



CENTRO UNIVERSITÁRIO DO ESTADO DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO
MESTRADO EM DIREITO, POLÍTICAS PÚBLICAS E
DESENVOLVIMENTO REGIONAL

ROSALY BACHA LOPES

AÇÕES AFIRMATIVAS PARA PESSOAS COM DEFICIENCIA VISUAL: Análise da
atuação da UFPA na garantia da permanência no ensino superior

BELÉM - PA
2019

ROSALY BACHA LOPES

AÇÕES AFIRMATIVAS PARA PESSOAS COM DEFICIENCIA VISUAL: Análise da atuação da UFPA na garantia da permanência no ensino superior

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Direito junto ao Programa de Pós-Graduação em Direito do Centro Universitário do Estado do Pará (CESUPA).

Área de Concentração: Direito, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

Linha de pesquisa: Direito, Políticas Públicas e Direitos Humanos.

Orientador: Prof. Dr. José Claudio Monteiro de Brito Filho.

BELÉM - PA
2019

ROSALY BACHA LOPES

AÇÕES AFIRMATIVAS PARA PESSOAS COM DEFICIENCIA VISUAL: Análise da atuação da UFPA na garantia da permanência no ensino superior

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Direito, pelo Programa de Pós-Graduação em Direito do Centro Universitário do Estado do Pará (CESUPA). Área de Concentração: Direito, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional. Linha de pesquisa: Direito, Políticas Públicas e Direitos Humanos.

Data da defesa: 21/08/2019

Conceito: _____

Banca Examinadora

_____ - Orientador

Prof. José Claudio Monteiro de Brito Filho

Doutor em Direito das Relações Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Centro Universitário do Estado do Pará (CESUPA)

_____ - Examinadora

Professora Dra. Vanessa Rocha Ferreira

_____ - Examinador

Professor Dr. Raimundo Wilson Gama Raiol

À minha família, por todo o apoio, amor,
gratidão e compreensão.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, e por tudo que já superei e alcancei. Eu te agradeço por mais essa conquista que não é só minha, mas muito mais tua.

À Santa Terezinha, que sempre me protege e me acalma. Quando me vem a incerteza, a angústia, imediatamente recorro a ela, que cuida de mim como a mais terna das Mães.

Ao meu esposo Fernando Pessoa Diniz, por tudo que já fez e continua fazendo por mim. Ter você é caminhar pela vida confiante. Agradeço a Deus pela sua existência e pela família linda que construímos juntos.

Aos meus filhos, Evellyn Aryanne Lopes Carvalho Diniz e Fernando Pessoa Diniz Filho, vocês são o meu orgulho, a razão da minha vida e do grande amor que carrego no coração. Esta conquista também é de vocês.

Aos meus pais, Raimundo Rodrigues Lopes e Maria das Graças Bacha Lopes (*in memoriam*), pelos exemplos de honestidade e trabalho e por todas as oportunidades que deram a mim, serei eternamente grata, vocês fizeram de mim a pessoa que hoje sou.

Aos meus irmãos Raimundo Nonato, Rilda, Rosalina e Rosileia Bacha, pelas palavras de incentivo e por sempre acreditarem no meu potencial.

Ao meu orientador, o Professor Dr. José Claudio Monteiro de Brito Filho, pela confiança e incentivo, que foram importantes para realização desta dissertação. Meu muito obrigada!

A todos os professores do PPGD do CESUPA, em especial ao Prof. Dr. Jean Carlos Dias e à Profa. Dra. Ana Elizabeth Neyrão Reymão, pelas valiosas contribuições na banca da qualificação.

À professora Dra. Ana Elizabeth Neyrão Reymão, que sempre esteve disponível quando precisei. Minha eterna gratidão!

Aos professores do PPGD da UFPA, especialmente ao Prof. Dr. Raimundo Wilson Gama Rayol e à Profa. Dra. Paula Regina Arruda de Azevedo.

Aos funcionários do CESUPA, sempre muito gentis, especialmente a Lilian de Nazaré Amaral Farias, secretária do PPGD. Você foi um anjo, sua ajuda foi primordial desde início dessa caminhada.

A todos os meus colegas de turma, por todos os momentos de troca de conhecimento, em especial Alanna Caroline Gadelha Alves e Yasmim Dolores de Parijós Galende, pelo carinho durante essa jornada.

À amiga Rosa Veloso Dias Giannaccini, companheira de todas as horas, pela amizade.

Ao amigo Lucas França, amizade que o mestrado me presenteou, pelo incentivo e disposição. Meu muito obrigada!

À amiga Jacira Mokdci da Silva, por sua ajuda em todos os momentos ao longo destes dois anos.

À equipe da Coordenadoria de Acessibilidade (CoAcess), especialmente a Profa. Dra. Arlete Marinho Gonçalves, ao Professor Aginaldo da Silva Barros, a Secretária Glaúbia Rodrigues Amaral e a Lângela dos Santos Carmo, pessoas que foram essenciais para a elaboração da presente pesquisa, pelas valiosas informações e pela gentileza e disposição que sempre me receberam. Muito obrigada!

A todos aqueles que direta e, ou, indiretamente contribuíram para a execução deste trabalho, e principalmente, pela concretização deste sonho.

MEU MUITO OBRIGADA!

“Igualdade consiste em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de suas desigualdades.”

Aristóteles

RESUMO

A presente dissertação de mestrado aborda a questão da permanência e da conclusão do ensino superior por parte das pessoas com deficiência visual na Universidade Federal do Pará, mais precisamente a atuação da referida instituição na garantia da permanência do estudante com deficiência visual no ensino superior. Explora a temática a partir da compreensão de noções centrais como a natureza e a justiça das ações afirmativas, tendo presente sua história e os emblemáticos embates judiciais protagonizados sobre o assunto cotas. Destaca temas como direito, justiça, igualdade e diferença. Utilizou como métodos de pesquisa a leitura e análise conceitual de textos, dados estatísticos sobre a questão central aqui posta em pauta e entrevistas. A dissertação exhibe as diferentes visões existentes sobre uma das formas de justiça distributiva, a saber, a política de cotas para o acesso ao ensino e problematiza questões atinentes à permanência e conclusão do ensino superior por parte dos estudantes com deficiência visual.

Palavras-chave: Ações afirmativas. UFPA. Ensino superior. Pessoas com deficiência visual.

ABSTRACT

This dissertation address with the issue of the permanence and completion of higher education by the visually impaired at the Federal University of Pará, more specifically the institution's performance in warranty the permanence of the visually impaired student in higher education. It explores the theme from the understanding of central notions such as the nature and justice of affirmative actions, have in it history and the emblematic legal clashes on the subject of quotas. Highlights topics such as law, justice, equality and difference. It used as search method reading and conceptual analysis of texts, statistical data on the central question here put on the agenda and interviews. The dissertation presents the different views on one of the forms of distributive justice, to know, the quota policy for access to education and problematizes issues related to the permanence and completion of higher education by students with visual impairment.

Keywords: Affirmative actions. UFPA. Higher education. People with visual deficiency.

SIGLAS

ADI	- Ação Direta de Inconstitucionalidade
ADPF	- Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
APAE	- Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
C&B	- College and Beyond
CF/88	- Constituição Federal de 1988
CoAcess	- Coordenadoria de acessibilidade
CONSEPE	- Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
EC	- Emenda Constitucional
IBC	- Instituto Benjamin Constant
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	- Instituições de Ensino Superior
INES	- Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	- Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério de Educação e Cultura
NIS	- Núcleo de Inclusão Social
ONU	- Organização das Nações Unidas
PcD	- Pessoas com Deficiência
PNAES	- Programa Nacional de Assistência Estudantil
Pnud	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	- Programa Permanência
PPC	- Projetos Pedagógicos de Cursos
PROERG	- Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PS	- Processos Seletivos
SAEST	- Superintendência de Assistência Estudantil
STF	- Supremo Tribunal Federal
UFPA	- Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 AÇÕES AFIRMATIVAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UFPA	18
2 AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	28
3 AÇÃO AFIRMATIVA	36
3.1 O CASO BAKKE	41
3.2 OS CASOS SWEATT E DEFUNIS	45
3.3 O CASO HOPWOOD E O ESTUDO RIVER	47
3.4 O RESULTADO DO ESTUDO DE RIVER	50
4 A CONCEPÇÃO DE JUSTIÇA DE RAWLS, DWORKIN E SEM	53
4.1 A TEORIA DA JUSTIÇA COMO EQUIDADE DE RAWLS	53
4.2 A TEORIA DA IGUALDADE DE RECURSOS DE RONALD DWORKIN	58
4.3 A IGUALDADE EM AMARTYA SEM	62
4.4 AS LIÇÕES EXTRAÍDAS DE RAWLS, DWORKIN E SEM	67
5 A UFPA E SUA POLÍTICA DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR	70
5.1 O RESULTADO DAS AÇÕES INCLUSIVAS REALIZADAS PELA COORDE-NADORIA DE ACESSIBILIDADE DA UFPA	80
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTAS	112

INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado tem como objetivo analisar a atuação da Universidade Federal do Pará (UFPA) na garantia da permanência no ensino superior pelas pessoas com deficiência visual. Há Políticas Afirmativas que visam assegurar uma porcentagem de vagas no ensino superior para estudantes que preencham determinados requisitos. Tais políticas tencionam combater e superar situações discriminatórias a pessoas, seja por fatores raciais, sociais, econômicos, isto é, pelo seu pertencimento a grupos vulneráveis, as pessoas com deficiência que pertencem às classes socioeconômicas mais baixas. Entretanto, a política afirmativa só será eficaz se for capaz de pensar para além do ingresso, dando atenção ao restante do processo, que ainda compreende a permanência, a aprendizagem e a conclusão do ensino superior.

Nos Estados Unidos, o debate em torno das Ações Afirmativas teve origem nos primeiros anos da década de 1960, por meio de reivindicações democráticas representadas pelos movimentos de direitos civis na luta por igualdade de oportunidade a todos. No Brasil, a construção da concepção de ações afirmativas se deu a partir da experiência travada nos Estados Unidos. Apesar disso, os tratamentos preferenciais e os sistemas de cotas já existiam há muito mais tempo em outros países, como Inglaterra e França (SOWELL, 2004). De saída, será importante atentar mais de perto para a natureza das ações afirmativas, suas motivações, métodos e objetivos.

Para Gomes (2001, p. 37), as ações afirmativas, na verdade, são políticas públicas que visam concretizar a igualdade material prevista constitucionalmente e dirimir os efeitos de toda e qualquer discriminação, seja racial, de gênero, idade, origem nacional ou de condição física.

Os efeitos negativos da discriminação se deixam ver muito claramente no campo da educação, sobretudo em razão da deficiência. Em geral, o grupo social composto por pessoas com deficiência é preterido no acesso à educação de qualidade, pela falta de recursos materiais e humanos para sua garantia equitativa com relação à educação oferecida aos que não possuem deficiência e incapacidade (BRITO FILHO, 2016).

Observa-se que existe um déficit considerável no ensino de base que precisa ser corrigido. Do contrário, sempre haverá diferença substancial no grau de instrução nas diferentes camadas e grupos sociais. As desigualdades reais de oportunidades e de competição no acesso ao ensino superior entre os alunos da rede pública e os alunos da rede privada, endossam a razão das políticas afirmativas (BRITO FILHO, 2016).

Em países em desenvolvimento, como o Brasil, as universidades constituem um espaço singular de criação e difusão do saber científico, de modo que o mercado de trabalho tende a absorver os profissionais qualificados formados por tais instituições, que se assentam no tripé ensino, pesquisa e extensão (BELTRÃO; BRITO FILHO; MAUÉS, 2016).

Nesse sentido, a universidade precisa cumprir uma função social absolutamente relevante, a saber, formar profissionais que venham das mais distintas classes e dos mais variados grupos sociais. Não pode, portanto, organizar-se de modo a atender a um público privilegiado, a partir de um projeto educacional elitista, que prima pelo mérito, pois, assim, contribuirá no sentido de homogeneizar seu corpo discente e, conseqüentemente, determinadas carreiras. Se assim, ao invés de promover a inclusão, a universidade atuará no sentido contrário ao da garantia do direito fundamental de muitos estudantes (MANTOAN, 2006).

Como mola propulsora da transformação social, as instituições precisam atender à sociedade como um todo. Por essa razão, as ações afirmativas constituem um modelo de distribuição de recursos capaz de propiciar a formação de um corpo discente diversificado (BELTRÃO; BRITO FILHO; MAUÉS, 2016).

Nesse contexto, espera-se, com a Ação Afirmativa, que integrantes de grupos vulneráveis sejam beneficiados e tenham perspectivas reais de igualdade de oportunidades e dignidade humana. Para Gomes (2001, p. 440), as Ações Afirmativas podem ser pensadas como um estímulo à educação e ao aperfeiçoamento de jovens que compõem grupos minoritários.

Faz-se necessário, então, repensar o princípio da igualdade para além dos paradigmas da igualdade formal. Encontra em construção teórica uma espécie de direito antidiscriminatório que visa minimizar vulnerabilidades de grupos sociais que sofrem discriminações em virtude de sua condição específica, dentro da perspectiva da afirmação dos direitos de um segmento específico de pessoas vulneráveis, o das pessoas com deficiência (GALINDO, 2016).

Para avançar nesse debate, o direito exige de seus operadores uma interpretação do princípio da igualdade que fortaleça o aspecto material da igualdade, propondo a promoção de ações que coíbam a prática de discriminação. Para isso, faz-se necessário a promoção de políticas públicas que possibilitem o acesso dessas pessoas aos bens da vida, reparar desigualdades concretas por intermédio da justiça corretiva. Tal consideração pode ser corroborada por uma importante decisão paradigmática ditada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186, em que

decidiu a constitucionalidade das políticas de ação afirmativa referentes às cotas raciais no ingresso à universidade pública (GALINDO, 2016).

A Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência ou Convenção de Nova York (2006), no art. 24 prevê o direito à educação da pessoa com deficiência, sem diferença, e que a igualdade de oportunidade seja a base sobre a qual se assenta a educação inclusiva e que, para isso, será necessário ao Estado garantir em todos os níveis um sistema educacional inclusivo (GALINDO, 2016).

Para Ronald Dworkin (2001, p. 440), um dos mais importantes filósofos do direito em língua inglesa, temos por obrigação ser solidários e termos espírito aberto para com os argumentos a favor da ação afirmativa. O autor sustenta que as pessoas não devem sofrer preconceito ou desprezo umas das outras e que o direito à tratamentos diferenciais é constitucional e sua importância é fundamental para o desenvolvimento da sociedade.

Essas medidas de ações afirmativas, porém, não são suficientes, por si só, para alterar a realidade do ensino. No entanto, são importantes, em certo período, de modo a corrigir a exclusão e as desigualdades (BRITO FILHO, 2016).

Para Brito Filho (2016, p. 32), as ações afirmativas são medidas que visam à inclusão de minorias vulneráveis, proporcionando acesso ao ensino superior o que oportuniza “correção de desequilíbrios na formação educacional: combatem não só a exclusão, mas também a desigualdade”. Segundo o autor, o programa de ação afirmativa é uma estratégia que “pode e deve” combater a discriminação por fatores de exclusão. Assim, a ação afirmativa é uma diretriz com a finalidade de dirimir os obstáculos que impedem o acesso a bens e oportunidades. Desse modo, ela permite que a distribuição de recursos presentes na sociedade seja realizada de modo igualitário.

No contexto desse debate, o STF manifestou-se pela constitucionalidade das cotas étnico-raciais, como critério de ingresso no ensino superior público, o que representou um avanço importante para o acesso de pessoas pertencentes a grupos socialmente vulneráveis em universidades públicas. O Pretório Excelso decidiu que o sistema de cotas, se afigura compatível com os valores e princípios da Constituição.

O Ministro Ricardo Lewandowski, relator da ADPF nº 186, assinalou que as Ações Afirmativas contribuem para implantação de um ambiente acadêmico plural e diversificado, de modo a corrigir distorções sociais historicamente consolidadas. Ressaltou, ainda, que essas medidas são transitórias e mostram-se compatíveis com os princípios da proporcionalidade e da razoabilidade.

Desse modo, face às transformações políticas e sociais em torno do tema, as instituições precisam se adequar à nova forma de ingresso no sentido de possibilitar a política afirmativa para garantir o direito à educação. Segundo o que estabeleceu a Suprema Corte, a questão meritória não foi abandonada, mas, sim, relacionada à necessidade de promover o bem de todos, compatibilizando com a necessidade de proporcionar igualdade material.

Por essa razão, o respeito ao mérito deve ser preservado por se tratar de previsão Constitucional, que prediz o acesso aos níveis mais elevados do ensino segundo a capacidade de cada um, o que não impede que outros critérios sejam adotados no sentido de promover a inclusão social de indivíduos pertencentes a grupos vulneráveis (BRITO FILHO, 2016).

Após esse intróito, faz-se necessário destacar alguns aspectos mais precisos da presente dissertação.

A temática posta em pauta em nosso trabalho concentra-se na justiça social das Políticas Afirmativas, em especial, as que atendam as pessoas com deficiência visual. Ao longo da história as pessoas com deficiência ficaram à margem da sociedade, o que promoveu um largo desnível social, cultural, econômico. As políticas de cotas visam corrigir ou atenuar a desigualdade e promover a Dignidade da Pessoa Humana consagrada como fundamento da República Federativa do Brasil.

Um caminho atrativo para promover o acesso, a permanência e a conclusão do ensino superior pelas pessoas com deficiência tem sido as políticas de inclusão e acessibilidade no ensino superior. A UFPA iniciou esse caminho, em 2009, aprovando a Resolução nº 3.883, de 21 de julho, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPA, criando condições de acesso ao ensino superior para os integrantes desse grupo, motivo pelo qual a instituição foi escolhida para o presente estudo.

Para garantir a permanência e conclusão desse grupo no ensino superior, a UFPA precisou adotar medidas de acessibilidade para diminuir e/ou eliminar as barreiras que dificultavam a sua interação no meio acadêmico, obstáculos que os impendiam de participar de forma plena e efetiva do aprendizado como um todo, possibilitando assim, proporcionar igualdade de condições com as demais pessoas, pensando nisso, o núcleo de acessibilidade foi criado.

Os núcleos de acessibilidade emergem como um espaço de apoio, produção e serviços aos alunos e professores. Com o objetivo de melhorar o desempenho acadêmico e, também, assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, em especial, aqueles alunos que apresentam vulnerabilidade socioeconômica, tem-se a aprovação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), pelo Decreto nº 7.234/2010. E,

por tal razão, a instituição deve implementar ações que assegurem a democratização das condições de permanência de alunos do ensino superior das Instituições Federais de Ensino Superior (GONÇALVES, 2017).

Nesse contexto, o problema de pesquisa que buscamos enfrentar no presente trabalho é: a UFPA vem garantindo a permanência das pessoas com deficiência visual no ensino superior?

Considerando essa problemática, a pesquisa compreenderá as abordagens quantitativa e qualitativa. A abordagem quantitativa será responsável por apresentar dados gerais acerca da situação das pessoas com deficiência visual na UFPA, campus Belém, no período de 2013 a 2017, como o número de inscritos, aprovados, matriculados e cursos escolhidos pelos alunos ingressantes via cota PcD. Porém, predominará a segunda abordagem, a qualitativa, a qual permitirá compreender aspectos subjetivos, opiniões, sentimentos e dificuldades a respeito da caminhada do aluno com deficiência visual no ensino superior, mais especificamente na UFPA, campus Belém.

As informações foram levantadas através de pesquisa bibliográfica e documental, as quais serviram de base para a extração do referencial teórico sobre o tema, qual seja, John Rawls, Ronald Dworkin e Amartya Sen; bem como através da coleta de dados em fontes secundárias, como artigos científicos que explicam, interpretam e resumem as discussões sobre o tema em pauta; dados estatísticos do CoAcess, para conhecer o quantitativo de alunos ingressantes, concluintes e o curso de sua escolha, durante o período de 2013 à 2017 na Universidade Federal do Pará no campus Belém. Em virtude de o estudo propor análise da implantação, desenvolvimento e conclusão de ações afirmativas pela UFPA, os levantamentos estatísticos ocupam um lugar importante no presente trabalho.

Ainda para o levantamento de informações, realizaram-se duas entrevistas semi-estruturadas, em dezembro de 2018 na UFPA, campus Belém. Esse instrumento de coleta permitiu que o entrevistador explorasse livremente as questões consideradas mais relevantes para ele, no momento da realização da entrevista, para melhor compreender como a UFPA se organiza para realizar a prática inclusiva da acessibilidade, em garantia da permanência das pessoas com deficiência visual no ensino superior.

Os referenciais teóricos das análises desenvolvidas nessa dissertação baseiam-se nas obras de autores que constituem um marco na história da filosofia política contemporânea, como John Rawls, Ronald Dworkin e Amartya Sen, pois, segundo pensamos, tais autores constituem o sumo do debate filosófico contemporâneo sobre questões relativas à política, justiça, distribuição de bens etc. Oferecem, por assim dizer, os princípios mais gerais para se

refletir a respeito da divisão daquilo que é produzido pela sociedade. Embora os autores não tratem diretamente a questão da inclusão das pessoas com deficiência visual no âmbito do ensino superior, proporcionam as condições para subsumirmos o tema em pauta aos princípios mais gerais da filosofia.

O texto se desenvolverá em cinco momentos, articulados do seguinte modo:

Na primeira seção, apresenta-se uma descrição do programa de ações afirmativas na UFPA para pessoas com deficiência, bem como a forma com que a instituição vem se organizando para promover mudanças no sistema educacional, garantindo a acessibilidade que eles necessitam para permanecer e concluir o seu curso. Dessa forma, iniciaremos pelo resgate histórico das conquistas das pessoas com deficiência no mundo.

Na segunda seção, verifica-se de que forma as pessoas com deficiência foram tratadas pela sociedade e pelo direito, perpassando pela história do tratamento dispensado a elas, bem como, sobre a história do desenvolvimento da educação especial, um ensino segregado nas instituições especializadas e a inclusão social, uma nova visão de educação para pessoas com deficiência.

Na terceira seção, explicita-se o que vem a ser a ação afirmativa e ao debate sobre a justiça desta política. Aqui traremos para a discussão alguns casos de pessoas que desafiaram a ação afirmativa nos tribunais. Essa seção é absolutamente oportuna, pois trará à lume questões centrais como a natureza, os objetivos, as dificuldades etc., da ação afirmativa.

Na quarta seção, propõe-se e promove-se a análise de três teorias políticas. A primeira delas é a teoria do professor e filósofo norte-americano John Rawls. É importante ter presente, desde já, que a teoria da justiça como equidade de John Rawls opõe-se, desde seu nascimento, ao utilitarismo. A segunda teoria analisada é a da distribuição de recursos, cunhada pelo filósofo do direito Ronald Dworkin. Por fim, a teoria do economista, professor e filósofo indiano Amartya Sen, que oferece um comentário sobre o que vem a ser a igualdade e o seu contrário, isto é, a desigualdade. O intuito do debate, neste capítulo, outro não é senão o conhecer as teorias da justiça que sustentam as ideias representadas pelas ações afirmativas.

Na quinta seção, analisa-se as medidas que foram adotadas pela UFPA para garantir o acesso, permanência e conclusão do ensino superior por alunos com deficiência visual. Aqui o debate conceitual ganha apoio de dados estatísticos e de documentos que dispõem sobre como a Universidade Federal do Pará se organiza para cumprir a missão de propiciar aos alunos com deficiência visual um ensino de qualidade, e que possa ser concluído satisfatoriamente. A seção ainda se vale de duas entrevistas com pessoas desse universo na UFPA.

Escusado dizer que todo este desenvolvimento é precedido pela presente introdução e sucedido por uma conclusão.

1 AÇÕES AFIRMATIVAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UFPA

Esta seção tem por objetivo descrever o modelo de distribuição dos recursos, o programa de ação afirmativa para pessoas com deficiência, ocorridos na UFPA e, ainda, descrever como a instituição vem promovendo a acessibilidade que elas necessitam para permanecer e concluir o curso com aprendizagem. Para tanto, apresenta-se inicialmente um breve resgate histórico das conquistas das pessoas com deficiência no mundo.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1945, com a missão de fomentar a paz entre as nações, dada a importância da liberdade e igualdade, inaugura o art. 1º determinando que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, são dotados de razão e de consciência e devem agir uns em relação aos outros num espírito de fraternidade”.

Em 1992, pelo Decreto nº 678, o Brasil ratificou a Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica), aprovada em 1969, tendo confirmado os direitos fundamentais previstos na Declaração e, ainda, promoveu a criação de direitos e garantias mais desenvolvidos que aqueles previstos no Pacto de Direitos Cívicos e Políticos (STEINER, 2005).

Ademais, no sistema regional, o Brasil ratificou também a Convenção Americana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência, por meio do Decreto nº 3.956/2001, acrescentando o rol dos instrumentos de proteção aos direitos humanos, reproduzida doravante das Declarações Americana de 1948 e Convenção Americana de 1969. Os dois instrumentos objetivam reconhecer a dignidade do ser humano como algo a ser buscado por todos os Estados, dado o seu papel de realizar as providências fundamentais para a obtenção desse objetivo (STEINER, 2005).

A Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, em 1990, foi a força que impulsionou o clamor das diferenças e das novas identidades culturais. Ademais, foi a partir dessa Declaração que as questões afetas às pessoas com deficiência, negros, mulheres, pessoas de minoria linguística (surdos, indígenas e estrangeiros) e de vulnerabilidade social foram inseridas na pauta das políticas internacionais e nacionais, em defesa dos direitos universais protegidos na “Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão”, em 1948 (GONÇALVES, 2016, p. 24).

Essa Declaração ressaltou a importância da Educação Inclusiva alicerçada na qualidade da educação e na “Educação para Todos”, em face do alijamento e segregação no processo educativo das crianças com deficiência (SILVA; GONÇALVES; SILVA, 2017, p. 13).

O movimento que ficou conhecido mundialmente de “inclusão”, iniciado na década de 90, do século XX, abrangeu “Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão” (1990) e a “Declaração de Salamanca”, decorrente daquela. A primeira foi o marco que impulsionou os países em desenvolvimento, como o Brasil, a aspirar novas políticas para atender os grupos minoritários. A segunda, estimulou esses países no sentido de implementar legislações voltadas a garantia do direito à educação, sem margem para qualquer exclusão, respeitando as características, interesses, habilidades e necessidades desses alunos (DECLARAÇÃO ..., 1994).

Ao considerar o que prevê o documento Política Nacional para Educação Inclusiva, tradicionalmente a escola foi vista tendo a educação que cuida da escolarização de um grupo privilegiado, tendo sido legitimada a exclusão nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A incongruência inclusão versus exclusão continua a existir com o processo de democratização da educação, e, embora os sistemas de ensino estendam o acesso, ainda permanece a exclusão dos indivíduos e grupos apontados como distantes dos padrões homogeneizadores da escola (SILVA; GONÇALVES; SILVA, 2017).

Incluir significa garantir direitos ao acesso e permanência desses sujeitos em todos os níveis e modalidades de ensino nas escolas. Para a Declaração de Salamanca (1994) são destinatários desse direito as pessoas com deficiência, superdotadas, crianças, e jovens de ruas, crianças e jovens que trabalham, a par de outros grupos marginalizados.

