versão avançada do Contrato Social, sendo o eixo principal do seu modelo, a demonstração das fragilidades do pensamento igualitarista, que identifica a justiça com a igualdade econômica e das distorções do liberalismo econômico, cego às injustiças decorrentes do livre mercado.

Ainda, Rawls baseou sua tese na convicção de que, definidos princípios fundamentais, deles é possível derivar logicamente o ordenamento ético com a finalidade de construir uma ética objetiva.

Para chegar a esses princípios, John Rawls formulou uma concepção precisa da justiça, procurando demonstrar que o justo é anterior a qualquer outra consideração moral.

O edifício teórico de John Rawls foi construído com base em uma norma ideal que almeja alcançar um padrão ético, guiada por princípios formais e racionais, tendo a justiça como fundamento das regras de convivência social.

A bem da verdade, a justiça é uma construção social que compreende um conceito que admite inúmeras interpretações, razão pela qual Rawls vislumbrou a necessidade da criação de uma teoria, de um processo lógico para estabelecer o conteúdo e a ordenação dos seus princípios normativos.

Nas palavras do escritor Sandel (2017, p. 177), John Rawls, em sua Teoria da Justiça (1971), ele argumenta que a maneira pela qual podemos entender a justiça é perguntando a nós mesmos com quais princípios concordaríamos em uma situação inicial de igualdade (Sandel, 2017, p. 177).

Rawls idealizou a elaboração de um Contrato Social que, apesar de escrito por seres humanos, com interesses próprios e diversos, tivesse por base princípios da equidade.

No entanto, é de fácil percepção que, com base na natureza humana, a reunião de pessoas para elaborar um contrato social com base na igualdade para todos, por certo é uma tarefa de difícil execução, até em virtude do fato de que cada indivíduo possui interesses próprios por pertencer a um determinado segmento social.

Resta evidente que, a atitude de cada pessoa despir-se de seus interesses pessoais para pensar no todo de forma igualitária, não é tarefa nada fácil, seja por questões raciais, éticas, sociais, religiosas entre outras.

Tendo em vista a realidade acima descrita, John Rawls elaborou a teoria com base em que o contrato social seria “[...] um acordo hipotético em uma posição original de igualdade [...]” (Sandel, 2017, p. 178).

Pergunta-se, como isso é possível? Com base na Teoria da Justiça de John Rawls, este defende que para elaboração do contrato social com base em um acordo hipotético em uma situação original de igualdade, um grupo de pessoas se reúnem,

sendo estas desconhecedoras de sua própria raça ou etnia, classe social, gênero, opiniões políticas ou crenças religiosas. Rawls chama este artifício de “véu da ignorância” e este tem como objetivo justamente que as pessoas temporariamente desconheçam quem realmente são, o que impede que cada indivíduo busque defender seus próprios interesses, pois, ao retirar o citado véu, se não tivessem elaborado um contrato justo e igualitário, os próprios elaboradores do dito contrato social estariam sujeitos as possíveis desigualdades pactuadas no instrumento.

Fazendo uma leitura do acima descrito, nas palavras de Michael Sandel (2017), em análise a Teoria da Justiça: Se não possuíssemos essas informações, poderíamos realmente fazer uma escolha a partir de uma posição original de equidade. Já que ninguém estaria em uma posição superior de barganha, os princípios escolhidos seriam justos (Sandel, 2017, p. 178).

Destaca-se também que Rawls manifesta oposição tanto ao utilitarismo quanto ao intuicionismo na sua teoria da justiça.

Ainda como relata Will Kymlicka:

Rawls, porém, começa seu livro queixando-se de que a teoria política estava presa entre dois extremos: o utilitarismo, por um lado, e uma mixórdia incoerente de ideias e princípios, por outro lado. Rawls chama ‘intuicionismo’ esta segunda opinião, uma abordagem que é pouco mais do que uma série de anedotas baseadas em intuições específicas a respeito de questões específicas. (Kymlicka, 2006, p. 64).

Sustenta também Roberto Gargarella que:

Rawls, como muitos outros liberais, defenderá uma concepção não-consequencialista (‘deontológica’), isto é, uma concepção segundo a qual a correção moral de um ato depende das qualidades intrínsecas dessa ação – e não, como ocorre nas posturas ‘teleológicas’, de suas conseqüências, de sua capacidade para produzir certo estado de coisas previamente avaliado. (Gargarella, 2008, pp. 3-4).

De acordo com Kymlicka: “O utilitarismo, na sua formulação mais simples, afirma que o ato ou procedimento moralmente correto é aquele que produza a maior felicidade para os membros da sociedade.” (Kymlicka, 2006, p. 11).

Rawls de forma evidente se opõe ao utilitarismo, ao sustentar que, diante da “loteria natural” uma minoria religiosa, étnica ou econômica, não pode ser oprimida, mesmo em nome do “bem comum” ou da “felicidade” da maioria.

Igualmente, pontos fundamentais na Teoria da Justiça de Rawls são: os “princípios das liberdades básicas iguais para todos, incluindo o direito à liberdade de consciência e pensamento” e o “apoio a uma distribuição equânime de renda e riqueza”, no entanto, sendo possível a adoção do “princípio da diferença”, desde que essas diferenças sociais e econômicas se revertam em favor dos socialmente menos privilegiados. É de se concluir que a distribuição de renda e de oportunidades, tem que ser fundadas em pautas justas e não arbitrárias.

Explica Michael Sandel, reforçando a importância da educação no contexto social, que:

Aqueles que podem ser sustentados pela família e têm uma boa educação têm vantagens óbvias sobre os demais. Permitir que todos participem da corrida é uma coisa boa. Mas se os corredores começarem de pontos de partida diferentes, dificilmente será uma corrida justa. É por isso, argumenta Rawls, que a distribuição de renda e fortuna que resulta do livre mercado com oportunidades formalmente iguais não pode ser considerada justa. [...] Uma das formas de remediar essa injustiça é corrigir as diferenças sociais e econômicas. Uma meritocracia justa tenta fazer isso, indo além da igualdade de oportunidades meramente formal. Ela remove os obstáculos que cerceiam a realização pessoal ao oferecer oportunidades de educação iguais para todos, para que os indivíduos de famílias pobres possam competir em situação de igualdade com os que têm origens mais privilegiadas. (Sandel, 2017, p. 191).

Seguindo a análise da necessária igualdade de posições – para além do horizonte da igualdade formal de oportunidades, por óbvio, se faz necessária a efetivação de políticas públicas para buscar minorar a diferença existente entre os desiguais, seja por questões sociais, raciais, de gênero, religiosas, físicas e/ou

psicológicas, criando mecanismos para que todos os indivíduos possam ter situação ao menos similar para o desenvolvimento de suas habilidades, gerando assim, equidade e em consequência, justiça e dignidade humana.

De acordo com a autora Kyylimcka, ao citar Dubet:

A visão prevaiente sugere que remover as desigualdades sociais dá a cada pessoa uma oportunidade igual de adquirir benefícios sociais e, portanto, sugere que quaisquer diferenças de renda entre indivíduos são obtidas pelo trabalho, o produto do esforço ou das escolhas das pessoas. Os naturalmente deficientes, porém, não têm uma oportunidade igual de adquirir benefícios sociais e sua falta de sucesso não tem nenhuma relação com suas escolhas ou esforço. Se estamos genuinamente interessados em remover desigualdades imerecidas, então, a visão prevaiente de igualdade de oportunidades é inadequada. (Dubet, 2011 *apud* Kyylimcka, 2006, p. 72).

Nesse sentido, é dever do Estado atuar positivamente para a redução das desigualdades sociais, desde a elaboração do Contrato Social, que nada mais é do que a legislação e pela efetivação das políticas públicas, garantidoras do equilíbrio entre as desigualdades existentes.

Com efeito, o constitucionalismo emancipatório, comprometido com a dignidade da pessoa humana, sustenta o paradigma jurídico do princípio da igualdade suficiente, para através de uma política positiva, prover condições igualitárias aos indivíduos.

Aqui aflora a necessidade do nexo de causalidade entre a igualdade material e a igualdade formal, como observa Luiza Cristina Fonseca Frischeisen:

E somente ações políticas, aplicadas ou reguladas pelo Estado, em suas diversas esferas da administração, podem garantir a efetividade da igualdade material, corrigindo desigualdades. E é neste contexto que se situam as políticas públicas que estabelecem discriminações positivas, as ações afirmativas. (Frischeisen, 2007, p. 54).

No tocante à educação com direito humano e fundamental à igualdade entre as pessoas, vale mencionar Freeman, ao afirmar “[...] que o governo, se bem que não precisa exclusivamente monopolizar o oferecimento do serviço, deve oportunizar o acesso à educação como uma forma de dirimir as desigualdades sociais.” (Freeman, 2007, p. 90).

Resgatando a Teoria da Justiça de Rawls em relação à educação, temos que o papel desta é de fundamental importância na medida em que conduz o indivíduo a alcançar a sua autonomia individual e social, ao oportunizar por meio da educação, o desenvolvimento de habilidades e aptidões pessoais, proporcionando às pessoas uma atitude orientada pelos princípios de justiça que as mesmas admitiriam como seres racionais, livres e iguais, o que é obtido por meio do aprendizado moral para a construção do senso de justiça.

### **1.3 – Da Correlação entre a Educação e o Direito**

A educação integra os processos de ensinar e aprender havido entre os atores envolvidos, a qual pode se desenvolver, nos mais diversos espaços, tendo em vista que a educação não se encontra oclusa apenas na sala de aula.

A educação formal, que nada mais é do que aquela encerrada nas salas de aula, realizada de forma sistemática, com base em documentos e dados científicos, com realização de variados processos de avaliação de aprendizagem realizados entre professores e alunos e com duração definida em lei, no Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Nesse sentido cabe citar José Carlos Libâneo:

Em sentido amplo, a educação compreende os processos formativos, que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente; em sentido estrito, a educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planificada, embora sem separa-se daqueles processos formativos gerais. (Libâneo, 1994, p. 16).

A educação formal tem seu papel reproduzido pelas escolas em seus mais diversos níveis, na medida em que: “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...]” (Saviani, 2005, p. 14).

Com a evolução dos tempos, restou evidenciado o relevante aspecto da educação, não mais focado apenas no individual, mas também no coletivo social, na medida em que: “[...] a educação deve posicionar-se de modo a potenciar novos direitos, como o da solidariedade (que deve atravessar divisões e hierarquias de linguagem, etnicidade, religião e nacionalidade ou cidadania), contrariando o movimento da educação focada no *self* mais individualizado [...]” (Estêvão, 2012, p. 25).

A realidade acima descrita, se materializa na letra da lei brasileira, em especial no artigo 1º e parágrafos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases na Educação (LDB), na medida em que a educação está regulada de modo a abranger o contexto científico a ser desenvolvido em sala de aula, assim como, se ocupa em regular o aspecto social-humano-domocrático, senão vejamos:

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (Brasil, 1996).

Ainda com base no mesmo raciocínio de uma educação que atravessa os muros dos interesses individuais, atingindo-os coletivamente, lê-se na mesma legislação acima apontada em seus artigos 2º e 3º os princípios norteadores e dos fins da educação nacional, conforme segue:

Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
  - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
  - III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
  - IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
  - V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
  - VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
  - VII - valorização do profissional da educação escolar;
  - VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
  - IX - garantia de padrão de qualidade;
  - X - valorização da experiência extra-escolar;
  - XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
  - XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
  - XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
- (Brasil, 1996).

No texto legal acima apontado, resta constatado o direito social à educação, sendo esta um fenômeno social e universal, revelando-se como uma atividade humana imprescindível para a existência e desenvolvimento das sociedades.

Vale replicar as palavras dos Professores Marcos Rohling e Ione Ribeiro Valle, reproduzidas no artigo científico intitulado *Princípios de Justiça e Justiça Escolar: a educação multicultural e a equidade*:

À distância de mais de dois séculos, o adágio iluminista, cunhado por Kant em sua obra dedicada à pedagogia, que aloca na educação o móbil do progresso moral, segundo o qual "É somente por meio da educação que o homem pode chegar a ser homem. Não é nada além do que faz dele a educação" (KANT, 2003, p. 31), permanece atual: são os processos formativos, como práticas educativas, que vão definir êxitos e fracassos no

âmbito da sociedade. As políticas educacionais, de muitos modos, são guiadas por concepções de justiça, definindo práticas de justiça social. Entende-se que o Estado tem o dever de garantir os direitos fundamentais de acordo com seus princípios, de tal modo a proporcionar e possibilitar aos cidadãos as condições necessárias para o exercício de tais direitos, em virtude do que se deve primar pela igualdade de oportunidades quanto ao oferecimento de educação básica para todos. (Rohling & Valle, 2016, p. 405).

No que tange ao Direito, sem que seja necessário transcrever os inúmeros conceitos existentes sobre o tema, aduzimos em linhas gerais, que o Direito é a ciência que se ocupa em regular as relações humanas em sociedade, com a definição de direitos e obrigações entre as pessoas físicas e/ou jurídicas, com o fito de resolver conflitos de interesses, buscando o bem comum, a organização e a paz social, o qual se distingue da moral, em especial, pelo caráter coercitivo e externo, afeito ao direito.

Como exposto, educação e direito se correlacionam, na medida em que: A educação é um dos fatores do Direito, que pode dotar o corpo social de um *status* intelectual, capaz de promover a superação de seus principais problemas (Nader, 2005, p. 57).

E conforme já explanado no item anterior deste trabalho, o direito à educação é um direito humano, fundamental e indispensável para a consolidação da cidadania, pois sem educação, o ser humano não tem capacidade intelectual suficiente para vislumbrar seu real papel na sociedade, seja no âmbito individual e/ou coletivo.

Com base na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, conforme descrito em seu artigo 6º, o direito à educação tem uma proporção jurídico-social, como direito social fundamental, na medida que está inserido na mesma categoria de outros direitos de relevância social, senão vejamos: Art. 6º - São Direitos sociais: a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Ainda, ao combinarmos o artigo 6º acima descrito com o artigo 205 também da Constituição Federal de 1988, resta irrefutável a importância legal destinada à educação no Brasil, na medida em que, o segundo artigo constitucional mencionado, dispõe que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será

promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]” (Brasil, 1988), portanto, universaliza o direito de acesso à educação, responsabilizando tanto o Estado quanto a família e não bastasse, imputa à sociedade, a promoção e o incentivo à educação.

Não bastasse, o mesmo artigo 205 da Constituição Federal de 1988, ainda dispõe acerca do objetivo a ser alcançado com a garantia de acesso à educação para todos: “[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]” (Brasil, 1988), ou seja, com base no direito irrestrito de acesso à educação, sendo dever do Estado e da família e de promoção e incentivo da sociedade, a comunhão desses esforços garantirá o pleno desenvolvimento da pessoa, na medida em que esta será preparada para o exercício da cidadania e qualificada para o trabalho, o que se traduz em dignidade da pessoa humana.

O doutrinador José Afonso da Silva, realiza comentário acerca do acima disposto, na tentativa de trazer a letra da lei para a prática, nos seguintes termos:

Para conseguirmos na prática esses objetivos, faz-se necessário um sistema educacional democrático, em que a organização da educação formal (via escola) concretize o direito de ensino, informado por alguns princípios com eles coerentes, que, realmente, foram acolhidos pela constituição no art. 206. É na escola que o estudante-cidadão vai cultivar a sua dignidade, para o desenvolvimento pleno da sua personalidade, preparar-se para o exercício da cidadania e qualificar-se para o trabalho, tendo a educação como meio para atingir esses objetivos. (Silva, 2003, p. 312).

Vale ressaltar que no contexto colocado, o direito à educação engloba a efetividade da educação e não apenas o cumprimento a uma formalidade legal, pois não basta por exemplo, ter acesso à uma escola, caso esta não esteja efetivamente apta a desenvolver as capacidades do aluno, nos seus aspectos intelectual e social que asseguram uma vida com dignidade humana, um dos fundamentos descritos no artigo 1º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, *in litteres*:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; (Vide Lei nº 13.874, de 2019); V - o pluralismo político. (Brasil, 1988).

O direito à educação se traduz como um direito à vida com dignidade, por ser uma necessidade básica do ser humano.

Reproduzindo as palavras do doutrinador Eduardo Bittar, segue reflexão quanto à imprescindibilidade da garantia do direito à educação para uma pessoa, nos seguintes termos:

O direito à educação carrega em si as características dos direitos da personalidade, ou seja, trata-se de um direito natural, imanente, absoluto, oponível *erga omnes*, inalienável, impenhorável, imprescritível, irrenunciável [...] não se sujeitando aos caprichos do Estado ou à vontade do legislador, pois trata-se de algo ínsito à personalidade humana desenvolver, conforme a própria estrutura e constituição humana. (Bittar, 2011, p. 158).

Por todo o contexto posto, pertinente resgatar o termo cidadania, também expresso no texto constitucional, como sendo papel da educação preparar a pessoa para o exercício desta. Vejamos o que diz o contemporâneo Leonardo Boff a respeito das dimensões da cidadania:

A cidadania é um processo inacabado e sempre aberto a novas aquisições de consciência, de participação e de solidariedade. [...] Ela deve ser alargada pelos lados e pelo fundo. Por isso, a construção da cidadania deve começar pela base social, deve ter um cunho popular e incluir intencionalmente a todos. (Boof, 2000, pp. 52-53).

Na esteira do raciocínio do ilustre Leonardo Boff, em sendo a cidadania um processo inacabado e sempre aberto a novas aquisições de consciência, de

participação e de solidariedade, que deve ser alargada pelos fundos e pelos lados, arriscamos em afirmar que a justiça, a educação e o Direito correlacionados, se revelam como pré-requisitos necessários para o exercício da plena cidadania.

Nesse contexto, o Direito, em vista da evolução social, passou a regulamentar a educação inclusiva no cenário educacional de forma a buscar a realização da justiça social e o exercício da cidadania, em respeito à dignidade da pessoa humana, tema que será desenvolvido no próximo capítulo.

Por todo o exposto, antes de adentrarmos no próximo capítulo, vale pontuar que Justiça não se confunde com Direito; no entanto, são conceitos que se enlaçam tão profundamente, que parecem ser a mesma coisa no consciente das pessoas.

Nessa linha pensamental, vale destacar o tema nas palavras do professor Sérgio Cavalieri Filho, em seu artigo Direito, Justiça e Sociedade, donde o mesmo expõe que “A Finalidade do Direito é a Realização da Justiça”. Senão vejamos:

Direito e Justiça são conceitos que se entrelaçam, a tal ponto de serem considerados uma só coisa pela consciência social. Fala-se no Direito com o sentido de Justiça e vice-versa. Sabemos todos, entretanto, que nem sempre eles andam juntos. Nem tudo que é direito é justo e nem tudo que é justo é direito. Por que isso acontece?

Isso acontece porque a ideia de Justiça engloba valores inerentes ao ser humano, transcendentais, tais como a liberdade, igualdade, fraternidade, dignidade, equidade, honestidade, moralidade, segurança, enfim, tudo aquilo que vem sendo chamado de direito natural desde a antiguidade. O Direito, por seu turno, é uma invenção humana, um fenômeno histórico e cultural concebido como técnica para a pacificação social e a realização da justiça. Em suma, enquanto a Justiça é um sistema aberto de valores, em constante mutação, o Direito é um conjunto de princípios e regras destinado a realizá-la. E nem sempre o Direito alcança esse desiderato, quer por não ter acompanhado as transformações sociais, quer pela incapacidade daqueles que o conceberam, e quer, ainda, por falta de disposição política para implementá-lo, tornando-se por isso um direito injusto. (Cavalieri Filho, 2002, p. 58).

## CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA

### 2.1 – Política Pública Educacional Inclusiva no Brasil: objetivos, funções e estrutura do ensino no Brasil

Por todo o teor do capítulo anterior, despidendo dizer que a justiça ocupa um lugar de destaque nas análises contemporâneas nos mais diversos espaços do conhecimento, o que não poderia ser diferente ao tratarmos de educação.

Frisa-se que o interesse por questões associadas à justiça e à ressurreição de análises políticas, no mais das vezes, estão relacionadas à publicação de *A Theory of Justice* de John Rawls em 1971, tratada no capítulo anterior, tendo em vista que, a contar da teoria da justiça de Rawls, ideias como justiça, igualdade e equidade, alinharam uma multifacetada compreensão do que é uma sociedade justa, que passou a integrar continuamente as mais variadas abordagens acerca da educação e das práticas políticas e econômicas-sociais, situação reconhecida até mesmo por críticos, tal como Schaeffer (2007, p. 11), o qual aponta não apenas a influência da Teoria da Justiça, mas também o impacto e a mudança de paradigma que a obra provocou no meio acadêmico em todas as áreas do conhecimento.

Apesar da relevância da teoria da justiça, esta não ficou livre de críticas, tais como as realizadas pelos comunitaristas como Michael Sandel, Michel Wazer, Alasdir MacIntyre e Charles Taylor, os quais interpretam a teoria da justiça como equidade: como deontológica, procedimental, universalista (abstrata), estabelecendo a prioridade do justo sobre o bem. Essas críticas ocorreram na década de 80, situadas no debate liberalismo-comunitarismo. Nas palavras de Silveira:

As críticas dos comunitaristas a teoria da justiça de Rawls podem ser sintetizadas em cinco teses, a saber:

- 1) opera com uma concepção abstrata de pessoa que é consequência do modelo de representação da posição original sob o véu da ignorância;
- 2) utiliza princípios universais (deontológicos) com a pretensão de aplicação em todas as sociedades, criando uma supremacia dos direitos individuais em relação aos direitos coletivos;

- 3) não possui uma teoria da sociedade em função de seu contratualismo, trazendo como consequência uma atomização do social, em que a pessoa é considerada enquanto átomo isolado;
- 4) utiliza a ideia de um Estado neutro em relação aos valores morais, garantindo apenas a autonomia privada (liberdade dos modernos) e não a autonomia pública (liberdade dos antigos), estando circunscrita a um subjetivismo ético liberal;
- 5) é uma teoria deontológica e procedimental, que utiliza uma concepção ética antiperfeccionista, estabelecendo uma prioridade absoluta do justo em relação ao bem. (Silveira, 2007, p. 170).

A despeito das críticas a teoria da justiça, esta deve ser apreciada pela tentativa de expurgar a ideia do conformismo com as falhas das instituições. Para Rawls, não seriam as aptidões naturais ou determinada posição da sociedade que seriam justas ou injustas, mas sim a maneira como as instituições trabalhariam com estes dois fatores.

Os princípios da justiça, em especial, o da garantia de liberdade e o da distribuição igual para todos, seriam na verdade as alternativas identificadas pelo autor para a construção deste contrato ou pacto inicial que, se satisfeitos, não impediriam o crescimento pessoal dos indivíduos, mas ensejariam o compartilhamento das vantagens auferidas com os demais.

Ademais, Rawls deve ser referendado pela ideia contrária ao utilitarismo e por defender que as instituições não devem permitir o benefício de uns em detrimento de outros por questões políticas, ainda que a violação de bens fundamentais represente um bem coletivo maior. Uma injustiça só seria aceita como forma de evitar uma injustiça ainda maior.

Pertinente referir ainda que, apesar das críticas à teoria da justiça, o próprio comunitarista Sandel, 1998, afirma que “[...] quer sua teoria [a de Rawls] de justiça venha a ser aceita, quer não, ela representa a proposta mais convincente de uma sociedade equânime já produzida pela filosofia política americana [...]” (Sandel, 1998, p. 204).

Especialmente na educação, essa nova perspectiva representou uma ressignificação ao princípio das oportunidades: não mais focada na igualdade formal,

como compreendia o utilitarismo e o liberalismo clássico, nos quais, o zelo e o esmero dariam conta de determinar a sorte social, mas sim passou a ter um modo substancial de compreendê-la, isto é, como o princípio da igualdade equitativa de oportunidades, por meio do qual as instituições devem estar dispostas a criar mecanismos que atenuem as diferenças sociais, pois o ponto de partida social é desigual e a disposição social das instituições favorece mais a uns do que a outros (Bolivar, 2011, pp. 11-13).

Nesse compasso, a educação, vista como oportunidades educacionais equitativas e sendo o exercício e treinamento de habilidades naturais e sociais, deve diminuir as injustiças e desigualdades resultantes da desigualdade natural da dotação de talentos, moralmente arbitrárias (Rohling, 2012, p. 132).

Logo, é possível realçar o que afirma Freeman (2007, p. 90) quando aduz que o governo, se bem que não precise monopolizar o oferecimento do serviço, deve oportunizar o acesso à educação como uma forma de dirimir as desigualdades sociais.

O Estado, por certo, tem o dever de garantir os direitos fundamentais de acordo com seus princípios, de sorte a possibilitar aos cidadãos as condições necessárias para o exercício de uma educação com base no princípio da equidade, devendo dessa maneira implementar políticas públicas que favoreçam a igualdade de oportunidades no que concerne ao oferecimento de educação para todos com o fito de eliminar ou ao menos reduzir as desigualdades desde o acesso até a conclusão da educação formal.

Políticas públicas refletem respostas concretas às reivindicações da sociedade manifestadas e percebidas em um dado contexto histórico.

Apesar de não existir um único conceito de políticas públicas, escolhemos a definição de Enrique Saraiva, nos seguintes termos:

É o sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou de vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e de alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos. (Saraiva, 2006, p. 29).

Aponta-se que o Brasil, ao longo dos anos, vem criando mecanismos que universalizam o acesso à educação assim como melhoram a qualidade do ensino para todos, pois a mudança de um pensamento e comportamento de exclusão não evolui para uma cultura de inclusão de maneira rápida.

Desde as últimas décadas do século XX até a atualidade, as políticas públicas educacionais no Brasil evoluíram de uma postura de exclusão, transitou por um atendimento segregado em instituições exclusivas, tendo avançado para um ensino compartilhado em espaços comuns a todos, por meio da educação inclusiva, conforme passaremos a analisar.

Apesar das legislações, por si só e isoladamente, não darem conta de alcançar de forma efetiva e imediata todos os preceitos descritos em seus textos, o que ocorre em razão da diversidade cultural do Brasil e da variedade de fatores políticos e econômicos, indubitavelmente estas retratam a evolução da conscientização acerca da necessidade de realização de uma reorganização das estruturas de ensino, em especial, as voltadas ao atendimento de pessoas portadoras de necessidades especiais, o que foi despertado no seio social, por meio do crescimento das pesquisas, em especial, em Direitos Humanos, Educação e Saúde.

O primeiro grupo de Políticas Públicas elaboradas para o atendimento de pessoas portadoras de necessidades especiais eram voltadas para uma educação pautada na piedade, no assistencialismo, na proteção e na tutela.

Em um segundo momento, as Políticas Públicas evoluíram para uma organização educacional voltada para intervenções médico-curativas com a finalidade de reabilitar o aluno especial, porém limitando-o ao cerco imposto pelas análises e prescrições médicas, ficando o aluno especial impossibilitado de romper as barreiras para além dos prognósticos médicos, o que se observa do texto: “[...]os alunos são avaliados e considerados numa perspectiva homogeneizadora, o que não abre espaço para a diversidade e a diferença [...]” (Magalhães, 2003, p. 22), donde se observa que essa fase endossa a reabilitação como premissa para a integração social do sujeito portador de deficiência.

No entanto, apesar dessa segunda fase ser marcada pela educação segregada, donde existiam escolas especializadas para deficiente e outras regulares destinadas para pessoas consideradas normais, com definição de quem seria especial ou normal com esteio em análises médicas, já se começa a observar o início de alguns

movimentos no sentido de que fosse desenvolvido um processo pedagógico voltado para a integração do aluno com necessidades especiais em escolas regulares; no entanto, essa “integração escolar” ainda estava relacionada diretamente à capacidade do aluno portador de deficiência em se adaptar e superar as barreiras.

Já no terceiro momento, que se situa entre as décadas de 80 e 90, apoiadas em direitos adquiridos constitucionalmente por meio da Carta Magna de 1988, as pessoas portadoras de necessidades especiais começaram a ser enxergadas e compreendidas como pessoas merecedoras de autonomia e independência, situação a qual foi retratada nas Políticas Públicas brasileiras, passando estas a guardarem uma real relação com o princípio da inclusão social das minorias, dentro os quais, se encontram os portadores de deficiência. As Políticas Públicas dessa fase se estruturaram como uma proposta de reação ao modelo reabilitatório anterior e visam fundamentalmente à desinstitucionalização dos pacientes/clientes (Pinheiro, 2003, p. 110).

Apesar de toda a evolução supra apontada, é certo que a educação inclusiva continua a ser um tema extremamente sensível, marcado historicamente pela segregação dos portadores de deficiência, tendo em vista a incontestável inabilidade e incapacidade de determinados núcleos sociais conviverem com a diferença por não a reconhecerem como uma condição humana. A bem da verdade se mostra necessária uma mudança de atitude com a criação de uma nova concepção social em relação às pessoas com deficiência, como bem reproduziu Ferreira (1997, p. 55):

É preciso indagar-se frente a sociedade incapaz de conviver com as diferenças [...] na verdade, a deficiência está na inabilidade de lidar com as diferenças [...] é preciso, então, avançar no sentido de construir novos paradigmas: dizer sim à diferença. Incluir e humanizar caminhos, nisso está implicado um grande e inovador desafio que não é o de acabar com o preconceito, mas impedir que ele se instale.

Por certo, a diferença está na base da compreensão da inclusão, tendo em vista que vai de encontro a padrões e a modelos de identidades tão celebrados pelo padrão social. Na verdade, reconhecer qual deve ser o sentido atribuído à diferença é um teste ao nosso conhecimento e capacidade de fazer inclusão.

Com o objetivo de gerar equidade entre os estudantes e cada vez mais limar a inabilidade de grupos sociais em conviverem com as diferenças as políticas públicas são necessárias e implementadas, na medida em que visam atender os interesses de todos, apesar da formulação dessas políticas envolverem um processo complexo que se constitui em etapas e ações continuadas a serem implementadas ao longo do tempo, conforme Souza (2006, p. 26), “[...] políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistemas de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação.”

Políticas públicas para educação especial, voltadas para educação inclusiva vêm sendo implementadas no país a alguns anos. O governo federal tem apresentado políticas, planos, programas e ações nessa perspectiva, as quais foram evoluindo quanto aos objetivos a serem alcançados, conforme descrito acima, com relação as três fases históricas dos modelos adotados pelas políticas públicas em nosso país.

Já na terceira fase, nos idos do ano de 2008, na qual as Políticas Públicas evoluíram do modelo médico para o modelo social de educação inclusiva, o Brasil, através do Ministério da Educação, inseriu no seu contexto educacional um marco que trouxe um olhar diferenciado para pessoas que trabalham com educação em seus mais variados níveis de ensino por meio da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O referido documento apresenta um diagnóstico da educação especial, estabelece objetivos, define os alunos atendidos pela educação especial e traça diretrizes.

Ademais, a referida política tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: a) transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; b) atendimento educacional especializado; c) continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; d) formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; e) participação da família e da comunidade; f) acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e

informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

Conforme o acima apontado, pode ser abstraído que a Política Nacional de Educação Especial foi escrita a partir do modelo social, situada na terceira fase das Políticas Públicas, tendo colocado a educação especial como uma modalidade de ensino e não como um sistema paralelo de ensino e nem como um substitutivo ao ensino comum, na medida em que a educação especial é complementar e transversal ao ensino comum.

Na medida em que a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, esta realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular, pois incluir não é inserir as pessoas em um grupo fechado, como o da escola especial. Inclusão tem relação direta de envolvimento com toda a comunidade estudantil.

Com o fito de efetivamente integrar o aluno portador de deficiência na escola regular, a Política Nacional de Educação Especial criou um mecanismo denominado de Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizado ao aluno incluso, o qual tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade com têm por finalidade eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas de forma individualizada, o que foi regulamentado pelo Decreto nº 6.571/2008, conforme descrito no parágrafo primeiro do artigo 1º, nos seguintes termos: Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma a complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (Brasil, 2008b).

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela, em todos os seus níveis, ou seja, da educação infantil até o ensino superior.

O atendimento educacional especializado é organizado para suprir as necessidades de acesso ao conhecimento e a participação dos alunos com deficiência e dos demais que são público-alvo da educação especial, nas escolas comuns.

Importante salientar que os espaços de atendimento educacional especializados são salas de recursos multifuncionais e não um espaço para educação substitutiva, pois se assim fosse, viria a desnaturar o sentido da inclusão.

A organização do atendimento educacional especializado deve considerar as barreiras do meio e as peculiaridades de cada aluno que são esclarecidas por meio de um estudo de caso.

Os estudos de caso são a base para que seja estabelecido o Plano de Ação Individual do atendimento educacional especializado, com o objetivo não de que seja realizada uma mera adaptação à turma regular, mas sim uma verdadeira mudança na perspectiva de ensino que atinge toda a turma, com o fito de eliminar as barreiras que pudessem vir a impedir o aluno a ter um efetivo acesso ao que lhe é ensinado na sala de aula regular, garantindo, assim, a autonomia, a permanência e a participação do aluno incluso na sala de aula regular, em todos os níveis de ensino, inclusive o nível superior, foco do presente trabalho.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistida. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados.

É de relevante importância a utilização do instrumento denominado atendimento educacional especializado, pois a inclusão pode se tornar um desastre e uma falácia, se caracterizando como um processo muito perverso se o entendimento for no sentido de que inclusão seja apenas “permitir” que o sujeito esteja naquele espaço escolar regular de ensino e “respeitar” as limitações desse sujeito, caso não sejam utilizados os mecanismos que proporcionam uma inclusão efetiva, como o do AEE.

A linha entre inclusão e exclusão é muito tênue nesse contexto. Ao tentar incluir, é preciso uma atenção redobrada para que na prática, o sujeito não seja excluído e diante da complexidade do que seja a exclusão, cabe as palavras de Castel (2005, pp. 568-569):

A exclusão não é uma ausência de relação social, mas um conjunto de relações sociais particulares da sociedade como um todo. Não há ninguém fora da sociedade, mas um conjunto de posições cujas relações com seu centro são mais ou menos distendidas [...].

No que concerne a estrutura do ensino no Brasil, o acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que tem por finalidade otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino, devendo ser disponibilizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou em centro especializado que realize esse serviço educacional.

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Já na educação superior, que é o foco de análise do presente trabalho, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Substancial referir que no Brasil contemporâneo pode ser aduzido que a forma de ingresso às universidades ainda está em vias de se padronizar. Atualmente passa-se a aceitar as notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para ingresso em universidades públicas e algumas universidades particulares. Com as notas deste exame, o candidato pode requerer bolsas do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), bem como solicitar ingresso em universidades pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Ainda há, porém, instituições que fazem exames seletivos, provas de conteúdo e vestibulares.

Vale apontar o Programa mais direcionado para as pessoas com deficiência no ensino superior que é o Programa de Acessibilidade na Educação Superior<sup>1</sup> (*Incluir*), que propõe ações que garantam o acesso pleno deste público às instituições federais de ensino superior.

O *Incluir* tem como objetivo principal fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência na vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Segundo informações institucionais do próprio Programa Incluir, desde 2005, o programa lança editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Os núcleos têm a responsabilidade de melhorar o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas.

O programa cumpre o disposto nos decretos nº 5.296/2004 (que trata a acessibilidade) e nº 5.626/2005 (que trata a Libras como componente curricular obrigatória) e no edital do Incluir 04/2008 (BRASIL, 2008) que, por meio dos núcleos de acessibilidade, garante acesso, permanência e combate barreiras físicas e atitudinais no ensino superior.

Observa-se, porém, que as universidades estaduais e, principalmente, as particulares, não estão contempladas com verbas do programa, o que dificulta a realização de serviços e à implantação de Núcleos de Acessibilidade em tais instituições.

Conforme observado, a terceira fase das políticas públicas direcionadas para as pessoas com deficiência, demonstram progresso ao fomentarem a inclusão acompanhada de autonomia e de uma vida independente, embora ainda exista uma linha muito tênue entre exclusão e inclusão, a depender de como essas políticas são utilizadas na prática diária da vida acadêmica, razão pela qual ainda não se mostram suficientes para a efetivação plena de seus objetivos.