As pessoas com deficiência foram, ao longo da história, as mais afetadas pela exclusão, a falta de acessibilidade e adaptação curricular nas escolas propiciaram representações negativas, pouco aproveitamento dos alunos e conseqüente repetições nas séries. Esse quadro contribui negativamente para a realização de sonhos e projetos de vida, como mercado de trabalho, acesso à universidade, a par de outros. Dessa forma, a adequada e justa distribuição dos bens permitiria responder ao desafio da redução das desigualdades e realização da equidade na área social.

A educação é um direito humano; na legislação doméstica o constituinte elevou-a à condição de direito social fundamental, sua previsão está descrita no capítulo dos direitos sociais (art. 6º da CF/88) e também a educação foi prevista como direito de todos (art. 205 da CF/88).

A educação promove o preparo da pessoa para o exercício da cidadania. O art. 208, V, da Constituição prevê: O dever do Estado com a educação será efetuado mediante a garantia de: “[...] *Omissis*; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988).

O constituinte reconheceu que a educação é dever do Estado e da família, isto é, o Estado deve somar esforços no sentido de oferecer a todos esse serviço público, em conformidade com os princípios e objetivos determinados na Constituição (SILVA, 2010).

Nessa esteira, situam-se os direitos à educação inaugurada com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que trouxe consigo diretrizes para a oferta na rede regular de ensino do Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiência e, ademais, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, a educação especial passou a ser tida como uma modalidade de educação escolar (BRASIL, 1988; 1996).

Conclui-se que a Constituição expressamente reconheceu o papel do Estado como garantidor de políticas públicas que visem romper com um quadro de profunda desigualdade, através da garantia da igualdade de oportunidades e o reconhecimento a todos os cidadãos do direito à educação superior.

Nesse passo, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, denominada de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que ficou conhecida de Estatuto da Pessoa com Deficiência, prevê no seu art. 8º que,

É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Outro importante dispositivo é o art. 27, parágrafo único, que prevê o direito à educação,

[...] 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. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Vê-se, pois, que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelece que as Instituições de Ensino Superior (IES) têm de assegurar o pleno acesso, participação e aprendizagem aos estudantes com deficiência (BRASIL, 2015). Cabe, ainda, oportunizar perspectiva positiva para o futuro quanto ao mercado de trabalho, dependendo da qualidade e sucesso na sua formação profissional (SILVA; BARRETO, 2016).

Análise mais atenta acerca dos citados artigos permite verificar que erige normas relacionadas à educação em vários dispositivos destinados à participação das pessoas com deficiência.

A ação do Estado na promoção de educação superior às pessoas com deficiência se dá via políticas públicas afirmativas. No contexto internacional, estudos afirmam que as políticas afirmativas são relevantes para a busca do desenvolvimento, contanto que sejam eficazmente aplicadas e inseridas lado a lado com outros remédios redistributivos.

Tendo em vista o apanhado histórico mundial, observam-se avanços importantes, que propiciaram o reconhecimento de que a educação é um direito fundamental a todos. Cabe ao Estado assumir a responsabilidade de garantir esse direito, viabilizando o acesso e a qualidade do aprendizado, para que haja uma universalização da educação, inclusive para pessoas com deficiência. A partir dessa obrigatoriedade, as universidades brasileiras precisaram se adequar para atender a diversidade do seu alunado.

No Pará, a UFPA inicia um movimento pela inclusão de grupos sociais vulneráveis. Em 2005, foi instituído o programa de ação afirmativa na educação superior, por meio da Resolução nº 3.361, com o objetivo de reservar 50% (cinquenta por cento) das vagas dos cursos de graduação para alunos que cursaram todo o ensino médio na rede pública de ensino e reserva, também, desse universo, 40% das vagas para candidatos negros e afrodescendentes.

A Resolução nº 3.361, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) dispôs o seguinte:

Art.1º. Fica aprovado a reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas dos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), oferecidas no Processo Seletivo Seriado (PSS) a estudantes que cursaram todo o Ensino Médio em escola pública.

§1º. Do percentual de vagas a que se refere o *caput* deste artigo, no mínimo, 40% (quarenta por cento) serão destinadas aos candidatos que se declararem pretos ou pardos e optarem por concorrer ao sistema de cotas referente a candidatos negros.

Ao seguir a mesma diretriz, em 2009, Resolução nº 3.689, a universidade expandiu esse sistema para os indígenas, beneficiados em duas vagas, por acréscimo, nos cursos de graduação da UFPA (BRASIL, 2009).

A Resolução nº 3.689 do CONSEPE, prescreveu: “Art.1º Fica aprovada a reserva de duas vagas, por acréscimo, nos cursos de graduação da UFPA a indígenas, via seleção diferenciada”.

E, ainda, em 2009, a Universidade Federal do Pará (UFPA) instituiu as cotas para Pessoas com Deficiência (PcD) ingressarem no ensino superior através da Resolução batizada de Vaga PcD/CONSEPE nº 3.883/2009. A aludida Resolução destinou uma vaga por

acréscimo em cada curso nos Processos Seletivos (OS), cota PcD, em especial para a graduação, com início em 2011 (GONÇALVES, 2017).

Ainda sobre a Resolução, as Pessoas com Deficiência (PcD), caso desejem concorrer às cotas para PcD, podem fazer a opção no ato da inscrição, concorrendo à única vaga por curso de graduação destinada para estes estudantes. Assim, caso a vaga ofertada não seja preenchida pela ausência de candidato aprovado, não é ocupada por outro candidato do certame.

Observou-se que a UFPA proporciona um atendimento diferenciado às pessoas com deficiência. Para estes candidatos a prova apresenta uma hora a mais de duração. O atendimento especial ou tempo adicional deve ser requerido no ato da inscrição, e deferido pela UFPA para aqueles candidatos que comprovem sua necessidade, via laudos médicos.

Um passo marcante na direção à consolidação da política de ação afirmativa para o acesso ao ensino superior deu-se em 2012, quando da aprovação da Lei nº 12.711/12, chamada Lei de Cotas, uma lei federal de abrangência nacional.

Essa lei obriga as universidades federais a reservarem 50% das vagas oferecidas para a graduação em seus processos seletivos destinados a candidatos cotistas. Os cotistas são estudantes que tiverem cursado todo o ensino médio em escolas públicas. Desses 50% de vagas, 25% devem ser preenchidas por estudantes que tenham renda familiar *per capita* até um salário mínimo e meio. Ainda sobre o percentual de 50% de vagas de que trata o art. 1º dessa Lei, os 25% (vinte e cinco por cento) restantes devem ser preenchidos por pretos, pardos e indígenas (na proporção de existência de cada uma dessas raças na unidade da federação onde está instalada a universidade) e pelos demais estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas (COUTINHO; SIQUEIRA, 2016, p. 149).

A Lei nº 12.711/12 deixou de lado, naquele momento, as pessoas com deficiência. Isso foi corrigido em 2016, pela Lei nº 13.409, que estabeleceu cotas para pessoas com deficiência nos cursos superiores das instituições federais de ensino superior. Os candidatos autodeclarados PcD, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, em observância ao último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Por conta dessa previsão, as instituições federais de ensino buscaram implantar práticas de atendimento aos alunos PcD, sejam cotistas ou não-cotistas (GONÇALVES, 2017).

Com a aprovação da nova Lei de cotas, em âmbito nacional, a UFPA foi obrigada, em 2017, assim como todas as universidades do país que já tinham sua resolução própria, a abandonar sua política de cotas (Resolução nº 3.883/2009) e aderir à Lei nº 13.409/2016. A UFPA (PS2018) deixou de oferecer uma vaga por acréscimo e passou a atender o percentual do IBGE (23,6%).

O Censo Demográfico de 2010 passou por uma releitura dos dados de pessoas com deficiência à luz das recomendações do Grupo de Washington. De modo a garantir sua adequação às discussões internacionais e às mudanças na concepção de deficiência. Em 2010, foram considerados 45.606.048 o número de pessoas com deficiência, o que corresponde a 23,6 % do total da população recenseada pelo Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2018).

A partir da releitura dos dados se observou que o número de pessoas com deficiência representa o quantitativo de 12.748.663 pessoas com deficiência, ou 6,7% do total da população registrada pelo Censo Demográfico 2010. Dos 23,6%, passou para 6,7%, o que possivelmente representará, em 2019, um achatamento do número de ingressantes pela cota PcD (IBGE, 2018).

Ao considerar o Edital nº 5 de 2018 – PS 2019, a UFPA além de oferecer as vagas para pessoas com deficiência, proveniente de escola Pública, de acordo com a Lei nº 13.409/2016, garantiu uma (1) vaga adicional, em cada curso regular ofertado, destinada a candidatos PcD, que cursaram integralmente o ensino médio em escola pública ou privada. As vagas extras foram criadas para atender aqueles casos de candidatos PcD que não conseguiram ingressar pelas vagas estabelecidas pela sistema de cotas nacional. Tais alunos podem se candidatar às vagas extras criadas pela Federal Paraense, sem prejuízo à concorrência às demais vagas da ampla concorrência, o que representa uma conquista histórica da UFPA, garantindo uma universidade ainda mais diversa, democrática e acessível.

Com a Lei de Cotas nº 13.409/2016, a Resolução nº 3.883/2009 da UFPA deixou de existir, sua vigência foi de 2009 a 2017, a qual foi de grande importância por ter instituído o direito ao acesso à universidade, via cotas PcD, pelas pessoas com deficiência.

Assim, com a implantação do programa ações afirmativas para pessoas com deficiência, a UFPA teve que se adequar para garantir a acessibilidade, e com isso a permanência e conclusão no curso. Pensando nisso, a instituição criou o núcleo de acessibilidade, com o objetivo de garantir o acompanhamento e as ferramentas necessárias para o aprendizado desse público.

Por sua vez, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), instaurou o programa “Incluir”, no tocante à necessidade de criar e consolidar os núcleos de acessibilidade nas instituições de ensino superior, com o objetivo de garantir a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Em 2016, o programa “incluir” deixou de existir, mas, por

outro lado, as ações desenvolvidas pelo núcleo de acessibilidade tornaram-se objeto do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (GONÇALVES, 2017).

O PNAES tornou-se uma política restritiva, a despeito de considerar que o público a ser acolhido são aquelas pessoas com deficiência, TEA e superdotação, em especial, da graduação e, ainda, aqueles “estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior” (BRASIL, 2010, apud GONÇALVES, 2017, p. 15).

Assim, o art. 5º, § 2º, VII e §5º, do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, criou o Núcleo de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior, garantindo a eliminação de barreiras físicas, de comunicação e de informação, sobretudo, aquelas que impossibilitam o integral desenvolvimento acadêmico e social pleno dos estudantes com deficiência no ensino superior (BRASIL, 2011).

Antes do surgimento do núcleo intitulado Coordenadoria de acessibilidade (CoAcess), existiu o Núcleo de Inclusão Social (NIS), criado pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROERG/UFPA), por meio da Portaria nº 1.416/2012, voltado às pessoas com deficiência, afrodescendentes e indígenas. A partir de 2016, seu público foi redistribuído para outros núcleos, mantendo-se apenas os alunos com deficiência, quando passou a ser chamado de CoAcess, com o propósito de garantir maior qualidade no atendimento dos alunos com deficiência.

O núcleo de acessibilidade sediado na UFPA, o CoAcess, ligado à Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST), visa implementar ações inclusivas ao elaborar as estratégias de ação/intervenção para responder às demandas trazidas pelos estudantes com deficiência, de maneira que permita sua autonomia e permanência, no interior da UFPA. No tocante à necessidade de eliminar barreiras arquitetônicas, pedagógicas, atitudinais, nos transportes, nos meios de comunicação e informação com vista a assegurar a permanência, a aprendizagem e a conclusão dos cursos dos estudantes com deficiência na Universidade (CoAcess, 2016).

Conforme depreende-se do documento orientador incluir-acessibilidade da SECADI/MEC, ano 2013, Núcleo de Acessibilidade ou Coordenadoria de acessibilidade é constituído de

Espaço físico, com profissional responsável pela organização das ações e articulação entre os diferentes órgãos e departamentos da universidade para a implementação da política de acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão no Ensino Superior, a que contará com o apoio de uma equipe de profissionais especializados para cada público a ser atendido, no sentido de atender e promover a acessibilidade necessária aos alunos público alvo desse serviço (GONÇALVES, 2017, p. 23).

A CoAcess/SAEST é estruturada da seguinte forma, vejamos: Reitor, Superintendente da SAEST, coordenador da equipe de acessibilidade¹, secretaria, coordenadorias técnicas especializadas², coordenadores de núcleos de acessibilidades dos campi e Institutos com a presença de especialistas na área da educação especial/inclusão (GONÇALVES, 2017).

Vinculada à SAEST/UFPA, a CoAcess tem seu raio de atuação, promovendo e garantindo a implementação da política de acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência (física, visual, auditiva, mental e intelectual e TEA) no ensino superior, abrange, ainda, apoio pedagógico de adaptações nas atividades e avaliações de alunos acometidos de transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e, também, superdotação/altas habilidades (GONÇALVES, 2017).

Acrescenta-se, ainda, a dimensão do ProAcess, a qual consiste na promoção da acessibilidade na Educação Superior. Para tanto, visa promover a eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, de comunicação, arquitetônicas (estrutural e de mobiliário) e, acrescenta-se, ainda, a efetivação da política de acessibilidade.

Em razão dessa dimensão, objetiva elaborar oportunidade de acesso e permanência com a segurança do direito à acessibilidade às pessoas com deficiência e o rendimento pleno da formação acadêmica para os alunos com transtornos funcionais, e ainda, das altas habilidades/Superdotação (SD/AH). Ademais, o Programa incentiva propostas que visam ampliar projetos inventores de produtos de acessibilidade recorrendo para tal desiderato à pesquisa e à extensão, que constitua em garantia de autonomia e independência dos alunos com deficiência matriculados na UFPA (GONÇALVES, 2017).

Os objetivos dos núcleos de acessibilidade consistem em

Implantar a política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior; Promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência, e; Promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas. De transporte, urbanística, tecnológicas, e de comunicações e informação nas IFES (GONÇALVES, 2017, p. 21).

Com base no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), Decreto nº 7.234/2010, a UFPA busca garantir uma rede de apoio com o objetivo de atender os diversos aspectos relativos à política de assistência aos estudantes da UFPA e vem atuando no

¹ Dirige a coordenação dos programas e projetos elaborado para a acessibilidade no Educação Superior.

² Compreende os seguintes profissionais: transcritores de *braille* e de tecnologias assistivas para pessoas cegas; intérpretes de Libras; Terapeuta ocupacional, psicólogo e Pedagogo.

desenvolvimento de programas que visam garantir as condições de permanência, o bem-estar e a melhoria do desempenho acadêmico e o êxito na conclusão da graduação (PINHEIRO, 2016).

Por essa razão, existe o núcleo de acessibilidade, com o propósito de proporcionar a permanência do discente na universidade, materializada pela política, pelos programas e projetos que se desenvolvem. Todas as ações do núcleo são gerenciadas por meio da verba do PNAES que visam atender a esse público muito específico.

O PNAES trata a vulnerabilidade apenas no âmbito socioeconômico. Assim, só terá direito ao Programa Permanência, por exemplo, os alunos de graduação que se enquadram no perfil da vulnerabilidade socioeconômica, ou seja, discentes pobres, PcD muito pobres ou que tenham até um salário-mínimo e meio *per capita*.

Dentro dessa perspectiva, o Decreto nº 7.234/2010 elenca os vários parâmetros desse perfil da vulnerabilidade:

Art. 5º Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior.

O Programa Permanência foi criado com o objetivo de “diminuir a retenção e o êxodo dos estudantes, através de auxílio alimentação, transporte, moradia e apoio pedagógico para estudantes em que for evidenciado, a partir do QSEC, carência de recursos”. Promovendo a permanência do estudante durante o tempo regular do seu curso (OLIVEIRA et al, 2008, p. 9).

Nesse sentido, o art. 3º do mesmo diploma, estabelece o seguinte:

O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior.

§ 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

I - moradia estudantil;

II - alimentação;

III - transporte;

IV - atenção à saúde;

V - inclusão digital;

VI - cultura;

VII - esporte;

VIII - creche;

IX - apoio pedagógico; e

X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Observa-se que, o referido Decreto prevê um conceito da vulnerabilidade decorrente da renda incluindo a pessoa com deficiência, mas como garantia do direito da permanência por meio dos programas e projetos que a universidade precisa realizar para atender esse público. Os estudantes que preenchem o critério socioeconômico são favorecidos com o recebimento de benefício, oportunizando a sua permanência durante o tempo regular do seu curso até sua diplomação.

Promover a inclusão social das pessoas com deficiência é o que se pretende por meio da educação superior. Isso permitiria o usufruto igualmente dos direitos que as pessoas sem deficiência têm de acessar, permanecer e concluir a educação superior. Conforme ensina Fávero (2004, p. 36). o “tratamento diferenciado é justamente o que vai promover a igualdade”, uma vez que a criação de condições diferenciadas de acesso ao ensino ou, em termos mais gerais, aos bens produzidos em sociedade é o que tende a promover a oportunidade para todos os que compõem a sociedade.

2 AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Esta seção tem por objetivo verificar as formas pelas quais as pessoas com deficiência foram tratadas pela sociedade e pelo direito. Perpassando pela educação especial, um ensino segregado nas instituições especializadas e a inclusão social, uma nova visão de educação para pessoas com deficiência.

Por muito tempo, porém, as pessoas com deficiência foram ignoradas, tanto pela sociedade, como pelo direito. Registros históricos apontam que na antiguidade as atividades de artesanato, pecuária e agricultura eram indispensáveis para sobrevivência e para que as pessoas mantivessem corpo e mente “saudáveis”. Na Grécia antiga, mais precisamente em Esparta, onde havia foco no treinamento militar por excelência, as pessoas eram treinadas para a guerra e, por esse motivo, as crianças eram propriedade do Estado, competindo ao Conselho de Anciãos inspecioná-las ao nascerem, com o propósito de saber se eram fracas ou disformes; se tal constatação fosse positiva, as crianças eram descartadas do alto de um abismo de 2.400m de altitude, conhecido como Taygetos, para serem excluídas (BARROS, 2008 apud GABURRI, 2016).

Nessa perspectiva, Aristóteles (1998, p. 73) fala: “sobre o destino das crianças recém-nascidas, deveria haver uma lei que decida os que serão expostos e os que serão criados; não seja permitido criar nenhum que nasça mutilada, isto é, sem algum de seus membros”.

Esse panorama de eliminação foi abandonado na Idade Média, pela influência do cristianismo, de modo que as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como criaturas de Deus, muito embora o quadro de exclusão e de segregação sobrevivesse.

A historiografia brasileira registra que as pessoas com deficiência passaram a receber tratamento institucionalizado a partir de 1841, quando Dom Pedro II decidiu criar o “Hospício Dom Pedro II; em 1854, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, com o objetivo de inserir seus alunos na sociedade brasileira, ao fornecer-lhes o ensino das letras, das ciências, da religião e de alguns ofícios manuais”. O instituto é hoje conhecido mundialmente como Instituto Benjamin Constant (IBC) (LANNA JUNIOR, 2010); em 1857, Dom Pedro II criou o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos (que desde 1957 passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES); em 1874, iniciou-se o tratamento de pessoas com deficiência intelectual no hospital psiquiátrico da Bahia (atualmente Hospital Juliano Moreira) (ROMERO; SOUZA, 2014 apud GABURRI, 2016).

Com o objetivo de preencher a falta de apoio às pessoas com deficiência no Império, exceto cegos e surdos, a sociedade civil criou as Sociedades Pestalozzi em 1932 e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954 (LANNA JÚNIOR, 2010).

No Brasil, na primeira metade do século XX, a Educação Física era obrigatória, de modo que pertencia à grade curricular nas escolas. A partir de 1937, tal previsão tinha o propósito de propiciar aos jovens capacidades para o combate, a luta e a guerra, recorrendo ao esporte, ao desporto e aos jogos recreativos. O aluno era submetido a uma avaliação de seu condicionamento físico. O Ministério da Educação, mediante a Portaria nº 13, de 01/02/1938, determinava “a proibição da matrícula em qualquer estabelecimento secundário de aluno cujo estado patológico o impedisse, permanentemente, das aulas de educação física” (TOSCANO; SOUZA, 2009 apud GABURRI, 2016, p. 120).

Registros apontam que no Brasil, antes de 1854, pessoas que apresentavam alguma deficiência eram vistas como inaptas a serem educadas, por isso, eram alijadas do processo de transmissão e busca do conhecimento, tornando-se mendigas ou colocadas em casas de repouso (LANNA JUNIOR, 2013).

As pessoas com deficiência pagam um custo muito alto, que é o de sua segregação social. A segregação se estende a todos os seguimentos de suas vidas, no estudo, no trabalho ou no lazer. Contribuem sobremaneira para o distanciamento social a dificuldade de acesso e locomoção aos diversos espaços sociais (RAYOL, 2008).

A evolução da proteção das pessoas com deficiência nas Cartas Constitucionais tem como ponto de maior relevo a Constituição de 1967. A Carta de 1934 já previa uma certa preocupação com a pessoa com deficiência, especialmente quando estabelece no art. 138 a obrigação de estimular a educação eugênica pelos entes da federação (ARAÚJO, 2007).

A Constituição de 1967, no § 4º, art. 175 prevê a educação de excepcional, dirigida as pessoas com deficiência mental. Tal previsão, possivelmente, seja a primeira alusão explícita do estado de pessoa com deficiência (ARAÚJO, 2007).

A Emenda Constitucional nº 12 de 17 de outubro de 1978, em seu artigo único, inciso I, garantiu aos deficientes a educação especial e gratuita como condição necessária para melhorar sua condição social e econômica. Tal previsão para sua época, 1978, foi considerada um avanço, em que pese ter assegurado o ensino segregado e o uso da terminologia “deficiente”, que deixou de ser empregado (ARAÚJO, 2007).

Com a Constituição de 1988, o tratamento da pessoa com deficiência se modifica consideravelmente, posto que introduziu uma nova perspectiva voltada para a inclusão social desse grupo. Ademais, a proibição à discriminação é reforçada, sendo na verdade uma mera

repetição daquilo que o princípio da igualdade já reservava, o que revela um tipo de interpretação de baixo avanço (ARAÚJO, 2007).

A previsão constitucional dirigida à pessoa com deficiência carece de implementação, sendo dificultada pela ausência de leis que cumpram tal desiderato, afirmação essa verificada pela falta de acesso ao ambiente urbano, pela existência até então intrincada na educação inclusiva e, de outro modo, nas relações sociais que impedem a inclusão social.

Observa-se, então, que o modelo educacional voltado para as pessoas com deficiência está sendo criado. O primeiro contato com a educação foi nas instituições especializadas, e com a educação inclusiva a questão deixou de ser assunto somente delas passando também para a educação pública nacional.

A inclusão social, ao contrário da integração que possibilita a inserção, tão somente, das pessoas adaptadas ou readaptadas, por seu próprio esforço, prescreve a admissão de medidas ativas que, via políticas públicas, impeça a exclusão dessas pessoas e possibilite a todas as necessárias condições, o que, sendo pessoas com deficiência, garantindo-lhes o direito a educação, mediante o acesso, permanência e conclusão do ensino superior aos estudantes universitários cegos e de baixa visão.

Sobre a forma inclusiva, Feijó (2002, p. 60) escreve “que agora é a sociedade que deve ser capaz de propiciar o atendimento às necessidades dos seus membros, independente de serem ou não portadores”.

O Estado, na década de 1950, reconhece pela primeira vez o direito ao ingresso da pessoa com deficiência na rede regular de ensino. Ressalta-se que tal previsão foi autorizada pelo Conselho Nacional de Educação que determinou o ingresso tão somente aos estudantes cegos e nas faculdades de Filosofia (LANNA JÚNIOR, 2010).

A discriminação escolar da pessoa com deficiência vem sendo amplamente combatida. A Lei nº 7.853/1989, em seu art. 8º, tipificou como crime a rejeição de matrícula ao aluno com deficiência; tal previsão é reforçada pelas Leis nº 13.146/2015 e 12.764/2012. Ademais, a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão) estende às escolas privadas as obrigações referentes à promoção da educação inclusiva, garantindo a matrícula de alunos com deficiência, sem cobrança adicional e para implementação dessa obrigação, tal previsão foi julgada constitucional pelo STF na ADI 5357.

Em verdade, existe um diálogo, nesses instrumentos normativos, a questão educacional das pessoas com deficiência, reforçando a afirmação dos direitos desses cidadãos, com o objetivo de demonstrar a inviabilidade de qualquer retrocesso em matéria de inclusão,

tendo como regra geral a inclusão, inclusive na educação e, por isso, não se admite a utilização de paradigmas discriminatórios pejorativos nas atividades pública ou privada.

No que tange à questão educacional, observa-se que ela foi identificada como “modelo da diversidade”, um melhoramento do modelo social que tem como implicação mais importante a compreensão da deficiência como fator enriquecedor da própria vida em sociedade (GALINDO, 2016).

E, por isso, a convivência na escola pública ou privada entre alunos com e sem deficiência beneficia a todos, permitindo a aprendizagem recíproca, uma forma de educação inclusiva para a vida, contribuindo para o pleno exercício da cidadania, sendo necessário, sobretudo, que seja o indivíduo respeitado na sua singularidade (GALINDO, 2016).

O Estado deve atuar em favor da preservação da cultura, cujo modo de vida esteja ameaçado pelas pressões homogeneizadoras da sociedade. Taylor (2000) recomenda a existência de direitos universais e, ao seu lado, “política da diferença”, orientada ao reconhecimento e valorização de culturas particulares. A base continua sendo universalista, ajustando-se ao entendimento de que é fundamental proporcionar a cada pessoa o igual direito à própria identidade, o que depreende a preservação da cultura em que está inserida (TAYLOR, 2010 apud SARMENTO, 2016).

Nessa perspectiva, Taylor (2000) desaprova o corpo social que se torna insensível às diferenças, atitude que suprime identidades e é claramente discriminatória.

Nessa esteira, a exclusão social, que parte da falta de reconhecimento de algumas identidades culturais excluídas, “destrói a imparcialidade da lei, causando a invisibilidade dos extremamente pobres, a demonização daqueles que desafiam o sistema e a imunidade dos privilegiados, aos olhos do indivíduo e das instituições” (VIEIRA, 2007, p. 207).

Consoante ao Estatuto da Pessoa com Deficiência (Art. 2º da Lei nº 13.146/2015), a expressão Pessoa com Deficiência faz referência a um sujeito que apresenta impedimentos de longo prazo, os quais podem ser de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. As barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e outras, podem limitar a participação plena e efetiva de pessoas com deficiência na sociedade e dificultar a igualdade de condições em relação aos demais indivíduos. Torna-se imperioso falar que a vida da pessoa com deficiência não é menos digna do que a das demais e merece a proteção dos seus direitos em todas as suas dimensões (MENDES; SPOSATO, 2011).

A expressão “pessoas com deficiência” foi adotada pela Convenção da ONU sobre Direitos das Pessoas com Deficiência. Verifica-se que a palavra pessoas precede a palavra deficiência, isso porque as pessoas com deficiência são, antes de mais nada, pessoas, seres

humanos como quaisquer outros, com potencialidades, peculiaridades e singularidades. Enquanto que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana (GONÇALVES, 2018).

Miranda (1969, p. 62) considera deficientes as “pessoas que, por falta ou defeito físico ou psíquico, ou por precedência anormal (nascido, por exemplo, em meio perigoso) precisam de assistência”.

Já para Séguin (1999, p. 16), por tal devemos entender o “indivíduo que apresente uma limitação física e/ou mental, real ou imaginária, que o desvie do modelo-padrão fixado pelo grupo social a que pertence, dificultando sua vida emocional e social”.