Nesse contexto, há que se fomentar políticas públicas educativas as quais afiancem que, as condições sociais e de partida (biológicas, familiares, econômicas ou culturais), possam ser em grande parte minimizadas quando do acesso à escola e à universidade, bem como na frequência das mesmas, na medida em que, todo esse contexto seja abarcado por políticas públicas que fomentem a existência de oportunidades concretas no mundo social, dentro da sala de aula e no mercado de trabalho.

A liberdade substancial, que entendemos como decorrente da igualdade substantiva de oportunidades, só existe se ultrapassar a mera retórica e se ancorar na existência de verdadeiras opções, o que implica que, para além de capacidades, as pessoas tenham oportunidade de as colocar em funcionamento (Albuquerque, 2015).

A promoção de uma igualdade de oportunidades substancial é, em suma, indispensavelmente, multidimensional, envolvendo compromissos entre exigências múltiplas e princípios diversos que precisam ser debatidos, reconstruídos e implementados num espaço público deliberativo no qual as pessoas com necessidades especiais fossem, além do foco, parte integrante, com vez e voz ativas.

## **2.2 – Novos Paradigmas Educacionais a partir da Escola Universal**

Inicialmente, é pertinente referir que, ao tratarmos da terminologia escola universal ou inclusiva, esta se refere a escola que está apta a ensinar todos os alunos, independente de serem portadores ou não de necessidades especiais, perpassando todos os níveis educacionais, inclusive o superior. Este último tem como função social a reprodução do conhecimento, de forma a promover o desenvolvimento da cultura, da ciência, da tecnologia e do próprio homem enquanto indivíduo na sociedade, sendo um espaço de construção e trocas de conhecimento, assim como: de convívio social, fomento à pesquisa científica e de preparação da pessoa para o mercado de trabalho.

Nesse passo, iremos analisar nesse tópico, a educação inclusiva e o quanto a inclusão é um dos fatores decisivos para necessária reestruturação escolar, o que implica diretamente na mudança do paradigma educacional atual, na medida em que, a escola universal, ou seja, inclusiva, precisa se encaixar no mapa da educação dos novos tempos.

Nas palavras de Estêvão (2018, p. 57) no que tange ao multifacetamento das estruturas escolares, estas podem ser identificadas “como lugar de vários mundos”.

Vivenciamos tempos de crise global, donde os antigos paradigmas da modernidade

estão sendo questionados e o conhecimento, insumo da educação escolar, passa por uma readequação.

Nesse panorama surge a reflexão e percepção da grandesa e singularidade revolucionária gerada pela conexão de pessoas e saberes, os quais não devem ser ignorados pelas escolas, nos seguintes termos:

As interfaces e conexões que se formam entre os saberes outrora isolados e partidos e os encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural apontam para um paradigma do conhecimento que emerge de redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações. As fronteiras das disciplinas estão se

rompendo, estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e o mundo em que vivemos. (Mantoan, 2006, p. 189).

Nesse contexto, a inclusão não pode ser ignorada, pois se revela como um dos fatores de grande reflexão e conexão de pessoas e saberes, na medida em que ao romper com a segregação antes existente entre espaço regular de ensino e espaço especial de ensino, gera um ambiente múltiplo e abrangente, no qual, a integração entre as diferenças promove um grande espaço para o aprendizado e a integração de todos os envolvidos.

Assume-se como pressuposto de paradigma para efetivação de uma escola universal, o lema da “escola para todos”. Todos deverão estar incluídos nas escolas regulares como sujeitos do processo educacional e não apenas colocados na “corrente principal” (Mantoan, 1998, p. 30).

Conforme já explicitado no capítulo anterior, a deficiência que na concepção tradicional é um atributo da pessoa, em uma visão social e histórica ela é construída a partir das relações que o ser humano, com suas irregularidades, estabelece com a sua cultura. “Os seres humanos são diferentes, pertencem a grupos variados, convivem e desenvolvem-se em culturas distintas” (Ferreira & Guimarães, 2003, p. 37). São, então, diferentes de direito. “É o chamado direito à diferença; o direito de ser, sendo diferente [...]” (Ferreira & Guimarães, 2003, p. 37).

No entanto, como afirmam Ferreira e Guimarães (2003) e Mazzota (1996), normalizar o indivíduo com deficiência passou a não fazer sentido. O conceito de normalidade é muito relativo e subjetivo. Assim, assevera Oliveira:

O surgimento de terminologias ligadas à Educação Especial entre elas a integração, a normalização, a inclusão, a diversidade, e outras tantas, refletem a sobrecarga que carrega todo aquele que é diferente, que não se encaixa a modelos pré-estabelecidos que o levem a fazer parte de grupos homogêneos, que se autodeterminam ser iguais perante outros considerados diferentes. (Oliveira, 2012, p. 2).

Tendo por objetivo analisar a escola universal, importante fazermos a diferenciação entre os vocábulos “integração” e “inclusão”, pois apesar de terem

significados semelhantes, são utilizadas para demonstrar situações de inserção e fundamento teórico-metodológicos diferentes.

A palavra “inclusão” nos permite depreender uma série de múltiplos significados e sinônimos, como: colocar, integrar, inserir, incorporar, envolver, dentre outros. Já o vocábulo “interação” igualmente é passível de vários significados e sinônimos, que são: comunicação e convívio entre pessoas, contato, relação, trato ou diálogo. Importante aduzir que, na história do cuidado ou da proteção das pessoas com deficiência, tais palavras foram usadas em vários contextos e com vários sentidos, o que se relaciona umbilicalmente com os tipos de escola, as quais evoluíram até terem uma denominação comum dada pela Lei, confirmada nas políticas globais sobre a inclusão do século XX, conforme veremos.

Nas palavras de Sasaki (1997), a inclusão para ser efetiva clama por uma mudança de concepções sociais, donde seja superada a barreira da diferença como entrave ao exercício da cidadania, senão vejamos:

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade, através de transformações pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços interno e externo, equipamentos, aparelho e utensílio, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto do próprio portador de necessidades especiais. (Sasaki, 1997, p. 42).

Fonseca (2003) identifica três tipologias de escola: a Escola Tradicional, a Escola Integrativa e a Escola Inclusiva.

A Escola Tradicional foi criada como sendo uma escola universal, na medida em que tinha o objetivo de reduzir as desigualdades, proporcionar igualdade de oportunidades e compensar diferenças econômicas e sociais, entretanto, com o passar dos anos, foi sendo constatado que a escola não era uma redenção das desigualdades sociais, tendo, a bem da verdade, ela própria se tornado uma estrutura causadora de desigualdades, na medida em que a mesma não foi estruturada para atender a diversidade.

Nesse passo, a Escola Integrativa foi desenvolvida no mesmo contexto da Escola Tradicional, seguindo esta um modelo médico-psicológico, com a criação de

uma estrutura educacional que oportuniza ao aluno o trânsito no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial, nos mais diversos tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns; ensino itinerante, classes hospitalares, ensino domiciliar entre outros, donde cada aluno era direcionado para um atendimento “adequado” ao seu estado médico-psicológico, com as “devidas” adaptações curriculares, estratégias e tratamentos diferenciados. Assim, no modelo de escola integrativa, existiam dois tipos de alunos: aqueles que seguiam o currículo principal e aqueles que, tendo deficiências ou necessidade educacionais especiais e estando integrados, tinham legitimidade para seguirem caminhos mais ou menos alternativos.

Já a Escola Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da Escola Integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução (Rodrigues, 1997), é uma ruptura com os valores da escola tradicional.

A educação inclusiva se traduz como respeitadora da cultura, da capacidade e das possibilidades de evolução e de pertencimento de todos os alunos, na medida em que, questiona não somente as políticas e a organização de segregação, tanto da educação especial quanto da educação regular, bem como, contraria o próprio conceito de integração, conforme era praticado no antigo conceito de escola integrativa.

Como visto, a base central da diferença entre a escola integrativa e a inclusiva é que a segunda não segrega os alunos com base em conceitos e laudos médico-psicológicos, mas sim, esta levanta a bandeira de uma inserção escolar completa, radical e sistemática, onde todos os alunos, independente de suas particularidades médico-psicológicas, devem frequentar as salas de aula de ensino regular, em todos os níveis de educação, do ensino infantil ao superior.

A inclusão escolar reflete um novo paradigma da escola universal, organizado em conformidade com um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos, tendo sido referendada na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtiem, 1990), na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais (Salamanca, 1994), no Foro Consultivo Internacional para a Educação para Todos (Dakar, 2000).

Para tanto, a inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade e a interatividade entre as pessoas com o fito de gerar oportunidades iguais para todos.

No entanto, para que essa filosofia seja efetivada na prática, se faz necessária a observância de um valor primordial, que é embasado no Princípio da Isonomia, o qual pressupõe a igual aplicação das normas àqueles que preencham iguais condições, assim como, pressupõe a aplicação desigual das normas, conforme as desiguais condições. Todo esse contexto leva a equidade no Direito, ao propiciar o equilíbrio necessário entre as relações desiguais. Com base nesse equilíbrio orquestrado por meio de leis e políticas públicas, a escola universal se torna uma realidade, conforme a seguir descrita:

As condições de que dispomos, hoje, para transformar a escola nos autorizam a propor uma escola única e para todos, em que a cooperação substituirá a competição, pois o que se pretende é que as diferenças se articulem e componham e que os talentos de cada um sobressaiam. (Mantoan, 2006, p. 198).

É crível que, mesmo com toda a evolução conceitual e legal, a prática da escola universal ainda está passando por um processo de adequação, adaptação e de internalização no consciente dos indivíduos, o que gera dificuldades reais a serem enfrentadas e superadas pelos alunos com necessidades especiais, durante todo o percurso escolar.

No contexto abordado é de suma importância que a sociedade passe a ser um vetor de cobrança ao Estado, para que este concretize o seu dever de implementar de ações que favoreçam, deste o ingresso, perpassando pela permanência qualificada até a saída do aluno do sistema educativo, com aptidão para o convívio social e com a devida capacitação para o mercado de trabalho.

No entanto, ainda existe muita resistência da sociedade em relação à inclusão, conforme expressado por Mantoan:

Resistimos à inclusão escolar porque ela nos faz lembrar que temos uma dívida a saldar em relação aos alunos que excluímos, por motivos muitas

vezes banais e inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógica escolar que se destina a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade e de deficiência arbitrariamente definida. (Mantoan, 2011, p. 78).

Infelizmente, conforme se traduz no pensamento a seguir:

Embora sejamos a favor da luta pela inclusão escolar das pessoas com deficiência, reconhecemos que os sujeitos envolvidos sofrem todos os tipos de discriminação e de imposição de uma sociedade que os elimina sendo falsa a concepção de que caminhamos rumo à igualdade de oportunidades. (Perini, 2006, p. 111).

Assim, pode-se considerar que o fato de estar “dentro” da sala de aula não implica, necessariamente, que os alunos com deficiência estejam incluídos nos processos de ensino e de aprendizagem, pois, para isso acontecer, eles precisam se mobilizar e, de fato, absorverem os conteúdos escolares (Gomes & Lima, 2006, p. 16).

Merece destaque que a inclusão não representa somente ambientação no espaço escolar, compreendido do ensino infantil até o universitário, ou seja, inserir a pessoa no espaço acadêmico. É, na verdade, uma filosofia, definida por Sasaki (1997, p. 41) como: “O processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.”

Pois a mera inserção da pessoa no espaço escolar sem a devida capacitação desta para que possam assumir seus papéis na sociedade, se traduzem como verdadeira uma exclusão social travestida de inclusão meramente material: “A exclusão não se esgota no afastamento do mercado de trabalho, mas ganha significação tanto mais drástica no processo de destruição de valores integrativos tradicionais, atingindo os patamares da precariedade marcada pela não-pertença e impotência.” (Demo, 2002, p. 21).

Mesmo diante desse contexto prático tão árido a ser vencido, não só pelos alunos portadores de necessidades especiais, mas pela sociedade como um todo, é de substancial relevância o destaque à perspectiva de Lev Vygotsky (1896-1934), que foi um psicólogo bielorusso que realizou diversas pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem e do papel preponderante das relações sociais nesse processo, o que originou uma corrente de pensamento denominada socioconstrutivismo ou sociointeracionismo, uma tendência cada vez mais adotada na pedagogia contemporânea..

Os estudos de Vygotsky sobre aprendizado emergem do entendimento do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade. Para Vygotsky, a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor - ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem, dando enfoque para a relação que cada pessoa desenvolve com o ambiente, a chamada experiência pessoalmente significativa.

Para Vygotsky, o homem constitui-se como tal, a contar da relação que estabelece com o outro, enquanto ser social, assim “[...] a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico, que ao longo do desenvolvimento da espécie, molda o funcionamento psicológico do homem [...]” (Oliveira, 1992, p. 24).

A teoria desenvolvida por Vygotsky possibilita a discussão de vários temas sensíveis, tais como: a diversidade, a aprendizagem, a interação, o lúdico, as dificuldades de aprendizagem e muitos outros em voga quando se trabalha a inclusão.

Segundo Vygotsky, a aprendizagem vem antes do desenvolvimento e se consolida através da troca de experiências. Esse ponto guarda uma relação íntima com a inclusão, pois a interação entre pessoas diferentes gera aprendizado para todos os envolvidos, não sendo só o aluno especial exergado, mas toda a rede educativa.

Nesse compasso, as diferenças são muito mais importantes para o aprendizado que as semelhanças, na medida que os mais experientes auxiliam os que apresentam mais dificuldades.

Conciliando a teoria desenvolvida por Lev Vygotsky, que é voltada sempre para dimensão social do desenvolvimento, na qual o ser humano se desenvolve e constroi sua identidade por meio da interação com o meio social, com a escola universal, onde a inclusão é seu pilar central, a educação inclusiva se apresenta como

uma das respostas à adaptação de todos os indivíduos, sejam estes apontados como “especiais” ou “normais”, ao meio social, nos seguintes termos:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (Vigotski, 2003, p. 40).

Em outras palavras, é necessário o real enfrentamento de todas as barreiras existentes no processo social, cultural, educacional, governamental e individual relativos ao processo de ensino-aprendizagem, com vista ao acesso à efetiva educação, para que se concretize uma nova educação, baseada nos reais princípios da inclusão, com a geração de ganhos humanitários, com respeito às diferenças individuais, na medida em que:

Educacionalmente, a diferença [...] é uma oportunidade porque os embates entre os diversos grupos e indivíduos oferecem ocasiões para explorar o leque de possibilidades humanas que se expressam na cultura e na história; porque as conversas entre os diferentes podem nos ensinar a entender formas alternativas de vida e a desenvolver empatia por elas; e porque aprender a lidar com essa diversidade é uma virtude da cultura cívica democrática. (Burbules, 2003, p. 160).

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a concepção Vygotskyana como colocada, leva ao entendimento de que a participação inclusiva dos alunos facilita o aprendizado para todos. Este entendimento está baseado no conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, zona de conhecimento a ser conquistada, por meio da mediação do outro, seja este o professor ou os próprios colegas.

Com base no acima explicitado, percebe-se que com a inclusão, não só a pessoa com deficiência é beneficiada, mas todos aqueles envolvidos neste processo educacional. A convivência com a diversidade humana favorece a construção de novas relações e experiências tão indispensáveis e fundamentais na formação contemporânea humana e no desenvolvimento dos professores, profissionais e alunos, ampliando para eles a compreensão dos conceitos de justiça e direito (Lima, 2007); no entanto, na contramão do raciocínio supra aduzido, muitas vezes as escolas ainda apontam que não estão preparadas para receber alunos especiais em salas de aula de ensino regular, apesar da inclusão ser um caminho sem volta e que se mostra mais adequado para a evolução da sociedade com um todo.

Em síntese, o novo paradigma trazido pela escola universal ou inclusiva foi o abandono da segregação escolar realizada com base em laudos médicos, os quais direcionavam os alunos portadores de necessidades especiais para espaços reservados para os mesmos, denominados de escolas especiais, as quais serviam mais de espaço terapêutico que propriamente educacional, com a ascensão para uma realidade inclusiva, onde a inclusão “[...] pressupõe, conceitualmente, que todos, sem exceção, devem participar da vida acadêmica, em escolas ditas comuns e nas classes ditas regulares onde deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente [...]” (Edler, 1998, p. 170).

Apesar do avanço e do novo paradigma, a escola inclusiva precisa ser trabalhada tanto na dimensão física quanto nas questões relacionais e pedagógicas que coexistem na área escolar, em especial, a arquitetura, a engenharia, experiências, conhecimentos, sentimentos, comportamentos, valores, formando um complexo emaranhado de situações a serem trabalhadas no espaço inclusivo.

Em outras palavras: “[...] pensar na inclusão sem que haja integração psicossocial e pedagógica entre todos os alunos é uma forma requintada e perversa, embora habilmente mascarada, de segregação e de exclusão, apesar de estarem juntos, fisicamente e apenas [...]” (Carvalho, 1998, p. 171).

Ademais, o novo paradigma trazido pela escola universal ou inclusiva, com sustentáculo na legislação, determina a inclusão do aluno portador de necessidades especiais em escolas regulares de ensino, sendo ilegal e inadmissível que a instituição escolar feche suas portas aos alunos com necessidades especiais, razão pela qual

precisa se estruturar adequadamente para efetivamente incluir o aluno portador de necessidades especiais.

Apesar da indubitável força normativa e muito embora as práticas educacionais tenham avançado na seara da educação inclusiva, é necessária a investigação acerca do processo educacional inclusivo para identificação de quais barreiras ainda existem no mesmo, para que a contar das luzes que serão acesas, cada vez mais, sejam superados os entraves vivenciados pelos alunos, independente de sua condição pessoal.

Essas ideais são voltadas para a valorização do ser humano enquanto pessoa, com direitos iguais, sem distinção ou preconceito. Nesse sentido, a escola inclusiva deve estar aberta a todos, independente de suas condições sociais, intelectuais ou físicas.

Conforme explicitado, a educação inclusiva perpassa pelas várias dimensões humanas, sociais, políticas, do direito e da Justiça e em razão dessa amplitude e importância, transcende os muros da escola e vem gradualmente se expandindo na sociedade contemporânea, sendo inclusive regulamentada por lei, de forma a auxiliar no desenvolvimento das pessoas em geral, com o fito de contribuir para a reestruturação de práticas e ações cada vez mais inclusivas e sem preconceitos.

Para tanto, se faz necessária a consolidação de uma estrutura legislativa de ensino inclusivo que atenda aos preceitos dos Direitos Humanos, da Justiça, da Isonomia e da Democracia percebendo o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

### **2.3 – Evolução da Legislação brasileira que trata da Educação Inclusiva**

Para adentrarmos na análise desse tópico e no problema estudado de forma contextualizada, importante apontar um breve contexto histórico e legal da evolução da inclusão.

No regime democrático, a legislação possui uma força regulamentadora e transformadora de largo alcance social, o que influencia diretamente as relações humanas.

As perspectivas históricas apresentadas apontam para uma evolução do pensamento sobre as necessidades educativas especiais ao longo dos últimos

cinquenta anos, as quais não se desenvolveram simultaneamente em todos os países, e por essa razão, retrata uma visão histórica global que não corresponde ao mesmo estágio evolutivo de cada sociedade, o que será descrito sob a perspectiva descrita por Peter Clough:

1. **O legado psico-médico:** (predominou na década de 1950) vê o indivíduo como tendo de algum modo um *deficit* e por sua vez defende a necessidade de uma educação *especial* para aqueles indivíduos.
2. **A resposta sociológica:** (predominou na década de 1960) representa a crítica ao *legado psico-médico*, e defende uma construção social de necessidades educativas especiais.
3. **Abordagens Curriculares:** (predominou na década de 1970) enfatiza o papel do currículo na solução - e, para alguns escritores, eficazmente criando - dificuldades de aprendizagem.
4. **Estratégias de melhoria da escola:** (predominou na década de 1980) enfatiza a importância da organização sistêmica detalhada na busca de educar verdadeiramente.
5. **Crítica aos estudos da deficiência:** (predominou na década de 1990) frequentemente elaborada por agentes externos à educação, elabora uma resposta política aos efeitos do modelo exclusionista do legado psico-médico.

Historicamente, no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início durante o período do Império, por meio da criação de duas instituições especializadas: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje, Instituto Benjamin Constant (IBC); e O Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje, Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos na cidade do Rio de Janeiro.

Já em um contexto global, o direito à educação foi prescrito, nos idos do ano de 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu art. 26, que presceve:

- I) Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será

obrigatória. A instrução técnica e profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (UNESCO, 1948, p. 5).

Retomando a linha temporal brasileira, na década de 70 foi promulgada a Lei nº 5.692/71 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, a qual reafirmou a necessidade de um tratamento adequado aos alunos com necessidades especiais. Porém não há informações sobre quais seriam esses tratamentos adequados, pois a Lei somente dispõe que:

Art 9º - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (Brasil, 1971).

Destarte, de acordo com a vontade do legislador constituinte de 1988, no Brasil, a educação, que é um direito social (direito de segunda geração, pode-se dizer), é matéria constitucional refletida por meio de princípios constitucionais, sendo estruturada mediante a relação entre os diversos pontos básicos que pertencem ao texto constitucional. A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, em nota preambular, afirma a instituição de:

[...] um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos [...]. (Brasil, 1988).

Ademais, o legislador constituinte se ateve também aos princípios constitucionais de caráter geral. Dessa sorte, no Título I – Dos Princípios Fundamentais, no artigo 1º, tem-se que:

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I – a soberania; II – a cidadania; III – a dignidade da pessoa humana; IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa (CF88, Título I – Dos Princípios Fundamentais, artigo 1º). (Brasil 1988).

De sorte, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 3º, inciso IV, consagra como um de seus pilares e objetivos fundamentais “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação [...]” (Brasil, 1988).

Do mesmo modo, no Título II, indica os direitos e garantias fundamentais do cidadão, dispondo, no artigo 5º, os direitos e deveres individuais e coletivos. Especificamente no caput desse artigo 5º, afirmou o legislador constitucional o princípio da isonomia, pelo qual todos, diante da lei, são iguais, senão vejamos:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade [...] (CF88, Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo I – Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, artigo 5º, caput). (Brasil, 1988).

Ainda, afirma o caráter isonômico, no caput do artigo 6º, que:

São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência dos desamparados, na forma dessa Constituição (CF88, Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo II – Dos Direitos Sociais, artigo 6º, caput). (Brasil, 1988).

Observe-se que, antes mesmo da Declaração de Salamanca, que foi marco histórico para educação inclusiva no mundo, a Constituição da República Federativa do Brasil, além de tratar em seus artigos 5º e 6º da garantia ao direito à igualdade e do caráter isonômico, trata em seu artigo 205, da significativa importância à educação para todos, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho, sem conter em seu texto ressalvas, senão vejamos:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988).

Como visto, o direito social à educação enseja, para sua efetivação, ação conjunta e solidária, por meio da qual Estado, família e sociedade passam a ser parceiros em prol de um projeto muito mais amplo, a saber, a implementação da educação.

Já no seu artigo 206, inciso I, a denominada Carta Cidadã de 1988, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com fulcro no seu artigo 208, sendo um marco na defesa da inclusão escolar, dando respaldo a significativos avanços para a educação escolar de pessoas com e sem deficiência.

Conforme acima apontado, por meio do artigo 208 da Constituição Federal de 1988, estabelece-se o sentido do dever que tem o Estado para com a educação de seus cidadãos, nos seguintes termos:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à Escola (CF88, Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo III – Da Educação, Da Cultura e do Desporto, Seção I, Da Educação, artigo 208). (Brasil, 1988).

Apenas com fulcro no arcabouço constitucional brasileiro, pela relevância dada à educação, embora frisando que apenas a modalidade de ensino fundamental seja efetivamente obrigatória no Brasil, já se demonstra várias diretrizes e comandos legais, garantidores do acesso à sala de aula do ensino regular, para todos os alunos.

Temos ainda, no Brasil, uma forte rede legal infraconstitucional que visa garantir uma educação obrigatória e igualitária, conforme se depreende da análise ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, no artigo 55, o qual reforça os dispositivos legais supracitados ao dispor “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Igualmente nessa mesma década de 90, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) foi um dos marcos que passou a influenciar o arcabouço jurídico relativo à educação inclusiva.

Ainda no século XX, especificamente em 1994, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) na Conferência Mundial sobre

Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha, onde participaram noventa e dois países, entre eles o Brasil, foi elaborado importantíssimo documento, qual seja: a “Declaração de Salamanca”, tendo esta passado a influenciar a formulação das políticas públicas da educação para todos e em específico também para a educação especial.

Indubitavelmente, a Declaração de Salamanca foi um marco mundial para educação inclusiva, por ter evidenciado a matéria da inclusão e o reconhecimento das necessidades dos “sujeitos especiais”, a fim de estes passassem a ser aceitos em escolas que atendessem aos princípios de eficácia e de eficiência. No ponto 2, a Declaração de Salamanca demarca:

2. Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994, p. 1).

Com a Declaração de Salamanca, marco histórico mundial na valorização expressa dos direitos humanos ligados à educação inclusiva, emergiu uma nova concepção consubstanciada no princípio do direito à educação de todos, momento a partir do qual todos os alunos passaram a ser vistos como educáveis e escolarizáveis,

rompendo a ideia anterior de que os alunos teriam que ser diferenciados entre os que teriam dificuldades na escolarização e os que eram vistos como pessoas que não seriam escolarizáveis, logo, segregados do contexto educacional e, via de consequência, social, em frontal desacordo com os direitos e com a dignidade da pessoa humana desses indivíduos.

O texto da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que já tratava de forma geral do tema educação para todos, quando combinado com o texto da Declaração de Salamanca, que passou a tratar de forma expressa o tema educação inclusiva, gerou um ambiente fértil no Brasil, para o surgimento de novos projetos e de novas legislações sobre o tema, na busca de atenderem aos princípios legais norteadores, previstos no âmbito nacional e internacional, tudo de acordo com a evolução que o processo de inclusão vem sendo construído e contextualizado no Brasil e também, no mundo. Sobre o tema, segue as palavras de Ferreira:

[...] a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) representou o foco específico das necessidades educacionais especiais. E, tal como aconteceu com as outras propostas, foi oficialmente adotada para as políticas nacionais, pelo menos no campo do discurso. (Ferreira *apud* Omote, 2004, p. 13).

No Brasil, a partir da década de 1990, grandes modificações foram observadas no contexto educacional no que tange às inovações das Políticas Públicas Educacionais, o que gerou importantes mudanças de paradigmas e aplicabilidades de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB n° 9.394/96 foi o grande astro dos anos noventa, por ter marcado a expansão do ensino no Brasil em todas as áreas, com base no artigo específico da LDB n° 9.394/96, que reconheceu o direito à diferença, ao pluralismo e à tolerância, tendo a partir dessa legislação, a Educação Especial no Brasil, passado a ser objeto de muitas discussões, por ter iniciado a mudança de quebra de paradigmas, com enfoque à inclusão propriamente dita, especialmente, no que se refere ao texto descrito no seu artigo 58 e seus parágrafos, *infra* transcritos:

Art. 58 . Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (Brasil, 1996).

Importante pontuar que apesar da legislação supra ter sido um marco nacional para a época em matéria de inclusão, esta tratou do tema ainda de uma forma acanhada, tendo em vista que utilizou o termo preferencialmente, deixando claro que a inclusão do aluno em sala de aula regular ainda não se tratava de matéria obrigatória.

A ainda em vigor Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Já a Convenção da Guatemala (1999), que o Brasil é signatário, aprovado pelo Congresso Nacional pelo Decreto nº 3.956/2001, a qual afirmou que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais, teve relevante influência na educação, na medida em que, exigiu um novo olhar para a educação especial, com o objetivo de banir os entraves que impedem o acesso à escolarização.

A Convenção acima deixa evidente a impossibilidade de diferenciação com base na deficiência, passando a definir discriminação como:

[...] toda diferenciação, exclusão e restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (Art. I, nº 2, a). (Convenção da Guatemala, 1999).

Ainda esclarece a Convenção da Guatemala o que não constitui discriminação, nos seguintes termos:

[...] a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. (Art. I, nº 2, b). (Convenção da Guatemala, 1999).

Em razão da educação ter como um de seus objetivos precípuos o pleno desenvolvimento humano e o preparo para o exercício da cidadania, com base no artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, qualquer restrição de acesso a um espaço que espelhe o meio social em suas diferenças/diversidades, como forma de preparar o indivíduo para a cidadania, seria uma “diferenciação ou preferência”, que estaria limitando “em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas”, nas palavras de Mantoan (2006, p. 201).

A legislação relativa a educação inclusiva no Brasil, principalmente após a internalização no ano de 2001, da Convenção da Guatemala, precisa passar por adequações, na medida em que a Convenção representa um avanço no sentido de eliminar normas e diretrizes educativas que garantem direito ao acesso de permanência no ensino regular ainda utilizando frases que permitam possível exclusão com base em termos como: “sempre que possível”, “desde que capazes de se adaptar”.

A permanência de tais expressões nos textos legais, se traduzem como reprodutores de um modelo de integração educacional, o qual na verdade segrega o alunado especial da rede regular de ensino, dificultando assim, a plena

implementação do modelo de educação inclusiva, onde todos os alunos, independente de sua deficiência médica, deve ter acesso irrestrito a rede regular de ensino.

Não podemos esquecer, no entanto, de importante instrumento de apoio, já tratado nesse trabalho, que é o Atendimento Educacional Especializado, o qual tem como objetivo complementar e/ou suplementar a formação do aluno no mesmo turno ou em turno suplementar ao da sala de aula regular de ensino, tudo com escopo na Política Nacional de Educação Especial espelhada no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 que prevê: “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (Brasil, 1988), tudo traçado com base no modelo social, dando vazão a oposição à educação especial com base no modelo médico, este último, defensor de escolas próprias para os alunos especiais.

Nesse contexto, temos por necessária a eliminação dos termos “sempre que possível”, “desde que capazes de se adaptar”, do texto infraconstitucional brasileiro, para que tais brechas legais, não dificultem a plena inclusão do aluno portador de necessidades especiais.

Ainda quanto ao Atendimento Educacional Especializado, este foi explicitamente mencionado na Constituição de 1988 para que os alunos com deficiência pudessem ter acesso qualitativo ao ensino escolar regular, do ensino básico ao superior, favorecendo interação geradora do desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo, dos alunos em geral.

O acatamento legal infracoconstitucional, como a exemplo da Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras), meio legal de comunicação e expressão, a qual determina que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, é reflexo de uma legislação que está em compasso com as diretrizes constitucionais, a qual é garantidora da inclusão e não de exclusão dos alunos portadores de necessidades especiais.

Na mesma esteira e no mesmo ano de 2002, a Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia

Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

No ano seguinte, qual seja, em 2003, foi executado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal divulgou importante documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular<sup>1</sup>, com a finalidade de difundir os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, ratificando o direito e as vantagens da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular, de acordo com a supra citada Convenção da Guatemala, com base no princípio da não discriminação, sendo esperada a adoção do lema tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais.

Objetivando estimular e aparelhar as condições físicas para a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nessa conjuntura, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, foi elaborado tendo por finalidade desenvolver a acessibilidade urbana e contribuir com as ações visem à garantia ao acesso universal nos espaços públicos.

No que tange ao acesso à escola dos alunos surdos, o Decreto nº 5.626/05, que regulamentou a Lei nº 10.436/2002, estabeleceu a inserção da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.

Já no ano de 2015, a edição da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), por meio da Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, que entrou em vigor em janeiro de 2016, foi relevante marco, pela quebra de antigas verdades que foram superadas pelas letras desta lei.

---

<sup>1</sup> O referido documento foi editado em 2001 e está disponível online, no site <http://www.pgr.mpf.gov.br/pfdc/html>

A legislação supra foi formulada como base na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi o primeiro tratado internacional de direitos humanos a ser incorporado pelo ordenamento jurídico brasileiro como emenda constitucional.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), tendo como espelho a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência mudou o conceito de deficiência, deixando de considerar que esta esteja alocada somente em uma questão de ordem fisiológica da pessoa, tendo passado a conceituar a deficiência na relação da pessoa com o meio, tendo por base o Modelo Social, na medida em que este gere uma ou mais barreiras impeditivas para a plena participação do indivíduo em sociedade, possuindo a lei como finalidade a geração de igualdade de condições para todas as pessoas na participação da vida em sociedade, sendo pessoa com deficiência aquela que, conforme seu artigo 2º, possui:

[...] impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 1996).

Merece destaque ainda o artigo 27 da mesma Lei Brasileira de Inclusão, que aborda um dos principais pontos da legislação em termos de inclusão, qual seja: a equidade, senão vejamos:

Art. 27 - A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 1996).

No que tange à legislação, em especial a formulada no século XX, são visíveis as ações afirmativas no sentido de estimular e regulamentar a inclusão no Brasil, apesar de ainda existirem falhas e fragilidades que necessitam de readequação.

No entanto, além da legislação relativa à inclusão, os espaços escolares em toda a trajetória que vai do básico ao universitário precisam também agregar valor à legislação, sendo protagonistas de uma reforma radical, conforme Mittler preconiza:

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência. (Mittler, 2003, p. 34).

Nesse diapasão, assevera Candido Pereira, que:

[...] no contexto deste novo século, a escola precisa se modificar para ser inclusiva, não apenas às pessoas com deficiência, mas também a todos, indistintamente. A inclusão exige o envolvimento da escola no conjunto social amplo, por isso, neste artigo, quando se refere à escola se pensa em todos os espaços em condição de educação e ensino em sua amplitude. (Pereira, 2007, p. 29).

Continua Mittler acerca do tema da necessidade da mudança das escolas para a efetiva inclusão:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão (Mittler, 2003, p. 16).

Apesar das dificuldades de implementação das leis relativas à inclusão nas escolas de todos os níveis educacionais, essas foram e são criadas com vistas a atender demandas sociais legítimas, razão pela qual é fundamental a adequação das

escolas em sentido lato para a efetiva inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais.

Nesse sentido, é preciso integrar perspectivas legais e na estrutura da escola que ultrapassem as “incapacidades” do aluno portador de necessidades especiais, com efetivação de adaptações necessárias com o objetivo de assegurar uma igualdade de oportunidades substantiva.

A título de ilustração e constextualização, destaca-se que não só o Brasil vem encampando ao longo do século XX e no atual, um novo arcabouço legal e estrutural na busca da garantia pela inclusão do aluno portador de deficiência, na rede regular de ensino, sendo este um movimento global, onde vários países vêm modificado suas legislações por meio de suas Constituições Nacionais e das Leis de Bases da Educação – em favor da inclusão das pessoas portadoras de necessidades especiais, como podemos citar a exemplo, Portugal<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> O novo Decreto-Lei 54-2018, inspirado na Declaração de Salamanca, se baseia nos princípios do desenho universal para a aprendizagem e em uma abordagem em vários níveis para o acesso ao currículo, conforme se depreende do preâmbulo do referido Decreto lei, nos seguintes termos: No centro da atividade escolar estão o currículo e a aprendizagem dos alunos. Neste pressuposto, este decreto-lei tem como eixo central de orinetação a necessidade de cada escola reconhecer o valor acrescentado da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, ajustando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios à sua disposição para que todos aprendam e participem da vida da comunidade educativa.

## **CAPÍTULO 3 – MODELOS ORGANIZACIONAIS**

### **3.1 – A Escola como Organização Educacional**

A escola tem se mostrado ao longo dos séculos como uma instituição organizacional de relevante importância e destaque no seio social, sendo um espaço crucial para a estruturação e organização da vida em sociedade, principalmente por ter como função social a integração das pessoas por meio da interação de culturas e mundos, a difusão do ensino e da aprendizagem, com o fito de oportunizar aos indivíduos, a igualdade substantiva de oportunidades. Com base nas palavras de Carlos Estêvão: “A escola pode compreender-se como uma organização plural, ou um mundo de mundos.” (Estêvão, 2011, p. 207).

Carlos Estêvão corrobora com a ideia da importância da escola como vetor de estabilização social, ao dispor acerca da ligação entre a justiça e a base normativa da educação, tudo sendo inter-relacionado ao posicionamento ético no mundo, como se pensa e onde se atua na escola, nas palavras transcritas:

A justiça está intimamente ligada à base normativa da educação e ao posicionamento ético no modo como se pensa e atua na escola. Aliás, qualquer debate sobre a escola como organização e sobre arranjos organizacionais mais apropriados não é meramente um debate organizacional; ele é também ético, porque o que está em causa é a prática futura de educação, é a prática de justiça social expressa em normas e em padrões de direitos e obrigações que podem, como é sabido, seguir lógicas diversas e sentidos de moralidade também distintos. (Estêvão, 2002, pp. 127-128).

A escola se encontra entre o conjunto de organizações estruturantes da sociedade, que influencia o conjunto de organizações que a fundamentam, constitui uma organização socialmente construída, que influencia e incide sobre todas as outras. E por isso a escola enquanto organização constitui, seguramente, uma das

áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos (Costa, 1998, p. 7).

Nascemos e vivemos em organizações (Etzioni, 1967), com papel marcante no mundo atual, a que Etzioni (1974) designa de “organização complexa” (Etzioni, 1974, p. 11). Ainda, conforme retrata Etzioni (1973), as organizações são sistemas criados deliberadamente para atender objetivos individuais ou coletivos e, com base nesses objetivos, é que se procura modelar suas estruturas, estratégias, tecnologias, pessoas e processos.

Na opinião de Costa (1996, p. 7), a escola “enquanto organização constitui, seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos [...]”.

A escola “[...] como organização integrada numa sociedade concreta [...]” (Estêvão, 2011c, p. 198), capaz de veicular “[...] o projeto básico da sociedade para a educação da geração jovem [...]” (Formosinho, 1986b, p. 15) é, na visão de Estêvão (2004), interpretada como “um lugar de vários mundos” (Estêvão, 2004, p. 51) – o mundo doméstico, o mundo industrial, o mundo mercantil, o mundo cívico e o mundo mundial.

Dando sequência ao pensamento de Estêvão a escola é uma “organização fractalizada e multidiscursiva” e ao mesmo tempo “institucionalizada”, com destaque as pressões externas sobre a ordem interna das escolas, oportunidade na qual, segundo o autor o seu “[...] funcionamento ganharia sentido se fosse caracterizado [...] como políptico e multidiscursivo, isto é, apresentando várias faces e várias vozes [...]” (Estêvão, 2004, p. 54), ensejando dessa forma, com base em variadas lógicas de ação, múltiplas definições como: “comunidade educativa”, “empresa educativa”, “escola cidadã”, “escola S/A” e “organização polifônica” (*ibidem*, 2004, p. 54).

Essa pluralidade de mundos transforma a escola numa arena de “pluriracionalidades” de princípios argumentativos, de concepções plurais de cidadania e de justiça (*ibidem*, 2004, p. 55)

Nesse contexto, por ser a escola um espaço organizacional estruturante da sociedade, não podemos tratar dessa instituição de tanta magnitude, sem falarmos em justiça, que se traduz em justiça escolar.

Nesse sentido, mesmo sem ter pretensão em aprofundar o tema, vale apontar que inexiste um conceito amplamente aceito e que seja o referencial a respeito dessa forma de compreender a justiça quanto à escola.

Mesmo assim, as disparidades existentes em relação às promessas não cumpridas na direção de uma escola justa e democrática impõem que se pense uma escola que assuma o espírito da justiça. E, como assevera Valle:

[...] a noção mágica da escola democrática, que transforma dons e talentos individuais em virtudes sociais que se convertem em benefícios coletivos, confronta-se hoje com uma visão pessimista, fruto não de uma falta de crédito na educação escolar, mas do reiterado fracasso das políticas educacionais. Por essa razão, a noção de justiça escolar aparece como um apelo à criatividade, à mudança, à mobilização, como um avatar das políticas para a educação e, dessa forma, desafia pesquisadores, professores e administradores dos sistemas de ensino. trata-se de um conceito em construção, mergulhado, portanto, em incertezas e ambiguidades. a noção de justiça escolar vem se firmando no cruzamento de múltiplas tensões e tendências, influenciadas pela recomposição/recomposição de diferentes campos do conhecimento (Valle, 2013, pp. 8-9).

Nesse sentido, segundo Bolívar, a equidade deve ser buscada na escola e mesmo que não alcançada em sua plenitude, deve garantir um eixo mínimo de competências para todos os educandos, pois, caso algum ou um grupo de educandos não atinjam esse mínimo necessário, ficariam em franca desvantagem no seio da vida social, nos seguintes termos:

[...] um modo de reduzir a desigualdade fundamental é garantir os conhecimentos indispensáveis e as competências mínimas àqueles que são os mais desfavorecidos, encontrando sua própria via de êxito e realização pessoal. Um sistema de educação, se não mais justo, pelo menos injusto, é aquele que pode garantir, como o salário mínimo, a assistência médica ou as ajudas que protegem os mais débeis da exclusão total, as competências mínimas, sem as quais não seria um cidadão de plenos direitos. Sabemos que

nem todos poderão alcançar os mesmos níveis de excelência, porém, todos devem ter assegurado alguns mínimos, sem os quais ficariam excluídos. (Bolívar, 2005, pp. 19-20).

Feitas as considerações acima e retomando a abordagem analítica para interpretação da organização escolar, no presente estudo, se dará ênfase a três modelos organizacionais, quais sejam: modelos burocrático-racional, (neo)institucional e de mercado.

A escolha desses três modelos ocorreu em razão de que a investigação empírica foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior privada, ademais, pelo fato de que a escola inclusiva na atualidade, a bem da verdade, reflete toda e qualquer escola, tendo em vista que a inclusão passou a ser uma regra geral e obrigatória, a qual nenhuma instituição de ensino pode recusar, sob pena de descumprir preceitos legais já apontados no presente estudo.

A despeito do amplo reconhecimento do fato de que as escolas, ao menos em certos aspectos, exibem propriedades organizacionais únicas (Katz, 1964; Bidwell, 1965; Weick, 1976), há pouco consenso no que concerne às características dessa singularidade, razão pela qual serão analisados os três modelos acima identificados.

### **3.2 – Modelos de Análise Organizacional**

#### **a – Modelo Burocrático-Racional**

O modelo burocrático racional possui um traço muito forte nas estruturas organizacionais da grande maioria das instituições de ensino, em vista de que este busca promover a adequação dos meios aos fins de forma racional e eficiente, baseada na crença da legalidade, ou seja, na dominação legal.

Foi idealizado pelo brilhante teórico alemão Max Weber (1864-1920), que se destacou por relevantes obras concernentes a sociologia e a economia, tal como, *Economia e Sociedade*, donde surgiu a construção do modelo organizacional burocrático racional como um tipo de sistema social, sendo caracterizado como uma estratégia de administração pautada na racionalidade, na impessoalidade, na dominação legal e na eficiência.

Para uma melhor compreensão estrutural da organização burocrática propriamente dita, é importante mencionarmos o conceito de dominação, que segundo Max Weber: “[...] é a probabilidade de encontrar obediência para ordens específicas (ou todas) dentro de determinado grupo de pessoas [...]” (Weber, 2000, p. 171). Complementando o pensamento de forma explicativa, o autor assevera ainda que “[...] certo tipo de vontade de obedecer, isto é, de interesse (externo) na obediência, faz parte de toda relação autêntica de dominação [...]” (Weber, 2000, p. 171).

Ademais, destaca-se que Weber aponta três tipos puros de dominação legítima, podendo a vigência de sua legitimidade ser, primordialmente: de caráter racional; de caráter tradicional ou de caráter carismático.

O modelo burocrático construído por Max Weber destacou como eixo central da sua estrutura, o tipo de dominação legítima de caráter racional, que é

[...] baseado na crença da legitimidade das ordens estatuídas e do direito de mando daqueles que, em virtude dessas ordens, estão nomeados para exercer a dominação (dominação legal), que se difere da dominação de caráter tradicional, baseada na crença cotidiana na santidade das tradições vigentes desde sempre e na legitimidade daqueles que, em virtude dessas tradições, representam a autoridade (dominação tradicional), assim como difere da dominação de caráter carismático, baseada na veneração extracotidiana da santidade, do poder heroico ou do caráter exemplar de uma pessoa e das ordens por esta reveladas ou criadas (dominação carismática). (Weber, 2000, p. 173).

A dominação legal de caráter racional, utilizada pelo modelo burocrático, é “[...] baseada em estatutos, obedece-se à ordem impessoal, objetiva e legalmente estatuída e aos superiores por ela determinados, em virtude da legalidade formal de suas disposições e dentro do âmbito de vigência destas.” (Weber, 2000, p. 173).

Com fundamento na teoria de Weber, reconhece-se o domínio legal pelas seguintes características:

[...] todo direito, seja ele estabelecido por convenção ou por outorga, vale em virtude de um procedimento racional por finalidade ou por valor, ou pelos dois ao mesmo tempo. O conjunto das regras de direito constitui um mundo abstrato de prescrições técnicas ou de normas; a justiça consiste na aplicação das regras gerais aos casos particulares, enquanto a administração tem por objeto proteger os interesses nos limites das regras de direito, graças a órgãos instituídos para tal fim. (Freund, 1970, pp. 173-174).

Segundo a teoria burocrática de Weber, o tipo mais puro de dominação legal é aquele que se exerce por meio do quadro administrativo burocrático, revelando também que a administração burocrática significa: “[...] dominação em virtude de conhecimento; este é seu caráter fundamental especificamente racional.” (Weber, 2000, p. 175).

A teoria weberiana de organização burocrática, apesar de construída no início do século XX, rompeu barreiras seculares, e em pleno século XXI, permanece apta a ser aplicada como instrumento organizacional, sendo reconhecida e amplamente utilizada nos mais diversos tipos de organizações, inclusive nas instituições de ensino, em seus diversos níveis e espécies, apesar de recaírem, sobre este modelo organizacional, algumas severas críticas.

Por certo, toda teoria encontra na prática disfunções e não haveria de ser diferente com o modelo burocrático racional, em vista do tipo ideal nem sempre ser seguido ou mesmo atingido em sua completude, conforme idealizado pelo mentor da teoria.

Diante disso, alguns teóricos, em especial, Hegel em certa medida ressalta as vantagens da organização burocrática ao apontar que “[...] as principais vantagens de uma organização burocrática centralizada são a máxima simplificação e eficiência na gestão dos negócios do Estado.” (Hegel *apud* Shaw, 1992, p. 98).

Mas por outro lado, o próprio Hegel a critica, na medida em que sugere mecanismos para solucionar algumas distorções da teoria em análise, por meio da implantação de dois modelos de controle à organização burocrática, sendo um interno e outro externo. O controle interno consiste na educação ética e disciplina organizacional. O controle externo é a supervisão pelo soberano e pelas instituições da sociedade civil (Shaw, 1992, p. 98).

Seguindo a análise às críticas, destaca-se a ótica de Ouchi, que assevera: “Potencialmente, cada teórico da organização baseia seu trabalho, explícita ou implicitamente, no modelo weberiano [...]” (Ouchi *apud* Estevão, 2018, p. 15), o que conduz à percepção de que até o momento, não surgiu outro modelo capaz de substituir por completo o ora em voga, na medida em que ainda não surgiu um novo modelo organizacional alternativo com potencial para expurgar o modelo burocrático racional, nem da discussão teórica e nem da prática cotidiana das instituições.

A problematização do modelo burocrático tem um dos seus enfoques mais críticos na questão da eficiência, pois, apesar de ser o principal objetivo a ser alcançado pelo modelo proposto, este, por vezes, não é atingido em sua inteireza em razão do excesso de regulamentos, da rigidez administrativa ou mesmo da falta de destreza dos operadores do modelo, o que somado, acaba por gerar, por exemplo, lentidão aos processos.

Não obstante, esse ponto não é motivo suficiente para que as vantagens e a importância trazida pelo modelo burocrático racional às organizações em geral, e em especial, às escolas, sejam rechaçadas. Ao analisar da teoria da burocracia desenvolvida por Weber (1964), Estevão (2004, p. 178) a defende de forma contundente, na medida em que aduz:

[...] na sua dimensão sociológica, ou seja, enquanto teoria que destaca as questões da racionalidade e da dominação, uma das abordagens mais coerentes e imprescindíveis para compreendermos as organizações e que ultrapassa assim a sua problematização meramente como uma abordagem normativa enfeudada ao valor da eficiência.

Ultrapassada a questão crítica, ressalta-se que, como a burocracia é um modelo criado por intermédio de uma análise mais sociológica do que propriamente administrativa, ela pode ser vista como uma espécie de organização humana com base na racionalidade, com normas estabelecidas de maneira formal (escritas) e impessoal (*erga omnes*), contendo como um de seus elementos a hierarquia e a autoridade, na medida em que os subordinados não podem questionar ou modificar as ordens dos seus superiores, em virtude das mesmas serem amparadas em um arcabouço de normas, regulamentos e leis, legitimamente estabelecidas e que atinge

a todos, o que nos direciona a destacar mais uma das características desse modelo organizacional, que é a impessoalidade do executor do trabalho.

A soma das características do modelo burocrático racional traduz uma organização pautada em uma engrenagem composta por um conjunto de dimensões que dão à burocracia, segundo Weber, superioridade técnica sobre outras formas ou modelos organizacionais alternativos (Weber *apud* Estêvão, 2018, p. 16), com destaque a um conjunto de características distintivas, dentre as quais:

- a centralização da estrutura de autoridade, com cadeias de comando formais entre os diferentes níveis hierárquicos;
- a orientação por metas;
- um grau de formalização e de complexidade acentuado;
- processo racionais e centralizados de tomada de decisão e de controle;
- o exercício profissionalizado de funções. (Hall, 1978 *apud* Estevão, 2018, p. 16).

Em razão das particularidades acima aduzidas, o modelo racional traz consigo um grau elevado de exigências na formalização da estrutura organizacional da instituição de ensino, por meio de confecção de normas escritas, execução de tarefas registradas e procedimentos com mecanismos muito claros, até mesmo como forma de garantir a impessoalidade, que pode ser vista em dois sentidos: no primeiro, de que o acesso ao cargo se dará por meio de uma necessária qualificação profissional previamente determinada para o exercício da função e no segundo sentido, é que as normas precisam ser claras o suficiente, para que qualquer pessoa qualificada que venha a substituir a pessoa anterior possua mecanismos pré-estabelecidos para desenvolver o trabalho da mesma forma como já vinha sendo desenvolvido, tudo com base nos processos, nas normas estipuladas para aquela função específica, sem que ocorra a utilização de características pessoais ao trabalho, como bem pontuou Weber:

A burocracia é mais plenamente desenvolvida quanto mais se desumaniza, quanto mais completamente alcança as características específicas que são consideradas como virtudes: a eliminação do amor, do ódio e de todos os

elementos pessoais, emocionais e irracionais, que escapam do cálculo [...]. (Weber *apud* Motta, 2004, p. 17).

A organização escolar, de forma específica, constitui uma instituição que influencia todas as outras, por ser formadora de opiniões, do senso crítico ou acrítico, ou seja, dos cidadãos que compõem a sociedade e por isso mesmo, tem papel tão relevante no contexto social, sendo vetor de preocupação dos estudiosos. E por isso a escola “[...] enquanto organização constitui, seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos.” (Costa, 1998, p. 7).

Na verdade, o interesse pela burocracia predominará sempre que os investigadores considerem a escola como uma organização racionalmente articulada, com afinidades com outras organizações que gerem recursos humanos (Tyler, 1991 *apud* Estêvão, 2018).

Fato resultante do lema da burocracia: a regularidade abstrata do desempenho da autoridade, resultado da procura de igualdade perante a lei no sentido pessoal e funcional – logo, a aversão ao privilégio e o repúdio ao tratamento dos casos individualmente considerados (Weber, 1979), o que bem se enquadra no contexto organizacional escolar, na medida em que sua estrutura além de se assemelhar com a de uma instituição geral, possui certos caracteres que a imbuem de uma responsabilidade superior, a de formar cidadãos aptos e capacitados para viverem em coletividade, razão pela qual necessitam de estruturas racionais bem definidas e de funcionalidades para a fiel adequação dos meios aos fins colimados.

Conforme ressaltado por Estêvão (2018, p. 18), vários estudiosos têm se dedicado à análise dos fenômenos organizacionais no campo da educação, apontando as seguintes particularidades das organizações educativas, quais sejam:

- um conjunto único de objetivos claros que orientam o seu funcionamento;
- objetivos ou metas traduzidos pelos níveis hierárquicos superiores da burocracia em critérios racionais de execução para os professores e outros atores;
- processos de decisão que se desenrolam segundo o modelo racional de resolução de problemas;

- controle formal, assente em regras, que determina a priori a conduta exigida;
- diferença entre “política” e “administração”.

Pelo contexto acima explicitado, somado à anterior caracterização do modelo organizacional burocrático racional formulado por Max Weber, resta demonstrado que este modelo tem um traço relevante nas estruturas organizacionais escolares, por mais que em certos aspectos, as escolas sejam também influenciadas por alguns outros modelos organizacionais, tais como os ora escolhidos para estudo, tais como o modelo (neo)institucional e o modelo de mercado.

#### b – Modelo Neo-Institucional

Em meio a incontestável multiplicidade de características das organizações escolares, passaremos a estudar o modelo (neo)institucional, o qual se caracteriza pelo enfoque da relação das organizações com o seu ambiente, com ampliação dos limites desse ambiente, onde a ordem e coerência observada nas escolas baseia-se mais nas crenças institucionalmente definidas do que na estrutura técnica organizacional.

O modelo (neo)institucional foi precedido pelo modelo institucional, do qual necessariamente precisaremos tratar, o qual se estrutura com base na aceitação do pressuposto de que as organizações não são apenas sistemas técnicos, na medida em que dão ênfase a dimensão simbólica e sobretudo enfatizam a importância dos ambientes institucionais na definição e construção da realidade social.

Enquanto os modelos formais destacam a necessidade de a organização produzir bens e serviços de forma eficiente e apresentam as estruturas, os processos e as ideologias como instrumentos a serviço desse objetivo, a dimensão institucional considera que a eficiência organizacional pode ser, em certos casos, relativamente irrelevante para a legitimação e sobrevivência de uma organização.

Pelas razões acima apontadas, para que esse modelo se mostre sustentável e passível de credibilidade é necessária a existência da *lógica da confiança*, para tanto, se forma uma engrenagem interna escolar, com uma sucessão de *atos de fé* desenvolvidos dentro da organização, donde um departamento interno confia no outro e nos seus atores, assim, transparecendo ao público externo, ser este um

ambiente confiável e com pouca necessidade de inspeção por agentes externos das mais diversas ordens.

Dentro desse contexto, a escola vai se adequando às pressões do ambiente externo social, na busca pela legitimação/aceitação pública da organização.

Para Carvalho, Vieira e Lopes (2001), o pensador Philip Selznick, é o precursor da abordagem institucional, ao interpretar as organizações como uma “[...] expressão estrutural da ação racional que, ao longo do tempo, são sujeitas às pressões do ambiente social e transformam-se em sistemas orgânicos [...]” .” (Carvalho, Vieira, & Lopes, 2001, p. 1), passando por um processo de institucionalização através do qual “[...] os valores substituem os fatores técnicos na determinação das tarefas organizativas.” (Carvalho, Vieira, & Lopes, 2001, p. 1).

Com o passar dos tempos e avanço dos estudos, foi pensado um modelo mais avançado que o institucional, acima apontado, qual seja, o modelo organizacional (neo)institucional que inova o quadro supra por destacar a influência do construtivismo social, donde os impactos dos meios ou ambientes influenciam diretamente na organização institucional.

O modelo (neo)institucional em análise, nas palavras de Carlos Estêvão “[...] pode oferecer contributos sociológicos pertinentes à análise de algumas dimensões das organizações educativas [...], que visa entre outros objetivos, ultrapassar também as limitações dos modelos da *escolha racional*.” (Estêvão, 2018, p. 40).

De forte orientação anglo-saxã, o (neo)institucionalismo foi especialmente influenciado pelos trabalhos de Jonh Meyer e Brian Rowan (1977), ao perceberem que as estruturas formais de uma organização têm também uma dimensão simbólica, informal.

Desde o início da década de 70, os trabalhos de Michael Cohen, James March e Johan Olsen (1972) também tiveram grande impacto nesse debate. Com base nesse modelo, tanto as escolas quanto as demais organizações e seus atores descobrem suas finalidades por meio da ação e não de uma definição prévia e planejada, sendo o modelo (neo)institucional, o qual se caracteriza pelo enfoque da relação das organizações com o seu ambiente, com ampliação dos limites desse ambiente.

No contexto acima apontado, as políticas organizacionais da escola são suscetíveis às pressões externas, por esta razão, importante descrever as oportunas palavras de Carlos Estêvão, ao aduzir que:

Não causará, por conseguinte, estranheza o facto de os responsáveis das organizações educativas, mormente das privadas, estarem particularmente atentos à cerimonialização das relações verticais da escola com esse actor institucional tão importante como é o Estado, investindo muito do seu esforço na manutenção da “face da escola”, na reprodução dos sentidos institucionalizados, no estabelecimento de coerência entre o institucionalmente exigido e os processos e as práticas organizacionais, no reforço da confiança nos mitos que racionalizam a existência da escola e o próprio profissionalismo docente, na publicitação do que a escola pretende fazer, na utilização de outros recursos que evitem suspeitas externas ou inspeções. (Estêvão, 2018, p. 43).

Esse modelo tem como um de seus atributos, conformar as regras institucionais e sociais, com objetivo precípua de gerar credibilidade à instituição no meio externo, no entanto, tal atributo tem favorecido mais à escola como instituição do que ao grau de capacitação do alunado.

Importante relacionar como procedem as organizações (neo)institucionais, nas palavras de Estêvão:

- investem na identificação com as definições institucionais (de escola, de sucesso, por exemplo);
- estruturam-se com categorias rituais (de aluno, de professor, de turma, de ano de escolaridade);
- desarticulam o nível técnico (o que os professores fazem na sala de aula) do nível institucional (nível político ou de definição de valores, orientações, estratégias por parte dos responsáveis da escola);
- mantêm alta discrição interna, evitando avaliações ou controlos externos que possam levantar dúvidas quanto à eficiência e eficácia da sua estrutura e das regras que definem o que é uma educação adequada (enquanto não houver suspeitas confirmadas, mantêm-se o mito do profissionalismo docente, ou seja, todos os professores são bons profissionais!);

- promovem a “lógica da confiança” e a “lógica da boa-fé”, que vão unir a acção real à intenção de constituir-se no grande processo que mantém coesa a organização (por exemplo, uma escola é uma escola porque a sociedade acredita que ela tem tudo para ser uma escola e porque funciona mesmo como uma escola). (Estêvão, 2018, pp. 42-43).

Nesse compasso, a análise (neo) institucional direciona sua atenção sobre os símbolos, as crenças, os ritos e a forma como os ambientes influenciam para construir e reconstruir suas ações organizacionais.

A organização escolar estruturada com base na influência de pressões externas, sem um planejamento prévio, é terreno fértil para várias disputas para prevalência de uma ou de várias pressões externas, o que ocasiona em cada contexto: “[...] *dilemas de acção*, em larga medida centrados na desinstitucionalização do modelo organizacional secular da escola e na reinstitucionalização de novas (agora, porventura em definitivo, plurais) práticas, estruturas e lógicas de acção [...]” (Sarmiento, 2000, p. 128).

Estêvão aponta em seu livro trabalho apresentado por Wrobel (1984), referente a realidade das escolas privadas, inspiradas no modelo (neo)intituvional, no contexto brasileiro, sob a seguinte ótica:

A autora considera que, do ponto de vista explicativo, estas organizações terão a ganhar, mais do que as escolas públicas, com a aplicação desse modelo, dada a natureza específica da sua ordem interna em que as regras e as normas “são mais fluidas e mais ambíguas, porque não se encontram explita e ostensivamente formuladas ou formalizadas”, e a conseqüente necessidade de elas investirem institucionalmente na cerimonialização das relações com outros actores e outros meios. (Estêvão, 2018, p. 44).

Assim, as organizações educativas a partir das perspectivas (neo)institucionais tem permitido dizer que estas existem a par com outras e constituem, então, “campos organizacionais” (Meyer & Rowan, 1977; Scott, 1994; 1995) em constante interacção com outros campos de (re)institucionalização.

Na medida em que Estêvão (2012, p. 129), destaca a organização escolar de um modo geral como uma “organização fractalizada e multidiscursiva”, por esta sofrer a influência de várias lógicas de ação, importante pontuar que a escola que adere ao modelo (neo)institucional, de forma mais incisiva, sofre influências condicionantes em suas ações internas, das pressões institucionais externas (do Estado, do mercado e dos meios interorganizacionais).

A aplicação do modelo (neo)institucional de forma isolada, sem a realização de uma mesclagem com outros modelos, a exemplo, com o modelo burocrático-racional, pode gerar entraves ao fiel desenvolvimento da organização, na medida em que o primeiro modelo é descompromissado com regras mais rígidas e com um planejamento, por ser essencialmente vinculado à pressões sociais, tanto de caráter externo quanto interno, o que muitas vezes, faz como que a escola molde um padrão, uma imagem que a sociedade julgue como acertado, apesar de nem sempre esta aparência refletir a realidade organizacional da mesma, o que só reforça a ideia da necessidade de mesclar tal modelo com o burocrático-racional.

É o que Per-Erik Ellström (1992, p. 20) adverte:

A perspectiva institucional tem sido contrastada com uma perspectiva racionalista. Contudo, tal não quer dizer que as duas perspectivas sejam mutuamente exclusivas. Pelo contrário, uma perspectiva institucional pode ser vista como complementadora e contextualizadora de uma perspectiva racionalista das organizações educativas.

Ainda no que tange ao modelo (neo)institucional, a escola que o adota, para manter a confiança da instituição, costuma investir muito na gestão de sua imagem institucional, transparecendo ser uma escola preocupada com questões sociais e com o aprendizado do alunado, apesar de na prática, nem sempre refletir essa realidade nas suas tarefas cotidianas baseadas no social, tendo em vista que a ausência da conjugação desse modelo com o burocrático-racional, mesmo que de forma flexibilizada, retira da escola sua capacidade de planejar ações que efetivamente venham a agregar resultados favoráveis em favor de todos os atores envolvidos.

Importantes são as palavras de Carlos Estêvão, na análise das organizações educativas (neo)institucionais:

As organizações educativas são, então, organizações eminentemente institucionalizadas, ou seja, são criadas e legitimadas, ganham sentido e identidade, pela estrutura institucional ou pelas regras culturais da sociedade; de modo mais simples, elas são escolas porque parecem escolas, porque se estruturam como categorias rituais e funcionam segundo as regras institucionalizadas na sociedade. (Estêvão, 2018, p. 43).

O que se abstrai do pensamento de Carlos Estêvão (2018), é que este é sim um modelo útil para o entendimento sociológico da escola; no entanto, ele dá um enfoque maximizado aos mitos e símbolos, em detrimento à racionalidade, relegando a um plano inferior a “[...] necessidade de controle e de coordenação das suas atividades rotineiras de ensino e aprendizagem.” (Tyler, 1991, p. 85), o que se caracteriza como um problema, na medida em que a escola tende a se transformar em uma reprodutora das representações sociais.

Não obstante, para concluir o raciocínio, Estêvão (2018), vislumbra uma das faces positivas deste modelo (neo)institucional, na medida em que:

[...] possibilita, no entanto, a compreensão das formas organizacionais racionais cuja a explicação não pode ater-se exclusivamente à reiteração da predominância da racionalidade técnica mas deve também atender à adoção cerimonial de mitos institucionalizados acerca de formas organizacionais legítimas.

Pelas razões expostas, no estudo realizado, está sendo apontada a necessidade de agregar a este, o modelo burocrático racional, no que couber e for relevante.

Em suma, o modelo organizacional (neo)institucional, com base nas análises estudadas, bem funciona quando conjuga o construtivismo social, de suma relevância para a inclusão, com a racionalidade técnica, pois assim passa a atender aos anseios de uma sociedade preocupada na construção de valores sócio-culturais, assim como atende aos anseios educativos, por meio da aplicação da racionalidade técnica, que organiza os procedimentos educacionais.

### c – Modelo de Mercado

Para finalizar a análise dos modelos organizacionais escolhidos para o desenvolvimento do presente trabalho, importante também incluir nessa seara a análise do modelo de mercado, na medida em que também integra essa estrutura organizacional, em vista da pesquisa ter sido realizada em uma universidade privada, onde o mercado gera bastante influência no contexto organizacional.

No modelo de mercado, a educação é vista como um produto posto no mercado para consumo, sendo os alunos os consumidores, nesse sentino, pontua Estêvão, no que tange a organização escolar adequada a este modelo, como: “[...] sobretudo um mercado aberto a solicitações externas e particularmente atento às transações de influência e de controlo nos mercados.” (Estêvão, 2018, p. 51).

Ao organizar-se com vista ao aparato econômico, a escola sofre várias influências externas advindas da complexidade do mercado. Nas palavras de Estêvão (2018) sobre a complexidade mercadológica:

O mercado, com efeito, não se institui apenas como espaço estrutural das relações sociais de produção e de consumo mercadorizado; ele surge igualmente como uma estrutura de poder e de governo, implicando quadros de normas e de regras e mecanismos de reforço que vão contribuir para a consideração das regularidades do comportamento individual e da continuidade das situações sociais, para a primazia da racionalidade econômica, da modernização, da eficiência e da eficácia, da competitividade. (Estêvão, 2018, p. 50).

Ainda, conforme Santos (2002, pp. 29-31), a nova economia mundial é dominada pelo sistema financeiro, pelo investimento global e por produções flexíveis de forma que ela influencia diversas dimensões da globalização, quais sejam, econômica, social, religiosa, política, cultural e jurídica. Diante de tais dimensões, impõem em meio a esse cenário global a homogeneização.

Com base na perspectiva neo-liberal de mercado “[...] os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e

produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão.” (Silva & Gentili, 1996, p. 17).

Resta evidenciado que em meio ao contexto social globalizado, a realidade educacional é um problema visível, ao levantar preocupação com relacionada com a educação e a qualificação da força de trabalho, colocando a educação frente a novas problemáticas.

Na visão dos neo-liberais, esse padrão onde a educação é vista como um mercado educacional é acertado, tendo em vista que a escola deve existir para responder às tendências e possibilidades do mercado, permitindo assim, que o mercado de trabalho seja o principal condutor da política educacional. Nesse contexto, Gentili (1996) aduz uma estreita relação entre os princípios que regulam a lógica dos *fast foods* e os princípios que devem nortear as instituições educacionais. Assim como ocorre no Mc Donald’s, na escola a mercadoria oferecida deve ser produzida de forma rápida e de acordo com certas e rigorosas normas de controle da eficiência e da produtividade, assim, como no Mc Donald’s, a escola deve se caracterizar por: “Estratégias competitivas para atuar em tais mercados, pois o conhecimento se transformou na chave do acesso à sociedade. Desta forma, a escola tem a função de preparar o aluno para que atuem competitivamente no mercado de trabalho.” (Gentili, 1996, p. 28).

Ainda com base na visão dos neo-liberais, “[...] os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mas do que uma crise de quantidade, universalização e extensão [...]” (Silva & Gentili, 1996, p. 17).

Na mesma linha, existem os que sustentam que esse modelo de mercado reforça a noção de democracia e de equidade, com base em que o mesmo se sustenta por meio do mercado aberto, conforme as palavras de Lotto (1981, p. 20), “[...] assegura a equidade através da competição [...]”; em contrassenso, nas burocracias, “a equidade é frequentemente problemática”.

A contrário sensu, na visão posta por Estêvão (2012), caso a escola venha a se adequar aos moldes do sistema e ao referencial neo-liberal, onde não são consideradas as questões de justiça ou de democracia, a não ser quando estas se façam funcionais ao próprio mercado educativo:

[...] a escola pode ser metaforizada como “escola S.A.” ou como “Mc Escola”, em que os pressupostos e princípios da razão instrumental do mundo mercantil são privilegiados, o que levará, entre outros aspectos, a uma privatização da justiça educativa ou à sua integração numa engenharia a favor da desigualdade legítima ou meritocrática, colocando-se objectivamente ao serviço de políticas restritivas dos direitos dos cidadãos. (Estêvão, 2012, p. 133).

Ainda em análise ao contexto do modelo em estudo, destacamos as palavras de Estêvão, o enfoque ao espírito do atual capitalismo, que exige: “[...] que as organizações “queimem gordura”, que se tornem mais horizontalizadas, para se tornarem mais ágeis e articuladas em rede, ou seja, que se simplifiquem (e não se compliquem), para atenderem à complexidade da vida atual.” (Estêvão, 2012, p. 113).

No modelo de mercado, com base no neo-liberalismo e no capitalismo, a forma utilizada para atrair os alunos é perseguida por meio de apontamento de metas e estratégias de mercado com o objetivo do público alvo consumir a mercadoria ofertada, qual seja, o ensino, com foco no mercado e no custo-benefício, lidando este modelo de forma prioritária, segundo Estêvão (2018):

- com o espaço da iniciativa privada na linha do privilégio dado à sociedade civil (mercadorizada) em detrimento do papel do Estado;
- com a lógica produtiva mercantil ligada à maior flexibilidade na organização da produção e dos processos de troca, à maior racionalização assente no lucro, à acentuação da competição e da regulação dos seus litígios através nomeadamente dos mecanismos do preço;
- com um tipo de controlo baseado nas próprias leis de mercado e não na lógica burocrática estatal. (Estêvão, 2018, pp. 50-51).

Em análise ao modelo de mercado, muito pertinente é a comparação realizada por Estêvão (2018), ao denominado darwinismo organizacional, que tem sua origem na visão de competição ecológica, onde apenas sobrevivem os mais adaptados ou mesmo, *in casu*, os mais adaptáveis à lógica mercadológica:

Serão elas que no mercado educacional ou, como alguns preferem dizer, no quase mercado educacional, irão marcar a sua diferença, remetendo as mais fracas, numa espécie de darwinismo organizacional, para áreas menos nobres do ensino ou mesmo para o seu desaparecimento natural. (Estêvão, 2018, p. 58).

Apesar da lógica da organização de mercado ter se difundido e ser uma realidade em meio as escolas privadas de todos os níveis de ensino, destaca-se que este modelo passou a ser utilizado de maneira muito contundente, especialmente no ensino superior brasileiro, como por exemplo, por meio da oferta de cursos rápidos e lucrativos, onde os resultados se sobrepõem aos processos, o que dá ênfase ao pensamento de que “[...] a escola não é um espelho passivo, mas uma força ativa, uma força que também serve para legitimar as ideologias e as formas econômicas e sociais tão estreitamente ligadas a ela [...]” (Apple, 1982, p. 67).

No entanto, apesar da necessária adequação da escola privada ao modelo organizacional de mercado, sob pena desta perecer em meio às demais Instituições de Ensino concorrentes, é necessária certa parcimônia na adequação desse modelo estritamente comercial por se tratar de um ambiente educacional, em vista deste último possuir outras funções relevantes no contexto social, como a de preparar cidadãos para o mundo de forma justa, civilizada e democratizada, não devendo a escola ser apenas um catalizador de lucros aos seus dirigentes, em qualquer dos seus níveis de escolaridade.

Em conclusão, os três modelos organizacionais apresentados se integram e complementam no presente estudo. Dificuldades são evidentes na medida em que existem pontos nos quais os mesmos se chocam, no entanto, em vista da necessária adequação das Instituições de Ensino Superior atuais à inclusão, até por força de lei, a mesma deverá se adequar de forma a utilizar cada modelo de forma a construir uma organização escolar sem perder de vista seus princípios fundamentais educacionais, seus objetivos organizacionais e nem mesmo suas metas mercadológicas, dando para cada um desses pontos uma medida suficiente, pois, incansavelmente repetindo a sábia visão de Estêvão (2018), a escola é um lugar de vários mundos e para tanto, deve respeitar todos os interesses e objetivos envolvidos no contexto.