Ribas (2003, p.11) contrapõe os chamados perfeitos e os deficientes do seguinte modo:

Grande parte de todos nós é em medida em maior ou menor grau deficiente?”. Em resposta aduz que “muitos de nós são portadores de algum tipo de lesão, míopes, diabéticos, hipertensos, têm altura ou peso não considerados adequados, possuem algum tipo de disfunção orgânica etc.

Ribas (2003, p. 12-13) prossegue afirmando que na “realidade natural” “nós homens não somos fisicamente todos iguais” e, ainda, que “Somos todos homens porém diversos. Fisicamente temos, portanto, características diferentes uns dos outros”. Nessa toada “As pessoas deficientes talvez sejam um pouco mais diferentes, já que podem possuir sinais ou sequelas mais notáveis”.

As diferenças sociais valorativas são conseqüência dos valores culturais da sociedade e desembocam no tratamento diferenciado das pessoas. As pessoas são consideradas diferentes socialmente como resposta à forma de construção social que tem nesses valores sua base. O que coloca as pessoas com necessidades especiais em posição de desvantagem em relação à maioria não são suas características biológicas, mas as diferenças sociais valorativas.

Em suma, as diferenças sociais valorativas filtradas nos valores culturais são determinantes para o alijamento e a exclusão das pessoas que receberam o rótulo de diferentes, características afetam aqueles que têm deficiência, incapacidade ou são alvo de desvantagens ligadas ao ambiente físico, por exemplo. Daqui é possível concluir que as diferenciações naturais, biológicas e sociais não são causadores dessas conseqüências malélicas que afetam essas pessoas (RAYOL, 2008).

A diferença física mais elevada é o que faz a sociedade considerar as pessoas com deficiência como incapazes de participar das atividades exercidas por pessoas, por assim dizer, não deficientes. Negar a oportunidade de participar da vida social e econômica é o mesmo que relegar as pessoas com deficiência à segregação.

Segundo Cohen (1998, p. 929), a sociedade, de maneira geral, não pensa na potencialidade das pessoas diferentes ou com necessidades especiais. Segundo o autor, “nenhuma pessoa é deficiente em termos absolutos, mas em certas situações particulares, face a tarefas dadas”.

A potencialidade dessas pessoas precisa ser respeitada. Em vista disso, é necessário que lhes sejam garantidas oportunidades. Para isso, os estigmas sociais devem ser suprimidos por atuarem negativamente, inibindo as potencialidades das pessoas com necessidades especiais. Para tanto, é oportuno a manutenção e ampliação da prestação positiva do Estado e do apoio da sociedade como um todo, para que seja oportunizada educação, especialmente superior, como resultado de política pública para as pessoas com deficiência (RAYOL, 2008).

Aristóteles pode servir de base para essa igualização, quando aduz que a igualdade consiste em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na proporção de suas desigualdades.

[...] os integrantes da categoria dos que não têm necessidades especiais deve receber o tratamento condizente com suas condições herdadas ou adquiridas dentro da realidade biológica, enquanto que os integrantes da categoria dos que têm essas necessidades devem ser destinatários do tratamento exigido por essas singularidades, de acordo com o grau das mesmas, ou seja, lhes deve ser disponibilizado o mínimo de condições ou estas em nível suficiente, para que enfrentem as adversidades [...]. (RAYOL, 2008, p. 51)

As pessoas em situação de desvantagem no meio educacional em vista de não poderem vencer essa adversidade, devem ser destinatários de tratamento compatível com essas suas singularidades.

Pessoas que apresentam diferenciações não devem ser excluídas da sociedade, pelo contrário, precisam ser ajudadas para superarem o efeito decorrente da diferença. Nesse sentido, Torres (2000, p. 24) escreve que “na igualdade o seu oposto não a nega, senão até que muitas vezes a afirma”, acrescenta, ainda, que a “desigualdade nem sempre é contrária à igualdade [...]”.

Torres (2000, p. 24) salienta que a razoabilidade é o meio para afastar a arbitrariedade, que contribui para o desenvolvimento da desigualdade. Nesse sentido, será oportuno ter presente que: “O princípio constitucional da igualdade, por conseguinte, significa, sobretudo, proibição de arbitrariedade, de excesso ou de desproporcionalidade (não razoabilidade)”. Se assim o é, o remédio para evitar a desigualdade consiste em tratar as pessoas com deficiência de acordo com sua deficiência e incapacidade orgânica, de modo que o acesso, permanência e conclusão do ensino superior sejam garantidos.

Para Araújo (2007, p. 55-56), a liberdade positiva é uma espécie de liberdade pública. É tarefa do Estado, promover certas prestações positivas. Essa participação ativa é uma “típica necessidade de intervenção do Estado para a composição da igualdade”. Dentre essas prestações, a obrigação do Estado na implantação de políticas públicas de acesso, permanência e conclusão do ensino superior aos estudantes universitários cegos e de baixa visão é uma prestação positiva, cuja correspondência é a de discriminação positiva.

Pelo exposto, a desigualdade natural não pode ser obstáculo às pessoas com deficiência para igualar os demais no direito ao ensino superior. Por essa razão, lhes devem ser dadas as condições para tanto, em termos de educação que lhes permitam realizar seus projetos de vida.

A inclusão social é um mecanismo importante para igualar as pessoas com necessidades especiais. Ela é um conceito inclusivo, sustenta que a sociedade deve adaptar-se para incluir essas pessoas, para que possam aperfeiçoar-se para assumir sua posição na sociedade, por isso não cabe sua exclusão, mas pelo contrário, deve haver parceria entre a sociedade e elas para que possam ter equiparação de oportunidade. O modelo social de deficiência é o suporte para sua concretização, se traduz ao pensamento de que a sociedade precisa se adequar para atender as necessidades dos seus integrantes, de modo que o seu desenvolvimento não depende só delas, deve ser fruto do processo de inclusão. Os princípios sobre os quais se assenta o modelo social da deficiência são os de aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana e aprendizagem mediante a cooperação.

O art. 24 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos certifica que perante a lei todas as pessoas são iguais e, dessa maneira, têm direitos, sem qualquer diferenciação, ao igual amparo da lei. A referida igualdade falada pela Convenção e que também é tratada pela Constituição e as leis é a igualdade substancial, que concebe o tratamento desigual dos desiguais, como a forma exclusiva de recorrer ao princípio (STEINER, 2005).

Ressalta-se que a igualdade entre todos os seres humanos, sem considerar as condições pessoais, é consectário do princípio da dignidade humana. Em vista disso, a discriminação da mesma é sua maior violação. Assim, a Convenção Americana de 1969 reafirma em seu preâmbulo a promessa de que:

As pessoas portadoras de deficiências têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não serem submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (STEINER, 2005, p. 301-302).

Percebe-se que, a partir da Constituição Federal de 1988, os direitos da pessoa com deficiência têm sido fortalecidos, uma tendência que vem progressivamente reconhecendo e afirmando direitos desses grupos que como cidadãos devem ter suas necessidades especiais alcançadas em igualdade de oportunidades ao ingresso de bens jurídico-sociais (GALINDO, 2016).

Para corroborar com esse fortalecimento, vem-se edificando um expressivo arcabouço de normas jurídicas antidiscriminatórias como condição indispensável ao exercício da cidadania. Assim, temos importante fator para a efetivação dos direitos aos deficientes estritamente físicos p.e., rampas de acessibilidades motora a cadeirantes e vagas preferenciais nos estacionamentos em instituições públicas e privadas. Há, ainda, no serviço público reservas de vagas para a pessoa com deficiência nos concursos públicos (inciso VIII, art. 37, CRFB/88), existe, por outro lado, a obrigação das empresas privadas em reservar cotas para pessoas com deficiência para compor seu quadro funcional (XXXI, art. 7º, da CF/88) (GALINDO, 2016).

A Lei nº 13.146/2015, Estatuto da Pessoa com Deficiência, que adotou o modelo biopsicossocial de deficiência, sinalizando que impedimentos como físicos, sensoriais, mentais e intelectuais não são por si mesmo obstáculo, ao contrário das barreiras que, elas sim, impedem o exercício de direitos assegurados socialmente. Tais obstáculos e discriminação negativa devem fazer parte de estratégias políticas, jurídicas e sociais de modo que as pessoas com deficiência possam exercer suas capacidades e usufruir de autonomia e independência para uma concreta inclusão social (ARAÚJO; COSTA FILHO, 2016).

Nestes termos, não existe deficiência como sinônimo de incapacidade e limitação; existe, na verdade, incapacidade e limitação causadas socialmente, previsão consagrada a partir do art. 84 da EPCD, que destaca o direito ao exercício de sua capacidade legal em condições iguais às demais pessoas, localizando, de outra forma, a restrição do exercício de seus direitos em circunstâncias excepcionais como p.e., a curatela ou o novo instituto da Tomada de Decisão Apoiada (ARAÚJO; COSTA FILHO, 2016).

Constata-se que existe um extenso rol de declarações e programas de proteção das pessoas com deficiência, o que permite à comunidade valer-se dos mecanismos por eles e através deles criados para buscar a implementação efetiva de políticas de atendimento especial com o propósito de cumprir o princípio da igualdade de todos os seres humanos. Assim, as pessoas com deficiência têm o direito de exigir dos Estados a efetivação de políticas públicas com o propósito de erradicar as desigualdades e a discriminação.

3 AÇÃO AFIRMATIVA

A presente seção se dedica a explicar o que vem a ser a ação afirmativa. Para tanto, traremos alguns casos de pessoas que questionaram a ação afirmativa nos tribunais dos EUA.

O papel tradicional do Estado, de “proteção” e “repressão”, é superado em troca da atuação para futuro, e aderindo a uma inovação técnica no controle social: a promocional. Para isso, o planejamento assumiu uma posição fundamental, no sentido de dirigente, sendo operacionalizado por meio de políticas públicas que se propõem a sistematizar todos os diferentes interesses existentes na sociedade, com vista a alcançar certos objetivos sociais de interesse nacional (BASTOS, 2013).

A base sobre a qual se assenta o Estado Social, espécie do gênero Constituição da República, são a Constituição, dirigentes, normas programáticas, função social, planejamento, políticas públicas e a incursão da “dimensão política no cálculo econômico, buscando a constituição de um sistema econômico, ou seja, a prevalência de critérios políticos que permitem superar a rigidez da lógica econômica na busca do bem-estar coletivo” (BASTOS, 2013, p. 126).

O Estado como protagonista principal, assume uma posição ativa. Sendo assim, nesse contexto, nascem as ações afirmativas, como uma política ativa na tentativa de equilibrar uma balança que, ao longo da história, apresenta um desequilíbrio. Eis que não basta proibir a discriminação, é preciso agir por meio de políticas capazes de materializar a igualdade material (GOMES, 2001).

É oportuno analisarmos a adequação da medida, porque medidas interventivas buscam alcançar o objeto pretendido. Em outras palavras, é necessário identificar os fins pretendidos pelos “meios”, sendo a ação afirmativa o “meio”, utilizado para alcançarmos ou minimizarmos os efeitos das discriminações pretéritas, a busca da diversidade nas instituições e na sociedade como um todo, e a promoção da justiça distributiva e a erradicação das desigualdades estruturais (LAUREANO, 2008).

Segundo Menezes, a ação afirmativa é o meio utilizado para combater a

Discriminação estrutural (padrões sociais e econômicos arraigados na sociedade norte-americana, em função de injustiças praticadas durante gerações, de baixas expectativas, de educação deficiente e de preconceitos instintivos, que influenciam as perspectivas de vida das pessoas) (MENEZES, 2001, p. 39).

A ação afirmativa reconstrói o tecido social introduzindo propostas novas à convivência política nas quais se descobrem novos caminhos para se igualar na realidade do

direito e não apenas na palavra da lei, o que o preconceito de ontem desigualou sem causa humana digna. Ela constitui o próprio conteúdo essencial do princípio jurídico da igualdade, tal como deve pensar um Estado que vive e pratica um Direito constitucional contemporâneo.

Nesse sentido, o Direito internacional atua também com o propósito e no sentido de reduzir as diferenças e criar metas para um crescimento contextualizado e globalizado do ser humano. A Organização das Nações Unidas (ONU), por meio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), almeja o desenvolvimento humano, proporcionando o direito de ter direitos. Ocorre que esses instrumentos de controle ainda não foram capazes de resolver o problema das minorias, que são alvo da intolerância e da discriminação (SEGUIN, 2002).

Para Mantoan, nem toda diferença inferioriza as pessoas, por existir diferença e, também, igualdade, e assim, nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente. Dessa forma, conclui Santos (1995 apud MANTOAN, 2006), “é preciso que tenhamos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza”.

Ao partir de uma classe especial de direitos, adquiridos ao longo da história da humanidade, que foram sendo firmados em momentos históricos específicos e que o legislador constituinte não deixou dúvida quanto à sua proteção e implementação de maneira eficaz, no momento em que positivou os direitos humanos como direitos fundamentais nas democracias constitucionais (DONNELLY, 1998).

Dada as necessidades sociais presentes, as pessoas selecionavam, conforme sua cultura e educação, valores considerados válidos, justos e éticos. Foi sob essa perspectiva que os direitos humanos foram se assentando no decurso dos séculos, sob a expressão de que esses direitos estão ligados ao respeito à vida, à liberdade, à igualdade (COUTINHO; SIQUEIRA, 2016).

Um movimento particularmente importante para o desenvolvimento da noção de direitos humanos foi a revolução liberal burguesa, mesmo que esta tenha surgido com o propósito de reforçar os interesses da nova classe social burguesa. Segundo Bastos, a burguesia, em gozo do Poder Econômico, procurava obter com a revolução liberal o Poder Político e, portanto, com o discurso dos direitos fundamentais de primeira geração, sobretudo, para garantir seus interesses no seio de uma sociedade dominada pela nobreza e o clero (BASTOS, 2013).

A Revolução Liberal buscava um espaço livre de atuação do Estado, isto é, aquele Estado mínimo que não atuasse no mercado, apenas agindo para preservar os direitos de

liberdade, base do processo revolucionário das revoluções burguesas. Então, o que se queria naquele momento era a laicização do Estado, para garantir o seu afastamento das políticas econômicas e com isso garantir um espaço livre de atuação do Estado, isso porque tradicionalmente ele foi considerado o maior e mais implacável agente violador dos Direitos dos Homens (BASTOS, 2013).

O direito de liberdade ganhou extrema relevância no contexto das revoluções burguesas, o que impulsionou seu reconhecimento expresso em várias Declarações Internacionais. Ocorre que os direitos reconhecidos não eram direitos humanos, no sentido de ser para todos, mas eram direitos para uma classe específica o homem branco, burguês, de modo que eram os direitos desses que estavam sendo reconhecidos nesse momento. Tal reconhecimento afastava certos grupos sociais que não eram capacitados para agirem em nome próprio, isso porque as pessoas não eram vistas igualmente capazes de autonomia moral. Para ter autonomia e agir em nome próprio seria necessária a capacidade de raciocinar e a independência de decidir por si mesmo, o primeiro ausente nas crianças e doentes mentais e o segundo ausente nas mulheres, negros, pobres e outros, razão pela quais vários grupos estavam afastados do exercício de certos direitos (BASTOS, 2013).

A Revolução Industrial ocorrida na Europa no século XVIII serviu para influenciar o advento dos direitos sociais, com a intenção de deixar o mundo alerta ou dar-lhes a consciência das reais carências do homem que não foram observadas pelo desespero do capitalista da revolução industrial. Foi com ela que um número expressivo de trabalhadores foram alvo de exploração e condições desumanas de trabalho (COUTINHO; SIQUEIRA, 2016).

A partir do reconhecimento de um núcleo de direitos fundamentais atinente a todos os seres humanos, e a premência de sua proteção justamente, por isso, vêm sofrendo uma lenta e progressiva evolução, correlato à evolução da história da humanidade. Modernamente, fala-se de direitos e dignidade inerentes às pessoas por sua condição de seres humanos (STEINER, 2005).

O direito humano, se por um lado exerce uma função prática de reivindicar pauta jurídica, por ser um instrumento de reivindicação, por outro lado, pode apresentar uma faceta enganadora. Essa face enganadora é no sentido de que o direito reivindicado vai ser efetivado e protegido, ou seja, a previsão do direito em norma não significa que será garantido, assim disse Bobbio (1992 apud BASTOS, 2013, p. 118): “se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido”.

Para Brito Filho (2015, p.20), “os Direitos Humanos são um conjunto de direitos básicos, mínimos, indispensáveis, de todos os seres humanos”, todos eles “constituem um

complexo integral, único e indivisível, em que os diferentes direitos estão necessariamente inter-relacionados e interdependentes entre si” (BRITO FILHO, 2015, p. 36).

A “discriminação positiva” ou ação afirmativa busca erradicar ou amenizar a discriminação histórica perpetrada no passado, de modo que, através dessa política pública, possa buscar a legitimação de tratamentos preferenciais, favorável e desequilibrada de indivíduos e grupos, impedindo a eternidade da desigualdade legitimada pelo ineficaz princípio da igualdade formal que não logrou êxito pela inobservância de fatores de natureza cultural e histórica (GOMES, 2001).

Dito de outra maneira, as ações afirmativas têm um caráter redistributivo e restaurador, na tentativa de corrigir o passado pelas práticas inumanas e desequilibradas, buscam, no presente, beneficiar seres humanos em posição de desvantagem. Contudo o seu caráter social tem natureza temporária com o fundamento, em pé de igualdade, do princípio da igual dignidade para todos (GOMES, 2001).

Em posição convergente, temos a justiça compensatória na tentativa de explicar as razões pelas quais surgem as ações afirmativas, pois o argumento essencial é a reparação no presente das sequelas geradas pela subjugação de um ou vários grupos ou classes de pessoas por outras, para tanto os programas de preferência cumprem, todavia um papel decisivo na compensação de todos os efeitos negativos da discriminação, no presente, das gerações pretéritas que de forma injusta e insuportável comprometem gerações vindouras, talvez porque, as mazelas deixadas, no presente, tenha um efeito perene para as novas gerações que pagarão um preço alto se políticas eficazes não forem tomadas (BANDEIRA DE MELLO, 1993, p. 61).

O dilema enfrentado pelo mundo contemporâneo, aponta que existe uma “crise dos direitos humanos”, assim fala Delgado (2001 apud KOURY, 2013, p. 273):

Cumprer ressaltar que, não obstante o período atual caracterizar-se como uma época de desenvolvimento dos direitos humanos pelo fato de estarem presentes em Constituições de diversos Estados e em inúmeros documentos internacionais, observa-se que, no tocante à sua aplicação, os direitos humanos vêm sofrendo um intenso retrocesso, o que traduz a ideia de incompatibilidade entre o processo hodierno de transformações viscerais em escala mundial, e o respeito à pessoa humana, cuja tradição iniciada nas origens da humanidade viu-se rompida em grande parte pelas consequências trazidas pelo referido processo.

Observa-se, que a discriminação de fato apresenta inúmeros fatores que os fundamenta. Inicialmente, ela é resultado da “indiferença e desdém”, para com o destino dos grupos sociais vulneráveis pelas autoridades públicas, em verdade, as políticas públicas implementadas são em seu nascedouro violadoras de direitos fundamentais, pois carecem de

implementação capazes de resguardar o princípio da igualdade material, pela ausência de especialidade que garanta a efetividade de direitos das minorias que, ao longo da história, foram vítimas de tratamentos desumanos e degradantes. Sendo assim, ainda existem na atualidade políticas ineficazes de tratamento igualitário e incongruente com a efetividade de direitos, pois não são capazes de tratar humanamente pessoas que vivem na mais precária condição de vida (GOMES, 2001).

A Constituição é um instrumento jurídico que reflete os valores da sociedade e que garante os direitos sociais perante o Estado; também, tem um valor fundamental como guardiã e morada dos valores fundamentais de uma sociedade. De modo que, todas as lutas sociais que reivindicam direitos, reivindicam mudanças constitucionais, estão voltadas a Constituição Federal. A luta social deve ser travada no âmbito do direito, já que a Constituição é um instrumento maior de garantias do que a luta social deseja, a partir do momento em que essa luta é travada nesse âmbito, mexe com os atributos do Estado, porque é de onde se origina aquilo que regulamenta também o direito (BASTOS, 2013).

Observa-se um grande problema na efetividade dos Direitos Humanos, que alcança uma dimensão para além do Brasil, porque a previsão desses direitos é ampla em lei, tratada em outros documentos, mas, em que pese sua previsão extensa, tais direitos carecem de efetividade. Dessa forma, o problema mais relevante acerca desses direitos não seria filosófico, mas problema político de implementação (BASTOS, 2013).

Ainda nessa linha, o que é política pública e como elas concretizam direitos? No Estado Social passamos a deixar de ser governados unicamente pela lei, *government by law*, e passamos a ser governados pelas políticas, *government by policies*, porque, a partir de agora, o Estado Constitucional determina, estabelece metas e objetivos a serem alcançados, no critério social (BASTOS, 2013).

Dworkin (2002) cuidou de política (policy) como programa de ação, estabelecendo que política é o tipo de

Padrão que estabelece um objetivo a ser alcançado, em regra geral uma melhoria em algum aspecto econômico, político ou social da comunidade (ainda que certos objetivos sejam negativos pelo fato de estipularem que algum estado deve ser protegido contra mudança adversas) (DWORKIN, 2002, p. 36).

Como antecipei no corpo do texto, o rol de direitos sociais reconhecidos pela Constituição Federal de 1988 reivindica realização e a concretização desses direitos demanda uma atuação eficaz do Estado; essa foi uma das razões pelas quais o tema políticas públicas ganhou importância e visibilidade.

Cabe um breve apanhado histórico do surgimento das políticas públicas: seu nascedouro deu-se em terras americanas, EUA, na década de 1930, como Ciência Política, demonstrando a forma de atuação do governo, abrangendo seu processo de escolha, isto é, sua tomada de decisão do governo sobre políticas públicas (SMANIO, 2013).

Observa-se que o conceito apresenta várias definições: Lynn define como “[...] um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos [...]”. No mesmo sentido, pensa Peters “[...] política pública é a soma das atividades dos governos [...], e que influenciam a vida dos cidadãos [...]”. E, para Dye políticas públicas como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer” (SOUZA, 2006, p. 24).

Nessa perspectiva, o Estado assume centralidade no Estado Democrático e Social de Direito, com a finalidade de implementar e efetivar direitos sociais, via programa de ação, tendo como pano de fundo a diminuição das desigualdades nos seus diversos aspectos, realidade social essa que precisa ser enfrentada e debatida, de modo a garantir a cidadania e a efetivação dos direitos fundamentais.

As políticas públicas surgem como atividades, isto é, “como um conjunto organizado de normas e atos, tendente à realização de um objetivo determinado”, a finalidade das políticas públicas assume a forma pela qual se unifica, dá sentido e legitima as políticas (BASTOS, 2013, p. 127).

As políticas públicas são elaboradas com o objetivo de enfrentar problema coletivamente relevante, englobando a finalidade pública e o resultado a um problema público. A análise das políticas públicas deve pautar-se por uma abordagem a partir de vários centros de investigação, cuja essência é a natureza do obstáculo que deve ser superado, pelos atores estatais e, também, organizações privadas, organizações não governamentais e organismos multilaterais, reconhecidas como as verdadeiras redes de políticas públicas.

3.1 O CASO BAKKE

Dworkin (2000) se debruça sobre as ações afirmativas na sociedade americana, local pioneiro na adoção desta política, cuja implantação se deu com vistas ao combate à marginalização social e econômica dos negros naquela sociedade.

Na obra “Uma Questão de Princípio”, mormente no capítulo 14, Dworkin expõe o célebre processo dos Regentes da Universidade da Califórnia v. Bakke. O caso trata de um candidato a uma vaga no corpo discente da faculdade de medicina da Universidade da Califórnia, que entrou com uma ação judicial por ter sido preterido em benefício de

candidatos negros, membros de grupos vulneráveis desvantagem educacional e econômica”,³ que obtiveram menor qualificação, mas que foram admitidos por conta do programa de ação afirmativa (chamado de “programa de força-tarefa”) instituído pela Universidade (DWORKIN, 2000, p. 437).

O caso Bakke trata da forma de admissão adotada pela Universidade de medicina da Califórnia, que previa duas vias de seleção, em uma via reservou dezesseis das cem vagas ofertadas para membros de grupos “minoritários”. De maneira que, para alcançar uma vaga, esse grupo necessitava de uma média inferior quando comparada com outro grupo que dispunha das demais vagas (GOMES, 2001).

Então Bakke, estudante branco, candidatou-se às demais vagas. Todavia, não obteve sucesso, tendo seu pedido rejeitado, em que pese sua nota fosse suficiente para alcançar uma vaga, se não tivesse sido implantado pela Instituição um programa de cotas em favor de grupos minoritários (GOMES, 2001).

A Suprema Corte Norte-Americana, em 1978, julgou o caso e decidiu no sentido de que o sistema de ingresso adotado pela Instituição, assentado em cotas rígidas, não era legal. Entretanto, definiu como legítimo o critério racial como meio de seleção de alunos, contanto que esse critério fosse combinado com outro.

Então, ficou sedimentada que a raça poderia ser utilizada como critério de seleção, considerada como meio para garantir a diversidade no âmago da Instituição de ensino superior, isso porque essa convivência meio à diversidade contribui para enriquecer essa experiência e, também, cumpre parte do objetivo da universidade.

Os opositores a essa política pública entendem que o programa de ações afirmativas de base racial é um exemplo de discriminação racial contra brancos, classificada como sendo uma representação desacertada, de iniciativas que compreendem um caráter compensatório ou distributivo, além de acirrar o problema da intolerância racial (MOREIRA, 2013).

Afirma Dworkin (2000), que a sociedade continuará imbuída de divisões raciais, de maneira que “as carreiras mais lucrativas, gratificantes e importantes continuarem a ser prerrogativa de membros da raça branca”, gerando com isso a exclusão de outros de participar de uma elite profissional e social. E, ainda, considera o autor que o crescimento do número dos

³ Usa-se preferencialmente o termo “grupos vulneráveis” em detrimento do termo “minorias”, pois este não promove clareza conceitual, uma vez que o que se subsume a ele é, na verdade, um grupo majoritário da sociedade, como, por exemplo, negros, mulheres, idosos etc. Diante disto, a utilização do termo grupos vulneráveis possui mais sentido, posto que denota a situação de marginalização que leva à condição de vulnerabilidade de determinados grupos dentro da sociedade..

negros nas inúmeras profissões tem como consequência, a longo prazo, diminuir a sensação de frustração, injustiça e constrangimento racial presente na população negra.

Dworkin (2000) entende que as incertezas que pairam sobre os resultados dos programas, a longo prazo, não são capazes de justificar uma decisão tornando o programa ilegal pelo Supremo Tribunal. Por outro lado, pode-se entender que, mesmo sendo eficazes, no sentido de reduzir a importância da raça, os programas, entretanto, são inconstitucionais.

De modo que essa foi a posição assumida na defesa de Bakke. Seu advogado Colvin entendeu que o programa violava o direito constitucional de seu cliente. O juiz White indagou Colvin sobre a importância do programa, de modo que reconheceu sua importância, contudo, sustentou o direito de Bakke, o qual independe de qualquer julgamento favorável para a sociedade como um todo (DWORKIN, 2000).