## PARTE II - PESQUISA EMPÍRICA

### CAPÍTULO 4 – OPÇÃO METODOLÓGICA

#### 4.1 – Metodologia Qualitativa

Neste capítulo são apontados os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa com a finalidade de alcançar respostas às perguntas orientadoras, em meio ao contexto e sujeitos pesquisados, por intermédio das estratégias, procedimentos e instrumentos utilizados para captação e análise das informações.

A presente pesquisa se estruturou por meio de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, tendo como método, o estudo de caso, por meio do qual se objetivou conhecer e analisar uma realidade específica através de entrevistas realizadas com os professores da IES analisada, que tinham ou já tiveram em algum momento, experiência prática em ministrar aulas para pessoas portadoras de deficiência e por meio de análise documental de material existente no site institucional da IES.

As referidas entrevistas e a análise documental, por motivos alheios à vontade da pesquisadora, precisaram ser realizadas por meio *on-line*, em razão da pandemia do COVID-19, que paralisou as atividades presenciais das IES em todo o mundo, e especialmente, por longo período no Brasil, país da pesquisa de campo, sendo este o instrumento hábil e possível nesse momento histórico, utilizado para coleta das informações de interesse do estudo.

Na análise qualitativa “[...] precisa-se planejar métodos tão abertos que façam justiça à complexidade do objeto em estudo [...]” (Bauer & Gaskell, 2011, p. 65).

O método de abordagem qualitativa é bem adequado aos estudos que analisam fenômenos educacionais, dado à complexidade e dinamismo dos fatores que constituem o contexto educacional, possibilitando, assim, uma efetiva análise de interpretação dos dados coletados.

Esse tipo de pesquisa que se estrutura por meio de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório “[...] permite ao investigador aumentar a sua experiência em torno de determinado problema [...]” (Trivoños, 1993, p. 26).

Com base no acima aduzido, o método que mais se adequa na presente investigação, é o estudo de caso, na medida em que tem por finalidade analisar os dados e fatos em um contexto determinado.

Asseveram Bogdan e Biklen acerca do estudo de caso, que “[...] o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte ou documentos ou de um acontecimento específico.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 89).

Ainda no que tange ao estudo de caso, relata Fonseca,

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma entidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revela-lo tal como ele o percebe [...]. (Fonseca, 2002, p. 33).

Na descrição do autor Gil, 2008 o estudo de caso é uma análise profunda de um ou de poucos objetos, de forma que permita seu conhecimento detalhado, conforme abaixo descrito:

Uma análise de estudo de caso não deve meramente resumir o caso, devendo:  
Explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;  
Preservar o caráter unitário do objeto estudado;  
Descrever a situação do contexto em que está sendo feita uma determinada investigação;  
Formular hipóteses ou descrever teorias e, explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitem a utilização de levantamentos e experimentos. (Gil, 2008, p. 53).

A opção pelo estudo de caso, no presente trabalho, se deu em razão da adequação do mesmo ao objeto de estudo e pela possibilidade de sua contribuição para a investigação proposta.

#### **4.2 – Técnicas de Coleta**

Na seara da análise suscitada em torno das opções metodológicas, emergem inúmeras posturas em relação aos métodos de recolha de dados.

No que tange às técnicas de levantamento de informações associados à metodologia qualitativa, faz-se a escolha por privilegiar procedimentos e instrumentos que nos permitirão “[...] conhecer os sentidos e as racionalidades que fazem cada um agir e, por via disso, produzir a sociedade onde todos vivemos.” (Guerra, 2006, p. 10).

Segundo Silva (2012), é preciso atenção na operacionalidade da coleta de informações para a validação da pesquisa, contudo, a complexidade do processo da análise e da tradução dos dados sugere o seu peso na regorosidade e nas possíveis contribuições do resultado da pesquisa.

Nesse sentido, houve relevante cuidado em se manter a coerência entre a fundamentação teórica e os objetivos do estudo, por meio do método de coleta apontado, qual seja: entrevista *on line* realizada com professores da IES que já tiveram experiência prática em ministrar aulas para alunos portadores de algum tipo de deficiência e com análise documental disponibilizada no site da IES, tais como: Regimento Interno da IES, e Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2019/2020.

A entrevista é uma técnica que proporciona interação entre entrevistador e entrevistado com o fito de obtenção de respostas relevantes para o cotejo entre as hipóteses do estudo e a da realidade estudada, a qual, no presente trabalho, precisou ser realizada à distância, via *on line*, em razão da pandemia da COVID-19, que paralizou por longo período as atividades presenciais das IES no Brasil e no mundo.

O entrevistado representa a voz de uma função ou grupo de pessoas e por meio de suas atitudes, valores, visões e crenças se extrairá a compreensão da realidade analisada.

Apesar de existirem alguns tipos de entrevistas, foi utilizada a do tipo semi-estruturada no sentido de permitir a manifestação do entrevistado de forma mais maleável e sua livre expressão, proporcionando ao entrevistador, a possibilidade de redirecionar a entrevista para os tópicos em questão.

Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semi-estruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (Triviños, 1987, p. 152), além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Para Manzini (1991, p. 154), a entrevista semi-estruturada está direcionada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista.

Ponto comum para ambos os autores, se refere à necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa. Dessa forma, Manzini (2003) salienta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante.

A elaboração do roteiro das entrevistas, contante do anexo, foi elaborado tendo em vista os objetivos da pesquisa.

Aspects a considerar para a utilização da técnica da entrevista, segundo Marconi e Lakatos (2007, p. 26):

- Toda entrevista precisa de uma introdução, que consiste, essencialmente, nas devidas explicações e solicitações exigidas por qualquer diálogo respeitoso. Em termos gerais, deve-se dizer ao entrevistado o que se pretende e por que se está fazendo a entrevista;
- A formulação das perguntas é um aspecto crucial da entrevista, deve se evitar fazer perguntas que dirijam a resposta do entrevistado ao que o

entrevistador considera desejável. Em outras palavras, , devem-se evitar perguntas dirigidas;

- As perguntas devem ser feitas de acordo com o tipo de entrevista, devendo ser feita uma pergunta de cada vez, para não confundir o entrevistado;
- As respostas devem ser anotadas no momento da entrevista, para maior fidelidade e veracidade das informações. Se permitido, o uso de um gravador seria o ideal;
- Uma vez concluída, a entrevista deve ser transcrita e analisada. O pesquisador deve dedicar, pelo menos, o mesmo tempo que foi dedicado ao processo da entrevista ao estudo e análise do material; e
- Cada entrevista em profundidade proporciona um riquíssimo material de análise. O pesquisador, portanto, deve estar preparado para passar um tempo considerável fazendo esta análise.

Os sujeitos das entrevistas foram os professores universitário da IES pesquisada que já tiveram experiência prática em ministrar aulas para pessoas portadores de algum tipo de deficiência, os quais, já tiveram contato com a realidade estudada.

Importante pontuar que em vista da presente pesquisa ter tido abordagem centrada nos coordenadores e/ou professores da IES com experiência prática em educação inclusiva, apesar de parecer pequena a amostra de 09 (nove) profissionais da educação, estes representam a totalidade destes com contato direto com a sala de aula inclusiva, na IES pesquisada.

O tratamento dos dados recolhidos será qualitativo, com interpretação à luz o objeto da pesquisa.

No que tange à análise documental ora verificada, igualmente em razão de impossibilidade de acesso a área física da IES, em razão da paralização das atividades presenciais, em vista da pandemia da COVID-19, foi realizada com base em documentos disponibilizados nos site da IES e também, na rede mundial de computadores, os quais foram de grande valia para configuração do valor, missão e projetos institucionais da IES, principalmente, com foco aos alunos portadores de necessidades especiais.

Em vista da necessária análise interpretativa dos documentos coletados, Gomes (2007, p. 91) anuncia que, “[...] chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adota.”

De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2000, p. 169), considera-se documento “[...] qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação [...]”.

O presente estudo foi realizado em uma Instituição de Ensino Superior, particular, na cidade de São Luís, Estado do Maranhão, Brasil.

Segue o quadro com a caracterização dos entrevistados:

ENTREVISTADOS	IDADE	SEXO	FUNÇÃO
Entrevistado 1	35 anos	Masculino	Professor
Entrevistado 2	53 anos	Feminino	Professora
Entrevistado 3	Não declarou idade	Masculino	Coordenador e Professor
Entrevistada 4	39 anos	Feminino	Professora
Entrevistada 5	40 anos	Feminino	Coordenadora e Professora
Entrevistado 6	31 anos	Masculino	Professor
Entrevistado 7	Não declarou idade	Feminino	Coordenadora e Professora
Entrevistada 8	27 anos	Feminino	Professora
Entrevistada 9	Não declarou idade	Feminino	Professora

Quadro 1 - Caracterização dos entrevistados

#### 4.3 – Caracterização da Escola

A Faculdade Laboro é uma instituição de ensino superior particular, local da realização da investigação científica.

São dados institucionais da instituição **Mantenedora** da Faculdade Laboro:

NOME LABORO – Centro de Consultoria Qualificação e Pós Graduação Ltda.

MUNICÍPIO: São Luís;

UF: Maranhão;

Foram retiradas do art. 1º do Regimento interno da Faculdade Laboro, as seguintes informações:

Art. 1º. A Faculdade Laboro, com limite territorial circunscrito ao município de São Luís, no Estado do Maranhão, é um estabelecimento isolado de ensino superior criado pela LABORO – Centro de Consultoria Qualificação e Pós-Graduação Ltda., pessoa jurídica de direito privado com fins lucrativos, com sede e foro em São Luís/Maranhão, constituída em 08 de maio de 1998 e tem seu Contrato Social inscrito na Junta Comercial do Estado do Maranhão, registrado sob nº 2120043648-9. (Faculdade Laboro, 2019, p. 5).

Com base em pesquisa acoplada no PDI (2019-2023) da Faculdade Laboro, segue dados da população de São Luís/MA., território no qual se encontra a IES fonte da pesquisa:

A população do município de São Luís, segundo Estimativas da População do IBGE (2018), é de 1.014.837 habitantes e representa cerca de 15% da população do Estado e 0,5% da população do País.

Analisando-se a pirâmide populacional do município de São Luís (2018) observa-se que a população municipal possui uma estrutura jovem, com uma pirâmide populacional de ápice estreito. Cerca de 20% da população ludovicense está na faixa etária de 17 a 45 anos. Fonte: IBGE, Censos e Estimativas. (Faculdade Laboro, 2019, p. 32).

Do art. 2º do mesmo Regimento Interno, se depreende os objetivos institucionais da Faculdade Laboro, quais sejam:

Art. 2º. A Faculdade Laboro, como instituição educacional, desna-se a promover o ensino, a invesgação científica e a extensão em nível superior, e tem por finalidade:

I – Esmular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – Incenvar o trabalho de invesgação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constuem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concrezação, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistemazadora do conhecimento de cada geração;

VI – Esmular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em parcular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benecios resultantes da criação cultural e da invesgação científica e tecnológica geradas na Faculdade Laboro. (Faculdade Laboro, 2019, pp. 5-6).

Em análise ao PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional da Faculdade Laboro (2019-2023), tem-se que: “A Faculdade Laboro tem limite territorial circunscrito ao município de São Luís, no Estado do Maranhão. São Luís é o principal município da Região Metropolitana Grande São Luís, sendo o 15º município mais populoso do Brasil. É o quarto maior município da Região Nordeste e a 13ª maior capital brasileira.

Inserido nesse contexto territorial e sócio econômico, a Faculdade Laboro, vêm evoluindo a passos largos, conforme descrito no PDI (2019-2023), conforme a seguir apontado:

Inicialmente, a LABORO – Centro de Consultoria Qualificação e Pós-Graduação Ltda. Nome fantasia Instituto LABORO - foi criado para - em parceria com outra Instituição de Ensino Superior - contribuir com a formação conuada em cursos no nível de pós-graduação lato sensu visto ter-se identificado uma demanda, tanto na Capital (São Luís) como no interior do Estado do Maranhão.

Em seu foco inicial o Instituto Laboro buscava contribuir na qualificação de profissionais já graduados que careciam de oportunidades de qualificação profissional. [...].

Assim, em 2004 o Instituto Laboro iniciou suas atividades fazendo a logística dos Cursos da Universidade Estácio e assim foi se fortalecendo e configurou-se a base para a criação da Faculdade Laboro.

Vislumbrando seu importante papel no cenário econômico e social do estado e atentos às transformações atuais, a Faculdade Laboro tem se constituído em uma opção à demanda de formação profissional, foi credenciada pelo MEC desde 2012 por meio da portaria MEC nº 686 de 25.04.2012 e reconhecida pela Portaria MEC nº 361 de 14.03.2017 mantendo regularmente a oferta de cursos próprios de graduação e pós graduação. (Faculdade Laboro, 2019, pp. 6-7).

Abaixo apresentamos o quadro dos CURSOS DE GRADUAÇÃO atuais e em funcionamento e seus atos regulatórios, número de vagas e conceitos.

Curso	Ato regulatório	Vagas	Conceitos
CST em Gestão Hospitalar	Reconhecimento - Port. SERES nº 1.033, de 23/12/2015	150	CC – 3 (2015)
CST em Redes de Computadores	Autorização - Port. SERES nº 1.039, de 24/12/2015	150	CC – 3 (2015)

CST em Recursos Humanos	Portaria nº 244, de 06 de abril de 2018	100	Conceito 4
Licenciatura em Pedagogia	Portaria nº 654, de 26 de setembro de 2018	300	Conceito 4
CST em Estética e Cosmetologia	Portaria nº 125, de 20 de março de 2019	200	Conceito 3
Bacharelado em Direito	Portaria nº 155, de 29 de março de 2019	100	Conceito 4
Credenciamento Institucional para Graduação EAD e Pós Lato sensu EAD	Portaria 1793, de 21 de outubro de 2019	–	Conceito 5
Licenciatura em Pedagogia EAD	Aguardando Homologação	600	Conceito 4
Bacharelado em Administração EAD	Aguardando Homologação	600	Conceito 4

**Quadro 2 – Descritivo de Cursos de Graduação da Faculdade Laboro**

Ainda, em análise ao PDI (2019-2023) da Faculdade Laboro, capturamos quadro informativo que demonstra em números, a evolução das matrículas realizadas nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação Lato Sensu oferecidos pela Faculdade Laboro desde o nascedouro de suas atividades como IES regular junto ao Ministério da Educação, senão vejamos:

Nº médio de alunos matriculados	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Cursos de especialização	650	1208	1600	1800	2100	2500	2800	3100
Cursos de graduação presenciais	82	129	260	322	358	417	762	1397

**Quadro 3 – Descritivo dos números, a evolução das matrículas realizadas nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação Lato Sensu da Faculdade Laboro**

Atualmente, a Faculdade Laboro atua em todas as áreas do conhecimento, conforme dados extraídos do PDI (2019-2023), por meio dos cursos de graduação e pós-graduação ofertados:

Cursos de GRADUAÇÃO:

- a) Curso Superior de Tecnologia em Gestão Hospitalar;
- b) Curso Superior de Tecnologia em Redes de Computadores.
- c) Curso Superior de Tecnologia em Recursos Humanos
- d) Curso Superior de Tecnologia em Estética e Cosmetologia
- e) Curso Superior – Licenciatura em Pedagogia
- f) Curso Superior – Bacharelado em Direito.

Cursos de ESPECIALIZAÇÃO:

- a) MBA em Gestão e Administração Hospitalar;
- b) MBA em Auditoria, Planejamento e Gestão em Saúde;
- c) MBA em Auditoria, Controladoria e Gestão Financeira;
- d) MBA em Gestão de UAN, Negócios em Alimentação;
- e) MBA em Redes de Computadores, Projetos, Planejamento e Gestão;
- f) MBAGestão de Pessoas e Lideranças;
- g) MBA em Administração Estratégica;
- h) MBA em Gestão do Marketing e Estratégia Digital;
- i) Especialização em Saúde Pública e Saúde da Família;
- j) Especialização em Nutrição Materno Infantil;
- k) Especialização em Nutrição Funcional;
- l) Especialização em Cuidados Paliativos;
- m) Especialização em Saúde do Idoso e Gestão da Assistência;
- n) Especialização em Dermatologia Estética;
- o) Especialização em Saúde Mental e Atenção Psicossocial;
- p) Especialização em Álcool e Outras Drogas;
- q) Especialização em Enfermagem em Urgência e Emergência;
- r) Especialização em Enfermagem Neonatal e Pediátrica;
- s) Especialização em Gestão da Assistência Social – SUAS;
- t) Especialização em Tecnologias Educacionais a Distância;
- u) Especialização em Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado;
- v) Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional;
- x) Especialização em Responsabilidade Civil e Direito em Saúde;

- y) Especialização em Direito Civil e Processo Civil;
- w) Especialização em Gestão Pública e Direito Público;
- z) Especialização em Segurança do Trabalho, e Especialização em Gestão e Auditoria Ambiental.

Com base no Regimento Interno da Faculdade Laboro, a IES tem como missão e visão:

**MISSÃO:** A Faculdade Laboro tem como missão desenvolver ações educacionais, visando a formação de profissionais com capacidade científica, autonomia intelectual, senso de justiça e humanidade, competência e habilidades adequadas ao desempenho profissional no mercado de trabalho, a par da construção do conhecimento por meio do ensino, investigação científica e extensão.

**VISÃO:** Ter destacado reconhecimento em todos os cursos oferecidos pela excelência de nossos serviços e pelo respeito nas relações com alunos, professores, funcionários e colaboradores. Ser a Instituição de referência nacional em graduação e pós-graduação tendo como princípio a ética e o compromisso com o desenvolvimento da sociedade. (Faculdade Laboro, 2019, p. 2).

#### **4.4 – Descrição, Análise e Interpretação**

Inicialmente é relevante destacar que a presente pesquisa foi realizada no período da pandemia da COVID-19, razão pela qual a coleta de documentos foi realizada diretamente do site da IES fonte da pesquisa e da rede mundial de computadores - internet, oportunidade na qual as atividades presenciais estavam suspensas por questões de saúde pública, com necessário isolamento social.

Os documentos coletados do site da IES para análise e interpretação foram: Regimento Interno e PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023) e da rede mundial de computadores foram Edital 2018 Vestibular Laboro e Edital 2020 do ENEM.

#### 4.4.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DOCUMENTOS

Em análise ao Regimento Interno da IES, em especial ao Capítulo II (Do Processo Seletivo) do Título V (Do Regime Acadêmico), se depreende que, quando da descrição dos critérios/requisitos para ingresso na IES por meio do processo seletivo vestibular, esta não considerou a possibilidade de requerimento pelo interessado, de disponibilização de meios hábeis para realização das provas, por meio de instrumentos compatíveis com a comprovada deficiência, o que é garantido ao concorrente pela vaga, pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

Ademais, o mesmo Regimento Interno acima apontado, não faz menção a reserva de vagas para os portadores de necessidades especiais, no entanto, vale apontar que, apesar deste requisito ainda não ter sido regulado por lei federal, ele se enquadra perfeitamente nos termos da Constituição Federal de 1988 e na Convenção da Guatemala, da qual o Brasil é signatário.

Vejamos o trecho do Regimento Interno da IES, relativo ao processo seletivo para ingresso no ensino superior:

##### Capítulo II – Do Processo Seletivo

Art. 46. O processo seletivo destina-se a avaliar a formação recebida pelos candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e a classificá-los dentro do estrito limite das vagas oferecidas.

Parágrafo Único. As inscrições para processo seletivo são abertas em edital, do qual constarão os cursos oferecidos com as respectivas vagas, os prazos de inscrição, a documentação exigida para a inscrição, a relação das provas, os critérios de classificação e demais informações úteis.

Art. 47. O processo seletivo abrange conhecimentos comuns às diversas formas de escolaridade do ensino médio, sem ultrapassar este nível de complexidade, a serem avaliados em provas, na forma disciplinada pelo Conselho Superior de Administração.

Art. 48. A classificação é feita pela ordem decrescente dos resultados obtidos, sem ultrapassar o limite de vagas fixado, excluídos os candidatos que não

obverem os níveis mínimos estabelecidos pelo Conselho Superior de Administração.

§1º. A classificação obtida é válida para a matrícula no período letivo para o qual se realiza a seleção, tornando-se nulos seus efeitos se o candidato classificado deixar de requerê-la ou, em o fazendo, não apresentar a documentação regimental completa, dentro dos prazos fixados.

§2º. Na hipótese de restarem vagas poderá realizar-se novo processo seletivo, ou nelas poderão ser matriculados portadores de diploma de graduação, conforme legislação vigente.

Art. 49. Os resultados do processo seletivo serão tornados públicos pela Faculdade Laboro, com a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação, bem como do cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para preenchimento das vagas constantes do respectivo edital. (Faculdade Laboro, 2019, p. 17).

Para ser fiel ao Regimento Interno, como este faz referência aos termos do Edital do Vestibular, foi realizada busca de Editais de Vestibulares realizados pela IES na rede mundial de computadores, tendo sido localizado o Edital 02/2018, o qual, não cria mecanismos específicos para requerimento pelo interessado de meios hábeis para realização do certame, com base em comprovada deficiência.

No entanto, importante apontar que a IES possui dois meios de ingresso no ensino superior, sendo um por meio de vestibular próprio e outro por meio do processo seletivo do ENEM, aos concorrentes que alcançarem média igual ou superior a 400 pontos, senão vejamos:

1. Formas de Ingresso: O acesso aos Cursos Tecnólogos de nível superior da Faculdade Laboro dar-se-á através de 02 (dois) processos seletivos: aproveitamento no resultado obtido pelo candidato que alcançou média igual ou superior a 400 pontos, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e classificação nas provas do Concurso Vestibular a que este Edital se refere. (Faculdade Laboro, 2018).

Igualmente na busca por evidências, a pesquisadora capturou da internet o Edital do ENEM/2020, sigla que significa Exame Nacional do Ensino Médio, que tem servido como um grande vestibular para acesso ao ensino superior em instituições do ensino superior de âmbito público ou particular que tenham aderido ao seletivo de abrangência nacional.

Em análise aos documentos coletados e apontados, depreende-se que apesar da IES pesquisada não trazer no seu Regimento Interno e nem no Vestibular Edital02/2018, expressa oferta de disponibilização de meios diferenciados para ingresso de portadores de deficiência, devidamente comprovada pelo candidato, esta cumpre com a legislação pertinente à matéria, na medida em que, no Edital do ENEM – seletivo ao qual aderiu a IES em paralelo ao seu certame próprio – consta de forma expressa que: serão assegurados os mecanismos de acessibilidade aos portadores de deficiência que requerem e comprovarem a necessidade, com o fito de não gerar obstáculo ao ingresso desde no ensino terciário, senão vejamos do referido Edital que trata de tal acesso:

#### EDITAL ENEM/2020

[...]

6. DOS ATENDIMENTOS - 6.1 O Inep, nos termos da legislação, assegurará o(s) recurso(s) de acessibilidade e/ou Tratamento pelo Nome Social para participantes que requeiram desde que comprovem a necessidade. 6.2 O participante que necessitar de atendimento especializado deverá, no ato da inscrição: 6.2.1 Informar a(s) condição(ões) que motiva(m) a sua solicitação: baixa visão, cegueira, visão monocular, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual (mental), surdocegueira, dislexia, deficit de atenção, autismo, discalculia, gestante, lactante, idoso, estudante em classe hospitalar e/ou pessoa com outra condição específica. 6.2.1.1 O participante que solicitar atendimento para cegueira, surdocegueira, baixa visão, visão monocular e/ou outra condição específica e tiver sua solicitação aprovada pelo Inep poderá ser acompanhado por cão-guia e utilizar material próprio: máquina de escrever em braille, lâmina overlay, reglete, punção, sorobã ou cubaritmo, caneta de ponta grossa, tiposcópio, assinador, óculos especiais, lupa, telulupa, luminária, tábuas de apoio, multiplano, plano

inclinado, medidor de glicose e bomba de insulina. Os recursos serão vistoriados pelo aplicador, exceto o cão-guia, o medidor de glicose e a bomba de insulina. 6.2.1.2 O participante que solicitar atendimento para deficiência auditiva, surdez ou surdocegueira poderá indicar o uso do aparelho auditivo ou implante coclear na inscrição. Os recursos não serão vistoriados pelo aplicador. 6.2.1.3 A participante que solicitar atendimento para lactante deverá, nos dois dias de realização do Exame, levar um acompanhante adulto, conforme art. 5º, da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002, e art. 3º da Lei nº 13.872, de 17 de setembro de 2019, que ficará em sala reservada e será responsável pela guarda do lactente, ou seja, a participante lactante não poderá ter acesso à sala de provas acompanhada do lactente (a criança). 6.2.1.3.1 O acompanhante da participante lactante não poderá ter acesso à sala de provas e deverá cumprir as obrigações deste Edital, inclusive as referentes à guarda de objetos, nos termos dos itens 13.1.10 a 13.1.14 e 13.1.22 deste Edital. 6.2.1.3.2 Durante a aplicação das provas, qualquer contato entre a participante lactante e o respectivo acompanhante deverá ser presenciado por um aplicador. 6.2.1.3.3 Não será permitida a entrada do lactente e do acompanhante após o fechamento dos portões. 6.2.1.4 O participante em situação de Classe Hospitalar é aquele cujo processo formal de escolarização ocorre no interior de instituição hospitalar ou afim, na condição de estudante internado para tratamento de saúde. 6.2.1.4.1 Não é considerado participante em situação de Classe Hospitalar aquele que, nas datas de aplicação do Enem 2020 impresso, estiver internado para realização de partos, cirurgias ou tratamentos esporádicos, bem como pessoas que trabalham na área hospitalar. 6.2.2 Solicitar o auxílio de acessibilidade de que necessita, de acordo com as opções apresentadas: prova em braille, tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), videoprova em Libras (vídeo com a tradução de itens em Libras), prova com letra ampliada (fonte de tamanho 18 e com figuras ampliadas), prova com letra superampliada (fonte de tamanho 24 e com figuras ampliadas), uso de leitor de tela, guia-intérprete, auxílio para leitura, auxílio para transcrição, leitura labial, tempo adicional, sala de fácil acesso e/ou mobiliário acessível. 6.2.2.1 A videoprova em Libras e a prova compatível com o software leitor de tela serão

disponibilizadas em mídia eletrônica e serão executadas em um computador disponibilizado pelo Inep. 6.2.2.2 Se houver falha técnica na aplicação da videoprova em Libras, nos dias de provas, será disponibilizada prova adaptada em Libras impressa e intérprete de Libras, que sanará dúvidas do participante. 6.2.3 Inserir documento legível que comprove a condição que motiva a solicitação de Atendimento, para ser considerado válido para análise, no qual devem conter: a) nome completo do participante; b) diagnóstico com a descrição da condição que motivou a solicitação e o código correspondente à Classificação Internacional de Doença (CID 10). Os casos específicos serão tratados conforme itens 6.2.3.1 e 6.2.3.2; c) assinatura e identificação do profissional competente, com respectivo registro do Conselho Regional de Medicina (CRM), do Ministério da Saúde (RMS) ou de órgão competente. 6.2.3.1 O participante com transtorno funcional específico (dislexia, discalculia e déficit de atenção) poderá anexar declaração ou parecer, com seu nome completo, com a descrição do transtorno, emitida e assinada por entidade ou profissional habilitado, na área da saúde ou similar e com a identificação da entidade e do profissional declarante. 6.2.3.2. A participante lactante deverá anexar a certidão de nascimento do lactente (criança) com idade inferior ou igual a 1 ano, no último dia de aplicação do Exame (8 de novembro) ou atestado médico que comprove a gestação da participante, conforme item 6.2.3. 6.2.3.3 O participante em situação de Classe Hospitalar deverá anexar a declaração do hospital em que estiver internado para tratamento de saúde, informando a disponibilidade de instalações adequadas para a aplicação do Exame. A declaração deve conter: a) o nome completo do participante internado e o seu CPF; b) o diagnóstico, com a descrição da condição que motivou a solicitação; c) o nome e o endereço completo do hospital, com UF/município, bairro, logradouro e CEP; d) a assinatura e a identificação do médico e/ou profissional especializado responsável. 6.3 O participante que enviou documento comprobatório, declaração ou parecer, nas edições do Enem 2017, 2018 e 2019, e foi aprovado não precisará anexar nova documentação, caso a solicitação de atendimento seja a mesma apresentada nessas edições, exceto para solicitação de atendimento em Classe Hospitalar. 6.4 Não serão aceitos

documentos apresentados fora do sistema de inscrição e fora do período das 10h do dia 11 de maio de 2020 às 23h59 do dia 22 de maio de 2020 (horário de Brasília-DF), mesmo que estejam em conformidade com o item 6.2.3 deste Edital . 6.5 O resultado da análise do documento comprobatório de que trata o item 6.2.3 deste Edital deverá ser consultado pelo endereço , a partir do dia 29 de maio de 2020. Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil. Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 05302020042200038 38 Seção 3 ISSN 1677-7069. (Faculdade Laboro, 2020).

Importante apontar que, de acordo com a definição da Organização Mundial de Saúde (OMS), a sigla PNE significa Portador de Necessidade Especial, sendo aquelas pessoas com algum tipo de impedimento, deficiência, dificuldade ou incapacidade de realizar determinada ação sem o auxílio de algo ou algum instrumento facilitador, razão pela qual, restaram disponibilizados esses auxílios por meio do Edital ENEM/2020, supra.

No que tange à reserva de cotas para pessoas portadoras de deficiência, a IES também não faz referência no seu Regimento Interno; no entanto, é importante destacar que ainda não existe uma lei federal regulamentando a matéria de forma específica, pois, quando da sanção da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15), que assegura os direitos aos portadores de necessidades especiais, esta sofreu veto no seu artigo 29, o qual tratava de forma explícita da reserva de cotas para PNE em certames para acesso ao ensino superior, apesar da Constituição Federal e da Convenção da Guatemala, da qual o Brasil é signatário, traçarem todas as diretrizes que apontam para tal regulamentação.

Aponta-se que mesmo inexistindo lei federal já existem leis estaduais, como é o caso, por exemplo, do Estado do Rio de Janeiro, Lei nº 5346/2008 no seu artigo 2º, III que regulamentam a obrigatoriedade de reserva 5% das vagas nos certames vestibulares para deficientes, o que é um avanço para os deficientes.

Não obstante, o Decreto 9.034/2017 regulamentou a Lei nº 12.711/2012, onde restou estipulada previsão legal no sentido de que a quantidade de vagas seja, no

mínimo: “[...] igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade federativa onde está instalada a instituição [...]” (Brasil, 2017), de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com relação ao ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Tal regulamentação legal não abrange as demais IES fora desse contexto, quais seja, as IES Estaduais e Particulares.

Segundo o levantamento de 2010 realizado pelo IBGE, o Brasil tem 6,2% da população com alguma deficiência<sup>1</sup>.

Não obstante a ausência legal referente a reserva de vagas para PNE (Brasil, 2019) com abrangência à todas as IES, é de suma importância que estes tenham o direito de ser inseridos na sociedade com dignidade, por meio do acesso ao ensino superior, lhe sendo oportunizado o direito de poder exercer a profissão que seja da sua vontade e capacidade.

Em suma, a reserva de vagas por meio de cotas destinadas para PNE, apesar de relevante no contexto da educação inclusiva, ainda não é regulada por lei federal, ao contrário do atendimento especial, já regulamentado pela legislação pátria.

Voltando o olhar ao ambiente da pesquisa, temos que, por meio da construção realizada pela Instituição de Ensino Superior (IES), é possível o acesso do aluno deficiência ao ensino superior na instituição, tanto prova que de fato, existem alunos portadores de deficiência estudando na IES.

A contar deste parágrafo, passaremos a identificar quais os mecanismos disponíveis ao aluno deficiente no decorrer da trajetória no ensino superior, por ora, por meio da análise do documento denominado PDI (2019-2023).

## 2.2 Objetivos e Metas A Faculdade Laboro têm por objetivos no período 2019-2023:

A Faculdade Laboro promoverá a consolidação e ampliação de suas políticas e programas de Invesgação Científica, de Extensão, Gestão, Responsabilidade e Inclusão Social e Responsabilidade Ambiental. Para a realização dos seus

---

<sup>1</sup> Levantamento realizado pelo IBGE (2010) pode ser consultado em sua íntegra no seguinte endereço eletrônico: <https://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/comissoes/comissoespermanentes/cpd/documentos/cinthia-ministerio-dasaude>.

objetivos, foram estabelecidas metas a serem alcançadas no período 2019-2023 [...].

Desenvolver ações de inclusão, responsabilidade social e ambiental e valorização do patrimônio histórico e cultural junto à comunidade acadêmica e à sociedade com vistas a contribuir socialmente e com a sustentabilidade do meio ambiente;

A Faculdade Laboro promoverá a consolidação e ampliação de suas políticas e programas de Invesgação Cienfica, de Extensão, Gestão, Responsabilidade e Inclusão Social e Responsabilidade Ambiental. (Faculdade Laboro, 2019, p. 7).

Conforme já observado ao longo do trabalho, a educação é um direito social destinado à universalidade de pessoas, logo, o foco na educação inclusiva traz consigo além da questão de cunho social, ressalta a valorização da dignidade humana, na medida em que oportuniza à pessoa deficiente, mecanismos impregnados de isonomia para o atingimento dos objetivos ligados à convivência social, formação acadêmica e profissional.

Conforme descrito no PDI (2019-2023) da IES campo da pesquisa, essa tem objetivos e metas a consolidação dos direitos sociais, dentre os quais, o desenvolvimento de ações inclusivas, as quais estão no campo de ação da IES, o que demonstra que existe um olhar, uma visão da educação inclusiva, como um verdadeiro direito humano, que o é.

Por certo, esses objetivos e metas, acima apontados, se percebidos de forma isolada, não preenchem os requisitos necessários para que a educação, em especial, a inclusiva, seja tratada como um direito humano, tendo em vista que se faz necessário um arcabouço bem mais amplo de ações para concretização de tal contexto.

Por evidente, a conjugação dos objetivos e metas descritos com os princípios filosóficos da IES, formam uma teia de valores com viés garantidor do direito a educação inclusiva, o que abstrai da análise documental do PDI (2019-2023), nos seguintes itens:

Dessa forma, os princípios filosóficos gerais que orientam o desenvolvimento do projeto educacional da Instituição são:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na Instituição;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – valorização do profissional da educação;
- VI – gestão democrática do ensino, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, dos quais participarão os segmentos da comunidade acadêmica e representantes da comunidade;
- VII – garantia de padrão de qualidade;
- VIII – valorização da experiência extra acadêmica;
- IX – vinculação entre educação, mercado de trabalho, práticas sociais e direitos humanos.(Faculdade Laboro, 2019, p. 27).

Se não bastasse, consta no mesmo documento referência ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) que compõe o PDI e trata-se de um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteia as práticas acadêmicas da Faculdade Laboro, tendo em vista a trajetória histórica, inserção regional, missão, finalidades e objetivos, descritos no PDI.

Conforme consta no PDI (2019-2023), a IES quando da elaboração do PPI, elegeu como referências, os quais guardam grande similaridade com os princípios que norteiam a finalidade da educação inclusiva, os seguintes:

- [...] o Plano Nacional de Graduação, proposto pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – FORGRAD;
- as propostas de reformulação para a educação superior divulgadas pela UNESCO por meio do documento “Tendências da Educação Superior para o Século XXI”;
- a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172, de 09/01/2001;
- o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (Lei nº 10.861, de 14/04/2004); além das diversas normatizações do Ministério da

Educação sobre a nova ótica ca do ensino superior. (Faculdade Laboro, 2019, p. 27).

No que tange à concepção do processo de ensino e aprendizagem, a IES:

[...] adota como referência para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem as Sete Competências propostas nos “Códigos da Modernidade” elaborados por Toro (1998) visando assegurar um ensino contextualizado, que trate de assuntos que fazem sendo na vida dos alunos, propondo estratégias que garantam ao alunado as altas competências de: domínio da leitura e escrita; capacidade de realizar cálculos matemáticos e solução de problemas; capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; capacidade de compreender e atuar no ambiente social; receber criticamente os meios de comunicação; capacidade de localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada; e a capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo. (Faculdade Laboro, 2019, p. 28).

Ainda destaco a adoção pela IES, dos quatro pilares da Educação da UNESCO, 1999: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser, os quais se revelam essenciais na praxis pedagógica, em especial, ao ser desenvolvido pelo pedagógico com vista a atender as especificidades da educação inclusiva, o que resta demonstrado nos seguintes termos:

[...] em todas as situações de aprendizagem na Faculdade Laboro tem-se como foco os quatro pilares da Educação (UNESCO, 1999), visto que essas quatro vias levam ao desenvolvimento individual e coletivo, focando o ensino no domínio do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. (Faculdade Laboro, 2019, p. 28).

Aponta-se de forma individualizada os quatro pilares acima destacados, que são as bases fundamentais da aprendizagem, geradoras dos pilares do conhecimento

como um todo, inclusive, quando voltado à educação inclusiva, destacado do PDI (2019-2023):

“Aprender a conhecer” significa, antes de tudo, o aprendizado dos métodos que nos ajudam a distinguir o que é real do que é ilusório e ter, assim, acesso aos saberes de nossa época. A iniciação precoce na ciência é salutar, pois ela dá acesso, desde o início da vida humana a não-aceitação de qualquer resposta sem fundamentação racional e/ou de qualquer certeza que esteja em contradição com os fatos;

“Aprender a fazer” é um aprendizado da criatividade.

“Fazer” também significa criar algo novo, trazer à luz as próprias potencialidades criativas, para que venha a exercer uma profissão em conformidade com suas predisposições interiores;

“Aprender a viver juntos” significa, em primeiro lugar, respeitar as normas que regulamentam as relações entre os seres que compõem uma coletividade. Porém, essas normas devem ser verdadeiramente compreendidas, admitidas interiormente por cada ser, e não sofridas como imposições exteriores.

“Viver junto” não quer dizer simplesmente tolerar o outro com suas diferenças embora permanecendo convencido da justeza absoluta das próprias posições;

“Aprender a ser” implica em aprender que a palavra “existir” significa descobrir os próprios condicionamentos, descobrir a harmonia ou a desarmonia entre a vida individual e social. (Faculdade Laboro, 2019, p. 6).

Outro ponto a ser destacado no PDI (2019-2023) da IES é a forma de construção da base curricular dos cursos superiores ministrados na IES, tendo em vista que estes atendem aos critérios de flexibilidade, dinâmica, interação entre teoria e prática, interdisciplinariedade, contextualização, criação de competências, o que quando da aplicação prática gera possibilidade de perfeita adequação do currículo à realidade particular do aluno portador de deficiência e dos demais, pois, como de conhecimento amplo, o saber é absorvido de diversas formas, sejam os receptores do conteúdo, aparentemente semelhantes ou desiguais.

Com o objetivo de abarcar toda essa diversidade que deve estar inserida na base curricular, a base curricular da IES segue os princípios de:

a) Flexibilização – que propicia melhor compreensão das relações existentes entre a prática social e o trabalho acadêmico, a integração teoria e prática, a integração Faculdade e sociedade, voltando-se para a solução de problemas enfrentados na atuação profissional e no contexto local. b) Interdisciplinaridade – que permite integrar o saber, propiciando a compreensão da relevância e do significado dos problemas estudados, favorecendo, conseqüentemente, os processos de intervenção e busca de soluções. Expressa ainda a necessidade de reconstruir o pensamento em novas bases, recuperando dimensões como a criatividade, a imaginação e a capacidade de lidar com a incerteza. c) Contextualização - que permite pensar o currículo de forma abrangente, com uma ampla rede de significações; envolve o estabelecimento de uma relação de reciprocidade entre o aluno e o objeto de conhecimento, favorecendo uma aprendizagem significativa, uma vez que está baseada nos diferentes âmbitos e dimensões da vida pessoal, social e cultural e artística dos alunos. (Faculdade Laboro, 2019, p. 31).

#### 4.4.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

As entrevistas ora analisadas, conforme apontado, em razão da pandemia da COVID-19, foram realizadas de forma on-line, por meio de apoio da direção da IES, campo da pesquisa.

Em vista das dificuldades impostas pela citada pandemia, as entrevistas se restringiram aos coordenadores e/ou professores da IES pesquisada que tiveram contato e vivência direta com os alunos deficientes, inclusive em salas regulares de ensino no nível da educação superior.

O contato remoto com os alunos deficientes e com os demais restou inviabilizado por ausência de fornecimento de contato dos mesmos, pela IES.

A análise e o cruzamento das respostas obtidas por meio das entrevistas é um processo de alta responsabilidade do pesquisador, pois tem por objetivo capturar a realidade investigada e vivenciada pelos atores.

Como forma de clareza e fidelidade, a presente análise será realizada por grupos de perguntas e respostas da entrevista, relacionadas com cada uma das três hipóteses de trabalho descritas no estudo, para ao final, chegar a um panorama da realidade investigada.

#### **4.4.2.1 – Justiça e Direitos Humanos - enfoque acessório nas IEs**

A primeira hipótese posta no presente trabalho, parte do pressuposto de que: a justiça e os direitos humanos apresentam-se como preocupações menores nas Instituições de Ensino Superior, até mesmo pela precariedade das políticas públicas.

Com base na hipótese supra, passaremos à análise dos itens das entrevistas de números 04, 08 e 12:

*Pergunta 04: Você acha que é possível minimizar as dificuldades encontradas em aulas de ensino superior nas turmas compostas por pessoas com deficiência como forma de garantir a justiça da educação inclusiva para todos os alunos?*

Em análise as respostas à pergunta nº 04, têm-se que:

a) as 09 (nove) respostas dos entrevistados foram no sentido de que é possível sim minimizar as dificuldades encontradas em salas de aula do ensino superior em turmas inclusivas;

b) no entanto, foi observado que não foi apontada uma diretriz consolidada para o alcance do fim colimado (o que pode gerar ações diversas e descontextualizadas de um todo harmônico, caso colocada em prática de forma isolada por cada profissional);

c) somente 01 (um) dos entrevistados citou de passagem “[...] além das políticas públicas [...]”, como sendo a política pública, uma das formas de minimizar as dificuldades enfrentadas na sala de aula inclusiva de uma instituição de ensino superior;

d) um número de 05 (cinco) dos 09 (nove) professores entrevistados apontaram como mecanismo capaz de minimizar as dificuldades da sala de aula inclusiva, a implementação de capacitação do docente, em especial, em relação ao aluno deficiente;

e) importante apontar que os 09 (nove) professores entrevistados tiveram suas respostas focadas no contexto voltado ao aluno deficiente, sem evidenciar os impactos gerados aos demais alunos integrantes da sala de aula inclusiva, o que gera impacto direto na garantia da justiça da educação inclusiva para todos os alunos.

Para ilustrar o fiel espírito do entendimento dos entrevistados, passarei à análise das respostas mais relevantes do item 04:

A resposta do entrevistado, denominado de **E1**, à pergunta de número 04 é no sentido de que é possível sim minimizar as dificuldades encontradas em aulas de ensino superior nas turmas compostas por pessoas com deficiência como forma de garantir a justiça da educação inclusiva para todos os alunos, no entanto, com ressalvas, nos seguintes termos:

“Sim. Sem dúvidas a solução passa por utilizar melhor as ferramentas tecnológicas disponíveis para facilitar a inclusão dos alunos com as diversas deficiências. Além disso, creio que os docentes precisem passar por processo de qualificação para lidar melhor com este público de necessidades tão específicas.”

Na mesma linha de pensamento acima se posicionou o entrevistado **E2**, *in litteris*:

“Sim, com ações estruturadas em diversos níveis como um setor ou núcleo para atendimento especializado as pessoas com deficiência, a professores e pais. Além disso, capacitações permanentes e continuadas aos docentes, pois sabemos que essa atividade requer conhecimento especializado.”

Depreende-se das respostas acima que os professores entrevistados acreditam sim na justiça da educação inclusiva de forma a “vir a ser” e não como já existente e devidamente implementada, tendo em vista que apontam diversos fatores outros, necessários para que tal justiça venha a ser implementada de forma assertiva e efetiva, demonstrando que essa situação de justiça da educação inclusiva ainda não é uma realidade na IES pesquisada.

Para o teórico Hans Kelsen, idealizador da Teoria Pura do Direito, a qual elevou o Direito à categoria de ciência, a justiça é algo apartado do direito em si, na medida em que, com base nessa teoria, a justiça está muito mais ligada à moral, à filosofia e à ética, enquanto o direito é um conjunto de normas abstratas a serem aplicadas ao caso concreto, definidas por uma autoridade legisladora.

Partindo do pressuposto acima, apartando a Justiça do Direito, no caso em análise, qual seja, da Educação Inclusiva, temos no Brasil uma ordem jurídica constituída, muito bem definida nas letras da Constituição da República Federativa do Brasil, a qual aponta a educação inclusiva como caminho único a ser seguido, perseguido e implementado em todos os níveis da educação brasileira, desde os primeiros anos da educação formal até o último grau de formação.

Com base na pesquisa aplicada, temos que o direito no olhar do doutrinador Hans Kelsen, está sendo cumprido, na medida em que certo número de alunos com deficiência estão conseguindo ter acesso ao ensino superior em salas de aula inclusivas; no entanto, a justiça propriamente dita, aquela vinculada às questões éticas, morais e filosóficas, está sendo colocada em um plano secundário, tendo em vista a ausência de uma real estruturação da IES para atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos.

Importante também pontuar, ainda com enfoque na Teoria Pura do Direito, que apesar da cisão criada pelo teórico Hans Kelsen entre justiça e direito, o mesmo pontua de forma enfática a aplicação da justiça na ciência do direito no sentido de legalidade, ou seja, sem vincular a justiça propriamente ao conteúdo da norma jurídica, mas sim vinculando-a à aplicação da norma legal para todos, ou seja, na medida em que a norma jurídica existe no contexto social estatal ela não pode ser aplicada para “A” e não ser aplicada para “B”, nos casos em que exista similaridade concreta do fato social à norma em abstrato, logo, há de haver subsunção da norma jurídica ao fato social concreto, sob pena de aí, sim, ser caracterizada a injustiça.

Esse ponto foi trazido para demonstrar que, com base na Teoria Pura do Direito, o conjunto de normas abstratas (desmembradas da justiça), definidas por uma autoridade legisladora, a serem aplicadas a todos que se enquadram no caso concreto, estão sendo devidamente aplicadas em relação à educação inclusiva, logo, não cabe se falar em injustiça.

Em contrapartida, trazemos à análise uma das várias críticas realizadas à teoria defendida por Hans Kelsen, nas palavras do jurista italiano Mário G. Losano (2000, p. XXIX), o qual coloca em dúvida a Teoria Pura do Direito, por ela descrever e não prescrever, de enumerar e não escolher, por ser destinada a um mundo onde se prescreve e escolhe, pois só assim se muda a realidade.

Abstraio que qualquer movimento do direito no sentido de tentar expurgar do seu contexto a justiça, traz para seu contexto finalístico grande debilidade, pois o direito é ciência aplicada à sociedade e conforme assevera o jurista Mário G. Losano, ela se destina para aplicação no mundo onde se prescreve e escolhe, ou seja, o direito tem aplicabilidade direta no contexto social, atingindo diretamente a vida das pessoas.

Com base nas observações acima e no material pesquisado, têm-se que a injustiça da educação inclusiva está caracterizada, pois, esta educação é tema que não está na pauta social para “vir a ser” implementado, ao contrário disso, o Brasil já possui um aparato legislativo extremamente forte e coeso, claro e sem lacunas capazes de gerar imperpretações antagônicas; no entanto, como descrito nas respostas às entrevistas, ainda “está por vir”, ainda não está efetivamente implementado no cerne, no núcleo duro da conjuntura educacional, na medida em que não é só a presença do aluno deficiente em sala de aula de ensino regular que caracteriza a justiça da educação inclusiva, sendo este apenas um dos elementos.

Apontar como caracterizador da justiça da educação inclusiva, apenas a presença do aluno deficiente em sala de aula regular ou sendo o ensino inclusivo carecedor de ajustes futuros, tais como: de implementação de formações específicas ou de suportes tecnológicos a serem implementados ou de melhor relacionamento entre IES, família, professores e alunos, esta educação deixa de caracterizar o objetivo buscado pela finalidade da norma jurídica, a qual deve ser aplicada de forma a prestigiar a equidade entre os alunos deficientes e os demais, todos incluídos e aptos a absorver conhecimento na turma escolar regular de ensino, no caso pesquisado, de nível superior.

Na mesma linha de pensamento acima do “vir a ser”, se posicionou o entrevistado **E4**, com as seguintes palavras:

“Sim. Através de cursos de formação de professores, presença de interpretes de libras, psicopedagogos e demais profissionais especializados.”

Apesar de com outras palavras, não foi diferente o entendimento do entrevistado E6, na medida em que aponta que ainda existem uma série de fatores a serem implementados para que essa justiça se cristalize, senão vejamos:

“É possível sim. O professor precisa conhecer o aluno, conversar com este, buscar o núcleo de acessibilidade da instituição buscando estratégias de ensino e aprendizagem. A partir do momento em que o professor busca informações, leitura sobre pessoas com deficiência, busca formação continuada que visa demonstrar como adaptar a aula e atividades, pensando sempre no estudante, propondo atividades que o mesmo tenha condições cognitivas para compreender e repondê-las.”

Importante apontar que não foi indicado pelos entrevistados a existência de um núcleo de acessibilidade bem consolidado na IES, destinado à parametrização, direcionamento e implementação dos mecanismos apontados como necessários para efetivação da justiça da educação inclusiva para todos os alunos, o que demonstra, nesse ponto e nos demais apontados nas falas dos demais entrevistados, a importância da implementação consistente de uma força unificadora de diretrizes, como por exemplo, por meio de políticas públicas voltadas à educação inclusiva nas IES privadas, pois sem as mesmas, os docentes deixam de ter ao seu alcance os mecanismos necessários para a devida garantia da justiça educacional para todos os alunos da sala de aula inclusiva.

Ademais, nesse mesmo viés, se depreende a fragilidade da eficaz operacionalidade da implantação na IES dos modelos organizacionais, a exemplo do Modelo Burocrático Racional, visto que este, quando bem articulado com outros modelos organizacionais, cria processos, regras, mecanismos de atuação e direcionamentos necessários para condução da escola, no caso em análise, em direção à concretização do bem social, voltada para uma visão valorativa da Justiça, sendo assim, capaz de gerar suporte, procedimentos e orientação aos docentes e

discentes habilitando-os e capacitando-os para a formação de verdadeiros cidadãos, aptos à viverem harmonicamente em uma coletividade eivada de diversidades.

Tendo em conta a visão do teórico Max Weber, para a verdadeira implementação do Modelo Burocrático Racional, a IES precisa de estruturas racionais e funcionais para a conjugação dos meios com os objetivos pretendidos ou mesmo exigidos por lei, como no caso da educação inclusiva, a qual não é uma opção, mas sim uma obrigação legal da IES quanto a sua real implementação, não apenas no seu aspecto material, mas sim, finalístico da própria norma jurídica, a qual é reflexo das vontades abstraídas do seio social.

A fragilidade de uma efetiva organização burocrático racional gera ausência de núcleos consolidados e marcantes na IES, com fito de gerar suporte e real operacionalidade à educação inclusiva.

Dentro do contexto apresentado, a IES deixa de operacionalizar um padrão por meio de um processo sequenciado de mecanismos capazes de viabilizarem de forma estruturada: a) capacitação dos professores para melhor orientação da turma regular inclusiva; b) otimização da interação entre todos os alunos e também entre as famílias e a escola; c) a disponibilização de meios tecnológicos ou tradutores, psicopedagogos, entre outros meios, com a finalidade de oportuzizar a efetiva justiça da educação inclusiva para todos os envolvidos no contexto, quais sejam: a IES, os professores, as famílias, a sociedade em geral e, especialmente, os alunos.

Seguindo o mesmo olhar, o entrevistado E5 levantou uma questão de suma importância, qual seja, a da necessária não negação do sujeito, como forma de garantir o direito, com as seguintes palavras:

“Sim. A garantia do direito está na não negação do sujeito. É retirá-lo da invisibilidade que a sociedade o impôs, e esse é um papel primordial das instituições de ensino, e também dos docentes de forma geral. Sempre a partir do diálogo e do planejamento.”

Ainda focando os modelos organizacionais, agora com enfoque no modelo (neo) institucional, este tem sua importância no contexto educacional inclusivo, na medida em que o mesmo evoluiu em relação ao modelo institucional.

No modelo institucional, o que mais contava era uma adequação da instituição de ensino às pressões do ambiente social externo, donde o enfoque central era a busca por aceitação, legitimação pública da organização escolar, por meio da existência da lógica da confiança movida pela engrenagem escolar interna e também em uma conjugação dos chamados atos de fé, com a finalidade de transparecer ao público externo confiabilidade e pouca necessidade de fiscalização por agentes externos.

Já no modelo (neo) institucional, apesar de baseado nos preceitos acima apontados, este inseriu em seu contexto um elemento muito relevante para concretização/implementação da educação inclusiva, qual seja, o destaque da influência do construtivismo social, gerando uma certa inversão da ótica do modelo institucional, donde os impactos dos meios ou ambientes iluminam diretamente no *modus operandi* da instituição de ensino, o que se reflete no destaque dado pelo entrevistado E5 ao apontar, em outras palavras, a necessidade da observância do construtivismo social, por meio de luzes a serem direcionadas ao sujeito, como forma de destacar a importância da efetivação da justiça da educação inclusiva.

Em continuação a análise da primeira hipótese supra apontada, passaremos a focar nas respostas do item 08, a seguir:

*Pergunta 08: Na sua visão, existe uma integração social entre o aluno com deficiência com os demais alunos da rede regular de ensino, sendo assim respeitada a dignidade humana do aluno deficiente*

Em análise as respostas à pergunta 08, têm-se que:

a) 08 (oito) respostas foi no sentido de que existe uma boa interação social entre os alunos com deficiência e os demais alunos;

b) 01 (uma) resposta foi no sentido de que apenas as vezes essa situação se consolida, a depender da orientação e sensibilização passada aos alunos pela IES.

Para ilustrar o fiel espírito do entendimento dos entrevistados, passarei a transcrever as respostas relevantes:

A resposta do entrevistado, denominado de E2, à pergunta de número 08 é no sentido de que já ocorreram muitos avanços na integração social dos alunos

deficientes com os não deficientes, inclusive, tendo citado exemplo de uma turma inclusiva, onde tinha um aluno com deficiência auditiva na turma regular, situação que gerou um movimento da maioria dos demais alunos, no sentido de aprenderem a linguagem de sinais para a melhoria e efetivação da comunicação entre os alunos, o que demonstra uma grande avanço social, nos seguintes termos:

“Sim, acho que já avançamos muito em relação a isso, e nas duas experiências que tive, percebi resultados de interação significativos, como a turma que tinha pessoa com deficiência auditiva, a maioria dos alunos fez curso de libras para se comunicar melhor com a aluna.”

Em resposta, o entrevistado E6 igualmente foi enfático em apontar essa integração ente todos os alunos na sala de aula inclusiva, senão vejamos:

“Sim, os alunos interagem muito bem, respeitam e lutam pelos direitos da colega com deficiência.”

Com base nas respostas acima apontadas, se depreende que culturalmente, certos preconceitos estão passo a passo sendo limados do convívio sócio-escolar, dando lugar à dignidade da pessoa humana, onde passa a ser possível se enxergar uma esfera de Justiça, no sentido de valor da educação inclusiva, deveras maior, envolvida na dinâmica de sala de aula, tal como, a concepção Vygostskyana.

Nesta perspectiva, a interação entre os alunos e professores gerada pela inclusão facilita o aprendizado para todos, o que se materializa com base no conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, zona de conhecimento a ser conquistada, não por meio do indivíduo de forma isolada, mas sim por intermédio da mediação do outro, pela riqueza que é a troca entre os próprios colegas de sala de aula, sejam eles deficientes ou não, elevando assim o valor Justiça e os Direitos Humanos na sala de aula inclusiva.

As respostas acima somadas com as que seguem, demonstram uma evolução social agregada ao esforço realizado pela IES na concretização dessa interação entre a universalidade dos alunos.

Os entrevistados E5, E9 e E7, respectivamente, demonstram que a implementação de projetos pedagógicos, sensibilização do alunado, trabalhos em grupo e demais mecanismos implementados pela IES, somam no sentido de gerar um ambiente salutar o propício ao respeito mútuo e construtivismo dos alunos, conforme segue:

“Sim, sempre! A proposta de trabalhos em grupo e os tipos de atividades propostas tem esse direcionamento.”

“Às vezes, depende muito da orientação e sensibilização dos alunos, professores e direção em proporcionar essa integração.”

“Sim. Busca-se ampliar isso por meio de projetos pedagógicos desenvolvidos em atividades curriculares e extra-curriculares.”

Com base no aspecto da interação social entre os alunos com diferentes contextos, se destaca a valoração dos direitos humanos no contexto social atual, uma vez que, as necessidades humanas vão se amoldando com base no contexto histórico-social de cada época.

Cada vez que um valor passa a integrar a lista dos direitos humanos, a cadeia protetora e asseguradora da vida humana com dignidade se torna mais sólida. No caso em apreço, a diversidade é uma dessas pautas sociais e históricas dos tempos atuais.

Não obstante, esse pilar de integração e respeito entre os diferentes no contexto da sala de aula, apesar da suma importância que tem, ele se constitui apenas como um dos sustentáculos da educação inclusiva.

A fiel efetivação da educação inclusiva se caracteriza por meio de um conjunto de diligências que propiciam: o acesso, a permanência, participação e o desenvolvimento dos alunos nas atividades educacionais pertinentes ao ensino, a pesquisa e a extensão.

Ademais, impotante frisar que a linha existente entre inclusão e exclusão é extremamente tênue, conforme pontuou Castel (2005), citado no enquadramento

teórico, donde ele pontua que exclusão não é a ausência de relação social, mas um conjunto de relações sociais particulares da sociedade com o todo.

A inclusão tem suas bases centradas na filosofia que atesta e abraça a diversidade e a interação entre os indivíduos com o objetivo supremo de gerar oportunidades com base na equidade, para todos.

*Pergunta 12: O entrevistado tem conhecimento de alguma política pública voltada às IES Privadas, referente à educação inclusiva?*

Em análise as respostas à pergunta 12, têm-se que:

a) 07 (sete) dos entrevistados responderam apenas que sim;

b) apenas 02 (dois) entrevistados apontaram Políticas Públicas voltadas às IES privadas, tendo o primeiro apontado o Programa de Acessibilidade no Ensino Superior, que surgiu em 2005 e as bolsas de descontos, tendo o segundo, respondido que apesar de poder existir, o mesmo não tinha conhecimento;

c) tendo o último entrevistado respondido que não existe, sendo somente a lei, o direcionamento jurídico das IES privadas.

Da indagação abaixo destacada depreende-se que, mesmo que existam políticas públicas voltadas às IES privadas, essas são pouco divulgadas no meio acadêmico entre os docentes, o que gera, por ausência de conhecimento e de consequente utilização, insuficiência de base consolidadora para efetiva implementação prática em sala de aula do ensino inclusivo, afetando assim, a Justiça e os Direitos Humanos nas IES privadas, conforme se depreende da resposta do entrevistado **E1**, que aduziu, nos seguintes termos:

“Desconheço, embora acredite que existam.”

Em análise a resposta do entrevistado **E3**, o mesmo apontou acerca da indagação “bolsa de descontos”.

A apontada bolsa de desconto no contexto de uma IES privada, por certo oportuniza grande incentivo ao ingresso e permanência de alunos nas redes

superiores de ensino, quebrando assim importante barreira, qual seja, de cunho financeiro.

Com base na linha pensamental do teórico Vigotsky, tal mecanismo de bolsa de descontos suscita uma frutífera troca de experiências entre pessoas com perspectivas de vida diferentes, promovendo discussão e vivência de vários temas, tais como: a diversidade, a aprendizagem, a interação, o lúdico, as dificuldades de aprendizagem, pontos que se estão insertos no tema da inclusão, em sentido amplo.

Quando bem observada e em sendo bem divulgada e aplicada pelas IES privadas, essa política pública ou mesmo interna de bolsas de descontos nas mensalidades escolares, essas apontam para o caminho com vistas a minimizar uma das fortes características das IES privadas, qual seja, foco no mercado, caracterizado no presente trabalho pelo modelo organizacional de mercado.

Este Modelo de Mercado, quando aplicado, tende a transformar a IES em um verdadeiro *fast food*, onde a educação passa a ser a mercadoria, tudo isso com base no pensamento neoliberal, conforme apontou Gentili (1996). Ainda com base nos apontamentos do teórico, os neoliberais enxergam esse padrão mercadológico da educação com algo correto, sendo o mercado de trabalho, o principal direcionador da política educacional.

No enfoque do presente trabalho, com base em análises teóricas percebemos que as IES privadas necessitam sim do enfoque mercadológico, mas não da forma rígida e seca como apontada pelos neo-liberais, sob pena de ocorrer o bem apontado comparativo realizado pelo estudioso em educação, Carlos Estêvão, denominado de “darwinismo educacional”, onde só sobrevivem aqueles mais adaptados ou adaptáveis à lógica de mercado, situação a qual, no caso em apreço, seria gerador de inobservância de políticas públicas, tais como a apontada pelo entrevistado E3, a qual por certo propicia um ambiente bem mais profícuo à Justiça e aos Direitos Humanos em educação, na medida em que promove o acesso à educação.

Conforme pesquisado, as políticas públicas surgem no contexto social como um mecanismo garantidor da dignidade humana, na medida em que são formuladas com intuito de acerretar efetividade prática aos textos legislativos e aos contextos sociais, tudo isso, por meio da implementação de ações contextualizadas no tempo e espaço, que visam atender aos anseios da sociedade, em especial, das minorias, tanto

carentes de mecanismos consolidadores dos direitos humanos como, da própria Justiça, como valor ético de uma consciência coletiva voltada ao bem comum.

Em análise à resposta do entrevistado E5, temos que o mesmo apontou uma importante política pública voltada à educação, qual seja: “Programa de Acessibilidade no Ensino Superior, que surgiu em 2005”.

Em análise as respostas dos entrevistados, observamos dois pontos que merecem destaque, quais sejam: a escassez de políticas públicas voltadas à educação inclusiva no ensino superior privado, somada a evidente ausência de uma política de divulgação das mesmas (quando existentes), o que induz a uma realidade fática de inexistência das mesmas, o que no caso, vem a fortalecer a hipótese de trabalho acima apontada e ora analisada.

Como observado por meio das entrevistas, apesar da existência uma legislação robusta no que concerne a educação inclusiva no Brasil, na prática, a escassez ou mesmo ausência de franca divulgação de políticas pública, enfraquece a efetividade das ações educacionais inclusivas e, via de consequencia, a Justiça e os Direitos Humanos em educação.

#### **4.4.2.2 – Justiça e Direitos Humanos – enfoque formal nas IES**

A segunda hipótese posta no presente trabalho, parte do pressuposto de que apesar da observância aos direitos inclusivos no ensino superior ser de suma relevância para a garantia dos direitos humanos e da isonomia, esses são levados em consideração apenas em seu aspecto formal e não finalístico.

Passaremos a análise dos questionamentos de itens: 02, 03, 06, 07, 09 e 13:

*Pergunta 02: Você pode me contar um pouco da sua experiência em coordenar/ou dar aulas no ensino superior para turmas formadas também por pessoas com deficiência? Ao longo dessa experiência, você encontrou alguma dificuldade? Em qual situação?*

Em análise as respostas à pergunta 02, têm-se que:

a) um número de 05 respostas dos entrevistados foram no sentido de que o coordenador/docente encontrou algum tipo de dificuldade para coordenar/ministrar aulas para pessoas com deficiência em salas de aulas inclusivas;

b) enquanto 04 dos entrevistados responderam no sentido de que a experiência e formação profissional específica é o caminho para descoberta de meios adequados para organização da dinâmica educacional e mesmo não caracterizando como uma dificuldade, apontaram como um desafio em virtude do esforço pessoal.

Para ilustrar o fiel espírito do entendimento dos entrevistados, passarei à análise das respostas mais relevantes do item 02:

Em análise ao entrevistado **E2**, este aduziu que labora temos a seguinte fala:

“Já atuo no ensino superior a 8 anos, contudo percebo que o número de pessoas com deficiência no ensino superior ainda é pequeno, eu mesma, ao longo desse ano só tive 2 alunos com deficiência, uma física e outra auditiva. Em ambos os casos, tive que passar um período de adaptação e de replanejamento com muito esforço pessoal.”

A resposta acima aponta para duas situações relevantes, quais sejam: a dificuldade de acesso do aluno deficiente ao ensino superior, bem como o esforço pessoal realizado pela pessoa do professor em busca de se adaptar e replanear para ministrar aula na sala de aula inclusiva.

Diante do retrato descrito, se revela importante trazer à reflexão a teoria apontada como um dos fundamentos teóricos do presente estudo, qual seja, a Teoria da Justiça de John Rawls, por meio da publicação de *A Theory of Justice*, momento a partir do qual foi arado um fértil terreno para ideias como justiça, igualdade e equidade, que deram ensejo a uma série de pensamentos concatenados no sentido do que significa ser uma sociedade justa; via de consequência, esse pensamento também provocou impacto e mudança no meio acadêmico, com reflexo natural nas múltiplas abordagens acerca da educação, das práticas políticas e econômicas sociais.

Nesse contexto se configura a magnitude da Teoria da Justiça, na medida em que se detecta um liame indissociável entre as expressões isonomia e equidade, na proporção que a isonomia supõe antecipadamente a igual aplicação das normas àqueles que preenham iguais condições, assim como prevê também a aplicação

desigual das normas conforme as desiguais condições, sendo este o pressuposto que visa, assim, a equidade no Direito, ao equilibrar relações desiguais.

Direito e educação, conforme abordado no trabalho, são ciências que se interligam de forma indissociável, trazendo a justiça como luz essencial, o que resta muito bem demonstrado no conceito de Justiça elaborado por Carlos Estêvão (2004) quando aponta a interação do conceito de Justiça com os conceitos de igualdade, equidade, liberdade, mérito, poder e autoridade, todos sendo vetores condutores da maneira peculiar como é pensada a educação e, ainda, como tudo isso deve influenciar na forma como as escolas devem se articular para o fiel cumprimento de suas finalidades.

Ao contrário do acima exposto, o entrevistado E2 evidenciou a escassez de alunos deficientes no ensino superior, o que demonstra ausência de justiça, isonomia e equidade, assim como, ao destacar seu esforço pessoal sem apontar envolvimento da IES no contexto para o aperfeiçoamento de técnicas educacionais a serem aplicadas na educação inclusiva, este demonstra que a IES não está bem articulada para o fiel cumprimento de suas finalidades, via de consequência, na linha de Carlos Estêvão, não está sendo aplicado o real conceito de Justiça na educação.

O mesmo raciocínio pode-se inferir da resposta do entrevistado E1 na medida em que ressalta o entusiasmo e engajamento dos alunos deficientes, assim como, na mesma resposta, o entrevistado aponta as dificuldades do professor e apontamento do mesmo, quanto a deficiência de sua formação, senão vejamos:

“Todas as vezes que tive alunos com deficiência pude notar que estão entre os mais entusiasmados e participativos. Como professor, tive dificuldades para adaptar as atividades e métodos de aula para atender a um aluno com deficiência visual, o que me fez perceber uma deficiência em minha formação enquanto docente.”

A mesma linha contextual, se abstrai das palavras do entrevistado **E9**, ao apontar as dificuldades pela inexperiência e pela ausência de capacitação específica, assim como, encontrou no esforço pessoal e no aluno suas fontes de aprendizado e de busca por sua evolução técnica:

“Sim, encontrei dificuldades pela ausência de experiência e capacitação para tratar o assunto. No início foi desafiador, mas a própria pessoa foi me orientando de como seria melhor as aulas para ele. Fui lendo, assistindo vídeos, conversando com outros profissionais. Hoje ainda tenho muito a aprender, mas estou conseguindo nivelar as aulas no sentido que todos se sintam agraciados.”

As respostas descritas acima demonstram a necessidade da implementação de processos educacionais destinados ao alcance do sentido finalístico, tanto da legislação atinente à educação inclusiva, quanto ao real objetivo da educação no seio social.

Para tanto, é necessário que exista equidade na prática educacional, tendo o professor meios adequados para transmitir conhecimento para todos os alunos da sala de aula regular de ensino, o que é diferente de apenas oportunizar o acesso físico do aluno deficiente na sala de aula do ensino superior, com incentivo, inclusive à pesquisa científica, uma das atividades atinentes a esse grau de ensino.

Para que seja construída essa prática educacional com base na equidade, se apresenta imprescindível o engajamento das IES, seja por meio próprio ou por meio de políticas públicas, essas últimas tendo uma abrangência mais universal, na busca pela redução das desigualdades existentes.

Nesse diapasão, o constitucionalismo emancipatório, comprometido com a dignidade de pessoa humana, refletido no contexto brasileiro, em especial, pelo artigo quinto da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, salta aos olhos o sustentáculo do paradigma jurídico do princípio da igualdade suficiente, para que por meio de uma política positiva sejam criados cenários igualitários às pessoas.

A despeito do acima afirmado, veremos um enfoque diferente, mas que reafirma a não aplicação ou mesmo a inexistência de políticas públicas voltadas à educação inclusiva nas IES privadas, tendo em vista que a apontada ausência de dificuldade, se destaca por um tipo esforço e preparo pessoal e individualizado do profissional, o que, via de consequência, reduz ou mesmo anula a dificuldade dentro da sala de aula inclusiva, senão vejamos a fala do entrevistado E3:

“Como coordenador, tenho vivenciado a experiência com um aluno portador de necessidades especiais. E não tenho tido dificuldade na convivência e nem com o aprendizado do aluno, pois temos tido todo o cuidado em inserir o aluno na dinâmica das aulas e das atividades pertinentes às disciplinas.”

No mesmo sentido, aduz o entrevistado E5, quando discorre:

“A dificuldade quase sempre está em um planejamento inclusivo. Nunca encontrei dificuldades, porque procuro propor vários tipos de avaliações e várias ferramentas de acesso ao conhecimento.”

No mesmo passo, aponto parte da fala do entrevistado E7, quando destaca que:

“Possuo experiência como docente de alunos surdos, em cursos diversificados. Experiência de coordenação de um núcleo de acessibilidade em uma instituição do ensino superior. São muitos os aprendizados das duas experiências, que apontam desde o olhar para o planejamento docente atento às especificidades dos alunos e, não apenas com deficiência. [...] Na gestão, destaco, a formação continuada permanente da equipe docente, equipe técnica como um aprendizado incrível e desafiador, pois envolve rever a estrutura e cultura da organização.”

Nesse momento em que profissionais da educação se equilibram entre esforço pessoal e ausência de adequadas políticas públicas capazes de dar efetividade à letra legal, esta última sendo atendida sem estruturação interna nas IES é que se mostra de fundamental importância a existência do nexo de causalidade entre a igualdade material e a igualdade formal, com o fim de que a efetividade da igualdade material venha a corrigir as desigualdades.

Apesar de toda evolução da sociedade, ainda é uma realidade a incapacidade de muitas instituições em lidar com a diferença, como bem apontou o entrevistado E7, o que, no mais das vezes, envolve rever a estrutura e cultura da organização, no caso apontado, da IES. A mudança de atitude virá com uma nova concepção social

em relação as pessoas com deficiência, como indicado no enquadramento teórico por Ferreira (1997, p. 55).