O argumento levantado em defesa é o de que Bakke possui direito de ser avaliado em harmonia com seu mérito e, ainda, o direito de ser avaliado quanto indivíduo, o que afasta qualquer avaliação como membro de um grupo social, por ter o direito, igual a qualquer cidadão negro, de não ser preterido em oportunidades em razão de sua raça. Dworkin (2000) entende que os argumentos não passam de expressões capciosas, por resumir sua defesa em único argumento o de que “ninguém deve sofrer com o preconceito ou o desprezo dos outros”.

Para Dworkin (2000), não há razão para usar, tão somente, o mérito intelectual como critério de admissão na universidade, por inexistir qualquer vedação que impeça a utilização de outro critério e, segue afirmando, que não existe uma definição do que seja mérito.

O autor segue afirmando sua aceitação ao programa de ação afirmativa, de modo a defender sua constitucionalidade e sua adoção como meio de promover a distribuição social, tal como seria um mecanismo de promoção de justiça distributiva igualitária que reconhece os desníveis sociais que assolam os negros na sociedade americana.

O programa de ação afirmativa seria uma medida adotada para enfrentar um problema existente na sociedade como um todo, isso porque a consciência racial tem se mantido forte ao longo do tempo. Então, essas são as razões que fazem dessa política um programa justo e necessário.

Dworkin (2002) entende que, qualquer critério de seleção adotado pela Universidade colocará alguns candidatos em posição de desvantagem em relação a outros. Ocorre que essa desvantagem não é fator preponderante para impedir a Instituição de adotar tais políticas de admissão, a exemplo o sistema de cotas, de modo que essas políticas representam ganho para a sociedade como um todo. Assim, a utilização das ações afirmativas pode ser motivado nos casos em que os ganhos auferidos pela política extrapolem a perda daqueles que “sofreram

desvantagem”, assim como pela ausência de outra política que fomente com o mesmo ganho (DWORKIN, 2002).

Para Dworkin (2002, p. 351), “o direito de um indivíduo de ser tratado como igual significa que sua perda potencial deve ser tratada como uma questão que merece consideração. Mas essa perda pode, não obstante isso, ser compensada pelo ganho da sociedade em geral”.

Portanto, perda individual de algum candidato será compensada por um ganho maior, dado que a sociedade como um todo será beneficiada (DWORKIN, 2002).

Dworkin (2011) segue dizendo que a concretização dessa consideração dá-se com a igualdade de recursos. Essa igualdade tem como pressuposto, políticas comprometidas com o ideal de igualdade, com distribuição de recursos igualitários a cada indivíduo. De modo que os conceitos de justiça e de responsabilidade individual estão correlacionados.

A igualdade de recursos tem como objetivo promover as condições igualitárias de acesso a determinados bens econômicos, sociais e culturais, ao longo do tempo, enquanto que a igualdade de oportunidades dá início a uma situação de igualdade no momento inicial, chamada pelo autor de “linha de largada”, em seguida o *laissez faire* e o livre jogo do mercado segue normalmente (DWORKIN, 2011).

Os defensores da ação afirmativa sustentam que uma política é justa quando assegura um bem substancial, beneficiando toda comunidade, ao contrário quando não alcançaram esse fim, então, será inútil. Dworkin (2011) aduz que essa política de ingresso à universidade pode ser injusta para aqueles que não alcançaram uma vaga, assim como, para o grupo de negros como um todo, mesmo alcançando o resultado pretendido.

Então, o que se espera de todas as nossas instituições educacionais é uma postura ativa que promova a ciência, as artes e a filosofia, por ser o progresso responsabilidade pública coletiva, de modo a eleger alunos e professores com esse propósito bem definido (DWORKIN, 2011).

Além do progresso dos conhecimentos como meta a ser alcançada pelas instituições educacionais, espera-se, ainda, que todas as instituições ajudem os alunos e as comunidades de outras maneiras, como dedicar-se ao estudo do tratamento da Aids ou do Mal de Alzheimer. A liberdade acadêmica permite, entre outras coisas, definir metas para si e estratégias acadêmicas, igualmente estratégias de admissão, que entenda ser melhor a essas metas (DWORKIN, 2011).

A responsabilidade do Estado é a de promover as políticas públicas que visem todos os seus aspectos não só o econômico, mas também o desenvolvimento humano. Além do Estado,

há uma responsabilidade das pessoas e da sociedade civil organizada para conquistar esse desenvolvimento porque não se dá de uma atuação normativa unilateral do Estado, mas da participação ativa nesse processo na luta por uma vida mais digna.

3.2 OS CASOS SWEATT E DEFUNIS

A obra “Levando os Direitos a Sério” (1977), especialmente no capítulo nono, discorre sobre dois casos que alicerçam a análise de Dworkin sobre a temática das ações afirmativas. O primeiro caso ocorreu em 1945, quando um negro chamado Sweatt pretendeu ingressar na Faculdade de Direito da Universidade do Texas, tendo seu pedido negado em razão de uma Lei Estadual que determinava que apenas brancos tinham direito de frequentar a Universidade. A Suprema Corte manifestou-se no sentido de que a lei violava os direitos garantidos na Décima Quarta Emenda da Constituição dos Estados Unidos da América, que assegurava igual proteção a uma pessoa, de modo que nenhum Estado pode negar aos seus cidadãos igual proteção perante suas leis (DWORKIN, 2002).

O segundo caso ocorreu em 1971, quando um judeu chamado DeFunis tentou uma vaga na Faculdade de Direito da Universidade de Washington, e teve seu pedido negado, apesar de que suas notas fossem mais elevadas que as de candidatos aprovados pertencentes a grupos minoritários. Por essa razão, DeFunis solicitou à Suprema Corte que declarasse que a forma adotada pela Universidade, menos exigente com candidatos que faziam parte de grupos minoritários, violava a Décima Quarta Emenda e, por isso, era inconstitucional (DWORKIN, 2002).

A Faculdade de Direito da Universidade de Washington adotava um procedimento de seleção complexa, de modo a contemplar diferentes formas de ingresso. Então, o ingresso era dividido em dois grupos, o primeiro grupo era selecionado a partir do mérito enquanto o segundo grupo composto de candidatos pertencentes a grupos minoritários eram submetidos a uma comissão especial composta por um professor de direito negro e um professor branco (DWORKIN, 2002).

No ano em que DeFunis teve seu pedido negado na referida Universidade, uma grande parte dos requerentes de grupos minoritários aceitos tinham médias inferiores àqueles pertencentes ao grupo selecionado a partir do mérito. De modo que a Faculdade de Direito reconheceu que os candidatos pertencentes aos grupos minoritários teriam seu pedido deferido, com a mesma média que DeFunis (DWORKIN, 2002).

Na última década, o entendimento que ganhou impulso foi que os programas mais eficazes de ação estatal são aqueles que dão uma vantagem competitiva aos grupos raciais minoritários. Ocorre que essa opinião sofreu argumentos contrários, como de alguns educadores que entendiam que quotas favorecidas são ineficazes e, ainda, contraproducentes, isso porque o tratamento prioritário contribui para reforçar um sentimento já presente em muitos negros, o sentimento de inferioridade (DWORKIN, 2002).

Outros aduzem que qualquer discriminação positiva contribui para prejudicar os grupos minoritários, fomentando o preconceito, quando diferenciações raciais são toleradas, isso independente do seu objetivo. Ademais, os críticos mais sensatos admitem que ainda é muito prematuro para decidir se o tratamento diferenciado resulta em mais mal do que bem. Em reforço a essas críticas empíricas vê-se, desse modo, o argumento moral, segundo o qual, mesmo se a discriminação compensatória realmente beneficia as minorias também reduz o preconceito a longo prazo, ainda assim é considerada equivocada (DWORKIN, 2002).

Ademais, as distinções com base em raça são inerentemente injustas, isso porque violam os direitos individuais como o de Defunis, por não pertencer a grupos favorecidos, de modo a sofrer o mesmo processo de exclusão. Outrossim, Dworkin entende que DeFunis não possui o direito a insistir que a inteligência seja adotada como único critério para a admissão no ensino superior, aliás, algumas faculdades de direito acabam implementando políticas mais qualificadas combinando testes de inteligência com critérios de outro tipo (DWORKIN, 2002).

Entretanto, defende Defunis que a raça não seja usada como critério, independentemente de quanto uma classificação racial possa contribuir para o bem-estar da sociedade e, além disso, contribuir positivamente para diminuir a desigualdade social e econômica. A fundamentação de Defunis é embasada no direito abstrato à igualdade, consoante a Décima Quarta Emenda que estabelece que nenhum Estado negará a qualquer pessoa a igual proteção perante a lei (DWORKIN, 2002).

Dworkin (2002) entende que não há nada de incoerente entre o direito de um indivíduo à igual proteção e uma política social desejável sob outra perspectiva, de modo que, às vezes, ambas podem entrar em conflito, até mesmo quando o objetivo é tornar a sociedade mais igual em termos gerais.

Para Dworkin (2002), qualquer critério de seleção adotado pela Universidade colocará alguns candidatos em posição de desvantagem em relação a outros. Ocorre que essa desvantagem não é fator preponderante para impedir a instituição de adotar tais políticas de

admissão, a exemplo o sistema de cotas, de modo que essas políticas representam ganho para a sociedade como um todo.

Então, qualquer desvantagem resultante da utilização das ações afirmativas pode ser motivada nos casos em que os ganhos auferidos pela política extrapolem a perda daqueles que “sofreram desvantagem”, assim como pela ausência de outra política que fomente com o mesmo ganho (DWORKIN, 2002).

Dworkin formula o conceito de igualdade, sem desconsiderar a importância da liberdade, de modo que interpreta os princípios da igualdade e da liberdade, em conjunto, sem elevar a importância de um em detrimento do outro, considerando-os conjuntamente necessários e dependentes.

3.3 O CASO HOPWOOD E O ESTUDO RIVER

Dworkin (2011) inicia o capítulo onze da obra *A Virtude Soberana* com uma pergunta: ação afirmativa: funciona? Segue afirmando que as melhores universidades e faculdades dos EUA adotaram uma forma de admissão sensível à raça com o objetivo de expandir o número de alunos pertencentes às minorias.

No caso *Hopwood v. Estado do Texas*, o Quinto Tribunal Itinerante de Apelação declarou inconstitucional a utilização do critério racial na seleção de aluno para formar um corpo discente racialmente diverso da Faculdade de Direito da Universidade do Texas (DWORKIN, 2011).

Os opositores à ação afirmativa apontam que este tipo de ação, ao invés de aliviar a tensão racial, apenas a exacerbou, eis que os alunos admitidos apresentam baixa qualificação, o que contribuiu para o baixo padrão educacional (DWORKIN, 2011).

O estudo *The Shape of the River*, de William G. Bowen e Derek Bok, é considerado o primeiro exame relevante e estatístico do resultado concreto da ação afirmativa no ensino superior dos EUA. Esse estudo se debruça sobre a chamada base de dados Faculdade e ACIMA (College and Beyond, C&B) para analisar a ação afirmativa na educação superior, criado com o propósito de ampliar o ingresso de grupos minoritários. Analisa, sobretudo, os dados de alunos e formados negros. O estudo não teve uma resposta definitiva, a questão dos alunos negros, em grupos, apresentarem rendimento baixo quando comparados aos brancos da mesma Universidade, entretanto, essas condições não limitam a importância das conclusões do estudo, como será visto mais a diante.

Os defensores da ação afirmativa sustentam que uma política é justa quando assegura um bem substancial, beneficiando toda comunidade, ao contrário quando não alcançaram esse fim, então, será inútil. Dworkin (2011) aduz que essa política de ingresso à universidade pode ser injusta para aqueles que não alcançaram uma vaga, assim como, para o grupo de negros como um todo, mesmo alcançando o resultado pretendido.

Ainda aos que defendem essa forma de políticas sensíveis à raça reconhecem sua importância, no curto prazo, desde que cumpra seu desiderato de erradicar ou diminuir o impacto da raça no longo prazo.

Os críticos, brancos e negros, atacam a ação afirmativa dizendo que ela é contraproducente de modo geral, por ter sacrificado, ao invés de ajudar, os negros pertencentes ao programa, uma vez que permaneceu a noção de inferioridade negra entre os brancos e os negros. Ademais, promove o separatismo negro, motivando uma sociedade separada com relação à raça, ao invés de integrar os negros e promover uma comunidade que é indiferente à cor (DWORKIN, 2011).

Dworkin (2011) afirma que a base que sustenta os argumentos a favor e contra são dados superficiais. Os poucos estudos sobre o assunto carecem de profundidade, tornando-se provas tão frágeis para sustentarem grandes declarações. Diferente dos poucos estudos sobre o tema, o *The Shape of the River* concluiu uma estatística de grande abrangência, com a profundidade necessária de todos os estudos precedentes.

Em que pese o estudo River ser de grande importância, deve-se ter cuidado para não aceitar de forma acrítica. Isso porque falhas podem ser descobertas e, ainda, podem surgir estudos ainda mais profundos que refutem as conclusões de River (DWORKIN, 2011).

O estudo concluiu que as exigentes faculdades e universidades obtiveram êxito na aplicação das políticas de ação afirmativa para favorecer metas educacionais importantes para todos. E, ainda, aponta que o diploma de uma faculdade seleta não é fator determinante para assegurar uma carreira exitosa, mas, pode abrir portas, contribuir para superação de qualquer estereótipo negativo usado pelos empregadores e, ainda, gerar oportunidades (DWORKIN, 2011).

Ademais, o estudo de River expressou que a ação afirmativa “também foi inspirada pelo reconhecimento de que o país tinha necessidade premente de negros e hispânicos cultos, que pudessem assumir papel de lideranças em suas comunidades e em todas as nuances da vida nacional” (DWORKIN, 2011, p. 559).

Além disso, o estudo River aponta que dobrou o número de negros atuando em instituições de serviço comunitários e, ainda, a grande probabilidade de que negros do sexo masculino adquiram posições de liderança. Essas constatações contribuem para negar o temor

de que negros cultos da classe média optariam por viver nova vida afastada da comunidade negra em geral. Portanto, o temor não foi afastado, mas a estatística do estudo é favorável (DWORKIN, 2011).

O estudo aponta que os negros estão sub-representados nos cargos de maior prestígio da estratificação social, de maneira que a estratificação racial é uma vergonha que se mantém ao longo do tempo, isso porque a discriminação racial presente no passado refletiu negativamente na nação, eis que os cargos de poder e prestígio fizeram parte de uma só raça (DWORKIN, 2011).

Faz-se necessário, cautela ao concluir pela injustiça da ação afirmativa, isso em razão do baixo dano que essa política inflige a qualquer candidato rejeitado, sejam os brancos e outros candidatos, ou aqueles negros que se sentem ofendidos (DWORKIN, 2011).

Então, o que se espera de todas as nossas instituições educacionais é uma postura ativa que promova a ciência, as artes e a filosofia, por ser o progresso responsabilidade pública coletiva, de modo a eleger alunos e professores com esse propósito bem definido (DWORKIN, 2011, p. 570).

Diante dessas considerações, em ato contínuo, Dworkin (2011) passa a analisar algumas respostas ao questionamento acerca da injustiça da ação afirmativa, que tem sido levantado por tantas pessoas.

Inicia com o argumento segundo o qual o critério de admissão sensível à raça exacerba a tensão racial, ao invés de ajudar na sua eliminação. Argumento, descartado à luz do estudo de River (DWORKIN, 2011). Outros entendem que as classificações raciais a todo o momento erradas na origem, em que pese seus resultados sejam os desejados. Aduzem, ainda, em tese, que não podemos admitir uso ofensivo da raça para alcançar fins “benignos” (DWORKIN, 2011, p. 574).

O autor refuta esse argumento, por entender que formas malignas de discriminação violam direitos individuais. Entretanto, reconhece que ação afirmativa bem elaborada não concorre para isso. Ademais, afirma que é um direito fundamental que cada cidadão tem, inclusive o cidadão negro, de ser tratado pelo governo com igual consideração e respeito (DWORKIN, 2011).

Outrossim, o autor afirma que os defensores da ação afirmativa não exteriorizam preconceito em oposição aos cidadãos brancos e, que não é razoável negar às universidades o poder de atuar ativamente para aumentar a diversidade, a justiça social e a estabilidade, com discurso na suposta possibilidade de que algumas instituições possam afrontar seu poder (DWORKIN, 2011).

Argumenta-se que a história social e constitucional dos Estados Unidos sempre foi motivo de aprisionamento, como povo, por ser uma sociedade indiferente à cor. Nessa perspectiva, a 14ª emenda de “igual proteção das leis”, representou um compromisso assumido pela nação, tanto na seara moral como na jurídica, de rejeição à raça. Assim sendo, a ação afirmativa está equivocada, violando ou não os direitos individuais de qualquer pessoa, por não levar em consideração um compromisso nacional importante (DWORKIN, 2011).

Para Dworkin (2011), esse argumento, apesar da sua divulgação, não é convincente. Os críticos da ação afirmativa afirmam, que a decisão arguida no compromisso de indiferença à cor seria uma decisão estratégica. Que evitar qualquer classificação racial, em futuro distante, seria plausível pelo resultado alcançado pelo enfrentamento e eliminação do racismo, mesmo que para isso, pareça, no curto prazo, eficaz em oposição ao racismo, sem oferecer um argumento para essa hipótese estratégica, demonstrada pelo estudo de River que é falsa.

A 14ª emenda não faz referência à raça e, ainda, o resultado de sua interpretação não entende que deva ser excluído, automaticamente, classificações que levem em conta a raça como meio para alcançar mais justiça. Então, o suposto compromisso da nação americana é uma ilusão (DWORKIN, 2011).

Baseado nas melhores provas, alcançadas até o momento, a ação não é contraproducente, ao contrário, aparenta ser bem-sucedida. Nem ao menos, é injusta, por não infringir os direitos individuais nem imiscuir-se em nenhum princípio moral (DWORKIN, 2011).

E, ainda, sustentar que a ação afirmativa faria mais mal do que bem, essa atitude deu-se pela incerteza que pairava quanto as suas consequências. Entretanto, esse discurso não tem mais razão de ser, isso em virtude do resultado das estatísticas e análises abrangentes que foram demonstradas de maneira positiva o seu valor, e, por fim, não temos razão para proibir a ação afirmativa.

3.4 O RESULTADO DO ESTUDO DE RIVER

Dworkin inicia o capítulo 12 da obra “A virtude soberana” com a pergunta: ação afirmativa: é justa?

No caso Bakke, julgada pela Suprema Corte em 1978, Powell manifestou-se em seu parecer que as preferências raciais são aceitáveis quando seu objetivo for aumentar a diversidade racial entre os alunos, e desde que não seja adotada quotas fixas para as minorias, entretanto seja considerada a raça como um dos inúmeras fatores (DWORKIN, 2011).

O estudo de River, ao se debruçar sobre uma grande base de dados composta por fichas e históricos dos alunos, obteve um suporte necessário para refutar as afirmativas dos críticos, trazendo evidências do contrário (DWORKIN, 2011). Outrossim, esse estudo trouxe resultados positivos acerca da ação afirmativa, concluindo que ela alcançou um êxito impressionante, de modo que a ação afirmativa promoveu “notas altas entre alunos de formatura entre alunos universitários negros, mais líderes negros na indústria, nas profissões, na comunidade e nos serviços comunitários”, do mesmo modo que produziu entre as raças um conviver e amizade contínua, o que não seria possível sem ela (DWORKIN, 2011, p. 583).

Ainda sobre o estudo, identificou que se a corte entender pela inconstitucionalidade da ação afirmativa, a presença de negros nas universidades e nas faculdades de elite cairá bastante e, ainda, aduz que será pouco provável o ingresso de negros nas faculdades de Direito e Medicina, isso, portanto, representa um enorme fracasso para a harmonia e a justiça raciais (DWORKIN, 2011).

O estudo de River indica que as escolas americanas tencionam formar turmas de alunos que apresentem diversidades em vários prismas, por entenderem que isto contribui para a vida profissional e para a formação de bons cidadãos, que conviverão uns com os outros em uma democracia plural e respeitarão a diversidade. Ao ter presente que nos Estados Unidos a codificação por cor acaba por criar os piores estereótipos, desconfianças, temores e ódios, faz-se absolutamente necessário que negros e brancos “se conheçam e se admirem” (DWORKIN, 2011, p. 572).

O estudo de River aponta duas justificativas para que os exames de admissão sejam sensíveis à raça, quais sejam, a universidade deve possuir um corpo discente diversificado, atendendo a diversidade racial e a comunidade tem a necessidade de ampliar a presença dos membros das minorias nas diversas áreas de atuação (DWORKIN, 2011).

Para o autor, deve ser afastada a ideia de transgressão à cláusula da igual proteção quando um determinado grupo não tem atendido uma pretensão meritória ou via política. Entretanto, a violação dá-se quando essa perda for resultado de sua “vulnerabilidade especial ao preconceito, à hostilidade ou aos estereótipos e à sua conseqüente situação diminuída – cidadania de segunda classe – na comunidade política” (DWORKIN, 2011, p. 584). O autor ainda aduz que a supracitada cláusula não é aplicada no sentido de assegurar que todos os cidadãos serão beneficiados igualmente em todas as decisões emanadas do poder político. Garante, entretanto, tão somente, o tratamento igualitário, com igual consideração e respeito em todos os seguimentos resultante de deliberações e processo políticos.

Dworkin (2011) afirma que a 14^a Emenda não prevê expressamente a raça, de modo que não seria razoável pensar que aqueles que a elaboraram e aprovaram teriam a pretensão de proibir integralmente todas as classificações raciais, de maneira que um quórum considerável votou e aprovou várias classificações raciais, dentre as quais exprimia até a segregação racial em escolas públicas.

Em ato contínuo, o autor segue afirmando que a cláusula de igual proteção requer que seus intérpretes modernos, quando de sua análise, expresse juízos morais, para que possa manter vivo o princípio geral de moralidade política, determinado por aquele (DWORKIN, 2011).

Dworkin reconhece que o princípio de Bakke está em vigor há cerca de 20 anos, segue sendo uma lei constitucional boa. Por exteriorizar confiança, as faculdades e universidades podem continuar adotando esse princípio para justificar sua adoção aos critérios raciais de admissão que asseguram diversidade no corpo discente (DWORKIN, 2011).

Dworkin não afasta outro interesse institucional, por ser importante para zelar pelo critério que mantem a raça, como mecanismo que busca corrigir a ainda “deplorável ausência de negros nos principais cargos do governo, da política, das empresas e das profissões” (DWORKIN, 2011, p. 605).

Para Dworkin não serve a justiça compensatória como fundamento da ação afirmativa, por defender que essa ação é necessária para “compensar as minorias pelos danos a sua raça ou classe no passado”, por entender que uma raça não “deve” compensar a outra. De modo que as universidades não adotam essa justificativa para compensar indivíduos nem grupos, eis que essa admissão sensível à raça é voltada para o futuro, e não retroage, e “os alunos minoritários a quem ela beneficia não foram, obrigatoriamente, vítimas, individuais, de nenhuma injustiça no passado” (DWORKIN, 2011, p. 606).

O autor segue afirmando que as grandes universidades quando se propõem a formar mais discentes negros e outras minorias, busca com essa educação não compensá-los por injustiças passadas, mas oportunizar um futuro que represente o respeito às diversidades, quando todos serão beneficiados, contribuindo para acabar com a “maldição que o passado deixou sobre todos nós” (DWORKIN, 2011, p. 606). A mesma linha de raciocínio pode ser aplicada no que diz respeito às pessoas com deficiência visual, pois ao oportunizar o estudo e a formação qualificada para o desenvolvimento das mais diversas atividades no seio da sociedade, aponta-se para um futuro melhor, livre dos preconceitos e estigmas de um passado ainda recente sobre a produtividade destas pessoas.

4 AS CONCEPÇÕES DE JUSTIÇA DE RAWLS, DWORKIN E SEN

Na presente seção, apresenta-se e discute-se algumas teorias éticas e políticas, tais como a teoria da justiça como equidade de John Rawls, a teoria da igualdade de recursos de Ronald Dworkin e a teoria dos funcionamentos de Amartya Sen. Busca-se, com isso, embasamento teórico acerca das teorias éticas e políticas que abordam a justiça em seu aspecto distributivo.

4.1 A TEORIA DA JUSTIÇA COMO EQUIDADE DE RAWLS

Rawls compreende a sociedade como uma “associação de pessoas” que reconhecem a existência de “certas normas de conduta como obrigatórias” e sem as quais a própria existência da sociedade estaria colocada em risco. Estas normas fundamentam um “sistema de cooperação criado para promover o bem” das pessoas que participam de uma associação humana (RAWLS, 2002, p. 4-5). Tal associação é compreendida pelo filósofo como oportuna e necessária para os homens, pois ela é, na verdade, um empreendimento cooperativo no qual os homens beneficiam uns aos outros. Todavia, a convivência entre os homens também é marcada pela existência de conflitos, que decorrem do exercício da liberdade de cada um. Por isso, faz-se necessário seja estabelecida uma concepção de justiça, cujo papel, nas palavras do filósofo: “Consiste em fundamentar uma associação humana bem ordenada, atribuindo direitos e deveres fundamentais. A justiça visa inibir arbitrariedades, fomentando e potencializando um equilíbrio apropriado” (RAWLS, 2002, p. 6).

Rawls compreende a justiça como viabilizadora da existência de comunidades humanas, pois não há sociedade coordenada, eficiente, estável e consensual sem uma concepção de justiça que norteie tais pré-requisitos de uma sociedade. Cabe, então, à justiça determinar a própria estruturação da sociedade. Segundo Rawls:

O objeto principal da justiça é a estrutura básica da sociedade, ou, [...] o modo como as principais instituições sociais distribuem os direitos e deveres fundamentais e determinam a divisão das vantagens decorrentes da cooperação social (RAWLS, 2002, p. 8).

O filósofo considera a estrutura básica da sociedade como o objeto da sociedade porque essa estrutura gera consequências demasiado profundas no desenvolvimento das comunidades humanas. Tais consequências estão presentes, influenciam e, pode-se dizer, determinam o destino das pessoas, gerando para cada uma delas uma expectativa de vida

diferente. Deste modo “as instituições de sociedade favorecem certos pontos de partida mais que outros. Essas são desigualdades muito profundas”, pois, atingem as oportunidades iniciais de vida. Essas desigualdades não podem ser justificadas pela ideia de mérito, pois não há justificativa de mérito em ter mais oportunidades iniciais de vida do que outros. Há a presença da ideia de herança, por exemplo, que nada mais é do que um fato arbitrário, isto é, sobre o qual não se delibera e, portanto, não se controla. Por isso, o filósofo considera absolutamente imprescindível que uma sociedade bem organizada passa por uma concepção de justiça que faça jus a este nome.

Ao detalhar seus objetivos em *Uma teoria da justiça*, Rawls é bastante claro. Conforme o filósofo, a obra tem como propósito trazer a lume uma concepção de justiça que sirva de alternativa às doutrinas que vinham dominando o cenário filosófico da época. Trata-se, na verdade, da formulação de uma teoria contratualista que possa apresentar uma noção de justiça mais coerente do que as formuladas pelo intuicionismo e pelo utilitarismo, propostas por autores como David Hume, Adam Smith, Jeremy Bentham e John Stuart Mill.