Pergunta 03: *Na sua opinião, as experiências que você teve ou tem com pessoas com deficiência em salas de aula mista, faz com que você repense sobre o modo como as aulas são ministradas, para que o direito à educação seja efetivamente garantido ao aluno regular e ao aluno com deficiência?*

Em análise as respostas à pergunta 03, têm-se que:

a) a totalidade dos 09 entrevistados responderam de forma afirmativa ao questionamento no sentido de que deve ser repensado o modo como as aulas são ministradas na sala de aula inclusiva.

Para ilustrar o fiel espírito do entendimento dos entrevistados, passarei à análise das respostas mais relevantes do item 03:

No que tange ao entrevistado E1, este aduziu que quando teve a experiência prática em sala de aula foi capaz de perceber essa real necessidade, nos seguintes termos:

“Sim. Conforme relatado no item anterior, quando deparei-me com um aluno deficiente visual, percebi a fragilidade em método de ensino, estimulando-me a buscar métodos alternativos de inclusão, embora não me sentisse preparado para tal.”

Como observado na análise ao item 02, se mostra evidente a busca pessoal pelo profissional da educação em aperfeiçoar a sua metodologia de ensino para atender as demandas de uma sala de aula inclusiva, no entanto, não se observa qualquer referência às políticas públicas voltadas às IES privadas, principalmente quando estamos tratando da questão da igualdade material.

Acorde depreendido das palavras de Carlos Estêvão (2012), a educação não mais é focada apenas no individual, mas igualmente, no coletivo, na medida em que ela deve servir de vetor para potencializar direitos, como a exemplo da solidariedade, seguindo assim, na contramão da educação focada no *self* mais individualizado.

É uma verdadeira necessidade de mudança de paradigma que envolve a cultura além muros escolares, assim como é a inevitabilidade de que todos os envolvidos devam estar posicionados no sentido de estarem preparados para transmitir educação, receber educação e acima de tudo, compartilhar educação, no seu sentido mais amplo, qual seja, de cidadania, de direitos, de justiça.

O artigo primeiro, segundo e terceiro da Lei de Diretrizes e Bases na Educação (LDB) materializa a realidade retratada pelo escritor Carlos Estêvão, na medida em que legisla no sentido de que a educação atravessa os muros dos interesses individuais, englobando-os de forma coletiva, sendo o direito social à educação, um fenômeno social e universal, distinguindo-se como uma atuação humana basilar para a existência e avanço das sociedades.

Acorde com o entendimento dos entrevistados citados adrede, o entrevistado E2, também se posicionou no sentido da necessidade de repensar a aplicação da educação inclusiva, com base em um planejamento, senão vejamos:

“Sim, o planejamento é fundamental para que o professor pense estratégias de aprendizagem para todos.”

Vale destacar o artigo primeiro da Constituição da República Federativa do Brasil, que tem como um dos fundamentos, a dignidade humana, esta, retratada no direito à educação, não apenas no sentido de um cumprimento de uma formalidade legal, mas sim de uma igualdade material, tendo como finalidade que as escolas não apenas dêem acesso ao aluno, mas sim que, além do acesso, destinem ao mesmo a oportunidade do efetivo desenvolvimento das suas capacidades intelectuais e socioculturais.

O direito a educação é, pois, traduzido como um verdadeiro direito à vida digna, por esta ser uma necessidade do ser humano enquanto cidadão.

O termo cidadania, também é expresso no texto constitucional brasileiro, na medida em que a educação tem o papel de preparar a pessoa para o fiel exercício desta.

Na visão de Leonardo Boff (2000, pp. 52-53) apontado no enquadramento teórico, arrisco afirmar que, a justiça, a educação e o direito correlacionados, se revelam como pré-requisitos primordiais para a efetividade da plena cidadania.

Em todo esse contexto, importante também destacar o fundamental papel dos modelos organizacionais em âmbito de educação.

No momento, aponto o modelo burocrático como de fundamental importância na organização do sistema gerador e organizador de atividades necessárias à fiel observância e materialização da dignidade humana, com implementação de recursos e mecanismos coletivos e individuais, geradores de superação de barreiras ainda existentes, no seu aspecto finalístico e estrutural, na educação inclusiva.

*Pergunta 06: As pessoas com deficiência no ensino superior da IES, são orientadas a buscar o Atendimento Educacional Especializado, de preferência, no contraturno das aulas ministradas? Se algum aluno sob sua orientação já buscou o AEE, qual foi o resultado prático observado e qual sua opinião a esse respeito?*

Em análise as respostas à pergunta 06, têm-se que:

a) um número de 05 respostas dos entrevistados foram no sentido de que os coordenadores/docentes responderam afirmativamente à pergunta quanto ao encaminhamento do aluno ao AEE, com contributo positivo ao aluno;

b) enquanto 03 dos entrevistados responderam no sentido de que desconheciam esse caminho ou que não sabiam se os alunos seriam destinados a tal acompanhamento, e

c) o AEE é realizado apenas em relação a rede básica de ensino (art. 58, LDB), tendo em 2005 sido criado Programa de Acessibilidade no Ensino Superior direcionadas as instituições Federais de Ensino Superior.

Para ilustrar o fiel espírito do entendimento dos entrevistados, analisarei às respostas mais relevantes do item 06:

Em análise à resposta do entrevistado **E6**, temos que esse apontou quanto ao Atendimento Educacional Especializado que:

“É realizado na educação básica, preferencialmente no contraturno (LDB, art. 58)”;

Importante destacar que o Atendimento Educacional Especializado tem origem na Carta Magna de 1988, sem delimitação de grau de ensino, com objetivo de que os alunos com deficiência possam ter acesso qualitativo ao ensino escolar regular, ou seja, do ensino básico ao superior, tudo isso, para contribuir com a interação propulsora do desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo do alunado em geral, senão vejamos:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]. (Brasil, 1988).

Ainda o mesmo entrevistado E6, continua sua fala aduzindo que:

“No ensino superior, em 2005, foi criado o Programa de Acessibilidade no Ensino Superior que propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições no Ensino Superior.”

Como bem apontado pelo entrevistado E6 e no contexto teórico do trabalho é de suma importância aos alunos o Programa denominado Incluir, voltado as IES Federais, o qual, desde 2005 lança editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação dos núcleos de acessibilidade nas IFES, no entanto, a verba de tal programa não abrange as IES privadas, fonte do presente estudo.

Já o entrevistado E1 apontou que:

“Desconheço se o aluno com deficiência recebe este tipo de orientação, embora imagine que a IES o faça”

A fala do entrevistado adrede, revela a falta da efetiva divulgação dos mecanismos de suporte e apoio ao aluno deficiente na IES, pois, por mais que exista tal atendimento educacional especializado, a deficiência na divulgação, o fragiliza.

Na mesma esteira segue o entrevistado E9 ao declarar:

“não sei responder, devem ter ido, mas não me foi comentado.”

Prova maior do desconhecimento do Atendimento Educacional Especializado na IES, é a fala do entrevistado E3 ao afirmar que,

“Ainda não foi buscado esse serviço na IES”

As falas acima somadas ao embasamento teórico apontado, confirmam a hipótese do trabalho que trata que a garantia do aspecto formal, ou seja, ingresso do aluno no ensino superior, apesar de ainda em baixa escala, é realizado, no entanto, sem a devida observância ao aspecto finalístico, estrutural do ensino inclusivo.

Os entrevistados abaixo apontados fazem parte do grupo que responderam no sentido que existe sim na IES o Atendimento Educacional Especializado, mas, no entanto, demonstram não terem um conhecimento uníssono quanto ao mesmo, na medida em que confundem psicopedagogia como sendo todo o contexto do Atendimento Educacional Especializado, conforme se abstrai das palavras do entrevistado E4 ao relatar:

“Sim. Acompanhamento psicopedagógico. Contribui para o desenvolvimento dos alunos, através de um trabalho em equipe.”.

Na mesma esteira de pensamento segue o entrevistado E5 em sua manifestação:

“Uma das alunas que atendo passou pela avaliação AEE da Laboro com atendimento psicopedagógico. (Dificuldade de aprendizagem).

O núcleo de Atendimento Educacional Especializado, deve conter no seu quadro de profissionais, o psicopedagogo ou psicólogo, no entanto, não se limita ao mesmo.

O Atendimento Educacional Especializado é realizado, via de regra, por um professor de educação especial que identifica quais são as barreiras existentes na IES que impedem ou dificultam a convivência, o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos deficientes, sendo exemplos práticos do núcleo de atendimento educacional especializado: o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do código BRAILLE, a introdução e formação do aluno na utilização de recursos de tecnologia assistiva, como a comunicação alternativa e os recursos de acessibilidade ao computador entre outros.

O quadro acima apontado nos remete novamente à importância da fiel aplicação na IES do Modelo Burocrático Racional, na medida em que este serve para a organização da plena implementação, divulgação e prática do AEE, necessário ao desenvolvimento dos alunos deficientes.

Muitas vezes, as IES privadas focam suas luzes de maneira desequilibrada no Modelo Organizacional de Mercado, que apesar de necessários às IES privadas, quando mal direcionado, pode transformar o ensino em mera mercadoria de comércio, na medida em que é a IES privada é uma empresa educacional que visa os lucros advindos do mercado e não necessariamente foca na busca pela real finalidade educacional.

Apesar de financeiramente dispendioso, esse núcleo de apoio é muito importante para a fiel aplicação da educação inclusiva, seja ele financiado pela própria IES ou por políticas públicas de apoio.

*Pergunta 07: A IES possui equipe técnica de apoio às pessoas com deficiência como forma de garantir o efetivo acesso do aluno portador de necessidades especiais ao direito à educação?*

Em análise as respostas à pergunta 07, têm-se que:

a) um número de 09 respostas dos entrevistados, foram no sentido de que sim, a IES possui equipe técnica de apoio às pessoas com deficiência como forma de garantir o efetivo acesso do aluno deficiente ao direito à educação.

Para ilustrar o fiel espírito do entendimento dos entrevistados, passarei à análise das respostas mais relevantes do item 07:

As respostas, apesar de terem sido positivas, apontaram fatores insuficiente para gerar a real garantia ao efetivo acesso do aluno deficiente ao direito à educação.

Na realidade, os entrevistados mencionaram como fontes de apoio com fito de gerar garantia à educação fatores distintos e isolados, não tendo respondido com base na amplitude necessária para abranger tal garantia.

O entrevistado E2 descreveu que:

“Sim, possuímos um Núcleo de Apoio Psicológico e Psicopedagógico auante (NAPP), Núcleo de Apoio Pedagógico.”

Já o entrevistado E6 já pontuou outro fator, qual seja:

“Coordenação do curso orienta os professores em relação às aulas e atividades propostas.”

Conforme apontado no enquadramento teórico do presente trabalho acadêmico, com base na filosofia definida por Sasaki (1997), incluir tem um sentido extremamente mais amplo do que simplesmente inserir a pessoa no espaço acadêmico, assim como, garantia à educação é muito maior do que ter na IES um *Núcleo de Apoio Psicológico e Psicopedagógico* e/ou professores bem orientados por seu coordenadores, tendo em vista que tais mecanismos isolados se mostram incapazes de gerar a devida capacitação do aluno para assumir seu papel social, o que se apresenta como uma verdadeira exclusão social disfarçada de inclusão meramente material, conforme se abstrai das palavras de Demo (2002, p. 21).

*Pergunta 09: A pessoa com deficiência no decorrer do curso superior na IES ou algum dos demais alunos já reportaram à coordenação e/ou professores alguma insatisfação, observação ou elogio relativo à inclusão do aluno com deficiência?*

Em análise as respostas à pergunta 09, têm-se que:

a) um número de 02 respostas dos entrevistados se limitaram a dizer que sim;

um número de 04 respostas dos entrevistados disseram que sim e apontaram elogios à IES, e

b) um número de 03 respostas foram variadas, no sentido de: desconhecimento da ocorrência; apenas solicitação do aluno quanto ao apoio pedagógico e um apontamento de descontentamento de uma aluna surda em razão de ausência de adaptação das aulas e provas à deficiência da mesma.

Passaremos a capturar o sentido das respostas dos entrevistados por meio do que segue em relação ao item 09:

Das palavras do entrevistado E5 se observa que foi destacada a metodologia de trabalho aplicada pelo professor em sala de aula inclusiva, o que demonstra a dedicação e importância que o profissional está dedicando o ensino inclusivo, nos seguintes termos:

“Sim, tanto observação de acesso ao conhecimento, quanto elogio a professores que deram acessibilidade através de suas metodologias de trabalho.”

Já nas linhas do entrevistado E3 se destaca o aspecto social da integração dos alunos, o que, conforme apontado na parte teórica do trabalho, em especial segundo o teórico Vigotsky, nas palavras de Oliveira (1992, p. 24), segundo o qual, a aprendizagem vem antes do desenvolvimento e se consolida através da troca de experiências, sendo, portanto, de suma importância para o fiel desenvolvimento da educação inclusiva, senão vejamos:

“Sim, os alunos fizeram bons comentários sobre o aluno e a forma de atenção dado à todos.”

Importante apontar que, nesse viés, as diferenças se destacam como sendo mais importantes para o aprendizado que as semelhanças, justamente por possibilitarem a troca entre os que apresentam menos dificuldade em ajudar aqueles mais necessitados de auxílio.

Também foi destacado pelo entrevistado E7 elogio à IES, nos seguintes termos:

“Elogio quanto a condução do processo de ensino e aprendizagem da IES.”

De igual forma se colocou o entrevistado E8:

“Sim. Elogios em relação a inclusão acadêmica.”

O panorama acima, apesar de parecer animador, quando analisado no contexto geral, com base em respostas anteriores, tendo em vista as dificuldades já indicadas quanto à precária estruturação da IES no que pertine ao Atendimento Educacional Especializado, somada à falta de uniformização na capacitação dos professores para o trato com a rica diversidade existente em uma sala de aula inclusiva, as respostas não são suficientes para demonstrarem a realidade da inclusão não meramente formal.

Na sequência, é importante apontarmos a resposta no entrevistado E6 ao aduzir dificuldades de um aluno com deficiência auditiva na adaptação das aulas e provas às suas necessidades, nos seguintes termos:

“No primeiro período, a luna surda que eu acompanho conversou com a coordenação em relação às aulas ministradas e provas, ela estava apresentando dificuldades, pois não estavam sendo adaptadas.”

Pela fala acima, têm-se a materialização da inclusão meramente formal sem a devida estruturação finalística para o efetivo aprendizado dos alunos.

*Pergunta 13: E como última pergunta, na sua opinião, a legislação brasileira que regulamenta a educação inclusiva está sendo importante para a efetivação da justiça da educação da pessoa com deficiência no ensino superior?*

Em análise as respostas à pergunta 13, têm-se que:

a) um número de 09 dos entrevistados foram no sentido de que a legislação brasileira que regulamenta a educação inclusiva está sendo importante para a efetivação da justiça da educação da pessoa com deficiência no ensino superior.

O entrevistado E2 discorreu de forma bem detalhada acerca de importantes tópicos do arcabouço legal brasileiro, afeito à educação inclusiva:

“Sim, temos percebido esforços mútuos nesse sentido, a exemplo da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, reforço a LDB, ao estatuto da criança e do adolescente, e outras leis e decretos como Lei nº 10.098/94 (estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências), a Lei nº 10.436/02 (dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências) e o Decreto nº 186/08 – Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007 e Decreto nº 6.949 – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.”

Ponto relevante foi abordado pelo entrevistado E5, ao ter abordado a importância da legislação, no entanto, com ressalva de que as pessoas existiam desde sempre, ou seja, não deveriam precisar de uma legislação para serem vistas pela sociedade:

“Sim, sem dúvidas. A partir da lei nº 13.146/2015 que é bem abrangente, começou-se a pensar em inclusão social, embora as pessoas existissem desde sempre.”

O escritor Mantoan (2011, p.78) refletiu bem o entendimento apontado pelo entrevistado E5, quando destacou que existe muita resistência da sociedade em relação à inclusão, por ela nos fazer memorar que existe uma dívida a ser saldada em

relação aos alunos excluídos em razão da construção de uma concepção de um modelo padrão de normalidade e de deficiência arbitrariamente definida.

Ao lermos a resposta do entrevistado E1, temo que o mesmo assim discorreu:

“As alterações legislativas parecem ter estimulado a entrada das pessoas com deficiência no ensino superior. Com tantas dificuldades naturais, o amparo legislativo parece ter sido consiçãõ sine qua non para esta inclusão.”

Como observado, o entrevistado E1 não discordou da importância da legislação no estímulo à educação inclusiva, no entanto, ainda aponta a existência de dificuldades naturais ao acesso à educação inclusiva.

Nas palavras de Ferreira e Guimarães (2003) e Mazzota (1996), normalizar o indivíduo com deficiência passou a não fazer sentido, tendo em vista que o conceito de normalidade é muito relativo e subjetivo.

Nesse sentido, pontuou o entrevistado E9:

“Bastante, porém não adianta só criar leis, portarias, etc. Precisa sensibilizar, capacitar, orientar os todos envolvidos na dinâmica do processo, além da sociedade em geral.”

Em complemento ao entendimento acima, temos o entrevistado E6, quando assegura:

“Sim, apesar de ainda existir muitas dificuldades com relação a formação continuada do docente nas universidades, as políticas públicas de inclusão estão sendo implementadas.

Conforme exposto no enquadramento teórico e nas palavras dos entrevistados, a legislação brasileira visa de maneira integral, gerar meios à efetivação da justiça da educação inclusiva nos mais diversos níveis de ensino, no entanto, como depreendido do trabalho, apesar da legislação ser um fortíssimo contributo democrático para essa evolução social, ela precisa agregar outros fatores para sua efetiva implementação em sentido amplo, finalístico e não apenas formal.

#### 4.4.2.3 – Legislação densa e Direitos Humanos com incerta aplicação

A terceira hipótese posta no presente trabalho, parte do pressuposto de que: mesmo com a evolução do arcabouço jurídico, é precário o modo como os alunos são tratados à luz dos direitos humanos ligados à educação, desde o instrumento utilizado para o ingresso no ensino superior até a conclusão do curso.

Passaremos a análise dos questionamentos de itens: 01, 05, 10 e 11

*Pergunta 01: Ao longo da sua experiência, você tem percebido facilitação de acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior? Se positivo, você imputa o crescimento desse acesso à legislação brasileira relativa à regulamentação da matéria referente a educação inclusiva?*

a) 08 respostas se inclinaram no sentido de que sim, a legislação brasileira relativa à regulamentação da matéria referente a educação inclusiva facilitou o acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior,

b) 01 dos entrevistados entendeu que a contribuição legislativa referente à facilitação do ingresso do aluno com deficiência ao ensino superior, ocorreu apenas de forma parcial, em razão das dificuldades de acesso ainda existirem, assim como, por ainda ser deficitária a infraestrutura para efetiva inclusão do aluno.

Para transmitir o entendimento dos entrevistados, passarei à análise das respostas mais relevantes do item 01:

O entrevistado E6 depositou a atual realidade da educação inclusiva de forma muito evidente, uma vez que, pontuou os objetivos transformadores que estão inseridos nesta, em especial quando discorre acerca do que a educação inclusiva pressupõe e quais são os objetivos da mesma, no seguinte discurso:

“Sim. A educação inclusiva tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. Ela pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades éticas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero, além disso, tem como

objetivo a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção.”

Abstraído do pensamento de Sasaki (1997, p. 42), a inclusão para ser real e efetiva, necessita de uma mudança de paradigmas sociais que conduzam à quebra das barreiras da diferença, verdadeiro entrave ao exercício da cidadania.

Na mesma linha de pensamento, os teóricos Strieder e Zimmermann (2010, p. 146), indicam que a educação inclusiva busca entender e acolher o outro na sua singularidade. Pode-se dizer que a educação inclusiva alcança sua plenitude, quando é abandonado o paradigma de que pessoas devem se tornar “normais” para que tenham capacidade de contribuir para o mundo.

Outra importante informação foi prestada pelo entrevistado E1, ao aduzir que mesmo sendo ainda pequeno o público deficiente no ensino superior, o ingresso destes foi estimulado pelas alterações legislativas:

“Apesar de ainda representarem uma pequena parte do corpo discente das IES, as alterações legislativas parecem ter estimulado a entrada das pessoas com deficiência no ensino superior. Com tantas dificuldades naturais, o amparo legislativo parece ter sido condição sine qua non para essa inclusão.”

Na mesma linha, dispôs o entrevistado E5, ao mencionar que:

“Sim, a legislação, ainda que tardia, foi decisiva.”

Na voz do entrevistado E8 temos a confirmação da importância da legislação para o ingresso do deficiente no ensino superior, tendo que a própria legislação impõe às IES adaptações físicas e metodológicas necessárias para viabilidade da educação inclusiva, nos termos abaixo:

“Sim. Com certeza, visto que com o crescimento da legislação brasileira, as instituições de ensino superior devem proporcionar adaptações físicas e

metodológicas a esse público, o que facilita o acesso às universidades e faculdades.”

A materialização das palavras do entrevistado E8, se vislumbra pelo julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI 5357, em 09 de junho de 2016, pelo Supremo Tribunal Federal, com fundamento na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, onde restou decidido que as escolas particulares devem cumprir as obrigações descritas no Estatuto da Pessoa com Deficiência que estipulam a obrigatoriedade das escolas privadas promoverem a colocação de pessoas com deficiência no ensino regular, com a devida promoção das medidas necessárias à adaptação do aluno, sem repasse do ônus financeiro às mensalidades, anuidades e matrículas escolares, pelas palavras do Relator, o Ministro Luiz Edson Fachin.

Ao votar pela improcedência da ação, a qual tinha como pedido a declaração de inconstitucionalidade do artigo legal garantidor do direito à educação inclusiva, o relator, Ministro Luiz Edson Fachin, salientou que o estatuto reflete o compromisso ético de acolhimento e pluralidade democrática adotados pela Constituição Federal ao exigir que não apenas as escolas públicas, mas também as particulares, devem pautar sua atuação educacional a partir de todas as facetas e potencialidades do direito fundamental à educação. “O ensino privado não deve privar os estudantes – com e sem deficiência – da construção diária de uma sociedade inclusiva e acolhedora, transmutando-se em verdadeiro local de exclusão, ao arrepio da ordem constitucional vigente” (Brasil, 2016).

Igualmente, o entrevistado E7 apontou:

“Percebo aumento dos espaços, práticas inclusivas e, certamente em virtude das políticas regulatórias do MEC que exigem e das políticas de inclusão que norteiam essas ações cada vez mais na mídia”.

No mesmo sentido se posicionou o entrevistado E9, ao afirmar a importância da legislação e dos movimentos sociais na busca pela melhoria do sistema, por meio dos seguintes termos:

“Sim, a legislação e aos movimentos sociais que buscam essa melhoria no sistema”.

A legislação se mostra sim como um dos sustentáculos do crescimento do acesso à educação inclusiva, no entanto, é um processo que ainda está em construção, pois, como já mencionado, além da força legal, é preciso que ocorra uma verdadeira mudança dos paradigmas sociais e culturais ainda existentes, por meio da aceitação das diferenças, como bem demonstra a fala do entrevistado E2:

“Parcialmente, embora existam políticas inclusivas, o acesso é limitado, bem como as condições de infraestrutura.”

*Pergunta 05: Nesse ano letivo, você está trabalhando com aluno(s) com deficiência(s)? Se positivo com qual(is) deficiência(s); em qual(is) cursos superiores e em qual(is) período(s)? Você já acompanhou alguma pessoa com deficiência que tenha concluído o curso superior na IES?*

a) Das 09 respostas, todas foram afirmativas quanto à experiência prática em sala de aula inclusiva;

b) Das 9 respostas, apenas 3 foram no sentido de já terem acompanhado alunos com deficiência concluírem o curso superior.

O entrevistado E4 apontou ser professor de uma aluna com deficiência, no entanto, ainda não acompanhou a colação de grau de pessoa com deficiência:

“Sim. Estou trabalhando com uma aluna com deficiência auditiva do 3º período do Curso de Pedagogia. Não.”

Ao pontuar sua atuação em sala de aula inclusiva, o entrevistado E9, discorreu que está ministrando aula para um aluno deficiente e que já acompanhou a formatura de um outro aluno:

“Sim. Gestão Hospitalar – 2º período.

Sim – formou há 1 ano.”

A entrevista E5 ministra aula para duas alunas deficientes e já acompanhou em outra IES, alunos deficientes auditivos concluírem a pós-graduação:

“Sim, 2 alunas.

1 dificuldade de aprendizagem – déficit cognitivo

1 déficit auditivo – surda (com intérprete na sala)

Em outra faculdade já vi alunos surdos se formarem na pós-graduação.

Na Laboro é minha primeira experiência na graduação.”

Outra resposta, agora da entrevistada E4, reflete a mesma parca realidade quanto ao quantitativo de alunos na sala de aula inclusiva, a qual ainda não acompanhou a conclusão do curso superior por aluno deficiente:

“Sim. Estou trabalhando com uma aluna com deficiência auditiva do 3º período do Curso de Pedagogia.”

Ainda, relatou o entrevistado E3 com base na mesma realidade de escassez de alunos deficientes em sala de aula:

“Sim, coordenação de ensino. O aluno possui necessidades especiais visuais. Está no Curso Tecnólogo em Gestão Hospitalar. Cursando o 2º período. Esse é o primeiro aluno que acompanho.”

Temos que, com fulcro na análise documental pesquisada no item anterior, ao averiguar o PDI (2019-2023) da Faculdade Laboro, observamos que a IES no ano de 2020 (época da aplicação da pesquisa), contava com um quadro de 4.497 (quatro mil quatrocentos e noventa e sete) alunos, divididos da seguinte maneira: 3.100 (três mil e cem alunos) em cursos de especialização e 1.139 (um mil cento e trinta e nove) alunos, em curso de graduação presencial.

Partindo do pressuposto de que todos os professores da IES que já tiveram ou estavam tendo no ano letivo de 2020, experiência com educação inclusiva

responderam a entrevista aplicada, depreendemos que é ínfimo o quantitativo de alunos deficientes na rede particular superior de ensino privado, o que reflete a realidade de que ainda estamos longe de alcançar o patamar ideal da educação inclusiva na rede privada de ensino superior.

Resta clara a necessidade do enfrentamento de uma gama de barreiras existentes, tendentes a dificultar o acesso e a permanência do aluno deficiente na IES privada. Esses entraves são observados no processo social, cultural, educacional, governamental e individual, perceptível nas palavras de Burbules (2003, p. 160) ao apontar: “[...] aprender a lidar com essa diversidade é uma virtude da cultura cívica democrática.”, o que impacta diretamente no respeito aos direitos humanos.

Mais uma vez importante pontuar a grande relevância quanto a devida implementação de políticas públicas que tenham o olhar voltado para os alunos deficientes, no sentido de gerar oportunidades, na mesma medida, quanto ao acesso, permanência e conclusão do ensino superior, assim como é a realidade possibilitada aos demais alunos apontados como “normais”.

*Pergunta 10: Existe algum trabalho da IES no sentido de estimular ou auxiliar a permanência da pessoa deficiente como aluno da rede regular de ensino da IES?*

a) as 09 respostas foram no sentido positivo.

Para demonstrar o entendimento dos entrevistados, passarei à análise das respostas mais relevantes do item 10.

O entrevistado E6 ao descrever mecanismos da IES no sentido de estimular ou auxiliar a pessoa deficiente a permanecer no curso superior apontou a técnica do encorajamento, por meio de relatos de experiências pessoais com objetivo de revigorar sonhos e esperanças do aluno:

“Sempre a coordenação e os professores estimulam todos os alunos a permanecerem no curso e falam de suas experiências pessoais, o que estimula a permanência destes, revigorando suas esperanças e seus sonhos.”

No contexto acima, têm-se que o mecanismo apontado quando agregado a outros elementos, seja no contexto físico (arquitetura, engenharia) quanto pedagógico (conhecimentos, comportamentos, valores), impulsiona para uma consolidação de verdadeira rede de inclusão no espaço de sala de aula inclusivo, no entanto, se visto de forma isolada, é insuficiente para a consolidação do ensino inclusivo.

Já o entrevistado E8 transmitiu uma realidade mais próxima das necessidades acima expostas, senão vejamos:

“Sim. O fato de proporcionar a adaptação física, metodológica, dispor de profissionais para fazer o devido acompanhamento e a estimulação da integração desses alunos para com os demais.”

Da fala do entrevistado acima, se abstrai que a educação inclusiva não se consolidada com fatores isolados, mas sim com uma gama de instrumentos, que custarados, constrói uma grande teia de mecanismos capazes de agregar valores para a efetivação da inclusão em sala de aula.

O entrevistado E7 reforça a voz acima, na medida em que indica um livre canal de comunicação entre os atores envolvidos na educação inclusiva, por meio da seguinte colocação:

“Sim. São fortalecidas as ferramentas de comunicação acessíveis, além dos feedbacks contínuos realizados com os alunos.”

A importância do trabalho da IES no sentido de estimular a permanência do aluno deficiente em sala de aula inclusiva até a conclusão do curso superior, se amolda com a Declaração de Salamanca, marco histórico mundial no enaltecimento dos direitos humanos ligados à educação inclusiva. A contar deste momento, todas as pessoas passaram a ser vistas como educáveis e escolarizáveis, rompendo com a ideia de segregação dentro do contexto educacional e em consequência, social e intelectual.

Em contrapartida, o entrevistado E1, em resposta à indagação, demonstra falta de conhecimento acerca do assunto, apesar de acreditar que esse trabalho seja

realizado pela IES, situação que demonstra uma falha na efetiva orientação ou mesmo divulgação dos mecanismos existentes na IES para gerar meios para os professores melhor conduzirem o estímulo à permanência do aluno em sala de aula inclusiva, conforme transcrito:

“Apesar de nunca ter acompanhado de perto tal iniciativa, acredito que ela seja desenvolvida pelo NAPP.”

Pergunta 11: *Você tem conhecimento de abandono do curso superior por pessoa com deficiência na IES? Se positivo, qual foi o motivo reportado pelo mesmo para a desistência do curso? E se negativo, a que você reporta tal situação?*

a) 01 resposta foi negativa, ou seja, no sentido de ausência desistência pelo aluno,

b) 06 entrevistados responderam não ter conhecimento de desistência do curso por alunos;

c) 01 entrevistado apontou ser o aluno pelo mesmo indicado na pesquisa, o primeiro aluno da IES com deficiência, e

d) 01 entrevistado afirmou ter conhecimento da desistência do curso superior por um aluno.

O entrevistado E6 aponta não ter conhecimento de abandono de curso superior por aluno da IES, além de apontar a que o abandono está relacionado, que conforme acima já referido, é relacionado com uma carga social muito evidente, o que demonstra mais uma vez a necessária mudança de paradigma sociocultural, como também apontado, não só do professor, mas de todos os envolvidos na educação inclusiva:

“Não tenho conhecimento. O abandono está muito relacionado ao sentimento de incapacidade, de autoestima, socialização com todos, não apenas os profissionais da IES que lidam diretamente com pessoa deficiente.”

No mesmo sentido quanto as razões que levam o aluno deficiente ao abandono do curso superior, aponta o entrevistado E9, além de apontar que tem sim, conhecimento de abandono do curso superior por alunos deficientes:

“Sim, dificuldade no acompanhamento das aulas e atividades, além de sentimento de exclusão, principalmente em trabalhos de equipes.”

Com a internalização da Convenção da Guatemala a contar do ano 2001, foi percebida a necessidade de serem retiradas da legislação brasileira expressões como: “sempre que possível” ou “desde que capazes de se adaptar”, na medida em que estas estão na contramão desta Convenção, a qual representa um marco no sentido de retirar do sistema legal normas e diretrizes educativas, as quais, apesar de visarem garantir o direito ao acesso e permanência no ensino regular de pessoas com deficiência, ainda utilizam termos que induzem ou permitam uma possível exclusão.

Tais expressões tendentes à exclusão estão muito voltadas a um modelo de integração educacional, o qual se difere do modelo de educação inclusiva. Neste último, independente da deficiência médica, a pessoa com deficiência deve ter acesso incondicional à rede regular de educação, tendo que ser esta a real finalidade da norma jurídica, capaz de gerar não apenas o ingresso do aluno com deficiência, mas sua permanência e conclusão do curso superior.

Em análise à resposta do entrevistado E1, o mesmo informou não ter conhecimento de abandono, tendo justificado tal fato ao esforço pessoal do aluno, conforme segue:

“Não tenho conhecimento de abandonos. Acredito que isto deva-se ao fato de, geralmente, serem alunos muito aplicados e dedicados acerca de seus objetivos. Concluir o curso torna-se um desafio e uma oportunidade.”

Se depreende das respostas da pesquisa de campo, tenacidade e empenho dos alunos com deficiência, no entanto, com base em todo o embasamento teórico demonstrado no presente estudo, vincular a conclusão do curso superior a um esforço pessoal do aluno deficiente, com necessário nível de dedicação e aplicação, no mais das vezes até maior que o dispendido pelos outros alunos, já é uma forma de exclusão,

visto que, o aluno deficiente deve ter à sua disposição mecanismos que o coloquem em nível de igualdade com os demais, sendo essa equipação realizada por meio de uma verdadeira rede de instrumentos postos à disposição deste aluno, o que se refletirá no pleno exercício da equidade e na efetivação dos direitos humanos na educação inclusiva.

Para fechar a análise de campo, importante ainda apontarmos a resposta do entrevistado E3, o qual demonstrou ausência de conhecimento do que ocorre dentro do contexto global da IES, o que aponta para uma necessidade de implantação de um sistema de informação mais adequado, senão vejamos:

“Esse é nosso primeiro aluno com necessidades especiais.”

Como depreendido das respostas acima, foi apontado bem mais que um aluno deficiente na IES, logo, essa falta de informação do entrevistado, faz apontar ausência de troca de experiência entre os professores no sentido de agregar mais instrumentos de suporte aos alunos com deficiência, tudo isso com base em estímulos realizados pela própria IES, grande condutora dessa engrenagem dentro do seu ambiente educacional.

Tal situação nos retoma mais uma vez ao modelo organizacional burocrático, o qual não só elabora, organiza e planeja processos, mas os torna aplicáveis na prática educacional, de fundamental importância para a educação inclusiva efetivamente ser aplicada nas salas de aulas inclusivas.

Nas palavras de Costa (1998, p. 7), a escola está situada entre o conjunto de organizações estruturantes da sociedade, a qual, impacta o conjunto de organizações que a fundamentam, o que faz com que a escola tenha se tornado uma organização com grande visibilidade nos últimos tempos, como uma área de reflexão do pensamento educacional e social.

Para concluir a análise de campo, têm-se que as três hipóteses investigadas foram confirmadas, pelo que, todas perpassam pela questão da justiça na educação inclusiva, a qual, apesar de no Brasil, ser bem estruturada legislativamente falando, ainda carece da implementação de muitos mecanismos de políticas públicas voltadas às IES privadas, de organização interna das próprias IES privadas, de capacitação de professores nos cursos de pedagogia de um modo geral, para a prática da educacional

de caráter universal, ou seja, para todos e, de um modo geral, para a fluência de um efetivo trânsito livre da educação inclusiva, se faz necessário um sinal verde da própria cultura, seja ela vista apenas no aspecto educacional, seja vista em um aspecto fora muros escolares.

## 5 – Conclusão

O presente trabalho teve, como principal objetivo, investigar a justiça e os direitos humanos da educação inclusiva, ou seja, a justiça educacional e a relevância da regulação dos direitos educacionais inclusivos, na quebra do paradigma do modelo de *apartheid* socioeducacional, em uma instituição de ensino superior da rede particular de ensino em São Luís, Maranhão, Brasil.

Para alcançar o fim colimado, foi realizado estudo acerca dos teóricos da área de abrangência do estudo, bem como, aplicação da pesquisa de campo.

A perquirição em foco se estruturou na análise teórica, associada a uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, tendo como método, o estudo de caso, por meio do qual se buscou subsídios para conhecer e analisar uma realidade específica através de entrevistas realizadas com os professores da IES campo da pesquisa, que estavam tendo ou já tiveram em algum momento, experiência prática em ministrar aulas para pessoas portadoras de deficiência em turma mista. Em complementação, utilizamos a análise documental relativa ao material existente no site institucional da IES, campo da pesquisa.

Na conjugação entre estudo teórico e pesquisa de campo (documental e entrevistas), podemos observar que a escola verdadeiramente universal ou inclusiva é aquela capaz de ensinar a todos os alunos, sejam eles deficientes ou não, em qualquer nível da educação, inclusive, no nível superior. A educação superior, por sua vez, tem relevante função social, por ser responsável pela reprodução do conhecimento, de maneira a incrementar e fomentar a ampliação da cultura, da ciência, da tecnologia e do próprio estudante enquanto ser integrante da sociedade, estimulando o fomento à pesquisa científica e à construção de conhecimentos necessários para que a pessoa seja capacitada para exercer sua função no mercado de trabalho.

A escola universal ou inclusiva é, pois, além de um local de construção do cidadão e de troca de conhecimentos, o seio social ideal para efetivação da quebra de paradigmas da educação tradicional, com objetivo de que seja interrompido o drástico e perverso – muitas vezes imperceptível - ciclo da exclusão da pessoa deficiente, o qual ocorre, no mais das vezes, com feições de inclusão, nos casos em

que a escola deixa de observar o verdadeiro sentido da justiça e os direitos humanos da educação universal no dia-a-dia da prática educativa.

Com base no estudo realizado, ficou demonstrada a necessidade de que seja efetivamente assumido pelas escolas e pela sociedade, o paradigma da escola universal que traz como lema “escola para todos”, onde todos os alunos devam ser efetivamente incluídos nas escolas universais como sujeitos do processo educacional e não apenas colocados na “corrente principal”. (Mantoan, 1998, p.30).

No cotejo entre embasamento teórico e pesquisa de campo, foi observado que no regime democrático no qual estamos inseridos, a legislação possui uma força regulamentadora e transformadora de largo alcance social, razão pela qual os Direitos na educação foram analisados no presente estudo, de forma a investigar o real lugar da justiça e dos direitos humanos na educação inclusiva, em especial, nas Instituições de Ensino Superior, com base na legislação brasileira.

O estudo se revelou importante para o destaque de que ainda existe um abismo a ser transposto pela sociedade e pelos atores da escola, no contexto da real implementação do sentido finalístico da norma jurídica em educação inclusiva.

Conforme observado na pesquisa, apesar da norma jurídica por si só, ser uma força motriz propulsora de mudança para um novo paradigma na educação inclusiva, característica esta própria do Estado Democrático de Direito, também foi apurado que para a devida implementação da educação inclusiva em sala de aula de modo a atender os direitos humanos em educação, além da legislação, se faz necessário um outro componente de extrema importância, ainda escasso no Brasil, qual seja, implementação de políticas públicas voltadas a educação inclusiva no ensino superior, em especial, com foco nas IES privadas.

As políticas públicas são importantes na medida em que visam consolidar na prática a finalidade descrita na regra jurídica, com a criação de meios para a facilitação ao acesso à IES privada; para a efetivação de práticas didáticas que viabilizem a real absorção de conhecimento e integração social de alunos da sala de aula regular, independente da condição pessoal deste; para a facilitação à permanência do aluno no curso de grau superior com objetivo de fomentar a pesquisa científica e a capacitação para o mercado de trabalho.

Em vista da precariedade de políticas públicas somada a uma legislação que determina e assegura o ensino inclusivo, nos deparamos com uma verdadeira

(in)justiça da educação inclusiva, na medida em que se insere o aluno deficiente na sala regular de ensino sem os devidos mecanismos para a efetivação da sua inclusão, no sentido lato da palavra.

Tendo que as políticas públicas educacionais visam garantir à todas as pessoas o direito a uma educação adequada e de qualidade, estas não devem focar de maneira mais ampla apenas para a efetiva implementação e desenvolvimento da educação inclusiva nas IES públicas, tendo que as IES privadas igualmente necessitam dos mecanismos facilitadores à efetiva execução de uma educação inclusiva garantidora dos direitos humanos, e, via de consequência, da justiça educacional.

Como já apontado no enquadramento teórico, foi percebido por meio da pesquisa de campo, que mesmo com todo avanço conceitual, legal e mesmo tecnológico, a escola universal, em especial, no âmbito privado, ainda está em franco processo de adaptação e adequação à educação inclusiva, o que se observa desde o consciente dos indivíduos até a aceitação da diferença, sendo incluída nessa dinâmica, a própria prática educacional aplicada em sala de aula inclusiva, na medida em que os professores e até a própria administração escolar, no mais das vezes, se encontram com pouco preparo para a realização de uma abordagem que realmente universalize a educação inclusiva.

Quando observada apenas a inclusão pela via legal, a qual a determina porém não instrumentaliza a sala de aula universal, se constata um inevitável afastamento da prática educacional inclusiva, ou seja, uma verdadeira exclusão factual do aluno deficiente, mesmo este estando fisicamente presente em uma sala de aula, dita universal.

Vislumbramos com o estudo que as políticas públicas são os verdadeiros fios condutores necessários para a ligação entre a já existente e bem estruturada legislação pertinente à educação inclusiva e a prática educacional realizada em sala de aula universal, para que assim se materialize a real aplicação de uma educação inclusiva que garanta a justiça educacional, com enfoque nos direitos humanos dos indivíduos envolvidos no processo educativo inclusivo.

Assim sendo, temos que a sociedade em geral possui um papel muito relevante no sentido de realizar mobilização no sentido de cobrar do Estado a criação e implementação de políticas públicas pertinentes à educação universal em nível

superior, voltadas tanto para IES públicas quanto para IES privadas, na medida em que a educação é um valor supremo da sociedade, por ser vetor de formação de cidadãos.

Com base na investigação realizada, sugere-se fomento às políticas públicas voltadas às IES privadas, com objetivo de criação de mecanismos de acesso à IES por meio de adequação uniforme dos exames para ingresso do aluno deficiente; estímulo financeiro; políticas para formação e reciclagem dos profissionais da educação com adequação às práticas e suportes pedagógicos que atendam à todos os alunos de forma que viabilize a equidade na sala de aula universal; estímulo e orientação à formação de um currículo igual para todos os alunos da sala de aula inclusiva; suporte para criação de núcleos que desenvolvam práticas profissionais estratégicas em psicologia escolar com vista a quebrar o preconceito à diferença ainda existente na sociedade; apoio à todos os alunos em sala de aula universal; estruturação do núcleo administrativo educacional da IES privada gerador de meios ao real exercício da educação universal; políticas de estímulo à pesquisa e à oferta de estágios para preparação do aluno e do próprio mercado de trabalho à absorção da mão de obra de pessoas com deficiência, entre outras.

O objetivo de toda essa rede estrutural é com vistas a evitar a exclusão dentro do ambiente inclusivo, sem perder de vista o modelo social de deficiência.

Nesse viés, importa pontuar que, em vista das especificidades do ensino terciário, ficou constatado, por meio da pesquisa, que este necessita de políticas públicas próprias que atendam as suas características, levando em conta seu grau de complexidade mais elevado que as demais fases do ensino, na medida em que, além deste necessitar dos mesmos requisitos dos demais estágios educacionais, tais como governança e controle de qualidade pelo Estado, o ensino superior ainda precisa agregar outros atributos, quais sejam: garantia de que o aluno deficiente ou não, tenha independência para produção intelectual da pesquisa científica e a necessidade de adequação dos currículos ao mercado de trabalho vigente e futuro.

Ainda e não menos importante se apresenta a adequação do ensino universal às necessidades extra muros escolares, como a interligação entre aprendizagem técnica e as necessidades próprias do mercado de trabalho, para que ocorra a absorção pelo mercado, dessa mão de obra formada pelo ensino superior.

A presente observação do ensino superior foi realizada com base no enfoque da importância em privilegiar o modelo social de deficiência na educação inclusiva, em abandono ao ultrapassado modelo médico, tudo com fulcro na já existente legislação brasileira afeta à matéria. Em contrapartida, foi igualmente observada a carência de políticas públicas mais efetivas com a finalidade de gerar concretude prática à esse arcabouço legal.

Constatada a insuficiência de políticas públicas voltadas à educação inclusiva, em especial no que diz respeito à educação inclusiva de ensino superior voltada às necessidades das IES privadas, foi observado que apesar da consistente garantia legal quanto a inclusão do aluno deficiente em sala de aula regular, a justiça e os direitos humanos ainda ocupam um lugar marginal em uma IES privada, não por conta da administração da IES, dos professores ou mesmo dos alunos, mas pela ausência de uma rede mais consistente desse importante mecanismo de suporte público com foco na educação terciária universal privada.

Foi percebido que, apesar da IES privada se engajar no sentido de cumprir com o sentido finalístico da legislação brasileira com enfoque na educação inclusiva, para efetiva concretização dos direitos humanos em educação, o suporte estatal ainda se mostra fundamental, pois, apesar do Plano Nacional de Educação Especial ter sido escrito a partir do modelo social, tendo retirado a educação inclusiva de um sistema de ensino paralelo, a modalidade de ensino estudada ainda carece de uma rede mais minuciosa e específica de ações para o atendimento de suas especificidades.

Conforme apontado no trabalho, a diferença, e conseqüentemente a sua aceitação, está na base da compreensão da inclusão, indo de encontro aos padrões e aos modelos de identidade tão enraizados em nosso padrão sócio-cultural.

As políticas públicas possuem um relevante componente para essa mudança de paradigmas de padrões socio-culturais na prática em sala de aula, na medida em que o sentido das mesmas é que sejam implementadas com o fito de atender aos interesses de todos, com base em um processo complexo que é construído por meio de etapas e ações continuadas que vão sendo implantadas ao longo de determinado período de tempo, com acompanhamento e avaliações periódicas de resultados.

Por fim, é importante que nós, como sociedade e principalmente àqueles que escolheram a docência como profissão, fomentem movimentos de conscientização da importância de políticas públicas voltas às IES, inclusive privadas, no sentido de

que sejam implementados mecanismos de apoio e conformação à já posta legislação brasileira afeita à educação inclusiva, com objetivo supremo de minorar o ainda existente abismo entre os direitos humanos e a educação universal.

Para finalizar, apresento aqui algumas proposições, entre elas, a de que este estudo seja um incentivo à sociedade e os profissionais da área da educação para a continuidade das reflexões sobre a necessidade do incremento de meios adequados para que a educação inclusiva seja de fato e na sua prática, efetivamente universal. Para tanto, se faz necessário um movimento de incomodação do Estado no sentido de criar e implementar as necessárias políticas pública, as quais ativarão meios para maior acesso; real incentivo à conclusão do curso de ensino superior; adequado fomento à pesquisa científica e ainda, a devida absorção dessa mão de obra pelo mercado de trabalho.

O presente estudo focou sua análise na visão do professor da IES privada com experiência em sala de aula universal, o que nos levou a conclusão de que as hipóteses de trabalho, quais sejam:

I. A justiça e os direitos humanos apresentam-se como preocupações menores nas Instituições de Ensino Superior, até mesmo pela precariedade de políticas públicas;

II. Apesar da observância aos direitos inclusivos no ensino superior ser de suma relevância para a garantia dos direitos humanos e da isonomia, estes são levados em consideração apenas em seu aspecto formal e não finalístico;

III. Mesmo com a evolução do arcabouço jurídico, é precário o modo como os alunos são tratados à luz dos direitos humanos ligados a educação, desde o instrumento utilizado para o ingresso no ensino superior até a conclusão do curso;

As hipóteses foram confirmadas e, além disso, oportunizaram o descortinamento de caminhos viáveis para minoração ou até, a longo prazo, para a eliminação do problema constatado, com a utilização da já bastante consolidada e avançada legislação brasileira acerca do matéria, somada à implementação de políticas públicas pelo Estado, tudo isso, com base em uma necessária cobrança da sociedade em geral, com vistas a gerar um espaço de efetivo respeito à garantia dos direitos humanos e da isonomia, na educação universal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, C. (2015). Contributos para uma reflexão crítica sobre a igualdade (substantiva) de oportunidades. *In: R. T. Ens, & L. W. Boneti (Eds.). Educação e Justiça Social* (pp. 7391). Ijuí: Editora Unijuí.
- Alves-Mazzotti, A. J., & Geawandsznajder, F. (2000). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira.
- Apple, M. W. (1982). *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (Orgs.). (2011). *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático* (9ª ed). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bedin, G. A. (1994). *Os direitos do homem e o neoliberalismo* [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Santa Catarina. <https://core.ac.uk/download/pdf/30386546.pdf>Ijuí.
- Benedito, N. (2007). *Centralização de Sistemas Educativos e Autonomia dos Actores Organizacionais: Processos colectivos de interpretação das orientações centrais* [Tese de Doutoramento]. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Beyer, H. O. (2005). *Inclusão e Avaliação na Escola de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. Porto Alegre. Editora Mediação.
- Bittar, E. C. B. (2000). *Direito e Ensino Jurídico: Legislação Educacional*. São Paulo: Atlas.
- Bittar, E. C. B. (2000). *Teorias Sobre a Justiça: Apontamentos para a História da Filosofia do Direito*. São Paulo: Ed. Juarez de Oliveira.
- Bobbio, N. (1992). *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus.
- Boff, L. (2000). *Depois de 500 anos: Que Brasil Queremos?* Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Bolívar, A. (2011). Justicia social y equidad escolar: Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Brasil. (2016). *ADI 5357, em 09 de junho de 2016*. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal.

- Brasil. (2008). *ADI 2.903, Rel. Min. Celso de Mello, julgamento em 1º-12-2005, Plenário, DJE de 19-9-2008*. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal.
- Brasil. (1971). *Lei nº5692, de 11 de agosto de 1971: Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. MEC. Ensino de 1º e 2º grau. Brasília, DF: Diário Oficial da União.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Diário Oficial da União.
- Brasil. (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*. Brasília, DF: Diário Oficial da União. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm).
- Brasil. (2005). *Decreto nº 5.626, de 22 de setembro de 2005: Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Brasília, DF: Diário Oficial da União. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm).
- Brasil. (2008). *Decreto nº 6.571/2008*. Brasília, DF: Diário Oficial da União.
- Brasil. (2017). *Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017: Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio*. Brasília, DF: Diário Oficial da União. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9034.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9034.htm).
- Brasil. (2008). *Edital nº 04: Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir)*. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Brasil. (2013). *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos.
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Brasil. (2019). *Censo Demográfico de 2020 e o mapeamento de pessoas com deficiência no Brasil*. Brasília, DF: Ministério da Saúde.
- Burbules, N. C. (2003). Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: R. L. Garcia, & F.

- B. Moreira. *Currículo na contemporaneidade: incerteza e desafios*. São Paulo: Cortez.
- Canavarro, J. M. (2000). *Teorias e Paradigmas Organizacionais*. Portugal: Quarteto Editora.
- Candau, V. M. (2001). Experiências de Educação em Direitos Humanos na América Latina: o caso brasileiro. *Cadernos Novamérica*, 10, 1:6.
- Castel, R. (2003). *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes.
- Castelões, L. (2002). *Os desafios da Educação na América Latina*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Cavaleri Filho, S. (2002). Direito, Justiça e Sociedade. *Revista da EMERJ*, 5(18), 58.
- Comparato, F. K. (2003). *Afirmção Histórica dos Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva.
- Comparato, F. K. (2014). *A civilização capitalista: para compreender o mundo em que vivemos* (2ª ed.). São Paulo. Editora Saraiva.
- Convenção da Guatemala. (1999). *Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (Convenção da Guatemala), de 28 de maio de 1999*. Guatemala.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- Dantas, S. T. (1975). *Palavras de um Professor*. São Paulo: Forense.
- Declaração de Salamanca. (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das necessidades Educativas Especiais*. Brasília, DF: MEC. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.
- Demo, P. (1999). *Charme da exclusão social: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo*. São Paulo: Paz e Terra.
- Dias, A. A. (2010). Direitos Humanos na Educação Superior: introdução. In: L. F. G. Ferreira, M. N. T. Zenaide, & A. A. Dias. *Direitos Humanos na Educação Superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia*. João Pessoa: Editora Universitária.
- Dornelles, J. R. W. (1998). O desafio da Educação em Direitos Humanos. In: *Cadernos Nueva América*, 78.
- Edler, C. R. (1998). *Temas em Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA.

- Ellström, P. (1992). Understanding educational organizations: na Institutional perspective. *Revista Portuguesa de Educação*, 5(3), 9-22.
- Estêvão, C. (2002). Justiça Complexa e Educação: uma reflexão sobre a dialectologia da justiça em educação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 64, 107-134.
- Estêvão, C. (2004). *Educação, justiça e democracia: um estudo sobre as geografias da justiça em educação*. São Paulo: Cortez.
- Estêvão, C. (2004). *Educação, Justiça e Democracia*. São Paulo: Editora Cortez.
- Estêvão, C. (2012). *Políticas e Valores em Educação: Repensar a educação e a escola pública como um direito*. Portugal: Edições Húmus.
- Estêvão, C. (2018). *Repensar a escola como organização*. São Luís: Editora Laboro.
- Etzioni, A. (1972). *Organizações Modernas*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Etzioni, A. (1973). *Organizações complexas*. São Paulo: Atlas.
- Etzioni, A. (1974). *Análise comparativa das organizações complexas*. São Paulo: Zahar Editores.
- Faculdade Laboro. (2019). *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI*. São Luís: Laboro. [https://laboro.edu.br/wp-content/uploads/PDI\\_02.06.20.pdf](https://laboro.edu.br/wp-content/uploads/PDI_02.06.20.pdf).
- Faculdade Laboro. (2020). *Edital N° 01/2020 – Vestibular*. São Luís: Laboro.
- Faculdade Laboro. (2019). *Regimento Faculdade Laboro*. São Luís: Laboro. <https://laboro.edu.br/wp-content/uploads/regimento.pdf>.
- Ferraz Júnior, T. S. (2001). *Introdução ao Estudo do Direito: técnica, decisão e dominação* (3ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Ferreira, M. C., & Guimarães, M. (2003). *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Ferreira, M. E. C., & Duarte, E. R. (2010). *A inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior e nos cursos de educação física de Juiz de Fora pede passagem: e agora?* Juiz de Fora: EDUFJF.
- Ferreira, N. M. C. (1997). *Autismo Infantil: o desafio da (in)diversidade numa sociedade de diferenças* [Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Psicologia]. Universidade Federal do Maranhão, São Luís.
- Ferreira, S. L. (2007). Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(1), 43-60.

- Ferro, A. L. A. (2018). *Justiça em Kelsen e Direito em Luhmann*. Curitiba: Juará Editora.
- Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica* [Apostila]. Fortaleza: UEC.
- Fonseca, V. (2003). Tendências futuras da educação inclusiva. In: C. D. Stobäus, J. J., & M. Mosquera, (Orgs.) *Educação especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Fontes, F. (2009). Pessoas com deficiência e políticas sociais em Portugal: da caridade à cidadania social. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 86, 73-93.
- Formisinho, J. (1986). O sistema educativo: Conceitos básicos, cadernos de Administração Escolar. Braga: Área de Análise Social e Organizacional da Educação.
- Freeman, S. (2007). *Rawls*. New York: Taylor & Francis e Library.
- Freund, J. (1970). *Sociologia de Max Weber*. Rio de Janeiro, São Paulo: Forense.
- Frischeisen, L. C. F. (2007). *A Construção da Igualdade e o Sistema de Justiça no Brasil: alguns caminhos e possibilidades*. Rio de Janeiro: Lumen Juris.
- Gargarella, R. (2008). *As teorias da justiça depois de Rawls: um breve manual de filosofia política*. Tradução por Alonso Reis Freire. São Paulo: Martins Fontes.
- Gaspar, M. I. (2005). Sistemas educativos: princípios orientadores. In: D. Carvalho *et al.* *Des(a)fiando discurso: Homenagem a Maria Emília Ricardo Marques* (pp. 355-362). Lisboa: Universidade Aberta.
- Gil, A. C. (2007). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Gomes, M. F. C., & Lima, P. A. L. (2006). *Inclusão e exclusão: a dupla face da modernidade* [Apresentação de trabalho]. Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, Belo Horizonte.
- Gomes, R. (2007). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In.: S. F. Deslandes, R. Gomes, & M. C. S. Minayo (Orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (26ª ed., pp. 79-108). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia Editora.
- Kelsen, H. (1998). *O problema da justiça* (3ª ed.). Tradução de João Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes.

- Kelsen, H. (1998). *O que é justiça? A justiça, o direito e a política no espelho da ciência* (2ª ed.). Tradução de Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes.
- Kelsen, H. (1998). *Teoria geral do direito e do estado* (3ª ed.). Tradução de Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes.
- Kelsen, H. (1998). *Teoria Pura do Direito* (6ª ed.). Trad. João Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes.
- Kymlicka, W. (2006). *Filosofia política contemporânea: uma introdução*. Tradução por Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2001). *Fundamentos da metodologia científica* (3ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. (2003). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Lima, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (1996). *Construindo Modelos de Gestão Escolar*. Lisboa: Editora Instituto de Inovação Curricular.
- Lima, L. C. (2008). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, O. M. B. (2007). *A trajetória de inclusão de uma aluna com NEE, Síndrome de Down, no Ensino Superior: um estudo de caso* [Dissertação de Mestrado Educação]. Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Magalhães, R. C. B. P. (Org.). (2003). *Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial* (2ª ed. rev.). Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.
- Mantoan, M, T, E. (Org.). (2011). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mantoan, M. T. E. (1998). Ensino inclusivo/educação (de qualidade) para todos. *Revista Integração*, 20, 29-32.
- Mantoan, M. T. E. (2006). O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: D. Rodrigues (org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre educação inclusiva*, São Paulo: Summus.
- Manzini, E. J. (1991). A entrevista na pesquisa social. *Didática*, 26/27, 149-158.

- Manzini, E. J. (1995). *Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais: um estudo através de interações verbais* [Tese de Doutorado em Psicologia]. Instituto de Psicologia da USP, São Paulo.
- Manzini, E. J. (2003). Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: M. C. Marquezine, M. A. Almeida, & S. Omote (Orgs.). *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial* (pp. 11-25). Londrina: EDUEL.
- Manzini, E. J., & Simão, L. M. (2001). Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais: um estudo por meio de interações verbais. In: E. J. Manzini, (Org.). *Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência*. Marília: Unesp.
- Mazzota, M. J. S. (1996). *Educação especial no Brasil*. História e políticas públicas. São Paulo: Cortez.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.
- Meyer, J. W., Scoot, W., & Deal, T. (1992). Institutional and Technical Sources of Organizational Structure: Explaining the Structure of Educational Organizations. In: J. Meyer & W. R. Scott. *Organizational Environments: Ritual and Rationality* (p. 55). California: Sage Publications.
- Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.
- Nader, P. (2005). *Introdução ao Estudo do Direito*. Rio de Janeiro: Editora Forense.
- Neves, B., & Serenato, M. W. (2018). Os Princípios de Justiça de Rawls e as Críticas à Teoria de Justiça. *Complexitas - Rev. Fil. Tem.*, 3(2), 66-84. <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/complexitas/article/view/6121>.
- Oliveira, R. B. (2012). *A escola, a diferença e os sujeitos que nela operam* [Monografia de Especialização em Educação Especial: Deficiência Mental e Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem]. Departamento de Humanidades e Educação da Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, 2012.
- ONU. (1984). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*: Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Brasília, DF: UNICEF. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.
- Outeiro, G. M., Oliveira, M. C. C., & Nascimento, D. M. (2016). A justiça como equidade de Rawls e a igualdade de Amartya Sen: uma releitura na construção de um sistema de proteção de direitos fundamentais. *Revista do Direito Público*, 11(2), 47-81. DOI: 10.5433/1980-511X.2016v11n2p47.

- Pereira, C. E. C. (2016). *Inclusão no ensino superior: percepções de servidores públicos docentes e não docentes no Brasil e em Portugal* [Tese de Doutorado em Educação]. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- Pereira, C. E. C., & Albuquerque, C. M. P. (2017). A inclusão das pessoas com deficiência. *Educar em Revista*, 33(3), 27-41.
- Perini, T. Í. (2006). *O processo de inclusão no Ensino Superior em Goiás: a visão dos excluídos* [Dissertação de Mestrado em Educação]. Faculdade de Educação Faculdade de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- Pinheiro, H. L. (2003). As Políticas Públicas e as pessoas portadoras de deficiência. In: S. Silva, & M. Vizim (Orgs.). *Políticas Públicas: Educação, tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil.
- Pintor, N. A. M. (2016). Políticas Públicas de Educação: uma trajetória de inclusão escolar de pessoas com deficiência. In: E. Bernardo, H. Maia, & S. Mizrahi (Orgs.). *Escolas Inclusivas: Construindo Educação Coletivamente*. Rio de Janeiro: Marsupial Editora.
- Popper, K. (1992). *O Realismo e o Objectivo da Ciência*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Portugal. (1976). *Constituição da República Portuguesa de 1976*. Lisboa.
- Portugal. (1986). *Lei n° 46, de 14 de outubro de 1986: Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa.
- Portugal. (1989). *Lei n° 9, de 02 de maio de 1989: Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência*. Lisboa.
- PORTUGAL. Lei n° 38, de 18 de agosto de 2004. Bases Gerais do Regime Jurídico da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação da Pessoa com Deficiência. Lisboa.
- Portugal. (2006). *Leis e Decretos: 1° Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade*. Lisboa.
- Portugal. (2009). *Leis e Decretos: Decreto-Lei n° 56, de 03 de março de 2009*. Lisboa.
- Portugal. (2015). *Leis e Decretos: Despacho n° 7031-B/2015, 24 de junho de 2015*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Portugal. (2018). *Leis e Decretos: Decreto-Lei n° 54/2018*. Lisboa.
- Rawls, J. (1999). *Collected Papers* (Org. Samuel Freeman). Cambridge, Mass: Harvard University Press.

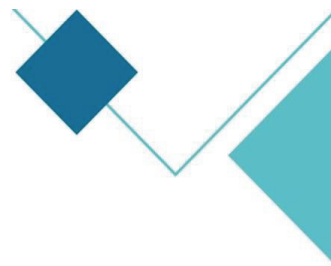
- Rawls, J. (2000). *A Theory of Justice* (Revised Edition). Cambridge: Harvard University Press.
- Rawls, J. (2009). *Uma Teoria da Justiça*. Trad. Jussara Simões, São Paulo: Martins Fontes.
- Rodrigues, D. (1997). *O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível* [Apresentação de trabalho]. Encontro Nacional de Educação Especial, Lisboa.
- Rohling, M. (2012). A educação e a educação moral em “Uma teoria da justiça” de Rawls. *Fundamento: Revista de Pesquisa em Filosofia*, 1, 125-149.
- Rohling, M., & Valle, I. R. (2016). Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade. *Caderno de Pesquisa*, 46(160), 386-409. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143287>.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica: o caso do Director de Turma*, Coleção Ciências da Educação (1ª ed.). [S.l.]: Instituto de Inovação Educacional. [https://myesecweb.esec.pt/pagina/cdi/ficheiros/docs/cce16\[1\].pdf](https://myesecweb.esec.pt/pagina/cdi/ficheiros/docs/cce16[1].pdf)
- Sacavino, S. (2007). Direitos Humanos à educação no Brasil: uma conquista para todos/as? In: R. M. G. Silveira *et al.* (Orgs.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos metodológicos*. João Pessoa: Editora Universária.
- Sandel, M. (1998). *Liberalism and the Limits of Justice* (2ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sandel, M. J. (2017). *Justiça: o que é fazer a coisa certa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Santos, B. S. (2001). Os Processos de Globalização. In: B. S. Santos (Org.). *Globalização: Fatalidade ou Utopia*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Santos, B. S. (2002). *A globalização e as ciências sociais* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Santos, S. A. (2005). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas américas*. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO.
- Saraiva, E. (2006). Introdução à teoria da política pública. In: E. Saraiva, & E. Ferrarezi (Orgs.). *Políticas públicas* (vol. 1, p. 29). [S.l.]: Enap.
- Sarmento, M. J. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.

- Saviani, D. (1984). Sobre a Natureza e a Especificidade da Educação. *Em aberto*, 3(22), 1-6. <http://ifibe.edu.br/arq/20150911214634120944442.pdf>.
- Saviani, D. (2005). *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações* (9ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Schaefer, D. F. (2007). *Iliberal justice: John Rawls vs. the American political tradition*. Columbia, Missouri: University of Missouri Press.
- Scott, W R. (1994). Institutions and organizations: toward a theoretical synthesis. In: W. R. Scott & J. W. Meyer. *Institutional environments and organizations: structural complexity an individualismo* (pp. 55-80). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Scott, W. R. (1995). *Institutions and organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Silva, G. E. G. (2016). *Política de currículo e inclusão de pessoas com Deficiência Intelectual em uma escola municipal de Várzea Grande-MT* [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade do Estado do Mato Grosso, Cáceres, MT. <http://www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes/index.php?op=download&id=416>.
- Silva, J. A. (2003). *Curso de Direito Constitucional Positivo* (22ª ed.). São Paulo: Editora Malheiros.
- Shaw, C.K.Y. (1992). Teoria Hegeliana da burocracia moderna. *Fundação João Pinheiro*, 7(1).
- Silva, T. T., & Gentil, P. (1996). *Escola S.A.* Brasília: CNTE.
- Silveira, D. C. (2007). Teoria da Justiça de John Rawls: entre o liberalismo e o comunitarismo. *Trans/Form/Ação*, 30(1), 169-190.
- Souza, C. (2006). Políticas Públicas uma revisão da literatura. *Sociologias*, 8(16), 20-45.
- Souza, S., & Prado V. J. (2009). Imagens da Escola como Organização: Uma Análise Comparativa Entre o Modelo Burocrático e a Anarquia Organizada através de Metáforas [Apresentação de Trabalho]. Encontro da ANPAD, São Paulo. <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EOR2664.pdf>.
- Tavares, C. (2007). Educar em Direitos Humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: R. M. G. Silveira *et al.* *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária.
- Tosi, G. (2005). *Direitos Humanos: história, teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.

- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Triviños, A. N. S. (1993). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas.
- Tyler, W. (1991). *Organización escolar: una perspectiva sociológica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Valle, I. R. (2013). (In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? *Educação e Pesquisa*, 1-13.
- Velasco, M. (2009). *O que é Justiça: o justo e o injusto na pesquisa filosófica*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent.
- Vigotski, L. S. (2003). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Weber, M. (2000). *Economia e Sociedade* (3ª ed.). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Weitz, B. A. (1993). Equality and justice in education: Dewey and Rawls. *Human Studies*, 16(4), 421-34.
- Zenaide, M. N. T., & Lemos, L. L. (Orgs.). (2001). *Formação em Direitos Humanos na Universidade*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.

## **Apêndices**

## Apêndice I – Termo de Consentimento



### Dados de identificação

Título do Projeto: **A Justiça e o Direito na Educação Inclusiva: Uma análise do lugar da justiça e dos direitos da educação inclusiva em uma instituição de ensino superior em São Luís/MA**

Pesquisadora Responsável: Aleksandra Lyra Pessoa dos Reis Caldas.

Nome do participante:

Data de nascimento:

R.G.:

Responsável legal (quando for o caso):

R.G.:

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa **A Justiça e o Direito na Educação Inclusiva: Uma análise do lugar da justiça e dos direitos da educação inclusiva em uma instituição de ensino superior em São Luís/MA.**, de responsabilidade do (a) pesquisador (a) Aleksandra Lyra Pessoa dos Reis Caldas.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

### **Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:**

1. O trabalho tem por objetivo analisar a **A Justiça e o Direito na Educação Inclusiva: Uma análise do lugar da justiça e dos direitos da educação inclusiva em uma instituição de ensino superior em São Luís/MA.** Essa análise consistirá a partir de uma visão holística, sobre as variáveis que inferem nos principais objetos deste estudo.
2. A minha participação nesta pesquisa consistirá em realizar as entrevistas e a confecção do manuscrito. As entrevistas acontecerão via on line. Esta etapa será subdividida em dois momentos. No primeiro será apresentado o objetivo da pesquisa, bem como discutidas e estabelecidas às formas de aproximação com as participantes. E o segundo a coleta dos dados, que ocorrerá por meio de

perguntas pré-definidas, durando em média 1 hora com cada participante. Nesta etapa, haverá possíveis registros de áudios.

3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de desconfortos e constrangimentos que serão minimizados alterando o método da pesquisa ou até mesmo a sua interrupção.

4. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo para a elaboração de formas de mitigações, com o intuito de melhorar a qualidade de ensino, especificamente em relação a linha dessa pesquisa deste estudo.

5. A minha participação neste projeto deverá ter a duração de 1 hora.

6. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.

7. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido.

8. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

9. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados.

11. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com pesquisador (a) responsável pela pesquisa, *Aleksandra Lyra Pessoa dos Reis Caldas (98) 9 999746117; e-mail: aleksandracaldas@yahoo.com.br*, e/ou com Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Laboro, localizada na Av. Castelo Branco, nº 605, sala 400, na cidade de São Luís - MA, telefone: (98) 3216-9900.

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

São Luís, 06 de Julho de 2020.

Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento



**Apêndice II - Roteiro de Entrevista on line com coordenadores e/ou  
professores do ensino superior da IES LABORO**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA ON LINE COM COORDENADORES E/OU  
PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR DA IES LABORO**

**SUJEITOS**

Coordenadores e/ou Professores de Ensino Superior da Faculdade Laboro de São Luís/MA., que já tiveram e/ou ainda tenham contato/experiência com alunos portadores de necessidades especiais no ensino superior.

**OBJETIVOS**

Refletir sobre Justiça e Direitos Humanos, com ênfase na educação inclusiva.

Analisar o quadro conceitual da educação inclusiva, demonstrando a sua evolução legislativa no Brasil, até os dias atuais.

Investigar a atual realidade nas Instituições de Ensino Superior entre teoria e prática da lei.

Avaliar se a educação inclusiva de ensino superior tem sido incluída na pauta das políticas públicas e qual a sua influência para o ingresso, a permanência e a saída do aluno do ensino superior, com a devida apropriação do conteúdo ministrado.

**PREÂMBULO**

Bom dia/boa tarde, coordenador(a)/professor (a), eu quero agradecer de antemão a sua disponibilidade e o seu interesse em participar desta pesquisa. A sua

participação é muito importante e todas as informações cedidas nessa entrevista são essenciais para o desenvolvimento da pesquisa.

Eu sou formada em Direito e apresentarei a Dissertação de Mestrado junto à Universidade Católica Portuguesa, localizada em Braga/PT para obtenção do grau de mestre em **Ciências da Educação – Administração e Organização Escolar**.

O tema da dissertação é **“A Justiça e os Direitos na Educação Inclusiva: Uma análise do lugar da justiça e dos direitos da educação inclusiva em uma instituição de ensino superior em São Luís/MA.”**. Assumo o compromisso de retornar a IES e apresentar os resultados finais da pesquisa, assim que forem concluídos. É importante lembrar que, em hipótese alguma, os nomes dos participantes serão revelados, ficando assegurado o anonimato de todos. Antes de iniciarmos a entrevista, por favor, leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que estou enviando e, se estiver de acordo, assine. Você tem alguma dúvida? Esta entrevista está sendo realizada por via remota, por meio eletrônico, em razão da impossibilidade de contato físico em vista da Pandemia do COVID-19 que requer distanciamento social.

#### **ENTREVISTA:**

1) Ao longo de sua experiência, você tem percebido facilitação de acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior? Se positivo, você imputa o crescimento desse acesso à legislação brasileira relativa a regulamentação da matéria referente a educação inclusiva?

2) Você pode me contar um pouco da sua experiência em coordenar /ou dar aulas no ensino superior para turmas formadas também por pessoas com deficiência? Ao longo dessa experiência, você encontrou alguma dificuldade? Em qual situação?

3) Na sua opinião, as experiências que você teve ou tem com pessoas com deficiência em salas de aula mista, faz com que você repense sobre o modo como as aulas são ministradas, para que o direito à educação seja efetivamente garantido ao aluno regular e ao aluno com deficiência?