Sem querer estabelecer uma sùmula das críticas levantadas por Rawls contra o utilitarismo, convém notar que a primeira delas se sustenta no princípio da inviolabilidade da pessoa. Segundo Rawls, a perda de liberdades e as dificuldades impostas a algumas pessoas não pode, de modo algum, justificar-se pelas vantagens que muitos outros venham a desfrutar. Trocando em miúdos, o filósofo considera injustificável a ideia de que o bem-estar da maioria possa se sobrepor ao das minorias. O trecho abaixo avaliza nosso comentário:

Cada pessoa possui uma inviolabilidade fundada na justiça que nem o bem-estar de toda a sociedade pode desconsiderar. Por isso, a justiça nega que a perda da liberdade de alguns se justifique por um bem maior desfrutado por outros. Não permite que os sacrifícios impostos a poucos sejam contrabalançados pelo número maior de vantagens de que desfrutam muitos. Por conseguinte, na sociedade justa as liberdades da cidadania igual são consideradas irrevogáveis; os direitos garantidos pela justiça não estão sujeitos a negociações políticas nem ao cálculo de interesses sociais. (RAWLS, 2002, p. 4)

A crítica mais categórica formulada pelo autor, segundo Gargarella, foi a seguinte:

O utilitarismo tende a ver a sociedade como um corpo, no qual é possível sacrificar algumas partes em virtude das restantes. E, por essa razão, considera ilegítima, por desconsiderar a independência e dissociabilidade entre as pessoas, o que aponta “o fato de que cada indivíduo deve ser respeitado como um ser autônomo, distinto dos demais e tão digno quanto eles” (GARGARELLA, 2008, p. 8).

Nunca é demais lembrar que o utilitarismo é a teoria que afirma que o ato ou o procedimento moralmente correto é aquele que produz a maior quantidade de felicidade, bem-

estar ou prazer. Portanto, é o utilitarismo a teoria criticada por Rawls desde as primeiras linhas de *Uma teoria da justiça*. Mas, por agora, queremos voltar às atenções para o que vem a ser a teoria contratualista, com a qual Rawls pretende se alinhar, e em que consiste a versão do contrato social proposta pelo filósofo.

Em linhas gerais, as teorias filosóficas do contrato social surgem no período moderno da filosofia e buscam tornar compreensível a saída do homem do estado de natureza, entendido como um estágio primitivo de cultura, e sua passagem para a sociedade. Nesse sentido, surge a imagem de um momento no qual os homens celebram um acordo, isto é, um contrato, a partir do qual criam o Estado para regular a sociedade então formada.

Rawls, por sua vez, propõe uma situação original de igualdade como equivalente ao estado de natureza da teoria contratualista tradicional. Esta situação é considerada como puramente hipotética. Nela, os homens não conhecem seu lugar na sociedade, tampouco sua classe ou status social, fortuna, habilidades, inteligência, força etc., pois estão por detrás do que o filósofo chama de véu da ignorância, cujo papel é justamente inibir o conhecimento de todas essas particularidades da vida dos indivíduos. É nesta situação original de igualdade que os homens devem escolher os princípios de justiça que irão reger a estrutura básica da sociedade (RAWLS, p. 14-15).

Conforme pensamos, o véu da ignorância proposto por Rawls visa inibir as diferenças entre as pessoas com o claro intuito de determinar o sentido do consenso que deve ser gerado pelo contrato. O véu da ignorância permite a expressão de uma ideia de justiça definida por um acordo em uma situação inicial que é equitativa. O acordo deve retratar um modo de vida que pessoas livres e iguais concordariam em levar. Somente este véu seria capaz de garantir uma situação inicial equitativa. (RAWLS, 2002, p 15-16). A partir da postulação desse recurso metodológico, Rawls propõe que: “Ninguém conhece seu lugar na sociedade, sua classe, ou seu status social; e ninguém conhece sua sorte na distribuição de recursos e das habilidades naturais, sua inteligência, força e coisas do gênero” (RAWLS, 2002, p. 15).

Somente sem essas informações é possível fazer escolhas em uma posição inicial de equidade, pois, considerando que ninguém estará em posição de barganha superior a do outro, os princípios escolhidos teriam necessariamente de serem os justos, pois os homens teriam de ser prudentes ao eleger os fundamentos de seus direitos e deveres.

Gisele Cittadino (2009, p. 101) entende que o véu da ignorância é o instrumento que garante “a imparcialidade da concepção política de justiça”. Isso é possível justamente pelas informações aduzidas na citação extraída do texto de Sandel, ou seja, pelo fato de os indivíduos estarem alienados das circunstâncias particulares de suas vidas, isto é, por

desconhecerem se são ricos ou pobres, brancos ou negros, doentes ou sadios e assim por diante. O que Rawls acaba por criar é um ambiente onde a prudência, enquanto virtude da prática política pode atuar com eficácia.

Antes de avançar, porém, para a exposição dos princípios de justiça que seriam escolhidos na situação original de equidade, há outro aspecto importante que devemos salientar, ainda que brevemente, qual seja, a função da ideia de contrato social adotada por Rawls. Conforme nossa leitura, o filósofo tem como intuito representar através dela a concordância entre os homens na escolha dos princípios de justiça. De acordo com Brito Filho, Rawls se vale da ideia de:

[...] contrato para simbolizar o consenso dos indivíduos em relação aos princípios que ele julga seriam escolhidos para regular a estrutura básica da sociedade, de forma hipotética, em dado momento, considerando condições específicas (BRITO FILHO, 2016, p. 233).

Mas, enfim, quais seriam os princípios escolhidos pelas pessoas em uma situação em que estão, por assim dizer, vendadas para as circunstâncias particulares de suas vidas, isto é, em uma situação em que a prudência deve imperar, uma vez que não sabem a quais grupos pertencem (por exemplo, se pertence à religião majoritária ou minoritária)? Rawls apresenta os princípios de forma provisória no início do segundo capítulo de *Uma teoria da justiça*. Conforme o filósofo:

Primeiro: cada pessoa deve ter um direito igual ao sistema mais extenso de iguais liberdades fundamentais que seja compatível com um sistema similar de liberdades para outras pessoas.
Segundo: as desigualdades sociais e econômicas devem estar dispostas de tal modo que tanto (a) se possa razoavelmente esperar que se estabeleçam em benefício de todos como (b) estejam vinculadas a cargos e posições acessíveis a todos. (RAWLS, 2002, p. 72)

Segundo Rawls, esses dois princípios dizem respeito à estrutura básica da sociedade e coordenam tanto os direitos como os deveres das pessoas, ao mesmo tempo em que comandam a “distribuição das vantagens sociais e econômicas” (RAWLS, 2002, p. 73). Ao primeiro princípio incumbe tanto definir como garantir um conjunto de iguais liberdades. Rawls oferta uma lista básica dessas liberdades, lista essa que não esgota o conjunto total de liberdades e que, por isso, deve ser sempre aperfeiçoada.

Segundo Rawls, o primeiro princípio estabelece as seguintes liberdades iguais como fundamentais: liberdade política, de expressão e reunião, de consciência e pensamento, individual (contra opressão psicológica, agressão e mutilação), direito à propriedade privada,

proteção contra prisão e detenção arbitrárias etc. Quanto, porém, ao segundo princípio, em linhas gerais, ele se aplica à distribuição de renda e riqueza. Para Rawls, não necessariamente a distribuição de renda e riqueza deve ser igual, mas, isto sim, vantajosa para todos. Segundo o filósofo, esses princípios:

[...] são um caso especial de uma concepção de justiça mais geral que se pode expressar da seguinte maneira:

Todos os valores sociais – liberdade e oportunidade, renda e riqueza, e as bases sociais do autorrespeito – devem ser distribuídos de forma igual, a não ser que uma distribuição desigual de um ou de todos esses valores seja vantajosa para todos.

A injustiça se constitui, então, simplesmente de desigualdades que não são vantajosas para todos. (RAWLS, 2002, p. 75)

Rawls passa, a partir de então, a apresentar terminologia própria no desenvolvimento do debate. O filósofo solicita seja concedido supor que a estrutura básica da sociedade seja responsável por distribuir bens primários, entendendo por tal “coisas que todo indivíduo racional presumivelmente quer” e que servem para que todo e qualquer indivíduo possa levar a cabo seus planos de vida, independente de quais sejam estes planos (RAWLS, 2002, p. 75). Na verdade, a ideia de bens primários permite a Rawls se referir aos dois princípios de justiça de maneira sintética, pois, supõe que os bens primários sejam direitos, liberdades e oportunidades, renda e riqueza, além da autoestima, isto é, tudo o que os dois princípios de justiça preconizam.

É curioso notar como há autores, como, por exemplo, Roberto Gargarella, que consideram que Rawls negligencia pessoas ou grupos de pessoas que por circunstâncias contingenciais venham a carecer de um aporte maior de bens primários. Segundo pensamos, na realidade, o filósofo está a propor justamente o contrário, isto é, que haja desigualdade de distribuição de bens primários como renda e riqueza justamente para que tais pessoas ou grupos venham a ter igualdade, ou melhor, equidade de tais bens considerados como fundamentais. Um autor que parece compreender Rawls de maneira equivocada é Roberto Gargarella. Leia-se:

Uma pessoa com salário um pouco maior que a outra, mas com graves afecções físicas, estaria – de acordo com a teoria de Rawls – melhor que esta última, mesmo que seu salário maior não seja suficiente para pagar os remédios que necessita, devido a suas desvantagens naturais (GARGARELLA, 2008, p. 67).

Quem, por outro lado, aproxima-se de uma leitura mais coerente da filosofia de Rawls é Ronald Dworkin (2005). Ao ser generoso com o autor de *Uma teoria da justiça*, Dworkin não se prende à letra do texto e procura encontrar uma compreensão que dê sentido ao que

Rawls escreve. Dworkin passa então a pensar que Rawls não está a considerar especificamente pessoas com deficiência de qualquer ordem, por julgar que elas não compõem um grupo em situação econômica desfavorável, pois é o viés econômico que determinaria, para Rawls, que alguém está ou não em situação pior. Leia-se:

À posição das pessoas com deficiências naturais, físicas ou mentais, que não constituem, em si, um grupo em pior situação, pois este é definido economicamente e, portanto, elas não poderiam contar com um representante ou membro médio de tal grupo (DWORKIN, 2005, p. 148-149).

No que diz respeito às pessoas com necessidades especiais, Rayol (2008, p. 206) citando o princípio da diferença de Rawls, entende que o que se objetiva é promover a equidade de oportunidades, proporcionando o básico das condições materiais, viabilizando que os indivíduos da sociedade possam usufruir dos bens primários, bem como superar o preconceito estabelecido sobre a produtividade das pessoas com deficiência.

4.2 A TEORIA DA IGUALDADE DE RECURSOS DE RONALD DWORKIN

A teoria da igualdade de recursos desenvolvida por Ronald Dworkin aborda a igualdade de consideração. Para o autor, a igualdade de recursos assegura um tratamento igual às pessoas “quando distribui ou transfere [recursos] de modo que nenhuma transferência adicional possa deixar mais igual suas parcelas do total de recursos” (DWORKIN, 2011, p. 4-5). Para Dias, Brito Filho e Araújo (2017, p. 228), “esses recursos são os impessoais, pois os pessoais, como talentos e habilidades, não podem ser objeto de distribuição”.

Segundo Brito Filho (2016), a teoria apresentada por Dworkin é importante enquanto uma teoria que trata da distribuição de recursos fundamentais, bens e oportunidades, pois adota a igualdade de recursos reconhecendo que a “igualdade ideal consiste em circunstâncias nas quais as pessoas não são iguais em bem-estar, mas nos recursos de que dispõem” (DWORKIN, 2005, p. 156).

Para Dworkin a distribuição dos recursos deve-se dar através de ampla informação, isto é, a partir de subsídios informacionais que permitam às pessoas efetuarem as melhores escolhas. Nesse particular, temos um pressuposto diferente do que encontramos em John Rawls, que propõe o véu da ignorância como limitador das informações tidas pelas pessoas (BRITO FILHO, 2016).

Para Dworkin (2005), a desigualdade entre os indivíduos se desenvolve de maneira natural, pois eles são livres para fazerem escolhas e efetivamente farão escolhas distintas uns

dos outros. Não obstante, os indivíduos são dotados de talentos diferentes, que serão tanto empregados, como valorizados distintamente por cada um e pela sociedade como um todo. Deste modo, ao supor a distribuição dos recursos a partir de um ponto inicial igual, supõe-se também que as desigualdades surgirão naturalmente por conta das diferenças acima mencionadas. Para melhor ilustrar o pensamento de Dworkin, vamos aqui reproduzir as proposições formuladas pelo próprio filósofo para ilustrar seu modo de pensar.

Dworkin (2014) criou uma situação imaginária que busca representar a distribuição igualitária de recursos, com base nos princípios da igual consideração e do pleno respeito. Trata-se da metáfora da ilha, aonde os indivíduos se encontram em condições de igualdade. Na ilha, as pessoas precisam dividir igualmente os recursos. Cada uma recebe um número igual de conchas, que exercem a função de moedas, isto é, de recursos monetários, que serão utilizados para adquirir outros recursos (coisas que podem ser adquiridas). A distribuição dos recursos da ilha será feita através de um leilão. Os lances serão feitos até o momento em que ninguém invejar a cesta de ninguém. Caso alguém inveje a cesta de outra pessoa, terá a chance de fazer o lance pelo bem desejado. As escolhas individuais não podem ser forçadas pelo Estado, pois não lhe cabe decidir quais devem ser os propósitos de vida de indivíduos livres. São os próprios indivíduos, portanto, que devem decidir quais são os seus projetos de vida e o meio para lográ-los.

Para Dworkin (2014), esse sistema será justo se passar no teste da “inveja”. Os indivíduos gastam suas conchas de acordo com o modo que considerarem o mais eficiente possível, adquirindo, assim, aquilo que lhes aprouver. A distribuição terá sido justa, conforme já dissemos, se e somente se ninguém desejar o lote adquirido por outra pessoa. Para o autor, o teste da inveja pode ser feito em dois momentos, “*ex ante*” e “*ex post*”. O teste “*ex ante*” é feito logo após a distribuição dos bens, enquanto o “*ex post*” é feito após a passagem de um tempo no qual as pessoas ou terão prosperado ou se frustrado com suas escolhas e investimentos (DWORKIN, 2014).

Quando o teste da inveja é “*ex post*”, o indivíduo que não logrou êxito terá naturalmente inveja de quem floresceu e ampliou seus bens, de modo que esse teste não é considerado eficiente, pois o indivíduo que prosperou terá sido mais perspicaz ou esforçado do que o que não obteve ganhos (DWORKIN, 2014). Em Dworkin, o indivíduo deve responder pelas consequências e ser responsabilizado por suas próprias escolhas individuais. Neste sentido, o teste mais salutar entre os dois seria o da inveja “*ex ante*”, isto é, antes que os indivíduos tenham desenvolvidos seus projetos.

Passados os anos, surgirão desigualdades e pobreza em decorrência das escolhas pessoais de cada um. Deste modo, questiona-se se as desigualdades existentes seriam justas? Para o autor, não: Dworkin não concorda com a igualdade de resultado, contudo, concorda com a igualdade de partida e reconhece a possibilidade de certo azar; seria o caso daquelas pessoas que, por mais que se esforçassem para aplicar seus bens, passassem por situação de azar que gerasse problemas e precariedades (DWORKIN, 2014).

Para Dworkin (2014), é equivocada a ideia de que essa é a melhor solução, pois uma pessoa que não pode produzir em certo momento, por estar com algum problema que inviabilize seu trabalho, mesmo após ser compensada pelo governo por uma apólice de seguro, continuará numa situação muito pior o que de outras pessoas.

Existe a distribuição de recursos e existem também pessoas que não têm recursos, sendo que essa ausência dos mesmos não se dá por sua escolha, mas é resultado de sua total involuntariedade. Na verdade, o filósofo organiza suas proposições tendo presente as ideias de má sorte e má sorte bruta: a primeira está relacionada às escolhas do indivíduo, já a segunda independe das escolhas pessoais. A má sorte bruta é compreendida como a ausência de acesso a bens e oportunidades, não por escolha da pessoa (a qual constitui a má sorte), mas porque ela realmente nunca teve acesso a tais bens, pois a conjuntura social nunca lhe permitiu ter.

As pessoas têm que ser colocadas em uma posição em que possuam recursos iguais e suficientes para investir em seus objetivos e deve haver antídoto para remediar situações de má sorte. Caberá ao Estado atuar no sentido reequilibrar a situação desse alguém. Essa ajuda poderá ser realizada antes ou depois, dando os meios necessários para ajustar algo de ruim que tenha ocorrido. Em linhas gerais, fala-se de um seguro que contribui no sentido de ajudar a colocar todos no mesmo nível. O Estado, por meio de um seguro, custearia o reestabelecimento de uma condição adequada de vida para aquela pessoa atingida pela má sorte bruta, a qual gerou desigualdades (DWORKIN, 2014).

Nesse sentido, vejamos:

O governo comprometido com a igualdade “ex post” pretende, na medida do possível, levar os cidadãos a quem faltam às habilidades de mercado ao mesmo nível econômico dos mais habilidosos, e devolver aqueles que ficaram doentes ou sofreram revezes à posição que ocupariam caso isso não tivesse acontecido (DWORKIN, 2014, p. 548).

Para Dworkin (2002), o ponto culminante que está por detrás da igualdade é a forma de tratamento dispensada a todos os indivíduos, que deve ser de igual consideração e respeito. Para o autor, formular um conceito da igualdade não é tarefa fácil, de modo que não basta a utilização da forma “absoluta e indiscriminada”.

Para Dworkin (2011), a concretização da igual consideração se dá através da igualdade de recursos, a qual tem como pressuposto políticas comprometidas com o ideal de igualdade de recursos.

A igualdade de recursos tem como objetivo promover as condições igualitárias de acesso a determinados bens econômicos, sociais e culturais, ao longo do tempo, enquanto que a igualdade de oportunidades trata de uma situação de igualdade no momento inicial, chamada pelo autor de “linha de largada”, em seguida o *laissez faire* e o livre jogo do mercado seguem normalmente (DWORKIN, 2011).

A teoria da igualdade está apoiada no “princípio da igual importância”, que estabelece que toda vida humana merece ser bem sucedida, e na responsabilidade especial, segundo a qual a própria pessoa é responsável pelo seu êxito pessoal, em razão das escolhas feitas ao longo da vida de sua vida, sejam elas profissionais, de consumo, de estilo de vida, entre outras.

Brito Filho (2014) considera um grande mérito da teoria desenvolvida por Dworkin apresentar uma distribuição de recursos a partir de um ponto de partida igual no sentido de recursos que são distribuídos de forma igualitária, o que gera uma sociedade mais justa e igual. O autor reforça sua posição no sentido de considerar que a distribuição de recursos para sua implementação deve ser o de recursos fundamentais. Para o autor, a teoria de Dworkin resolve em parte os problemas apresentados na teoria de Rawls, isso porque a igualdade é colocada em posição de destaque; os bens serão distribuídos de forma igualitária; a discussão deixa de ser apenas de classe para alcançar os grupos vulneráveis, embora seja do ponto de vista individual (BRITO FILHO, 2016).

A teoria da igualdade apresentada por Dworkin (2011) consiste muito mais na igualdade de recursos, que estabelece que uma sociedade é justa quando promove a justa distribuição dos recursos, entendidos como tudo o que os indivíduos possuem e que podem ser trocados ou transferidos. Tais recursos são ou pessoais ou impessoais: os primeiros estão diretamente ligados ao indivíduo, por isso não são objetos de transferência ou comercialização, como o talento, as características físicas, mentais e intelectuais, a par de outros; enquanto os recursos impessoais são os bens em geral. Então a igualdade de recursos tem o propósito de igualar os recursos impessoais, isto é, os que podem ser trocados ou transferidos.

4.3 A IGUALDADE EM AMARTYA SEN

O objetivo deste item é oferecer um comentário sobre o que vem a ser a igualdade e o seu contrário, isto é, a desigualdade, a partir das contribuições do economista, professor e filósofo indiano Amartya Sen na obra “Desigualdade reexaminada” (2008).

Sen inicia o texto propondo o seguinte questionamento: do que estamos a falar quando falamos em igualdade? Para Sen (2008), não se pode defender, tampouco criticar a igualdade sem saber do que se fala, quando se fala nela. Trata-se de igualdade em qual sentido? Por exemplo, igualdade de rendas, riquezas, oportunidades, realizações, liberdades, direitos etc.

Segundo o filósofo e economista indiano, toda teoria normativa do ordenamento social que tenha resistido ao teste do tempo parece exigir igualdade de algo, algo considerado particularmente importante. Por exemplo, John Rawls fala em igual liberdade e igualdade na distribuição de “bens primários”, Ronald Dworkin fala em “tratamento como iguais” e “igualdade de recursos”, Thomas Nagel aborda a “igualdade econômica”, Thomas Scanlon fala apenas em “igualdade”, e estes são apenas alguns exemplos, pois existem muitas outras teorias “pró-igualdade” (SEN, 2008, p. 43-44). Segundo Sen, mesmo autores geralmente vistos como objetores de argumentos a favor da igualdade e da justiça distributivas são, de algum modo e de alguma maneira, favoráveis à igualdade em algum espaço. Por exemplo, Robert Nozick exige igualdade de direitos libertários (*libertarian rights*) e James Buchanan inclui o tratamento político e legal igual em sua visão de uma boa sociedade (SEN, 2008, p. 44).

Conforme Sen, há um igualitarismo oculto até na filosofia utilitarista. Tal igualitarismo se assenta no argumento de que a utilidade das pessoas tem igual peso e valor. Sen menciona dois autores utilitaristas para corroborar sua leitura: Hare (1981, p. 26), que escreve que o princípio fundamental do utilitarismo é “atribuir peso igual aos interesses iguais de todas as partes” e Harsanyi (1982, p. 47), que por sua vez escreve que o utilitarismo deve “sempre atribuir o mesmo peso aos interesses de todos os indivíduos” (SEN, 2008, p. 44-45).

De acordo com os raciocínios acima elencados, vemos que ser igualitário não é uma característica unificadora, pois a igualdade exigida por cada teoria normativa é diferente de um espaço para o outro. Essas diferenças são substanciais e as semelhanças estão longe de ser claras (SEN, 2008).

Sen (2010) procura apresentar uma nova forma de pensar a igualdade, com base nas demandas de agentes concretos, naquilo que as pessoas são efetivamente capazes de realizar, isto é, a respeito do desenvolvimento das funcionalidades dos indivíduos.

Para Sen (2010), o foco da igualdade deve estar naquilo que as pessoas são capacitadas de realizar – capacidades – e na eliminação de obstáculos que impeçam o gozo de uma vida que as pessoas reputam como relevante.

Mas, por que diferentes teorias éticas do ordenamento social exigem a igualdade de algo? Para Sen, quando se trata de raciocínios éticos sobre problemas sociais se faz necessário envolver a ideia de igual consideração em algum nível considerado crítico, do contrário a teoria ética, seja ela qual for, seria arbitrariamente discriminatória e de difícil defesa. O raciocínio ético precisa ser acreditável ao ponto de vista dos outros – todos os outros (SEN, 2008).

Sen, ao comentar Thomas Scanlon, afirma que devemos justificar nossas ações por razões que não podem ser rejeitadas. Nesse sentido, a exigência de imparcialidade se apresenta como um requisito geral importante e um traço de igual consideração. Em suma “A necessidade de defender nossas teorias, juízos e pretensões diante dos outros que podem [...] estar envolvidos, faz da igualdade de consideração em algum nível um requisito difícil de evitar” (SEN, 2008, p. 49). A imparcialidade é um ponto inevitável em questões éticas. Portanto, não se pode escapar da pretensão de igual consideração em algum nível. A imparcialidade ou a igual consideração é o pano de fundo de todas as propostas éticas e políticas (SEN, 2008).

Mas, queremos por agora considerar os comentários de Sen sobre as diferenças entre os seres humanos, que, conforme o filósofo, podem e devem ser vistas de vários modos. Em verdade, as pessoas diferem umas das outras no ambiente natural, social e nas características externas. As diferenças de características externas são a idade, o sexo e as aptidões e predisposições físicas e mentais. As diferenças no tocante ao ambiente natural podem consistir nas variações climáticas existentes entre as diferentes regiões do globo terrestre que as pessoas habitam, enquanto que as diferenças no ambiente social podem dizer respeito aos lugares com maior ou menor desenvolvimento econômico, científico, tecnológico, humano etc, pois essas diferenças influenciam na vida das pessoas (SEN, 2008). Verifica-se que todas as diferenças citadas são importantes para avaliar a desigualdade. No entanto, segundo Sen, a história da economia negligenciou estes aspectos e abordou muito mais o lado econômico. Conforme o autor:

[...] rendas iguais podem ainda deixar bastante desiguais nosso potencial de fazer o que podemos valorizar fazer. Uma pessoa incapacitada [*disabled*] não pode realizar funcionamentos [*function*] do modo que uma pessoa com o “corpo hábil” [*able-bodied*] pode, ainda que ambas tenham exatamente a mesma renda. Portanto, a desigualdade em termos de uma variável (p. ex., a renda) pode nos conduzir no

sentido, bem oposto, da igualdade no espaço de outra variável (p. ex., o potencial para realizar funcionamentos ou o bem-estar) (SEN, 2008, p. 51).

Por serem diferentes, as pessoas possuem vantagens e desvantagens umas em relação às outras. Cada diferença é uma variável: rendas, riquezas, utilidades, recursos, liberdades, direitos, qualidade de vida etc. Há pluralidade de variáveis para se abordar a desigualdade interpessoal, de modo que é preciso decidir qual foco será adotado. Este é o problema do espaço de avaliação [*evaluative space*]. Problema crucial para avaliar a desigualdade. As diferenças de foco são importantes devido à diversidade humana. Uma consequência da diversidade humana é que a igualdade em um ponto geralmente vem acompanhada da desigualdade em outro (SEN, 2008).

A título de exemplo, uma pessoa com deficiência física nas pernas necessita de um equipamento que permita sua locomoção até a universidade, necessidade não tida por uma pessoa que não tenha essa deficiência. Suponhamos que as duas pessoas tenham a mesma renda. O primeiro terá de gastar mais do que o segundo, pois terá de adquirir o equipamento, isso porque a possibilidade de desenvolver suas potencialidades é diferente. Nesse sentido, existem particularidades físicas que precisam ser levadas em conta, quando se avalia a ideia de igualdade de renda. Assim, uma pessoa com dificuldade maior precisa de uma renda maior para alcançar o mesmo potencial. Então, a desigualdade de renda e riqueza poderá equiparar as oportunidades de vida das pessoas, pois, algumas pessoas precisam de mais para alcançar determinado patamar, enquanto outras podem precisar de menos para alcançar os mesmos funcionamentos.

Geralmente, os pensadores libertários (p. ex., NOZICK, 1974) são vistos como anti-igualitários justamente por causa de seu interesse prioritário na liberdade. De modo similar, os pensadores igualitários (p. ex., DALTON, 1920) podem parecer estar menos interessados na liberdade justamente por comprometerem-se com as exigências de igualdade. Para Sen (2008), isto é falso, devendo a igualdade ser vista como complemento da afirmação da importância da liberdade.

Uma vez afirmada a liberdade, surgem perguntas relativas a: *quem, quanta, distribuída como, quão igual?*

A proposta libertária precisa ser complementada pela caracterização da distribuição de direitos entre as pessoas envolvidas. De fato, características de “liberdade igual” estão presentes nas exigências libertárias de liberdade (SEN, 2008). Portanto não é útil conceber a diferença entre liberdade e igualdade em termos de liberdade *versus* igualdade. “[...] a

liberdade está entre os possíveis *campos de aplicação* da igualdade, e a igualdade está entre os possíveis *padrões de distribuição* da liberdade” (SEN, 2008, p. 54).