4) Você acha que é possível minimizar as dificuldades encontradas em aulas de ensino superior nas turmas compostas por pessoas com deficiência como forma de garantir a justiça da educação inclusiva para todos os alunos?

4.1 (SE SIM): Na sua opinião, o que pode ser feito?

5) Nesse ano letivo, você está trabalhando com aluno(s) com deficiência? Se positivo com qual(is) deficiência(s); em quais cursos superiores e em qual(is) períodos? Você já acompanhou alguma pessoa com deficiência que tenha concluído o curso superior na IES?

6) As pessoas com deficiência no ensino superior da IES, são orientados a buscar o Atendimento Educacional Especializado, de preferência, no contra-turno das aulas ministradas? Se algum aluno sob sua orientação já buscou o AEE, qual foi o resultado prático observado e qual sua opinião a esse respeito?

7) A IES possui equipe técnica de apoio às pessoas com deficiência como forma de garantir o efetivo acesso do aluno portador de necessidades especiais ao direito à educação?

8) Na sua visão, existe uma integração social entre o aluno com deficiência com os demais alunos da rede regular de ensino, sendo assim respeitada a dignidade humana do aluno deficiente?

9) A pessoa com deficiência no decorrer do curso superior na IES ou algum dos demais alunos já reportaram à coordenação e/ou professores alguma insatisfação, observação ou elogio relativo a inclusão do aluno com deficiência?

10) Existe algum trabalho da IES no sentido de estimular ou auxiliar a permanência da pessoa deficiente como aluno da rede regular de ensino da IES?

11) Você tem conhecimento de abandono do curso superior pela pessoa com deficiência na IES? Se positivo, qual foi o motivo reportado pelo mesmo para a desistência do curso? E se negativo, a que você reporta tal situação?

12) O entrevistado tem conhecimento de alguma política pública voltada às IES Privadas, referente à educação inclusiva?

13) E como última pergunta, na sua opinião, a legislação brasileira que regulamenta a educação inclusiva está sendo importante para a efetivação da justiça da educação da pessoa com deficiência no ensino superior?

13.1) Após a análise da entrevista, caso haja a necessidade de esclarecer alguma dúvida que porventura apareça, posso reenviar esclarecimentos?

Novamente, muito obrigada pela contribuição.

## **Anexos**

# Anexo I – Credenciamento e Recredenciamento Faculdade Laboro



Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação, HOMOLOGA o Parecer nº 278/2015, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, favorável ao credenciamento da Faculdade Raimundo Marinho (FRM), com sede na Avenida Doutor Durval de Góes Monteiro, nº 8501, bairro Tabuleiro do Martins, no município de Maceió, no estado de Alagoas, mantida pela Fundação Educacional do Baixo São Francisco Dr. Raimundo Marinho, com sede na Rua Rui Barbosa, nº 6, bairro Centro, no município de Penedo, no estado de Alagoas, pelo prazo de 3 (três) anos, fixado pela então vigente Portaria Normativa nº 2, de 4 de janeiro de 2016, observado o disposto no art. 4º da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, bem como o art. 10, § 7º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, conforme consta do processo e-MEC nº 201209828.

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação, HOMOLOGA o Parecer nº 400/2015, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, favorável ao credenciamento do Centro de Ensino Superior do Amapá, com sede na Rodovia Duca Serra, Km-0, s/n, bairro Alvorada, no município de Macapá, no estado do Amapá, mantida pela Associação Amapaense de Ensino e Cultura, com sede no mesmo município, pelo prazo de 3 (três) anos, fixado pela então vigente Portaria Normativa nº 2, de 4 de janeiro de 2016, observado o disposto no art. 4º da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, bem como o art. 10, § 7º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, conforme consta do processo e-MEC nº 201115608.

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação, HOMOLOGA o Parecer nº 543/2016, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, favorável ao credenciamento da escola de governo Escola de Inteligência - ESINT/ABIN (código: 17616) e unidades vinculadas, a ser instalada no Setor Policial Sul, Área 5, Quadra 1, Bloco D, s/n, em Brasília, no Distrito Federal, mantida pela Agência Brasileira de Inteligência - ABIN/GSI/PR, com sede em Brasília, no Distrito Federal, para a oferta de cursos de pós-graduação lato sensu na modalidade presencial e a distância, observando-se tanto o prazo de 4 (quatro) anos, fixado pela então vigente Portaria Normativa nº 2, de 4 de janeiro de 2016, observado o disposto no art. 4º da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, bem como o art. 10, § 7º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, ficando também convalidados os atos institucionais praticados até a publicação da Portaria, conforme consta do processo e-MEC nº 201304666.

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação, HOMOLOGA o Parecer nº 577/2016, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, nos termos do Decreto nº 5.786/2006 e da Resolução CNE/CES nº 1/2010, favorável ao credenciamento da Faculdade ANCLIVEPA, a ser instalada na Rua Platina, nº 556, Vila Azevedo, município de São Paulo, estado de São Paulo, mantida pelo Centro Educacional ANCLIVEPA Ltda., com sede no mesmo município e estado, observados tanto o prazo de 4 (quatro) anos, fixado pela então vigente Portaria Normativa nº 2, de 4 de janeiro de 2016, observado o disposto no art. 4º da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, bem como o art. 10, § 7º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, a partir da oferta do curso superior de graduação em Medicina Veterinária, bacharelado, com 100 (cem) vagas anuais, conforme consta do processo e-MEC nº 201502563.

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação, HOMOLOGA o Parecer nº 699/2016, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, nos termos do Decreto nº 5.786/2006 e da Resolução CNE/CES nº 1/2010, favorável ao credenciamento da Faculdade Maurício de Nassau de Anápolis, a ser instalada na Avenida Santos Dumont, nº 724, no bairro de Jundiá, município de Anápolis, estado de Goiás, mantida pela SER Educacional S.A., com sede no município de Recife, estado de Pernambuco, observados tanto o prazo de 3 (três) anos, fixado pela então vigente Portaria Normativa nº 2, de 4 de janeiro de 2016, observado o disposto no art. 4º da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, bem como o art. 10, § 7º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, para o funcionamento dos cursos superiores de graduação em Administração, bacharelado, Ciências Contábeis, bacharelado, Logística, tecnologia, Segurança no Trabalho, tecnologia, e Gestão de Recursos Humanos, tecnologia, conforme consta do processo e-MEC nº 201405593.

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação, HOMOLOGA o Parecer nº 703/2016, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, nos termos do Decreto nº 5.786/2006 e da Resolução CNE/CES nº 1/2010, favorável ao credenciamento do Centro Universitário SENAI/DR - BA, por transformação da Faculdade de Tecnologia SENAI CIMATEC, com sede na Avenida Orlando Gomes, nº 1845, bairro Piauí, no município de Salvador, no estado da Bahia, mantida pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, no município de Salvador, no estado da Bahia, observando-se tanto o prazo de 4 (quatro) anos, fixado pela então vigente Portaria Normativa nº 2, de 4 de janeiro de 2016, observado o disposto no art. 4º da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, bem como o art. 10, § 7º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, conforme consta do processo e-MEC nº 201355628.

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação, HOMOLOGA o Parecer nº 754/2016, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, favorável ao credenciamento da Faculdade de Ensino Superior da Amazônia Reunida (FESAR), situada na Avenida Brasil, nº 1435, setor Alto Paraná, no município de Redenção, estado do Pará, mantida pela Sociedade de Educação, Cultura e Tecnologia da Amazônia S/A, com sede e foro no mesmo município e estado, pelo prazo de 4 (quatro) anos, fixado pela então vigente Portaria Normativa nº 2, de 4 de janeiro de 2016, observado o disposto no art. 4º da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, bem como o art. 10, § 7º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, conforme consta do processo e-MEC nº 201110720.

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação, HOMOLOGA o Parecer nº 762/2016, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, favorável ao credenciamento da Faculdade Laboro, com sede na Avenida Marechal Castelo Branco, nº 605, bairro São Francisco, no município de São Luís, no estado do Maranhão, mantida pela Laboro - Centro de Consultoria Qualificação e Pós-Graduação Ltda - EPP, com sede no município de São Luís, no estado do Maranhão, pelo prazo de 3 (três) anos, fixado pela então vigente Portaria Normativa nº 2, de 4 de janeiro de 2016, observado o disposto no art. 4º da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, bem como o art. 10, § 7º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, conforme consta do processo e-MEC nº 201416757.

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação, HOMOLOGA o Parecer nº 793/2016, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, nos termos do Decreto nº 5.786/2006 e da Resolução CNE/CES nº 1/2010, favorável ao credenciamento do Instituto Leya de Educação Superior, a ser instalado na Avenida Jacarandá, s/n, lote 16, Sul (Aguas Claras), em Brasília, no Distrito Federal, mantido pela Unyleya Editora e Cursos S.A., com sede em Brasília, no Distrito Federal, observados tanto o prazo de 3 (três) anos, fixado pela então vigente Portaria Normativa nº 2, de 4 de janeiro de 2016, observado o disposto no art. 4º da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, bem como o art. 10, § 7º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, a partir da oferta dos cursos superiores de Administração, bacharelado, e Enfermagem, bacharelado, com número de vagas a ser fixado pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (SERES/MEC), conforme consta do processo e-MEC nº 201416119.

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação, HOMOLOGA o Parecer nº 799/2016, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, nos termos do Decreto nº 5.786/2006 e da Resolução CNE/CES nº 1/2010, favorável ao credenciamento da Faculdade Maurício de Nassau de Ananindeua, a ser instalada na Travessa We-31, nº 55, conjunto Cidade Nova V - até 1.262 - lado par, bairro Cidade Nova, no município de Ananindeua, no estado do Pará, mantida pela Ser Educacional S.A., com sede na Av. da Saudade, nº 254,

bairro Santo Amaro, no município de Recife, no estado de Pernambuco, observados tanto o prazo de 4 (quatro) anos, fixado pela então vigente Portaria Normativa nº 2, de 4 de janeiro de 2016, observado o disposto no art. 4º da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, bem como o art. 10, § 7º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, a partir da oferta dos cursos superiores de graduação em Administração, bacharelado, Ciências Contábeis, bacharelado, Gestão Comercial, tecnologia, Logística, tecnologia, e Segurança no Trabalho, tecnologia, com o número de vagas a ser fixado pela SERES, conforme consta do processo e-MEC nº 201356642.

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação, HOMOLOGA o Parecer nº 819/2016, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, nos termos do Decreto nº 5.786/2006 e da Resolução CNE/CES nº 1/2010, favorável ao credenciamento da Faculdade de Siderolândia (FACSIDRO), a ser instalada na Área Abaeté e Orlaria, s/n, no bairro Fazenda Brejão, no município de Siderolândia, estado do Mato Grosso do Sul, mantida pelo Instituto Cristão de Desenvolvimento Humano Ltda., com sede na rua Plínio Câmara, no bairro Cocó, no município de Fortaleza, estado do Ceará, observados tanto o prazo de 3 (três) anos, fixado pela então vigente Portaria Normativa nº 2, de 4 de janeiro de 2016, observado o disposto no art. 4º da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, bem como o art. 10, § 7º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, a partir da oferta do curso superior de Administração, bacharelado, com número de vagas a ser fixado pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (SERES/MEC), conforme consta do processo e-MEC nº 201405835.

MENDONÇA FILHO

## FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

### CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PORTARIA Nº 3, DE 14 DE MARÇO DE 2017

A DIRETORA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO "PROF. MARIANO DA SILVA NETO" - CCE, no uso de suas atribuições legais e, considerando o Edital nº 01/2017/CCE, de 01/02/2017, publicado no DOU nº 24, de 02/02/2017; o Processo nº 23111.001106/2017/25; e as Leis nºs 8.745/93; 9.849/99 e 10.667/2003, publicadas em 10/12/93; 27/10/99 e 15/05/2003, respectivamente, resolve:

Homologar o resultado final do Processo Seletivo para contratação de Professor Substituto, correspondente à Classe Auxiliar, Nível I, em Regime de Tempo Integral - TI - 40 (quarenta) horas semanais, com lotação no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, do Centro de Ciências da Educação "Prof. Mariano da Silva Neto" - CCE, da forma como segue:

1. Artes Visuais - Estágio Supervisionado e Metodologia de Ensino - Habilitando e classificando para contratação a candidata ARTEMILDE SOARES DA SILVA (1ª colocada).

Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação

ANA BEATRIZ SOUSA GOMES

## FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PORTARIA Nº 446, DE 13 DE MARÇO DE 2017

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, no uso de suas atribuições legais e considerando o que consta no Processo nº 23113.017728/2016-74; resolve:

Art. 1º - Homologar o resultado do Concurso Público de Provas e Títulos para Professor Efetivo do Departamento de Relações Internacionais/Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, objeto do Edital nº. 015/2016, publicado no D.O.U. em 07/10/2016 e no Correio de Sergipe em 08/10/2016, retificado através do Edital Geral de Retificação nº 01, publicada no D.O.U. em 23/12/2016, conforme informações que seguem:

Matérias de Ensino	Teoria das Relações Internacionais; Relações Econômicas Internacionais.	
Disciplinas	Introdução ao Estudo das Relações Internacionais; Teoria das Relações Internacionais I e II; Sociologia das Relações Internacionais; Economia Política Internacional; Organizações Internacionais; Geopolítica; Tópicos Especiais em Relações Internacionais I e II; Estado de Questões Contemporâneas; Políticas Públicas e Relações Internacionais; Fundamentos de Economia Internacional; Comércio Internacional; Economia do Brasil; Sistema Monetário e Financeiro Internacional; Práticas de Comércio Exterior; Blocos Econômicos nas Relações Internacionais.	
Cargo/Nível	Professor Assistente-A - Nível I	
Regime de Trabalho	Dedicação Exclusiva	
		Resultado Final
Ampla Concorrência	1º LUGAR: CRISTINE ROEHLER ZANELLA - 73,98	
	2º LUGAR: ANA TEREZA LOPES MARRA DE SOUSA - 71,84	
	3º LUGAR: THIAGO FERNANDES FRANCO - 65,17	
	4º LUGAR: MATHEUS DE OLIVEIRA SOUZA - 63,12	
Cotas (Lei nº 12.990/14)	Nenhum candidato aprovado	
Cotas (Decreto nº 3.298/99)	Nenhum candidato aprovado	

Art. 2º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial da União.

ANGELO ROBERTO ANTONIOLLI

PORTARIA Nº 444, DE 13 DE MARÇO DE 2017

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, no uso de suas atribuições legais e considerando o que consta do Processo de nº. 23113.017633/2014-99/Departamento de Fisioterapia/Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho; resolve:

Art. 1º - Prorrogar, por 01 (um) ano, contado a partir de 20/04/2017, o prazo de validade do Concurso Público de Provas e Títulos para Professor Assistente-A - Nível I, em regime de Dedicação Exclusiva, objeto do Edital nº. 007/2015, editado pela Universidade Federal de Sergipe para o Departamento de Fisioterapia/Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho, para a Matéria de Ensino "II, III e V Ciclo de Fisioterapia", homologado através da Portaria nº 497, de 19/04/2016, publicada no D.O.U. de 20/04/2017, seção 1, página 20.

Art. 2º - Esta PORTARIA entrará em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial da União.

ANGELO ROBERTO ANTONIOLLI

PORTARIA Nº 445, DE 13 DE MARÇO DE 2017

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, no uso de suas atribuições legais e considerando: o disposto nos artigos 48 e 50 da Resolução nº 023/2007/CONSUFUS; o disposto na Resolução nº 02/2017/CONSUFUS, de 20/02/2017; o disposto no Processo de nº. 23113.003073/2016-52, resolve:

Art. 1º - Anular o Concurso Público de Provas e Títulos para Professor Efetivo do Departamento de Farmácia/Campus Universitário Prof. Antônio Garcia Filho, objeto do Edital nº 012/2016, publicado no D.O.U. de 15/07/2016, seção 3, homologado através da Portaria nº 1.655, de 09/12/2016, publicada no D.O.U. de 13/12/2016, seção 1, página 31, para a Matéria de Ensino: Farmácia Hospitalar, Assistência Farmacêutica e Farmacopeidiologia.



Art. 1º Fica recredenciado o Centro de Ensino Superior do Amapá, com sede na Rodovia Duca Serra, Km-0, s/n, bairro Alvorada, no município de Macapá, no estado do Amapá, mantida pela Associação Amapaense de Ensino e Cultura, com sede no mesmo município.

Art. 2º O recredenciamento de que trata o art. 1º é válido pelo prazo de 3 (três) anos, observado o disposto no art. 4º da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, bem como o art. 10, § 7º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MENDONÇA FILHO

**PORTARIA Nº 356, DE 14 DE MARÇO DE 2017**

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto no Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, na Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, e no Parecer nº 543/2016, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, conforme consta do processo e-MEC nº 201304666, e diante da conformidade do Regimento da Instituição e de seu respectivo Plano de Desenvolvimento Institucional com a legislação aplicável, resolve:

Art. 1º Fica credenciada a escola de governo Escola de Inteligência - ESINT/ABIN (código: 17616) e unidades vinculadas, a ser instalada no Setor Policial Sul, Área 5, Quadra 1, Bloco D, s/n, em Brasília, no Distrito Federal, mantida pela Agência Brasileira de Inteligência - ABIN/GSI/PR, com sede em Brasília, no Distrito Federal, para a oferta de cursos de pós-graduação lato sensu na modalidade presencial e a distância.

Art. 2º O credenciamento de que trata o art. 1º é válido pelo prazo de 4 (quatro) anos, observado o disposto no art. 4º da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, bem como o art. 10, § 7º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MENDONÇA FILHO

**PORTARIA Nº 357, DE 14 DE MARÇO DE 2017**

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto no Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, na Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, na Resolução CNE/CES nº 1/2010, e no Parecer nº 577/2016, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, conforme consta do processo e-MEC nº 201502563, e diante da conformidade do Regimento da Instituição e de seu respectivo Plano de Desenvolvimento Institucional com a legislação aplicável, resolve:

Art. 1º Fica credenciada a Faculdade ANCLIVEPA, a ser instalada na Rua Platina, nº 556, Vila Azevedo, município de São Paulo, estado de São Paulo, mantida pelo Centro Educacional ANCLIVEPA Ltda., com sede no mesmo município e estado.

Art. 2º O credenciamento de que trata o art. 1º é válido pelo prazo de 4 (quatro) anos, observado o disposto no art. 4º da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, bem como o art. 10, § 7º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MENDONÇA FILHO

**PORTARIA Nº 358, DE 14 DE MARÇO DE 2017**

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto no Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, na Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, na Resolução CNE/CES nº 1/2010, e no Parecer nº 699/2016, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, conforme consta do processo e-MEC nº 201405593, e diante da conformidade do Regimento da Instituição e de seu respectivo Plano de Desenvolvimento Institucional com a legislação aplicável, resolve:

Art. 1º Fica credenciada a Faculdade Maurício de Nassau de Anápolis, a ser instalada na Avenida Santos Dumont, nº 724, no bairro de Jundiá, município de Anápolis, estado de Goiás, mantida pela SER Educacional S.A., com sede no município de Recife, estado de Pernambuco.

Art. 2º O credenciamento de que trata o art. 1º é válido pelo prazo de 3 (três) anos, observado o disposto no art. 4º da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, bem como o art. 10, § 7º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MENDONÇA FILHO

**PORTARIA Nº 359, DE 14 DE MARÇO DE 2017**

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto no Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, na Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, na Resolução CNE/CES nº 1/2010, e no Parecer nº 703/2016, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, conforme consta do processo e-MEC nº 201355628, e diante da conformidade do Regimento da Instituição e de seu respectivo Plano de Desenvolvimento Institucional com a legislação aplicável, resolve:

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 00012017031500026

Art. 1º Fica credenciado o Centro Universitário SENAI/DR-BA, por transformação da Faculdade de Tecnologia SENAI CIMATEC, com sede na Avenida Orlando Gomes, nº 1845, bairro Piauí, no município de Salvador, no estado da Bahia, mantida pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, no município de Salvador, no estado da Bahia.

Art. 2º O credenciamento de que trata o art. 1º é válido pelo prazo de 4 (quatro) anos, observado o disposto no art. 4º da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, bem como o art. 10, § 7º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MENDONÇA FILHO

**PORTARIA Nº 360, DE 14 DE MARÇO DE 2017**

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto no Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, na Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007 e no Parecer nº 754/2016, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, conforme consta do Processo e-MEC nº 201110720, e diante da conformidade do Regimento da Instituição e de seu respectivo Plano de Desenvolvimento Institucional com a legislação aplicável, resolve:

Art. 1º Fica recredenciada a Faculdade de Ensino Superior da Amazônia Reunida (FESAR), situada na Avenida Brasil, nº 1435, setor Alto Paraná, no município de Redenção, estado do Pará, mantida pela Sociedade de Educação, Cultura e Tecnologia da Amazônia S/A, com sede e foro no mesmo município e estado.

Art. 2º O recredenciamento de que trata o art. 1º é válido pelo prazo de 4 (quatro) anos, observado o disposto no art. 4º da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, bem como o art. 10, § 7º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MENDONÇA FILHO

**PORTARIA Nº 361, DE 14 DE MARÇO DE 2017**

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto no Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, na Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007 e no Parecer nº 762/2016, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, conforme consta do Processo e-MEC nº 201416757, e diante da conformidade do Regimento da Instituição e de seu respectivo Plano de Desenvolvimento Institucional com a legislação aplicável, resolve:

Art. 1º Fica recredenciada a Faculdade Laboro, com sede na Avenida Marechal Castelo Branco, nº 605, bairro São Francisco, no município de São Luís, no estado do Maranhão, mantida pela Laboro - Centro de Consórcio Qualificação e Pós-Graduação Ltda - EPP, com sede no município de São Luís, no estado do Maranhão.

Art. 2º O recredenciamento de que trata o art. 1º é válido pelo prazo de 3 (três) anos, observado o disposto no art. 4º da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, bem como o art. 10, § 7º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MENDONÇA FILHO

**PORTARIA Nº 362, DE 14 DE MARÇO DE 2017**

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto no Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, na Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, na Resolução CNE/CES nº 1/2010, e no Parecer nº 793/2016, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, conforme consta do processo e-MEC nº 201416119, e diante da conformidade do Regimento da Instituição e de seu respectivo Plano de Desenvolvimento Institucional com a legislação aplicável, resolve:

Art. 1º Fica credenciado o Instituto Leya de Educação Superior, a ser instalado na Avenida Jacarandá, s/n, lote 16, Sul (Águas Claras), em Brasília, no Distrito Federal, mantido pela Unyleya Editora e Cursos S.A., com sede em Brasília, no Distrito Federal.

Art. 2º O credenciamento de que trata o art. 1º é válido pelo prazo de 3 (três) anos, observado o disposto no art. 4º da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, bem como o art. 10, § 7º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MENDONÇA FILHO

**PORTARIA Nº 363, DE 14 DE MARÇO DE 2017**

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto no Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, na Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, na Resolução CNE/CES nº 1/2010, e no Parecer nº 799/2016, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, conforme consta do processo e-MEC nº 201356642, e diante da conformidade do Regimento da Instituição e de seu respectivo Plano de Desenvolvimento Institucional com a legislação aplicável, resolve:

Art. 1º Fica credenciada a Faculdade Maurício de Nassau de Ananindeua, a ser instalada na Travessa We-31, nº 55, conjunto Cidade Nova V - até 1.262 - lado par, bairro Cidade Nova, no município de Ananindeua, no estado do Pará, mantida pela Ser Educacional S.A., com sede na Av. da Saudade, nº 254, bairro Santo Amaro, no município de Recife, no estado de Pernambuco.

Art. 2º O recredenciamento de que trata o art. 1º é válido pelo prazo de 4 (quatro) anos, observado o disposto no art. 4º da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, bem como o art. 10, § 7º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MENDONÇA FILHO

**PORTARIA Nº 364, DE 14 DE MARÇO DE 2017**

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto no Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, na Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, na Resolução CNE/CES nº 1/2010, e no Parecer nº 819/2016, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, conforme consta do processo e-MEC nº 201405835, e diante da conformidade do Regimento da Instituição e de seu respectivo Plano de Desenvolvimento Institucional com a legislação aplicável, resolve:

Art. 1º Fica credenciada a Faculdade de Sidrolândia (FAC-SIDRO), a ser instalada na Área Abatê e Orlaria, s/nº, no bairro Fazenda Brejão, no município de Sidrolândia, estado do Mato Grosso do Sul, mantida pelo Instituto Cristão de Desenvolvimento Humano Ltda., com sede na rua Plínio Câmara, no bairro Cocó, no município de Fortaleza, estado do Ceará.

Art. 2º O credenciamento de que trata o art. 1º é válido pelo prazo de 3 (três) anos, observado o disposto no art. 4º da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, bem como o art. 10, § 7º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MENDONÇA FILHO

**PORTARIA Nº 366, DE 14 DE MARÇO DE 2017**

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e considerando o disposto no Decreto nº 7.689, de 2 de março de 2012, e na Portaria MP nº 28, de 16 de fevereiro de 2017, do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão - MP, resolve:

Art. 1º Fica delegada competência à Secretária-Executiva do Ministério da Educação - SE-MEC, para dispor acerca da distribuição entre as unidades orgânicas e administrativas e as entidades supervisionadas do MEC, do limite para empenho de contratação de bens e serviços e concessão de diárias e passagens, estabelecido para este Ministério pela Portaria MP nº 28, de 16 de fevereiro de 2017.

Art. 2º Fica delegada à SE-MEC a competência para autorização de que trata o § 2º do art. 2º da Portaria MP nº 28, de 2017.

Parágrafo único. Não se aplica o disposto no caput à autorização prevista no art. 2º, § 1º, do Decreto nº 7.689, de 2012.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MENDONÇA FILHO

**DESPACHOS DO MINISTRO**

Em 14 de março de 2017

Processo nº 23123.000974/2012-44.  
Interessada: Universidade Federal de Santa Maria - UFSM  
Assunto: Processo Administrativo Disciplinar para apurar supostas irregularidades na UFSM

DECISÃO: Vistos os autos do processo em referência, com fulcro no art. 50, § 1º, da Lei nº 9.784 de 29 de janeiro de 1999, e nos termos do Parecer nº 00306/2017/CONJUR-MEC/CGU/AGU, de 22 de fevereiro de 2017, da Consultoria Jurídica deste Ministério - CONJUR-MEC, cujos fundamentos adoto, acolho as conclusões do Relatório da Comissão de Inquérito, superando o entendimento exposto no Parecer 1779/2013/CGAA/CONJUR-MEC/CGU/AGU, de 23 de outubro de 2013, e absolvo os servidores Clóvis Silva Lima e Felipe Martins Müller, nos termos do art. 108, caput, da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, por falta de provas de suas culpabilidades nos autos. Enviem-se os autos ao Núcleo para Assuntos Disciplinares deste Ministério - NAD-MEC, para que dê ciência da decisão à defesa técnica dos servidores e, na sequência, archive o presente feito.

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação HOMOLOGA o Parecer CNE/CES nº 526/2016, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, que conheceu o recurso interposto pelo Centro de Ensino Superior de Maringá Ltda, para, no mérito, dar-lhe provimento, reformando a decisão da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), do Ministério da Educação, expressa na Portaria SERES nº 203/2016, de 2 de junho de 2016, para autorizar o funcionamento do curso de graduação em Jornalismo, bacharelado, a ser oferecido pela Faculdade Cesumar (Cesumar), conforme consta nos autos do Processo eMEC nº 201500946.

Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2 de 24/08/2001, que institui a Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil.

**PORTARIA Nº 686, DE 25 DE MAIO DE 2012**

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto no Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006, na Portaria Normativa Nº 40, de 12 de dezembro de 2007 e no Parecer Nº 528/2011, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, conforme consta do processo e-MEC Nº 200912451, e diante da conformidade do Regimento da Instituição e de seu respectivo Plano de Desenvolvimento Institucional com a legislação aplicável, resolve:

Art. 1º Fica credenciada a Faculdade Laboro - LABORO, a ser instalada na Avenida Marechal Castelo Branco, Nº 605, sala 400 e anexos, bairro São Francisco, no Município de São Luís, Estado do Maranhão, mantida pelo LABORO - Centro de Consultoria, Qualificação e Pós-Graduação Ltda., com sede no Município de São Luís, Estado do Maranhão, observado o prazo máximo de 3 (três) anos.

Art. 2º Nos termos do art. 10, § 7º do Decreto Nº 5.773, de 2006, os atos autorizativos são válidos até o ciclo avaliativo seguinte.

Parágrafo único. Caso entre a publicação desta portaria e o calendário para a realização do ciclo avaliativo citado no caput transcorra prazo superior a 3 (três) anos, a instituição deverá solicitar seu recredenciamento, observadas as disposições processuais pertinentes, tendo em vista o prazo máximo do primeiro credenciamento estabelecido no art. 13, § 4º, do mesmo Decreto.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

**ALOIZIO MERCADANTE OLIVA**

*(Publicação no DOU n.º 102, de 28.05.2012, Seção 1, página 22)*

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE REGULAÇÃO E SUPERVISÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**PORTARIA Nº 84, DE 8 DE JUNHO DE 2012**

O Secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior, no uso da competência que lhe foi conferida pelo Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012, tendo em vista o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, e suas alterações, e a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º Ficam autorizados os cursos superiores de graduação, conforme planilha anexa, ministrados pelas Instituições de Ensino Superior, nos termos do disposto no artigo 35, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, alterado pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007.

Parágrafo único. As autorizações a que se refere esta Portaria são válidas exclusivamente para os cursos ministrados nos endereços citados na planilha anexa.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

**JORGE RODRIGO ARAUJO MESSIAS**

**ANEXO**

**AUTORIZAÇÃO DE CURSOS**

**OBS.: O anexo desta portaria encontra-se no DOU informado abaixo.**

*(Publicação no DOU n.º 111, de 11.06.2012, Seção 1, página 17/18)*

## Anexo II – Edital Vestibular Laboro 2020



### VESTIBULAR - EDITAL 02/2018

#### 1. Formas de Ingresso:

O acesso aos Cursos Tecnólogos de nível superior da Faculdade Laboro dar-se-á através de 02 (dois) processos seletivos: aproveitamento no resultado obtido pelo candidato que alcançou média igual ou superior a 400 pontos, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e classificação nas provas do Concurso Vestibular a que este Edital se refere.

#### 2. Dos Cursos oferecidos pela Faculdade Laboro

CURSOS	TURNOS	VAGAS	RECONHECIMENTO MEC
Gestão Hospitalar	VESPERTINO	50 VAGAS	PORTARIA N° 1033 DE 24 de dezembro de 2015
Redes de Computadores	VESPERTINO	50 VAGAS	PORTARIA N° 1039 DE 24 de dezembro de 2015
Recursos Humanos	VESPERTINO	50 VAGAS	PORTARIA N° 244 DE 06 de abril de 2018
Gestão Hospitalar	NOTURNO	50 VAGAS	PORTARIA N° 1033 DE 24 de dezembro de 2015
Redes de Computadores	NOTURNO	50 VAGAS	PORTARIA N° 1039 DE 24 de dezembro de 2015
Recursos Humanos	VESPERTINO	50 VAGAS	PORTARIA N° 244 DE 06 de abril de 2018

#### 3. Das Inscrições:

As inscrições serão realizadas na secretaria da Faculdade LABORO – Av. Marechal Castelo, n° 605, sala 400 – São Francisco – São Luís – MA

Para efetuar a inscrição o candidato deverá apresentar todos os seguintes documentos (em bom estado):

- Ficha de inscrição preenchida (disponível na secretaria da Faculdade Laboro)
- Comprovante de pagamento da Taxa de inscrição no valor de R\$ 30,00 (trinta reais). As inscrições com pagamento em cheque ou depósito bancário só serão homologadas após a compensação dos mesmos.
- Cadastro de Pessoa Física – CPF (original e fotocópia).
- Documento de Identidade com fotografia – RG (expedida pela Secretaria de Segurança Pública; pelas Forças Armadas; pela Polícia Militar; pela Polícia Federal; pelo Ministério das Relações Exteriores; Carteira de Trabalho; Passaporte ou Carteira Nacional de Habilitação) (original e fotocópia).
- Certificado de Conclusão de Ensino Médio (original ou fotocópia autenticada)

Obs.: A inscrição será homologada pela secretaria da Faculdade sendo cancelada a inscrição de candidatos que não apresentarem todos os documentos exigidos.

#### 4. Da Prova:

O exame seletivo será realizado nas dependências da Faculdade LABORO – Av. Marechal Castelo, n° 605, sala 400 – São Francisco – São Luís – MA. A prova consistirá de um texto para interpretação, com questões objetivas e redação, sob temas da atualidade, deverá ser redigido em letra legível, numa folha de prova fornecida pela IES, com exigência mínima de 15 (quinze) e máxima de 30 (trinta) linhas redigidas. A avaliação é de caráter eliminatório, cuja nota mínima para aprovação será 6,0(seis). Os critérios de avaliação seguem no Regimento interno da Instituição.

As provas agendadas serão realizadas no período de 04 de junho a 31 de agosto de 2018, em horário indicado no comprovante de inscrição, tendo duração de 4 (quatro) horas. As datas e horários disponíveis para o agendamento serão apresentados no ato da inscrição para escolha do candidato.

Recomendações:

- a) O candidato deverá chegar ao local da seleção com 30 minutos de antecedência, portando caneta esferográfica de tinta azul ou preta para registro de suas respostas.
- b) Portar e exhibir aos examinadores documento válido de identificação original com foto e o comprovante de inscrição no referido processo.

**5. Da Classificação:**

O Processo Seletivo será classificatório, observando-se a ordem decrescente dos resultados obtidos até o limite das vagas oferecidas; será considerada para classificação a maior nota na prova de redação. Será eliminado o candidato que obtiver nota zero na prova de Redação.

**6. Da Divulgação dos Resultados:**

A apuração dos resultados das provas será divulgada pela Faculdade após a realização das mesmas na Secretaria da Faculdade e no site da Instituição. Não haverá revisão de provas nem recurso.

**7. Da Matrícula:**

Os candidatos aprovados no Processo Seletivo deverão comparecer à Secretaria para efetuar a matrícula até uma semana após a divulgação dos resultados (sob pena de perda da vaga em caso de não comparecimento). No ato da matrícula o candidato deverá apresentar:

- Contrato de prestação de serviços educacionais, preenchido e assinado pelo aluno e pelo responsável financeiro;
- 1 (uma) fotocópia da Certidão de nascimento ou de casamento;
- 1 (uma) fotocópia do Certificado de Conclusão do Ensino Médio, acompanhado do Histórico Escolar;
- 1 (uma) fotocópia da carteira de identidade e do CPF pessoal e do responsável financeiro;
- 1 (uma) fotocópia do Título de Eleitor e do Comprovante de quitação do serviço militar (candidatos do sexo masculino);
- 1 (uma) Foto 3 X 4 colorida;
- Comprovante de pagamento da Matrícula; a matrícula com pagamento em cheque ou depósito bancário só será homologada após a compensação do mesmo.
- 1 (uma) fotocópia do Comprovante de rendimento e do comprovante de residência, atualizado, pessoal e do responsável financeiro.
- Resumo das notas do ENEM (ou declaração de que não o fez)
- Original e fotocópia do comprovante de renda do responsável financeiro, atualizado.

**8. – Das disposições Gerais**

A Inscrição ou matrícula poderá ser feita por procuração – o procurador deverá portar procuração documento pessoal de identidade original, com foto e em bom estado e todos os documentos exigidos ao candidato.

A Inscrição ou matrícula somente será deferida após análise da documentação exigida.

A Faculdade reserva-se o direito de só oferecer o Curso para turmas em que haja no mínimo 30 alunos matriculados.

Serão cumpridas, para todos os efeitos, as determinações contidas no Manual do Candidato ao Processo Seletivo que complementam o presente edital.

São Luís (MA), 30 de maio de 2018.



---

Francilene Duarte  
Diretora Acadêmica – Faculdade Laboro