A esse respeito, Sen diz:

[...] a necessidade de enfrentar explicitamente a escolha do espaço é uma parte inescapável da especificação e da avaliação arrazoada das exigências de igualdade. Existem, numa extremidade, somente exigências de direitos libertários iguais, e, noutra, variadas exigências rigorosas de *realizações* e também a uma lista correspondente de *liberdade* para realizar. Este estudo está bastante interessado nesta pluralidade e nas suas variadas consequências (SEN, 2008, p. 54).

Diante de tantas vozes, podemos levar a sério algumas das exigências de igualdade? Para Douglas Rae (1981) a ideia de igualdade está saturada. Isto significa que ela não absorve bem tantos conteúdos que se ligam a ela. Outros pensadores sustentam que a igualdade é um conceito vazio, que carece de conteúdo. Sen (2008) acredita que esta tese é equivocada, pois, primeiro, a igualdade se impõe, uma vez que ela é uma forma de igual consideração, justificada pela necessidade de imparcialidade; segundo, uma vez fixado o contexto da igualdade (p. ex., renda, política etc) deve haver algum padrão de distribuição; terceiro, a diversidade de espaços nos quais a liberdade pode ser exigida reflete a diversidade dos diferentes diagnósticos dos objetos portadores de valor. Liberdade, direitos, utilidades, rendas, recursos, bens primários, satisfação de necessidades etc. cada tópico destes conduz a uma visão correspondente de igualdade.

Em Rawls, a relativa igualdade entre as pessoas decorre da inerente “igualdade moral” entre elas. Para Gauthier, em *Moral by Agreement*, igualdade deriva do fato de sermos relativamente iguais aos demais quanto a nossas capacidades físicas e quanto a nossas vulnerabilidades. Para Hobbes, não somos iguais do ponto de vista moral, mas iguais do ponto de vista do perigo que representamos uns para os outros (GARGARELLA, 2008).

Segundo nossa leitura, a relação entre bens primários, liberdade e bem-estar pode variar de acordo com as variações interpessoais e intergrupais de características específicas. Quanto de renda e riqueza que determinado grupo precisa difere do quanto de renda e riqueza outro grupo venha a precisar para alcançar os mesmos resultados (SEN, 2008).

A desigualdade real de oportunidades não pode ser derivada unicamente da desigualdade de rendas. Sen (2008) está atento para a questão das diferenças entre as pessoas, cabe lembrar: idade, sexo, saúde física e mental, força física, capacidades intelectuais, circunstâncias climáticas, vulnerabilidade epidemiológica, ambientes sociais etc. É sempre bom ter presente a quantidade de diferenças que podem existir entre as pessoas. Por isso é “Um problema importante e frequentemente encontrado [que é o] da concentração da discussão na desigualdade de *rendas*

como o foco primário de atenção na análise da desigualdade”. É notável que, quando se fala sobre a desigualdade, logo se a relaciona à desigualdade de renda e riqueza.

Para Sen (2008, p. 60), também é importante ilustrar que:

A extensão da privação comparativa de uma pessoa fisicamente deficiente frente a outras não pode ser adequadamente julgada considerando-se sua renda, pois a pessoa pode estar em grande desvantagem para converter a renda em realizações que valoriza. O problema não surge apenas do fato de que a renda é somente um meio para fins a que na realidade visamos, mas da existência de *outros* meios importantes, e das variações interpessoais na *relação* entre meios e nossos vários fins.

Depreende-se, pois, que as pessoas com deficiência precisam de mais renda ou direitos substantivos para que consigam se desenvolver. A renda não é o único meio para que as pessoas se desenvolvam e possam alcançar seus objetivos, de maneira que existem outros meios para isso, a exemplo da educação, saúde, liberdade de pensamento, liberdade de consciência, que são caras aos seres humanos.

A abordagem tradicional de índices de desigualdade em economia trata a renda de todas as pessoas simetricamente, não importando quais dificuldades algumas pessoas têm em relação a outras para converter a renda em bem-estar e liberdade. A desigualdade de renda era pensada como se todas as pessoas tivessem as mesmas necessidades na vida, sem pensar que uma pessoa pode precisar de mais renda para alcançar o mesmo patamar na sociedade (SEN, 2008).

A tendência a descartar as diversidades interpessoais pode originar-se não somente da tentação pragmática de tornar simples e fácil o exercício de análise, mas também da própria retórica da igualdade, por exemplo, todos os homens são iguais. Essa retórica nos induz a ignorar as diferenças entre os homens, desconsiderando-as ou pressupondo-as como ausentes. É mais fácil pensar a desigualdade entre os homens apenas considerando o aspecto financeiro (SEN, 2008).

Igualar recursos e bens primários não necessariamente iguala as liberdades substantivas de pessoas que são diferentes. A título de exemplo, uma pessoa que esteja livre da subnutrição não depende somente de seus recursos e bens primários (por meio da influência da renda sobre a capacidade de comprar alimentos), mas também de suas taxas metabólicas, sexo, gravidez, ambiente climático, exposição a doenças parasitárias etc. se duas pessoas com bens primários e recursos idênticos, uma pode estar livre para evitar a subnutrição e a outra pode não estar livre para evitá-la (SEN, 2008). Então, igualar os bens primários não representa igualar as liberdades substantivas, porque os seres humanos possuem várias diferenças, essa igualdade não vai promover igualdade em todos os outros aspectos,

porquanto, nesse caso, pode ser que o ser humano precise de mais renda para alcançar os objetivos.

Dworkin e Rawls são autores que têm uma compreensão de como podemos avaliar o desenvolvimento humano, contudo não atentam para determinadas coisas que podem influenciar nesse desenvolvimento. São autores que chamaram atenção para a importância da liberdade na hora de avaliar a realização do homem em sociedade. Quanto de educação é o que vai determinar o quanto de realização na sociedade, ou o que irá fazer em sociedade. Então, o que esses autores estão avaliando é a liberdade e não o que o homem realizou, isto é, uma diferença na história da literatura economicista.

Para Sen (2008), existem várias maneiras de focar a ideia de desigualdade, a ideia não é tão simples como a história do pensamento econômico tentou mostrar. De modo que existem muitas maneiras de abordar a desigualdade, o foco da desigualdade que será abordado nesse trabalho é a pessoa com deficiência visual e o quanto essa desigualdade influi na desigualdade de oportunidade ou de realizações.

Para Sen (2008), a tendência a descartar as diversidades interpessoais pode originar-se não somente da tentação pragmática de tornar simples e fácil o exercício de análise, mas também da própria retórica da igualdade (por exemplo, todos os homens são criados iguais). Essa retórica nos induz a ignorar as diferenças entre os homens, desconsiderando-as ou pressupondo-as como ausentes.

A desigualdade ou diferença ou variação entre os homens existe de maneira absoluta, quer dizer existe em vários aspectos, tanto do ponto de vista natural, como o físico. Os seres humanos são diferentes em gênero, religião, cultura etc., de modo que a diferença está presente em tudo e a cegueira ou baixa visão são mais uma dessas diferenças e é essa diferença que será tratada doravante nesse estudo.

4.4 AS LIÇÕES EXTRAÍDAS DE RAWLS, DWORKIN E SEN

Rawls, Dworkin e Sen contribuíram decisivamente para o debate contemporâneo sobre justiça distributiva. Cada filósofo propõe, a seu modo, uma linha sobre a qual apresentam suas ideias a respeito de igualdade, direitos e oportunidades. Mas cumpre agora comentar as lições que podemos extrair das obras que foram aqui compulsadas dos três autores.

Conforme pudemos acompanhar, John Rawls nos ensina muito sobre a importância de uma concepção de justiça capaz de promover o equilíbrio entre os homens em sociedade,

trabalhando no sentido de mostrar a necessidade de que cada qual tenha um mínimo considerado aceitável de liberdades, oportunidades e renda, categorias que compõem o que chama de bens primários. É uma grande contribuição para as reflexões filosóficas a proposição de um contrato social celebrado em condições iniciais iguais entre os homens, pois o artifício do véu da ignorância ajuda a pensar quais princípios de justiça seriam eleitos caso os homens desconhecêssem seus interesses e conhecimentos particulares, que colocariam uns em relação de vantagem sobre outros. Também é importante reconhecer a recuperação por parte de Rawls do conceito e do próprio sentido de sociedades humanas. Para que os homens se reúnem e vivem juntos em um espaço se não para socializar e para se ajudarem mutuamente? Esse parece ser um sentido esquecido pela humanidade, mas que realmente parece ter estado presente nos momentos iniciais do convívio e agrupamento humano. Do ponto de vista, porém, de uma ligação mais específica com o tema posto em pauta em nossa dissertação, é preciso asseverar que não parece haver em Rawls preocupação direta com problemas relativos a grupos vulneráveis. No entanto, estão presentes em *Uma teoria da justiça* (2002) princípios de justiça distributiva que cobram o mesmo pressuposto aristotélico milenar, igualdade entre iguais e desigualdade entre desiguais na medida de suas diferenças. E isto por si só já é fator que contribui para a necessidade de leitura e compulsão do texto de Rawls.

A respeito, porém, de Dworkin, cabe notar desde já a diferença de pressuposto entre ele e Rawls. Se para este os princípios para reger a sociedade somente seriam justos se os homens estivessem sob um véu da ignorância, para aquele, a sociedade iniciaria justa se todos os homens tivessem uma ampla informação e conhecimento. Na verdade, segundo pensamos, apesar de os pontos de partida serem distintos, o intuito de ambos é o mesmo: colocar os homens em uma posição inicial equitativa ou igual! Quanto mais interpretações formularmos a esse respeito, menos explicaremos o sentido que ambos procuram alcançar.

Dworkin pode ser considerado um filósofo consequencialista, porém, não no sentido utilitarista que esse termo pode dar a entender. No âmbito da teoria utilitarista a ação é boa se sua consequência for boa. Mas o que queremos dizer é que Dworkin é consequencialista no sentido de que o homem é responsável pela consequência de suas ações. Então, se decido empregar minhas conchas em recurso “x” com o intuito de negociar este recurso e assim obter meus ganhos, mas meu investimento não é exitoso, pois existe em profusão a mercadoria que pretendo negociar, de modo tal que venho a sofrer graves depressões econômicas, devo eu mesmo ser responsável por minhas ações. Nesse interim, cabe ao Estado me auxiliar uma vez

que haveria um seguro obrigatório e facultativo, pagos pelos indivíduos para remediar tais circunstâncias.

Notamos que tanto Rawls quanto Dworkin utilizam pressupostos absolutamente ficcionais e exigem de nós, leitores, boa vontade e generosidade no sentido de compreendê-los. Nesse andamento, é Amartya Sen o filósofo que parece possuir conhecimento amplo das circunstâncias de vida a que estão sujeitos os seres humanos. A primeira tarefa de Sen consiste em deslocar a questão da renda do centro do debate, pois entre duas pessoas com os mesmos rendimentos, mas em que uma delas possuem uma carência que a outra não, como se pode dizer delas que estão em condições de igualdade? O filósofo indiano chama a atenção para um conjunto de liberdades consideradas como substantivas sem as quais é muito difícil que uma pessoa possa se realizar em sociedade. Por liberdade entende a ausência de privação. Por exemplo, estar livre da subnutrição, livre de doenças parasitárias etc. A privação de liberdades substantivas é, inclusive, o que compõe o conceito de pobreza na filosofia de Amartya Sen. A pobreza, enquanto privação de alguma liberdade deve ser diagnosticada pelo estado e remediada por propostas políticas de contenção e superação da situação precária.

5 A UFPA E SUA POLÍTICA DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR

Essa seção tem por objetivo analisar as medidas que foram adotadas pela UFPA para garantir o acesso, permanência e conclusão do ensino superior, perpassando pelas barreiras encontradas pelos alunos com deficiência visual.

A universidade como espaço para alguns – e não para todos – não é problema do passado. A educação foi e é para alguns, problema agravado no ensino superior. A propósito, as pessoas que não se enquadram no padrão dito “normal” sequer são incluídas no espaço acadêmico (SILVA; GONÇALVES; SILVA, 2017).

Por essa razão, o movimento da inclusão vislumbra um mundo democrático a partir de uma visão social. Com estes fundamentos é possível aspirar ao respeito aos direitos de todos independente das diferenças, o que, decerto, significa para as pessoas com deficiência viver de forma livre, participando plenamente de todos os aspectos da vida em comunidade, em igualdade de oportunidade com as demais pessoas (ANTUNES et al, 2013; DUARTE et al, 2013).

Para tanto, nada mais justo tratar a inclusão educacional como cerne da discussão, que exige atuações efetivas e entendimentos a respeito da educação em geral, bem como as singularidades da pessoa e, ainda, a respeito das ações concretas que as pessoas necessitam para alcançar êxito educacional, sendo certo que, para isso, faz-se necessário a entrada, a permanência e o sucesso no Ensino Superior (SILVA; GONÇALVES; SILVA, 2017).

Dessa forma, ao analisar a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015, se pode denotar que as IES precisam garantir as ferramentas essenciais para o acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência. Assim, esse público pode exercer suas atividades acadêmicas com autonomia e função no interior da Universidade e, ainda, propõe para a educação superior a proteção à eliminação de barreiras atitudinais, físicas, de comunicação e de informação, porque são meios que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (BRASIL, 2013; 2015).

Por essa razão, verifica-se a necessidade de políticas públicas voltadas para educação inclusiva no ensino superior, de certo é, também, que garanta acesso à instituição de ensino e, permanência com sucesso acadêmico e profissional, porque a exclusão, o fracasso e o abandono ainda é uma realidade frequente (ANTUNES et al, 2013).

A educação inclusiva atinge os valores pessoais e, de outro lado, enfrenta a realidade predominante, que se tem mantido por muitos anos na organização escolar, provocando a formação de sistemas e subsistemas, que agrupam conforme idade, sexo, desempenho e nível

intelectual dos alunos. Esse modo de conduzir a questão camufla as falhas na formação profissional, atribui a culpa às pessoas com deficiências e oculta a incapacidade dos sistemas educacionais (SILVA; GONÇALVES; SILVA, 2017).

Ao voltar-se para o final do século XX, observa-se o marco das políticas inclusivas, como as ações afirmativas, políticas públicas voltadas a atender as diversas culturas e setores sociais do Brasil. Mas para Gonçalves (2016, p. 25), ainda não é “[...] suficiente para melhorar o quadro de pessoas excluídas e a constituição das identidades de cada grupo”.

Por si só, enquanto política pública de acesso, as ações afirmativas não são suficientes, de modo que foi necessário pensar um meio pelo qual os alunos com deficiência permanecessem na universidade, com êxito na aprendizagem e em todas as etapas que compõem uma trajetória acadêmica. Essas foram as razões pelas quais a Coordenadoria de Acessibilidade (CoAcess) foi criado e estruturado ao atendimento desse público.

A UFPA, especialmente em meados de 2009, iniciou um processo de ampliação e estruturação dos núcleos de acessibilidade com a finalidade de atender, neste caso, as necessidades educacionais de todos os alunos, com vista a garantir aos alunos com deficiência seu direito ao acesso e à permanência no ensino superior (GONÇALVES, 2017).

Os núcleos de acessibilidade emergiram em algumas Instituições Federais de ensino, no século XXI. Sua atuação, com destaque para produção e distribuição de recursos educacionais, de modo a permitir aos deficientes acessibilidades e aprendizagem. E, não apenas isto, também, faz parte desse rol materiais didáticos e paradidáticos em “[...] Língua Brasileira de Sinais [...] Softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitem o acesso ao currículo” (BRASIL, 2011).

Dessa forma, pensar a acessibilidade na educação superior está para além das barreiras arquitetônicas, é pensar na criação de estruturas de apoio a sua permanência e formação. Espaços como os núcleos de acessibilidade objetivam acompanhar as pessoas com deficiência, desde o acesso a instituição, por meio de processos seletivos adaptados, até a sua diplomação, favorecendo a participação de todos, tornando o conhecimento acessível a todas as camadas.

Dessa forma, o CoAcess estrutura-se com base no tripé “currículo, comunicação e informação”, tendo como escopo salvaguardar o pleno acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência. Outro ponto importante na sua atuação para garantir o aprendizado são os materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, os equipamentos de tecnologias assistivas e de serviços de guia intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras (BRASIL, 2013). Para responder no plano real a essa necessidade, deve-se estar organizado

na “Ação de formação continuada e apoio à inclusão de pessoas, público alvo da educação especial no Ensino Superior; e o Atendimento Pedagógico Individualizado” (GONÇALVES, 2017, p. 25).

O núcleo de acessibilidade atua atendendo as pessoas com deficiência de acordo com o que preconiza o art. 205, da Constituição Federal, quando estabelece que a educação é um direito de todos, então, é indispensável que os alunos façam jus a um espaço escolar e universitário que permita a inclusão com sucesso (GONÇALVES, 2017).

Sobre o público atendido pela coordenadoria de acessibilidade, compreende-se, no meio de outros estudantes com deficiências, o aluno cego e de baixa visão, considerados alunos com especificidades definidas. Em razão disso, além das dificuldades na execução de atividades, as barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e outras, podem agravar a sua atuação plena e efetiva na universidade em igualdade de condições com os outros estudantes.

Do exposto até o momento, sobretudo, as ações implementadas pela coordenação de acessibilidade na UFPA lograram êxito na construção da inclusão no ensino superior por meio da política de acessibilidade com um trabalho em conjunto de outras pró-reitorias, grupos de pesquisa e de extensão. Ao lado do trabalho em parceria, requer, ainda, recursos financeiros, decerto que as adequações como adaptações e quebras de barreiras se fazem necessários (GONÇALVES, 2017).

Ademais, os núcleos de acessibilidade precisam ser vistos como um espaço de referência reservado aos alunos para produção, serviços e apoio aos universitários com deficiência e, por tal razão, há necessidade da valorização dos multiprofissionais como intérpretes de libras, transcritores *braille*, revisores *braille*, audiodescritores, tecnólogos de sistema de informação, terapeutas ocupacionais, pedagogos e psicólogos educacionais. Atualmente, o ensino superior já conta com os intérpretes de libras, os transcritores, revisores *braille*, audiodescritores, tecnólogos de sistema de informação, terapeutas ocupacionais, pedagogos e psicólogos (GONÇALVES, 2017).

No tocante à permanência, fatores como recursos didáticos, qualificação específica para professores, barreiras arquitetônicas e estruturais e toda a sorte de dificuldades, precisam ser levadas em conta na hora de tencionar a igualdade de direitos e oportunidades para as pessoas com deficiência. A diferença biológica faz parte da natureza humana, por isso não deve ser obstáculo à igualdade de direitos entre as pessoas que sejam ou não portadoras de necessidades especiais, alusivo ao acesso, permanência e conclusão do ensino superior.

Fato é que, as pessoas com deficiência visual enfrentam inúmeras barreiras que vão desde ao acesso à instituição de ensino, ao currículo, ao material escolar, em grande medida à inadequação do ambiente e das atividades desenvolvidas no ambiente de ensino. Note-se, ademais, que somado a isso o que não é pouco, atitudes discriminatórias existem no contexto universitário. Em razão de tudo isso, a inclusão desse público na universidade demanda, de modo provisório ou duradouro, recursos e apoio educacional especializados para que sua permanência seja recheada de conhecimento e interação aos vários ambientes (LOURENÇO, 2008).

O ingresso do aluno na universidade pela política de cotas não é uma garantia para permanência e diplomação. Em 2007, foi instituído nacionalmente o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com objetivo de ampliar as condições de permanência dos alunos oriundos da classe socioeconômica mais baixa à educação superior pública, colaborando para a melhoria do desempenho acadêmico, bem como na prevenção da evasão, decorrente da insuficiente condição financeira.

Dessa forma, surge o Programa Permanência com o objetivo de atender e selecionar os estudantes em situação de vulnerabilidade econômica, os quais estejam cursando a primeira graduação e que não possuam condições financeiras para custear suas necessidades básicas, meios necessários a permanência acadêmica (EDITAL Nº 02/2019/SAEST/UFPA).

O Programa Permanência, desenvolvido na DAIE/PROEX, apresenta algumas modalidades de auxílios, dentre eles o Auxílio PcD e Auxílio Kit PcD. Visando a permanência do aluno com deficiência criou-se o Auxílio PcD – modalidade do Programa Permanência (permanência), da Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST) para alunos da graduação (presencial). Para isso, a Instrução Normativa SAEST/UFPA Nº 02, de 03 de abril de 2019, estabeleceu normas e procedimentos para concessão do auxílio, com o objetivo de executar políticas de promoção da inclusão social e apoio ao estudante com deficiência (PcDs), bem como apoiar economicamente o aluno, subsidiar questões básicas como alimentação, transporte, material didático e moradia, favorecendo assim, a sua permanência durante o tempo regular do curso de graduação.

Para participar do Auxílio PcD o discente com deficiência deve cursar prioritariamente a primeira graduação; esteja regularmente matriculado (a) e frequente em curso presencial da UFPA, modalidade extensiva (regular) ou intensiva (intervalar); deve comprovar renda familiar bruta de até 3 (três) salários mínimos vigentes, desde que a renda per capita não ultrapasse a 1,5 (um e meio) salário mínimo vigente.

O Auxílio PcD se apresenta em duas modalidades: permanência e/ou moradia, com a vigência de 12 meses para o candidato de curso regular, ambas no valor de R\$ 400,00, havendo possibilidade de renovação até o final do curso. Não será permitido o acúmulo do Auxílio PcD – Modalidade Permanência com outros auxílios, bolsas e/ou estágios remunerados, sejam da UFPA ou de outros órgãos governamentais e não governamentais à exceção da modalidade moradia. No entanto, é permitido o acúmulo do Auxílio PcD – Modalidade Moradia com apenas uma modalidade de Auxílio ou bolsa, sejam da UFPA ou de outros órgãos governamentais e não governamentais.

Quanto ao Auxílio Kit PcD, modalidade do Programa Permanência, coordenado pela Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST), dirige-se exclusivamente aos discentes com deficiência, matriculados em curso de graduação presencial da UFPA, em vulnerabilidade socioeconômica, objetivando a aquisição de tecnologias assistivas e/ou materiais acadêmicos específicos, de uso individual, sendo estabelecido o limite de até R\$3.000,00 (Três Mil Reais), considerando o tipo de material solicitado pelo candidato (Instrução Normativa SAEST/UFPA nº 03, de 03 de abril de 2019).

Por outro lado, com o encerramento da atividade do “programa incluir” pelo Ministério da educação, tem-se um agravamento na aquisição de materiais necessários para estruturar os núcleos de acessibilidade no ensino superior. Outrossim, em que pese o programa do PNAES proporcionar ações de permanência, ele limita o auxílio, o que prejudica parte dos alunos que também precisam de apoio pedagógico (GONÇALVES, 2017, p. 31).

Outra questão que merece atenção é acessibilidade arquitetônica. Para Rayol (2008), os locais destinados ao estudo e à escolarização não são de fácil acesso e locomoção para pessoas “com deficiência”, tendo em vista os obstáculos arquitetônicos e a ausência de transporte público. Por essas e por outras razões, as pessoas com deficiência continuam a carecer de preparação educacional e técnica que permitam sua satisfatória integração à sociedade.

Vale destacar, ainda, que a atualização da NBR 9050, em 2005, trouxe consigo os critérios de desenho universal de espaço e mobiliários acessíveis às pessoas com deficiência. De modo que deve ser implementada nos projetos de construção, instalação, mobiliário, equipamentos urbanos e adaptação de edificações; para que isso se torne real, o núcleo de acessibilidade deve apresentar demandas à universidade, e assinala os principais problemas da falta de acessibilidade física estrutural.

Nesse sentido, torna real a inclusão como direito ao acesso e permanência com sucesso nas atividades e nas ações da universidade dependem ainda, do desenho universal, tecnologias

assistivas, eliminação de barreiras, adaptações razoáveis e de mobiliário, e ainda de pessoas ou profissionais de apoio (Gonçalves, 2017, p. 19).

Neste contexto, é consentâneo tratar da regulamentação das Leis nº 10.048 e 10.098, ambas de 2000, pelo Decreto nº 5.296/2004, que noticia as normas gerais e os critérios básicos, com vista ao atendimento preferencial à acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, de modo a permitir que essas pessoas tenham condições de acessibilidade física/estrutural em todos os ambientes, como salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios (instalações desportivas), laboratórios, área de lazer, a par de outros. Para o fiel atendimento, o núcleo de acessibilidade tem cabal missão na elaboração do diagnóstico que permita levantar quais as reais necessidades de reforma ou reestruturação dos espaços físicos, de modo a garantir o direito de ir, vir e permanecer dessas pessoas (GONÇALVES, 2017).

Segundo Rayol (2008), as pessoas com deficiência lutam pelo reconhecimento dos seus direitos a uma vida digna. De maneira especial, a circulação e locomoção livres a qualquer lugar é prioridade em razão de permitir sua atuação social. A partir disso, terão maiores oportunidades de frequentar a escola, participar do mercado de trabalho e do desenvolvimento da humanidade, de modo a contemplar a melhoria da qualidade de vida.

Para Rayol:

[...] não existem, a rigor, pessoas perfeitas e imperfeitas, normais ou anormais, deficientes ou não-deficientes, incapacitadas ou capacitadas (não- incapacitadas) ou em situação de desvantagem ou de vantagem. Isto porque, ainda que menos acometidas de vicissitudes em suas estruturas físico-corpóreas ou corpóreo-psíquicas, as pessoas não se podem classificar como dotadas de perfeição no estrito significado do termo, pois que se lhes nota alguma característica que se considere defectível (RAYOL, 2008, p. 48).

A falta de acessibilidade ocasiona o afastamento do convívio social das pessoas com deficiência, pois tanto os prédios como os meios de transporte não garantem acessibilidade, de modo a negar a oportunidade de acesso e locomoção. Ademais, a sociedade esquece de aplicar a máxima aristotélica de que a igualdade consiste em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais de acordo com suas desigualdades (RAYOL, 2008).

Feita uma análise ambiental, para aferir as condições de acessibilidade do espaço físico, observou-se que a UFPA vem-se adequando para atender as pessoas com deficiência visual. As passarelas do campus Belém já têm piso tátil e nos prédios – especialmente dos cursos de matemática e engenharias, onde está concentrado o maior contingente de alunos com deficiência visual – observou-se que estão atendendo a acessibilidade arquitetônica, a exemplo de rampa de acesso, piso tátil, banheiro adaptado, elevadores a par de outros.

E o prédio das engenharias, apesar de antigo, apresenta itens básicos de acessibilidade, como rampas, corrimão, salas com cadeiras novas e adaptadas para cadeirante, ar refrigerado e recursos visuais como Datashow, tendo sido pontualmente adaptados ou que ainda aguardam adaptações. No entanto, observou-se, ainda, que não existe piso tátil, prejudicando a acessibilidade ampla.

Registros de Costa e Meire (2009) apontam para essa questão, os quais aduzem que quando do surgimento das universidades brasileiras o trato com a acessibilidade não era questão de ordem do projeto arquitetônico. De fato, hoje a questão da acessibilidade tem ganhado força na superação das restrições às pessoas com deficiência, porque o ambiente universitário deve dar condições para o desenvolvimento pleno de suas atividades acadêmicas (NASCIMENTO; CASTRO; GONÇALVES, 2017).

De acordo com a pesquisa realizada por Antunes et al (2013), os participantes dela, alunos com deficiência, aduziram que atitudes discriminatórias no âmbito da universidade inibem o sucesso da inclusão. A seu lado, as barreiras atitudinais são comportamentos de cunho preconceituoso e estereótipos que são externalizados na forma de discriminação.

Em meio à dificuldade enfrentada pelos alunos deficientes, busca-se meio que impeça com que essa dificuldade seja obstáculo à permanência de estudantes com deficiência nas instituições de ensino. Para tanto, a inclusão dessas pessoas se tornará uma realidade com a sensibilização e instrumentalização de todos os atores envolvidos no compromisso com a inclusão desses alunos (NASCIMENTO; CASTRO; GONÇALVES, 2017).

A partir de um estudo de caso, realizado com um aluno cego do curso de licenciatura plena em matemática, ingressante no ano de 2012 na UFPA, campus Belém, o estudante considerou que sua primeira dificuldade ao ingressar no curso não foi a estrutura (espaço físico), isso porque, a universidade já havia implantado o piso tátil, meio facilitador da locomoção dessas pessoas, mas sim, a “desconfiança dos alunos e professores, no sentido de não saber como lidar com pessoas com deficiência visual em sala de aula” (SANTOS et al, 2017, p. 35).

Segundo destacou o aluno, em relação à disciplina de informática, enfrentou dificuldade em razão de não ter leitor de tela no seu computador, adaptável com os *softwares* aplicados na disciplina. Nesse aspecto, afirmou que “Ficava aquele clima chato, todos os alunos realizando suas atividades e eu não podia fazer, porque não tinha acesso ao programa que estava sendo ministrado em aula” (SANTOS et al, 2017, p. 35).

Por essa razão, o aluno aduz: “nas aulas de informática, em que é necessária a digitação no editor de texto Latex e as construções no *software* Geogebra, eu não possuo

aproveitamento, pois o laboratório não apresenta recursos para que eu possa ter acesso aos programas utilizados”. Assevera, ainda, que a ausência de bibliografia em *braille*, em especial para o curso de matemática, dificultava o acompanhamento das aulas com qualidade (SANTOS et al, 2017, p. 35).

Em razão de tudo isso, como

A falta de material em *braille* para a matemática, assim como a falta de formação de professores e técnicos na universidade para o uso de tecnologias assistivas são verdadeiras barreiras para a inclusão de alunos cegos que entram nos cursos de ciências exatas da UFPA (SANTOS et al, 2017, p. 35).

Ao pensar nessas dificuldades, a UFPA conta com a seção *braille* na biblioteca central, o espaço é voltado para o atendimento de pessoas com deficiência visual pertencentes à comunidade acadêmica e em geral. Em 2005, a Secretaria de Educação Especial do MEC aprovou o projeto “Modernização da Seção *Braille* da Biblioteca Central” da UFPA, permitindo aos deficientes visuais utilizar recursos tecnológicos mais modernos, como a impressora *Braille* com *ET Speaks* - sintetizador de voz em português que verbaliza os comandos dados e os ajustes configurados na impressora - e *softwares*, como o *Jaws for Windows*, *OpenBook* e o *TGD PRO* (BC/UFPA/2019).

Somado a isso, em 2018 o espaço recebeu novos equipamentos como regletes de mesa, punção, impressora *braille*, teclado adaptado ao *braille* e teclado colmeia, além de lupa A4 e guia de assinatura. A sessão conta com aproximadamente 145 títulos e exemplares entre livros e periódicos em grafia *braille*, na forma de livro completo ou em partes, trabalhos acadêmicos, apostilas e artigos de periódicos em diversas áreas do conhecimento (BC/UFPA/2019).

A escola por um lado é um lugar de descobertas e, por outro, de preconceitos. “Entender isto já é um grande passo para pensarmos estratégias diferenciadas e acessíveis a este grupo, que a cada ano, vem ingressando nos espaços de educação superior” (SILVA; GONÇALVES; SILVA, 2017, p. 9).

Em reflexão sobre o assunto, Gonçalves afirma que:

[...] O aluno do ensino superior, chega à universidade com domínio do *braille*, do uso de recursos de tecnologias assistivas ou de uma língua, como é o caso da Língua brasileira de Sinais – Libras. E os alunos com deficiência física conhecem os tipos de equipamentos que podem garantir autonomia e independência a eles (GONCALVES, 2017, p. 21).

A propósito, os núcleos de acessibilidade assumem a missão de garantir a ampliação dessa autonomia e independência desses alunos. Para esse fim, implementa ações de acessibilidade, tendo em vista a permanência com sucesso na universidade.

Em face disso, os núcleos de acessibilidade por meio de ações de acessibilidade assume a posição de garantir a produção de materiais em *braille*, cotejamento de textos para uso acessível no dosvox e NVDA, transforma textos em áudio, faz audiodescrição de imagens e vídeos e também permite o direito de ir, vir e ficar das pessoas com deficiência, em condições de acessibilidade estrutural (GONÇALVES, 2017, p. 21).

Há que se ter bem claro a preocupação de que “devemos estar atentos para que, em nome da igualdade de oportunidades em desigualdade de condições todas as contribuições que a Educação Especial pode dar precisam passar pelo prisma da conscientização de que o segredo do sucesso educacional não está numa área (principalmente se esta for revestida de uma atmosfera de baixas expectativas advindas da consideração das pessoas com deficiências como pessoas com menores diferenças). Antes, o sucesso de cada projeto educacional passa pela consideração da Educação como espaço de Direito, e não de concessão, senão estaremos fomentando a assimilação e a destruição das diferenças” (SILVA; GONÇALVES; SILVA, 2017).

A universidade é uma das possibilidades para se alcançar as projeções para o mercado de trabalho, carreira acadêmica e realização profissional [...] e é fundamental para se compreender as possibilidades que lhes estão abertas em termos de projetos de vida, e tem a ver com os processos de marginalização que lhes são impostos (SILVA; GONÇALVES; SILVA, 2017, p. 8).

Note-se, ademais, que os Educadores carecem de preparo para prática pedagógica com alunos com deficiência visual, cabendo aí destaque a ausência de disciplina voltada para a Educação Especial e inclusiva, quando analisado os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), das diversas licenciaturas. A diversidade é a maior dificuldade encontrada pelos professores para realizar a prática pedagógica para alunos com deficiência (SILVA; GONÇALVES; SILVA, 2017).

Em que pese não ser exigido do professor especialidade sobre as especificidades dos alunos com deficiência, o mínimo de conhecimento elementar se faz necessário, de modo que elabore estratégias e atividades que deem condições reais de aprendizagem.

Diante disso, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que regula as Diretrizes Curriculares Nacionais com o objetivo de formar Professores da Educação Básica, preconiza que as instituições de ensino superior têm o compromisso de estabelecer em sua organização

curricular a formação de um corpo docente capaz de atender à diversidade e, ainda, que tenha conhecimento acerca das Necessidades Educacionais Especiais dos alunos.

A Política Nacional da Educação Especial previu a obrigatoriedade das instituições em assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas, incluindo conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, que se torna necessário para o desenvolvimento de projetos, levando em conta à acessibilidade arquitetônica, incluindo o acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação, as quais, por seu turno, favoreceram a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, com vista a acolher as necessidades de todos os estudantes (GONÇALVES, 2017).

Ao lado disso, a Política Nacional da Educação Especial estabelece a necessidade de ter o profissional com formação inicial e continuada baseada em conhecimentos gerais não apenas para o exercício da docência, mas também conhecimentos específicos de educação especial para aplicar nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, tendo em vista a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

A formação continuada para docentes permite que esse profissional possa conhecer estratégias que permitam a eliminação ou a redução das dificuldades encontradas na transmissão de conhecimentos e, com isso, a acessibilidade seja garantida (NASCIMENTO; CASTRO; GONÇALVES, 2017).

Nas palavras de Silva e Aranha:

A escola se torna inclusiva à medida que reconhece a diversidade que constitui seu alunado e a ela responde com eficiência pedagógica. Para responder às necessidades educacionais de cada aluno, condição essencial na prática educacional inclusiva, há que se adequar os diferentes elementos curriculares, de forma a atender as peculiaridades de cada um e de todos os alunos (SILVA; ARANHA, 2005, p. 377).

Vale frisar que os educandos cegos sentem-se solitários nas salas de aulas em razão do esquecimento pelos educadores que não implementam adaptações curricular e metodológicas, do método avaliativo, entre outros. Sem esses recursos adequados às suas necessidades dificultam o conhecimento (SILVA; GONÇALVES; SILVA, 2017).

Aliado a tudo isso, outra barreira no ensino superior é a formação dos professores. Tal dificuldade dá-se que à época do ingresso na Universidade não tiveram no currículo a disciplina “educação especial” ou experiências com alunos PcD, o que dificulta a forma de proceder no ensino aprendizagem ao aluno matriculado (GONÇALVES, 2017).

Beyer, ao tratar do tema, destaca que:

A proposta da Educação Inclusiva antes de se constituir em um projeto educacional, consiste em uma visão de vida. Mexe com os valores pessoais, chacoalha e confronta a realidade predominante, que tem caracterizado durante muitos anos a organização escolar, causando a criação de sistemas e subsistemas classificados conforme critérios de idade, sexo, desempenho e nível intelectual dos alunos (SILVA; GONÇALVES; SILVA, 2017, p. 21).

A Declaração de Salamanca (1994) focaliza na educação como direito de todos como iguais, o que significa dizer que a educação deve ser acessada por todos (SILVA; GONÇALVES; SILVA, 2017, p. 14). Para isso, ter-se-á que fazer valer o princípio da equidade, no sentido de serem todos iguais cada um na sua diferença e especificidades. Os desafios no campo universitário são muitos, mas sementes foram plantadas e estão sendo semeadas para que as práticas inclusivas no ensino se tornem efetivas.

5.1 RESULTADOS DAS AÇÕES INCLUSIVAS REALIZADAS PELA COORDENADORIA DE ACESSIBILIDADE DA UFPA

O presente trabalho contou com o apoio de dados estatísticos e de entrevistas a profissionais relacionados ao COACCESS. Os dados estatísticos foram obtidos a partir da consulta a documentos coletados e elaborados pela UFPA, como os números de ofertas, inscritos, aprovados e matriculados com vários tipos de deficiência, em todos os campi, bem como os alunos com deficiência visual (baixa visão e cegos) que ingressaram no ensino superior pelas cotas PcD, e a permanência dos alunos regularmente matriculados no seu curso de graduação e pós-graduação até o término, pressupondo uma análise que também inclui a abordagem qualitativa.

Nessa abordagem, foram entrevistadas duas pessoas diretamente ligadas à coordenação de acessibilidade. Com o intuito de preservar a identidade da entrevistada 1, utilizou-se do termo “professora” para remeter a sua atividade na universidade, e o entrevistado 2, o transcritor *braille* e ex-integrante do CoAcess, professor Agnaldo da Silva Barros, os quais foram fundamentais para enriquecer a coleta de informações.

A entrevistada 1 é doutora em Educação (UFPA), especialista em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais/LP2, líder de grupos de estudo e pesquisa (GEPEE e GEPTILS-UFPA), e professora de Libras e Educação Especial da UFPA, a qual está à frente do trabalho árduo e eficiente desenvolvido pela coordenação, com o objetivo de tornar a instituição um ambiente de igualdade e liberdade a todos. Além de estar muito próxima a realidade dos alunos com deficiência na universidade.

O professor Agnaldo é graduado em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (2011). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Atendimento em Educação Especial. Atuou na Coordenadoria de Acessibilidade – CoAcess/SAEST/UFPA, como revisor *braille* dos materiais. Professor de Língua Portuguesa, mediador e docente do programa “Nas tuas mãos”, lotado no Centro de Referência em Inclusão Educacional “Gabriel Lima Mendes” e mestrando no programa de pós-graduação em educação matemática na UFPA.

O professor Agnaldo é um egresso deste sistema, durante o ensino superior passou pelas dificuldades já conhecidas de um aluno com deficiência visual, e rompeu a barreira da inclusão. Hoje, mestrando, professor e ex-colaborador do núcleo de acessibilidade, expõe os problemas e dificuldades enfrentados na rotina da universidade, bem como o importante papel da coordenadoria em promover a acessibilidade na UFPA.

As entrevistas foram realizadas no mês de dezembro de 2018 e tiveram a duração de 1h 02 minutos, gravadas em áudio, com a autorização dos envolvidos, no intuito de analisar as medidas adotadas pela UFPA na inclusão das pessoas com deficiência visual no ensino superior. A entrevista aconteceu na sala do CoAcess, localizada no prédio da reitoria, 2ª andar, rua Augusto Correa – Guamá, UFPA, campus Belém.

A entrevista seguiu um roteiro aberto sobre o objeto da pesquisa (ver Anexo I dessa dissertação), que permitiu aos entrevistados falar livremente sobre a temática e suas experiências ao decorrer do período em que estão envolvidos nesse projeto. O roteiro tratou das seguintes questões: A atividade desenvolvida pelo CoAcess, os seus desafios, perspectivas e resultados, tendo em vista o ingresso, a permanência e a conclusão do ensino superior na UFPA, especialmente a partir da Resolução nº 3.883, de 21 de julho de 2009, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPA. As informações coletadas da entrevista foram apresentadas e as falas foram mantidas na sua forma original, com transcrição dos trechos mais relevantes da presente pesquisa.

Considerando os dados estatísticos da UFPA, a partir da Resolução nº 3.883/2009, as pessoas com deficiência acessam o nível superior pela cota PcD, cota escola ou ampla concorrência (PS). Apesar de existirem pessoas com deficiência visual que optam pelo processo seletivo normal (PS), a maior parcela de ingressante se vale das cotas PcD. Vale ressaltar que algumas das pessoas que ingressam pelo processo de ampla concorrência são aquelas que apresentam maior autonomia, resultado do estímulo tido ainda na infância, o que ameniza dificuldades quando do momento de ingressar na universidade (CoAcess, 2018).

A entrevista revelou que uma parte significativa das pessoas com deficiência visual, que ingressaram na UFPA, ainda são tuteladas pelos pais. O CoAcess trabalha a autonomia desse aluno, na tentativa de conscientizar os pais e o aluno da importância da autonomia dentro e fora da universidade. Tendo em vista, a futura contratação desses alunos pelo mercado de trabalho.

Tabela 1. Oferta, inscritos e aprovados pela cota PcD da UFPA (todos os campi) no período de 2011 a 2017, instituído pela Resolução CONSEPE 3.883/2009.

Ano	Oferta	Inscritos	Aprovados
2011	145	160	45
2012	180	239	52
2013	179	195	49
2014	157	437	65
2015	164	495	82
2016	171	558	87
2017	178	278	83
Total	1174	2362	463

Fonte: CoAcess/SAEST, 2018

Na tabela 1, fazendo um apanhado do ingresso dos primeiros alunos pela política de cotas PcD, em 2011, até o ano de 2017, a UFPA possui um número aproximado de 470 alunos aprovados com vários tipos de deficiência. Em 2013, o número de vagas ofertadas foi de 179, sendo que 195 alunos se inscreveram, e desse total, 49 conseguiram aprovação. Em 2014, houve a diminuição de oferta (157 vagas), no entanto, houve aumento considerável de procura para esse processo (437 inscritos), porém, 65 conseguiram aprovação. Em 2015, foram ofertadas 164 vagas, 495 inscritos e 82 aprovados, e assim, se repetiu o aumento de oferta no ano 2016, com 171 vagas, com maior número de inscritos (558 candidatos), superior aos anos anteriores, com 87 aprovados e, por fim, em 2017 foram ofertadas 178 vagas, 278 inscritos e 83 aprovados (GONÇALVES, 2017, p. 22).

Cabe, todavia, analisar a oferta, procura e aprovação pela cota PcD, nos anos de 2013 a 2017 (tabela 1), o que passaremos a tratar. Durante esse período, a UFPA disponibilizou 849 vagas para PcD, mediante a cota PcD, dos 1.963 inscritos, 366 alunos com vários tipos de deficiências foram aprovados. Oportuno ainda ressaltar que o antigo núcleo de inclusão social da UFPA realizou um estudo parcial sobre esses números, tendo concluído que a maioria das vagas não preenchidas se deu pela escolha de cursos específicos, como os cursos das áreas de saúde e de tecnologias, repercutindo assim, no número de aprovados, pois alguns cursos ficaram sem inscritos (GONÇALVES, 2017).

Tabela 2. Universo de alunos Ativos (matriculados), ingresso pela cota PcD UFPA (todos os campi) no Ensino superior no período de 2011 a 2017

Período	Deficiência visual	Deficiência auditiva	Deficiência física	Deficiência intelectual	Transtorno do Espectro Autista – TEA	Total
2011- 2017	70	18	151	1	10	250

Fonte: CoAcess/SAEST, 2018.

Observa-se nas tabelas 1 e 2, uma diferença bastante significativa no quantitativo de PcD aprovados e matriculados. Existem algumas razões para essa diferença, como: o candidato que opta por concorrer nas cotas PcD deve fazer essa opção no ato da inscrição, sendo classificado nessa condição deverá passar pela Comissão Multiprofissional de Perícia Médica da UFPA, onde se comprova a deficiência ou não, através de laudo médico, para garantir sua inserção na universidade, de modo que muitos são reprovados na perícia médica, outros não comparecem à perícia ou não trazem documentação exigida em edital, a título de exemplo: a não apresentação do certificado de conclusão e histórico escolar do ensino médio originais para comprovar, no ato da habilitação o vínculo institucional, que cursou todas as séries do ensino médio em escola pública, o que acarretará na perda do direito à vaga reservada ao candidato em tal condição (CoAcess, 2018).

Quando o professor Aginaldo foi indagado sobre a Resolução nº 3.883, de 21 de julho de 2009, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, respondeu que a UFPA foi pioneira quando possibilitou o ingresso das pessoas com deficiência no ensino superior. De maneira que, desde a implantação das cotas houve aumento crescente na demanda de novos alunos, isso denota a importância da cota PcD, como relata o entrevistado: “de 2013 para cá, a demanda vem crescendo cada vez mais” – professor Aginaldo.

E, ainda, quando indagado sobre o avanço quantitativo, na visão do entrevistado a universidade precisa avançar na perspectiva humana, porque a acessibilidade de ferramentas de informática e arquitetônica, não se basta por si só, se não estiver acompanhada da acessibilidade atitudinal, eis que a atitude tem que partir de toda sociedade, conforme relatado pelo entrevistado:

Claro que precisamos avançar no ponto de vista humano, atitudinal, não adianta, sempre digo isso aqui e em qualquer lugar, não adianta ter acessibilidade de informática, acessibilidade arquitetônica, se não tiver acessibilidade atitudinal, a atitude tem que partir de todos nós – professor Aginaldo.

Outro ponto importante levantado na entrevista foi sobre o número de aprovados, o abismo entre o número de oferta e o número de aprovados ainda é a falta de acessibilidade comunicacional. As provas apresentam gráficos que muitas vezes são inviáveis do ponto de

vista da acessibilidade, além da falta de base dos alunos nos ensinamentos anteriores, dificultando ainda mais a participação no processo seletivo.

Os candidatos com deficiência visual, cegos ou baixa visão, recebem a prova em tamanho ampliado, ou seja, elaborada em fonte maior que o padrão (fonte 26), em *Braille* ou no sistema *Dosvox* e, ainda, podem requerer auxílio de “letores” e de pessoas especializadas para preencher o cartão resposta (UFPA, 2019, p.1).

A entrevista com o professor Agnaldo também revelou que a instituição não possui processo seletivo específico para cada deficiência, por isso as pessoas com deficiência visual candidatam-se à mesma vaga que as pessoas com deficiência física. E, sem as cotas, as pessoas com deficiência participariam de um processo desigual, por ser a prova excludente do ponto de vista da acessibilidade. Por exemplo, quando a prova apresenta um gráfico matemático complexo, por mais que o aluno com deficiência tenha o tato, ele não consegue acessar a informação, então o processo seletivo contribui para a desigualdade. Diferente da pessoa com deficiência física, como o usuário de cadeira de rodas, que sofre por conta das barreiras arquitetônicas, ao fazer a prova terá a mesma condição de igualdade de um aluno sem deficiência (que enxerga, anda, ouve). A prova é pensada e formulada para aqueles candidatos “padrão”, que veem, andam e ouvem.

Assim, a própria prova acaba por contribuir para o desrespeito daqueles que são deficientes visuais, porque quando a prova tem muitas imagens valoriza-se o surdo e se desvaloriza o cego, e quando a prova tem muitos gráficos matemáticos está-se excluindo a pessoa com deficiência visual de uma possibilidade e, ainda, quando tem uma prova que não foi ampliada a contento, o aluno com baixa visão não tem a possibilidade real de executar essa prova, além de que terá seu psicológico afetado.

E, ainda, pensando em amenizar as dificuldades encontradas e promover a acessibilidade dos candidatos com deficiência visual, faz-se necessário a presença de um especialista em acessibilidade para adaptar as questões da prova à realidade do aluno com deficiência, tornando a prova equiparada do ponto de vista da acessibilidade a todos, veja o que o entrevistado diz sobre o assunto: “Nada de nós sem nós” – professor Agnaldo.

Os dados estatísticos da CoAcess demonstram o ingresso dos alunos com deficiência visual (baixa visão e cegos), via cota PcD, e a permanência regularmente matriculados no seu curso até o término.

Tabela 3. Universo de alunos Ativos (matriculados) com deficiência visual, ingresso pela cota PcD UFPA/Belém no Ensino Superior no período de 2013 a 2017

Período	Cegos	Baixa visão	Total
2013 a 2017	7	29	36

Fonte: CoAcess, 2018.

As pessoas com deficiência física constituem o maior contingente de alunos atendidos pelas cotas PcD (tabela 2) e, em segundo lugar, os alunos com deficiência visual (baixa visão e cego). No período de 2013 a 2017 (tabela 3), os dados revelaram 36 alunos com deficiência visual, dentre eles 29 alunos com baixa visão e 7 alunos cegos, que ingressaram pelas cotas PcD (CoAcess, 2018).

Os cursos escolhidos pelos alunos com deficiência visual são os mais variados, perpassam pelos cursos de exatas, humanas, natureza e linguagem. Durante o período avaliado, os cursos de engenharia foram os mais acessados, engenharia naval (1), elétrica (1), ferroviária (1), da computação (1) e civil (3), totalizando 7 alunos, em segundo lugar destaca-se o curso de matemática com 3 alunos, e os demais acessam cursos diversos, no campus Belém (CoAcess, 2018).

Antes da implementação das cotas PcD, além do acesso desse público à universidade ser pouco expressivo, estava muito ligado às áreas de humanas, letras e artes. Contudo, depois que as cotas entraram em vigor, além do seu quantitativo ter sido ampliado, o acesso passou a se dar em cursos de exatas, química, matemática, a par de outros. Isso porque as cotas ampliaram as possibilidades por despertar o interesse em novas áreas (CoAcess, 2018).

Quando o professor Agnaldo foi questionado sobre o trabalho desenvolvido no CoAcess para as pessoas com deficiência visual, ele descreveu que o CoAcess trabalha diante do levantamento da demanda anual. Quando do ingresso, todos os alunos ingressantes pelas cotas PcD passam pela Comissão Multiprofissional de Perícia Médica da UFPA onde se comprova a deficiência, através de laudo médico, para garantir sua inserção na universidade, depois de ultrapassada a barreira do acesso, o CoAcess desenvolve sua atividade no sentido de manter o aluno na universidade.

Quando as pessoas com deficiência ingressam na universidade são submetidas a uma triagem realizada pela equipe do CoAcess. Essa entrevista tem por objetivo levantar quais as reais necessidades específicas de cada aluno, para que a CoAcess possa atender junto à universidade as possibilidades desse aluno, como afirmado pelo entrevistado ao ser questionado sobre o assunto:

O aluno é chamado, sendo ele cego ou baixa visão, para fazer uma espécie de preenchimento de um questionário, uma entrevista, saber quais são as suas necessidades, como foi que adquiriu ou se nasceu com deficiência, quais as condições que podemos proporcionar – professor Aguinaldo.

Observou-se que a motivação também é um traço importante nesse processo de permanência, isso porque muitas pessoas com deficiência visual chegam à UFPA sem o domínio do *braille* e outras ferramentas e, ainda, muitos são carentes do acolhimento familiar, o que se depreende dos trechos da entrevista, abaixo:

A motivação, porque muitos aqui chegam sem dominar o *braille*, sem dominar a tecnologia assistivas, muitas vezes chegam sem acolhimento familiar, dos amigos, chegam aqui sem saber o que fazer – professor Aguinaldo.

Foram aprovados e precisam de uma palavra amiga, de incentivo, e do exemplo de uma pessoa que embora tenha a mesma deficiência é um profissional que trabalha na UFPA, o que colabora para que esse aluno se motive a permanecer na universidade, essa entrevista é feita com esse intuito – professor Aguinaldo.

A entrevista também revelou que a CoAccess tenta trabalhar a questão do reconhecimento da potencialidade das pessoas com deficiência visual, junto à faculdade. Busca realizar um trabalho de sensibilização, levando o papel do CoAccess dentro da instituição, de modo a fazer as adaptações necessárias para o público alvo da pesquisa.

Outra constatação foi que a entrevista tem como objetivo coletar informações das pessoas com deficiência visual para que o CoAccess possa atender junto às faculdades as possibilidades desse aluno. As possibilidades nada mais são do que ferramentas usadas para facilitar o aprendizado dos alunos, como o *braille*, o computador com o sistema *dosvox*, o qual apresenta um sintetizador de voz que permite transformar textos em áudios e, também, NVDA que é um leitor de tela que estrutura as informações presentes na tela por meio da audiodescrição de imagens e vídeos.

Assim, a CoAccess recebe o material didático e sua equipe de transcritores digitaliza, em seguida o revisor de *braille* se certifica de que o conteúdo reflita de fato os textos e, por fim, os alunos recebem-no, tendo, assim, acesso ao material pelo computador. Além de garantir a confecção de materiais em *Braille*, a CoAccess também atua no sentido de garantir o direito de ir, vir e ficar das pessoas com deficiência oferecendo as condições de acessibilidade estrutural necessárias (GONCALVES, 2017).

No que diz respeito ao *Braille* nada mais é do que um sistema de escrita tátil, tradicionalmente escrito em papel em relevo. Os seus usuários podem ler em telas de computadores e em outros suportes eletrônicos, graças a um mostrador em *braille*

atualizáveis. Quanto ao Dosvox, é um sistema gratuito ligado ao Windows, instalado para favorecer o acesso das pessoas cegas ao computador, onde tudo o que está na tela pode ser trabalhado de forma livre. Esse programa permite a leitura de um arquivo, acesso a internet, leitura de e-mail e textos, proporcionando igualdade de acesso aos meios de comunicação. Já o NVDA é um leitor de tela acessado por meio do Windows, que proporciona acesso aos navegadores da internet e pacote *office* (word, excel etc), pouco utilizado se comparado ao Dosvox.

Segundo Gonçalves (2017), o trabalho desenvolvido pelos núcleos de acessibilidade não inclui ensinar *braille*, nem Libras, a par de outros, mas a função principal é a produção e a garantia de serviços e produtos que permitam aos alunos, em sala de aula, recursos e materiais acessíveis e adaptados. Oportuno, ainda, ressaltar que os recursos e materiais ficam disponíveis antes das aulas, de modo a proporcionar o bom acompanhamento das aulas nas mesmas condições dos demais alunos.

O trabalho da CoAcess parte do pressuposto de que todos os alunos apresentam domínio do *braille*. No entanto, o professor Aginaldo declarou que caso o aluno apresente dificuldades com esse sistema de escrita tátil, a CoAcess viabiliza o aprendizado, bem como para o Dosvox e NVDA, promovendo sua capacitação individual para incentivar a manutenção do aluno no curso. Em face disso, o aluno se torna capaz de acessar várias ferramentas que permitam o aprendizado, conforme trecho da entrevista, abaixo:

Quando ele tem dificuldade de acessar esse conteúdo, mesmo por meio do computador ou sistema *braille*, também agendamos com esse aluno o processo de capacitação, sou responsável pelo processo de capacitação individual, ele vem pra cá comigo e eu trabalho as necessidades dele, o que você tem necessidade de aprender, não sei digitar legal ainda, vamos fazer um teste no teclado do computador, vamos editar textos, ensino a utilizar as ferramentas, tornando esse aluno “multi” – professor Aginaldo.

A bem da verdade, a tecnologia assistiva é uma aquisição indispensável para que as instituições de ensino possam implementar ações orientadas às atitudes sociais e para as políticas de inclusão de ingresso, permanência e conclusão dos cursos de graduação das pessoas com deficiência (SIQUEIRA; SANTANA, 2010 apud NASCIMENTO; SILVA; MATOS, 2017, p. 50).

Entende-se por tecnologia assistiva um suporte na educação inclusiva como qualquer item, equipamento, produto ou sistema que auxilia as pessoas a evitar, reparar ou neutralizar uma deficiência, incapacidade ou desvantagem, nesse caso, portanto, contribuindo para que certa atividade seja exercida, mas também, promove as interações sociais e motivacionais.

Tende a ser uma ferramenta que gera segurança, independência, autonomia, qualidade de vida e inclusão social, o que influencia diretamente na sua autoestima (NASCIMENTO, SILVA; MATOS, 2017). Além dessas garantias, permite aos alunos não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso no ambiente acadêmico (NASCIMENTO; SILVA; MATOS, 2017).

Um dos parâmetros da Lei Brasileira da Inclusão e da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência é a garantia da autonomia, independência e segurança no ensino superior como direito das pessoas com deficiência. Essa tríade, autonomia, independência e segurança no ensino, perpassam pela necessidade desses alunos de terem tecnologia assistiva que garanta isso, de modo que as ferramentas técnicas são importantes para a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social, com o propósito da permanência na universidade.

A professora, a entrevistada 1 afirma que a universidade trabalha para garantir a inclusão das pessoas com deficiência por meio de tecnologia ou ajuda técnica, que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. E o que a faculdade não consegue fazer, o CoAcess faz, para garantir ferramentas que fazem com que esses alunos permaneçam na universidade, garantindo maior independência, como relatado na entrevista:

O CoAcess não faz o AEE (atendimento educacional especializado), quem faz isso é a educação básica, o que nós fazemos é a garantia de direito por meio de tecnologia, por meio de recursos, produtos, pessoa, materiais acessíveis, orientações pedagógica para os professores, para que haja essa acessibilidade dentro de toda universidade, e o que as faculdades não consegui fazer, nós fazemos porque muitas vezes depende de profissionais, por exemplo, o material precisa estar em *braille*, o professor não é formado em *braille*, não é braillista, não tem porque fazer, aí ele tem que pedir apoio pra gente, que são as ajudas técnicas, meu aluno é surdo, eu não sei libras, não aprendi libras, me comunico muito pouco, mas não sou interprete, essa é uma profissão, nesse caso ele pedi nossa ajuda, aqui agente tem o interprete, então, outras questões podem ser adaptadas, formato, tamanho, tempo adicional, isso são garantia que fazem com que esse aluno permaneça, isso garanti maior independência – Professora.

Verifica-se, ainda, que ao aluno cego é permitido o notebook com um leitor de tela, uma ferramenta que permite a participação do aluno nas atividades, dando-lhe maior autonomia. De modo que, quando não houver entendimento, por conta de uma imagem presente no texto, o CoAcess entra com o autodescritor, a entrevistada descreveu o que segue:

Você é aluno cego, você vai utilizar um leitor de tela no seu notebook para fazer sua atividade, tem que permitir esse aluno utilizar essa ferramenta porque é um recurso, uma tecnologia que ele utiliza para que ele não precise que alguém leia pra ele, para que não fique alguém ali do seu lado, lendo no seu ouvido, não, pelo próprio computador e fone de ouvido resolvem o seu problema, participa da atividade sem precisar que alguém esteja ali do seu lado, fazendo a leitura, o que acontecia a 10 anos atrás- Professora.

Não resta dúvida, que a Tecnologia Assistiva exerce um papel de destaque, por permitir a inserção de pessoas com deficiência no ambiente pedagógico a fim de auxiliar o aluno em sua atividade acadêmica e, porquanto, promove a socialização e motivação.

Cumprasse assinalar, a pessoa com deficiência pode ter sua identidade afetada pelo estigma advindo do senso-comum. E, em razão disso, o indivíduo com deficiência pode absorver os mesmos preconceitos que a comunidade tem em relação a ele e, por isso, a recusa em utilizar mecanismo de apoio como as tecnologias assistivas, por causar frustrações em razão da sua utilização, por evidenciar suas limitações para o grupo social do qual faz parte (NASCIMENTO; SILVA; MATOS, 2017).

De qualquer forma, o uso de dispositivos de Tecnologia Assistiva pode representar, para muitas pessoas com deficiência, um fracasso, uma denúncia social e emocional de suas limitações acusando a sua impotência na realização de padrões “normais” de movimento, e logo, o recurso não promoverá independência e autonomia desse indivíduo uma vez que haverá a rejeição do uso devido à insegurança em ser aceito pelo seu meio social o que evidencia as impossibilidades impostas à sua autoestima (ROCHA; CASTIGLION, 2005 apud NASCIMENTO; SILVA; MATOS, 2017).

O uso de tecnologias assistivas para pessoas cegas torna-se fundamental, em razão do expressivo número de pessoas cegas que tem ocupado a cadeira da Universidade Federal do Pará (UFPA), especialmente no curso de Ciências Exatas. Esta circunstância, sem dúvida, reforça a necessidade de garantir acessibilidade de comunicação e informação (SANTOS et al, 2017).

Há que se registrar que a utilização da tecnologia assistiva visa fortalecer o ensino superior para educandos que apresentam deficiência visual, sobretudo, pessoas cegas. Porque esses alunos enfrentam dificuldades na comunicação professor-aluno, em especial, nas disciplinas: Geometria Plana, Laboratório de Ensino de Geometria Plana, Informática e Matemática.

Como se vê, houve a necessidade de novos aparatos no ensino que até então era desconhecido pelos professores e pelos alunos, então, surgiu a necessidade de pesquisar softwares que amenizassem ou sanassem as dificuldades enfrentadas no processo de ensino.

A Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, reforça o apelo à tecnologia assistida, dando apoio necessário às pessoas com deficiência, no que concerne a produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que viabilizam a atividade e à participação delas, de modo a promover sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (SANTOS et al, 2017).

O professor Aginaldo, um dos entrevistados, revelou que o aluno com deficiência é conscientizado do seu papel na sociedade, no sentido de ter que ser tratado como igual e a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, de 6 de julho de 2015, no Art. 1º garante isso a ele. Vejamos um trecho da entrevista:

Sempre procuro colocar para o aluno quer seja pela ampla concorrência (PS) ou pelo acesso as cotas PcD, apesar da diferença, nós todos temos diferença, independente da deficiência, tem que ser tratados como igual diante da sociedade – professor Aginaldo.

Veja o que a Lei diz:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Outrossim, a pessoa com deficiência precisa ter consciência das suas potencialidades, conforme citado na entrevista, vejamos:

Ele precisa trabalhar as possibilidades, não para ser mais um, mas para estar entre os melhores, precisa mostrar esse potencial, de modo que a deficiência visual não será um obstáculo, para que demonstre suas capacidades – professor Aginaldo.

Uma questão importante suscitada na entrevista foi a dificuldade enfrentada na universidade pelas pessoas com deficiência, o professor Aginaldo pensa que a limitação desse público talvez seja a sua adaptação à universidade, mas a CoAcess por meio da sua equipe de profissionais especializados (quadro 1) somam esforços para que os alunos busquem o conhecimento para superar as barreiras, como relatado pelo entrevistado:

A limitação, talvez, seja apenas de adaptação, tentamos fazer ao máximo e naquilo que não conseguimos fazer buscamos nos especializar, aqui muitos de nós já fomos para maior referência no Brasil em termos de cursos que beneficiam pessoas cegas, é o Instituto Benjamim Constant (IBC), no Rio de Janeiro, para melhorar nosso processo de adaptação” – professor Aginaldo.

Quadro 1. Profissionais especializados, nível de atuação e funções que se enquadram ao atendimento da pessoa com deficiência visual de acordo com as normativas legais

Tipo de deficiência	Profissionais especializados	Nível de ensino de Atuação	Função imediata
Pessoas cegas	Transcritor <i>Braille</i> Audiodescritor	Ensino Superior	Transcrever materiais em tinta para o <i>Braille</i> e vice-versa. Adaptar materiais para baixa visão. Uso de softwares leitores de tela. - faz descrição das imagens e materiais, as quais as pessoas cegas não conseguem acessar por meio de outros tipos de tecnologias assistivas ⁴ .
Todos os tipos de deficiência	Pedagogo com especialização em educação	Ensino Superior, técnico	Acompanhamento pedagógico dos alunos PcD;

Fonte: Política Nacional da Educação Especial da Educação Especial, 2008; Lei Brasileira de Inclusão, 2015; e Decreto nº 7.611, 2011. Adaptado pelo autor.

Observou-se na entrevista, que o aluno com deficiência visual, quando ingressa na universidade, embora não tenha bem definido como será sua trajetória acadêmica, consegue superar as barreiras impostas quando lhe são permitidos recursos para isso, tendo a consciência de que é possível conquistar degraus cada vez maiores.

Tabela 4. Oferta, inscritos e aprovados pela cota PcD da UFPA (todos os campi), ingresso pela nova lei de Cotas – Lei nº 13.409/2016.

Ano	Oferta	Inscritos	Aprovados
2018	1300	1250	119

Fonte: CoAccess/SAEST, 2018

Tabela 5. Universo de alunos Ativos (matriculados), pela Nova Lei de Cotas Lei nº 13.409/2016 no Ensino superior – Graduação/UFPA (todos os campi)

Anos	Deficiência visual	Deficiência auditiva	Deficiência física	Deficiência intelectual	Transtorno do Espectro Autista – TEA	Total
2018	34	6	76	0	3	119

Fonte: CoAccess/SAEST, 2018.

Em 2016, com a Lei de Cotas nº 13.409, a UFPA no processo seletivo 2018 deixou de oferecer uma vaga por acréscimo (Resolução nº 3.883/2009) e passou a atender o percentual do IBGE (23,6%), observados nas tabelas 4 e 5.

⁴Tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015).

Nos anos de 2013 (1), 2014 (6), 2015 (3), 2016 (13) e 2017 (13) em que a UFPA/Belém adotava sua resolução própria (Resolução nº 3.883/2009), o ingresso das pessoas com deficiência visual totalizaram em 36 alunos (tabela 3). Note-se que no Processo Seletivo (PS 2018/ Edital nº 3 de 2017), nos termos da nova Lei de cotas nº 13.409/2016 o ingresso em 2018 sofreu uma amplitude do número de aprovados, com total de 25 alunos com deficiência visual na universidade, campus Belém, um impacto das ações afirmativas na UFPA e também a nível nacional (CoAcess, 2018).

Quando indagado sobre a Lei de Cotas nº 13.409/2016, o professor Agnaldo respondeu que:

Em 2018 houve um aumento significativo nessa demanda, de modo que de 2013 para 2017 tínhamos um quantitativo e 2018 dobrou, praticamente dobrou, as cotas foram fundamentais sim para que esse processo avançasse.
– professor Agnaldo.

E, ainda, sobre a Resolução 3.883/2009, a professora, a entrevistada 1, respondeu que ela impactou positivamente a UFPA, inclusive impulsionou a criação do CoAcess para atender essa demanda. E com a Lei de cotas e a obrigatoriedade das universidades em aderir-la, muitas universidades não apresentavam estrutura física para atender essas pessoas com deficiência, de modo que, funcionavam como grupo de pesquisa e extensão, atendiam principalmente a educação básica e não estudantes do ensino superior. Inclusive, muitas universidades ainda permanecem com esse perfil. Nesse sentido a entrevistada declarou:

A UFPA assume a responsabilidade com os nossos alunos, para que eles permaneçam dentro da universidade, com todas as garantias que eles precisam, é claro que tem muitos problemas para serem resolvidos, não estar 100%, mas já avançamos, porque não tivemos o impacto de muitas universidades que tiveram que tentar em 1 ano se adaptar, sem equipamentos, sem profissionais qualificados para atender a demanda de alunos cegos que estavam chegando – Professora.

E a UFPA já tinha a experiência desde 2011, 2012, com ingresso por meio da resolução 3.883/2009, isso já foi nos capacitando, nos organizando, pensando como iríamos nos organizar dentro da coordenação para atender essa demanda, quando esse público entrou em grande quantidade com a lei de cotas, não foi um susto tão grande, mas para outras universidade foi, porque algumas não tinham nenhum aluno com deficiência e entraram 50, 60, 70 alunos PcD, entraram em desespero, universidade sem núcleo de acessibilidade não sabiam como inserir esses alunos, dentro do espaço, então acabou se perdendo, essa é uma outra questão – Professora.

Outra consideração feita pelo professor Agnaldo foi que, na UFPA, a CoAcess está entre os melhores espaços universitários para se trabalhar a questão da acessibilidade. De maneira que, o núcleo de acessibilidade está tentando trabalhar para dar o melhor para o seu

aluno com deficiência, para que ele seja tratado com dignidade e desenvolva seu potencial e capacidade, e caso ele não saiba disso, a CoAcess mostra isso a ele.

“Sou um andarilho, viajo muito pelo Brasil para verificar, sem duvida nenhuma, hoje, a CoAcess é um dos melhores espaços universitário para se trabalhar, tem universidade que não tem essa perspectiva ainda” – professor Aguinaldo.

Foi relatado pelo entrevistado que, as pessoas com deficiência visual sofrem sempre algum tipo de resistência e as cotas cumprem a importante função de proporcionar a esse público um lugar no contexto universitário, como vislumbrado na entrevista:

O papel principal da CoAcess, ai eu enfatizo a minha presença é chegar a faculdade, como aluno, professor, funcionário de apoio e demonstrar por meio da minha fala, por meio do conhecimento acadêmico que a gente adquiri que é possível que agente apenas precisa dar condição, adaptar material. As cotas serviram para que esse aluno ocupasse o espaço, que desse voz a ele – professor Aguinaldo.

Um ponto importante a ser destacado na entrevista é que os alunos com deficiência enfrentam certa resistência por parte da universidade. No geral, a universidade é dirigida e comandada por pessoas que pensam no aluno “normal” (os videntes, os ouvintes, os falantes e os andantes), quando existe o diferente, o heterogêneo, a universidade deve aumentar seus esforços, redobrando a atenção para esta categoria. O entrevistado relatou que: “A perspectiva da CoAcess é fugir do padrão e mostrar o potencial desses alunos, independente da deficiência” – professor Aguinaldo.

Verificou-se, durante a entrevista, a importância das medidas assistenciais, de modo que é preciso a garantia do cumprimento dessas medidas, aqui entra o papel da CoAcess que tem o compromisso de buscar a permanência desse público com deficiência, porque seria em vão garantir o acesso sem o apoio necessário para que o aluno com deficiência permaneça na universidade.

É preciso, todavia, verificar se esse público alcançou a conclusão da graduação. Os dados estatísticos demonstram que no período analisado (2013 a 2017) nenhum aluno com deficiência visual concluiu a graduação. Contudo, os dados demonstram que em 2018 dois alunos portadores de deficiência visual, sendo um cego e outro com baixa visão, concluíram os seus cursos. O aluno cego formou-se no curso de serviço social e o aluno de baixa visão formou-se em enfermagem, ambos ingressaram em 2014 e finalizaram em 2018 (CoAcess, 2018).

De qualquer sorte, é importante observar que os alunos levam um tempo maior para concluir determinadas disciplinas em função do grau de dificuldade. Por isso, o aluno

pode optar por trancar a disciplina, para intensificar o estudo das ferramentas que possibilitaram o aprendizado, para refazê-la em outro momento, o que pode gerar atraso na conclusão do curso. No entanto, sem perder de vista o período de tempo limite que a universidade prevê para conclusão do curso, o qual é igual para todos, deficientes ou não (CoAcess, 2018).

Verificou-se, ainda, na entrevista, que a possibilidade de conclusão no período regular tende a se ampliar cada vez mais com a CoAcess e a Universidade, à medida que a UFPA investe na aquisição e melhoria dos equipamentos necessários para o aprendizado desses alunos, bem como o aumento do quantitativo do recurso humano.

Quando indagado sobre a permanência, o professor Aginaldo respondeu que a maior dificuldade enfrentada por esses alunos ainda é a barreira arquitetônica. Isso porque, o aluno com deficiência ainda não adquiriu a independência e a autonomia, em razão do excesso de proteção que a família exerce sobre ele, o que interfere diretamente na sua vivência no meio acadêmico, porque, o mundo na universidade é diferente, nele existe a concorrência e competição de uns com os outros, bem como o mercado de trabalho que o espera no futuro. Então, a maior dificuldade que ainda se tem é do aluno aceitar essa possibilidade e lutar por ela.

Um exemplo real, um aluno com deficiência visual da universidade levou mais de sete meses para ser convencido de que precisava utilizar a bengala longa para andar sozinho. Até conquistar a independência, sua genitora o levava e o esperava, veja relato do entrevistado:

Precisamos mostrar que ele tem possibilidade de andar, mostrar conhecimento, vai precisar um dia estar em eventos que a mãe não poderá estar, mercado de trabalho é compromisso, o compromisso não é dela é dele, tudo isso tentamos garantir – professor Aginaldo.

Situação semelhante foi o caso de um aluno cego que não aceitava o uso da bengala e para não abandonar o curso procurou o CoAcess, conforme abaixo demonstrado pelo entrevistado:

Ele percebeu que o problema estava com ele, precisava superar isso, muitas vezes precisa superar o psicológico. A fala de motivação, e aí eu sempre digo com respeito aos colegas que isso parte do cego para o cego, porque uma coisa é você fala ao aluno, poxa tem que andar sozinho, ele vai te ouvir, outra coisa sou eu que ando sozinho, sendo cego, tu pode tem que andar sozinho, esse cara anda eu posso andar também, acaba sendo uma aceitação maior – professor Aginaldo.

Observou, ainda, que a CoAcess exerce trabalho “multi”, na busca de proporcionar o aprendizado ao aluno com deficiência, dentro do curso de sua escolha, por meio das

tecnologias, *braille* e outras ferramentas utilizadas. Esse trabalho exercido pela equipe busca atender satisfatoriamente as demandas trazidas, fazendo com que esse público permaneça e conclua com aprendizado o curso. Busca-se com isso, que essas ações se multipliquem entre os seus pares, de maneira que outros alunos possam buscar a universidade, o entrevistado descreve, quando indagado sobre o trabalho desenvolvido pelo CoAcess, como abaixo demonstrado:

Nós temos uma equipe de funcionários que transcreve o material, para o aluno utilizar no Dosvox, no NVDA ou no *braille* – professor Aguinaldo.

Temos também o trabalho de revisão dos textos que são em *braille*, sou eu que faço esse trabalho, temos a autodescrição é a possibilidade de transcrever um cartaz para saber como esse cartaz está exposto para o cego, uma foto vou descrever essa foto, o cego não tem acesso a imagem, então é feito esse trabalho – professor Aguinaldo.

Faz formação com temas específicos como, baixa visão, cegueira, Dosvox, NVDA, autodescrição, *braille*, passar orientação básica entre a pessoa vidente com a pessoa cega ou baixa visão, além dos atendimentos individuais com os alunos, a CoAcess faz de tudo um pouco, para que o aluno tenha maiores possibilidade de aprendizagem dentro do curso – professor Aguinaldo.

A gente não dar reforço do curso, mas sim dar uma possibilidade dele aprender a utilizar as tecnologia e o próprio *braille*, então, é um trabalho árduo, de tudo um pouco, para que essa demanda, além de permanecer na universidade para que se multiplique para que cresça entre os pares dos cegos e os de baixa visão, para que outros alunos busque a universidade, isso também vai engrandecer nosso trabalho – professor Aguinaldo.

Seguramente, pensar a inclusão perpassa pela questão do acesso, mas também, da permanência. Certo é, também, que as ações voltadas para a educação de estudantes com deficiência têm exigido novas perspectivas práticas, de maneira que oportunize suporte às necessidades específicas desses alunos. Para que possam ter condições de aprendizagem e, com isso, possam construir suas cidadanias, oportunizando seu desenvolvimento pessoal, social e profissional sem barreiras que os impeçam de participar dos ambientes e atividades (SALOMÃO, 2013).

Observa-se, por fim, que os núcleos de acessibilidade precisam ganhar visibilidade acerca do seu papel, como um espaço de garantia de direitos e de respeito à diferença das pessoas com deficiência que alcançaram o ensino superior, bem como importantes incentivos financeiros do governo federal, que promovam o atendimento com qualidade desse público no ensino superior (GONÇALVES, 2017).

É importante discutir as políticas que garantam a permanência da pessoa com deficiência no ensino superior. No que tange ao PNAES, foi possível perceber na entrevista que é incoerente considerar como destinatário do direito ao PNAES as pessoas com

deficiência pertencentes às classes socioeconômicas mais baixas, isso porque, na UFPA, o Programa Permanência (PP) é uma forma de atender, também, a permanência das pessoas com deficiência, com auxílios diretos e indiretos. Os auxílios diretos, por exemplo, bolsas ou aquisição de um equipamento específico que garanta a permanência e, os auxílios indiretos, ligados à contratação de um intérprete, revisor *braille*, autodescritor, descritor. Estes são recursos que impactam diretamente na permanência dos alunos na universidade, ocorre que, o auxílio indireto atende todas as pessoas com deficiência, inclusive aqueles alunos com deficiência de baixa renda ou não.

Conclui-se que as políticas públicas inclusivas sozinhas são insuficientes, quando insere o aluno, por meio das cotas, de modo a quantificar esse acesso, e não qualificar o seu ingresso. Apesar da estatística, refletir um aumento considerável no número de acesso ao ensino superior pelas cotas, sem o acompanhamento que garanta a permanência e conclusão desses alunos nos cursos de sua preferência, essa política não se sustenta.

Segundo destacou Gonçalves (2017, p. 18), “[...] a inclusão não é sinônimo apenas de acesso ao ensino superior, é acima de tudo, a garantia da permanência com sucesso na universidade”.

Por fim, considerando os anos 2013 a 2017, os dados estatísticos evidenciam resultados positivos crescentes da Resolução nº 3.883/2009 na vida dos alunos beneficiados com as cotas na UFPA. As ferramentas adotadas para a inclusão dos alunos com deficiência na universidade vêm proporcionando avanços, na construção de uma sociedade mais inclusiva e de respeito às diferenças. Apesar da política de inclusão institucional esta-se consolidando, muitos são os desafios encontrados no cotidiano, além das barreiras físicas e atitudinais que ainda existem.

O tema é recente e ainda pouco discutido dentro das universidades, trazer todos os atores para o debate pode ser uma saída para a construção de um espaço universitário menos desigual para todos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme acompanhamos, as ações afirmativas visam criar condições diferenciadas de acesso aos bens produzidos pela sociedade. Nos casos por nós compulsados, como os em que as ações afirmativas foram questionadas nos tribunais dos Estados Unidos, pudemos notar que o que se pretendia com elas era proporcionar condições diferenciadas de acesso ao ensino superior a estudantes negros cujo povo original foi escravizado, marginalizado e excluído e cujas consequências podem ser ainda hoje sentidas. Basicamente, os argumentos utilizados no sentido de endossar as ações afirmativas foram os de que se haveria de reparar a dívida histórica com os negros, fomentando a diversidade do corpo discente das instituições de ensino superior e consequentemente das carreiras profissionais, através da criação de cotas raciais para o acesso ao ensino superior, pela qual se objetivava proporcionar igualdade de oportunidades.

No âmbito da Filosofia Contemporânea, pudemos analisar três filósofos que de algum modo e de alguma maneira pensaram o problema da política e da justiça distributiva. Dentre estes, destacamos Amartya Sen, que apresentou raciocínio mais claramente próximo do sentido acima descrito das ações afirmativas, a saber, o de proporcionar, por meio da diferenciação de condições a que estão sujeitas as pessoas, condições que permitam acesso igual ou o mais igual possível aos bens produzidos pela sociedade. Por exemplo, ao questionar se duas pessoas, com idêntica renda, porém, uma delas com um filho para criar, teriam condições iguais para acessar os recursos sociais, qual delas nós diríamos estar em melhores condições? Obviamente, a pessoa que se encontra com um filho para cuidar se vê em condições mais difíceis, de modo que é preciso atentar às circunstâncias particulares de determinadas pessoas e grupos para poder promover condições mais iguais em sociedade.

Como vimos, a busca pela igualdade, compreendida como igualdade de dignidade, tratamento, oportunidades e direitos, apenas para ficarmos em alguns exemplos, constitui-se como uma conquista histórica dos seres humanos. Pudemos apreciar, no primeiro capítulo do presente trabalho, que do ponto de vista formal a igualdade vem sendo debatida e formulada desde há muito tempo, porém, tem como um marco importante a Declaração Universal dos Direitos do Homem, da ONU, 1948, bem como pelas constituições de países como os Estados Unidos e o Brasil.

Especificamente, no que diz respeito às pessoas com deficiência, foi a Declaração Mundial de Educação para todos, que estimulou os países a formularem e a implementarem legislações diretamente voltadas à garantia do direito à educação, respeitando as

características, bem como os interesses, habilidade e necessidades dos alunos com deficiência. Nunca é demais lembrar, todavia, que na história de longa duração da humanidade o desrespeito em relação às pessoas com deficiência foi radical e constante, somente recentemente é possível notar uma verdadeira melhora no tratamento conferido às pessoas com deficiência, todavia, é preciso estar consciente de que ainda há muito a ser feito no sentido de garantir na experiência concreta o que existe na formalidade dos textos da lei.

No Brasil, a educação especial é garantida pela Constituição Federal de 1988. Conforme o texto, a educação especial deveria ser ofertada na rede regular de ensino como uma modalidade da educação escolar. Se, por um lado, isto representou um avanço ao garantir o dever da oferta de tal modalidade de ensino, por outro, não mudava em muito a situação de segregação das pessoas com deficiência, pois não garantia a integração com os demais alunos. Apenas em 6 de julho de 2015, com a promulgação da Lei nº 13.146, a pessoa com deficiência teve garantida a sua inclusão, devendo tanto ao Estado, à sociedade e à família assegurarem a prioridade às pessoas com deficiência.

A partir da Lei 13.409/16, as Instituições de Ensino Superior (IES) abdicaram de suas resoluções próprias e passaram se adequar ao que a Lei Federal ordena. Nesse sentido, a partir de 2017, a UFPA não mais se valeu da Resolução nº 3.383/2009 do CONSEP, pela qual assegurava para pessoas com deficiências a cota de uma vaga por acréscimo em cada curso (Cotas PcD). Nesse processo de adequação, a UFPA necessitava garantir aos alunos condições adequadas de acessibilidade e permanência para que pudessem concluir os cursos. Essa tarefa passou a ser desempenhada pela Coordenadoria de acessibilidade - CoAcess, que antes se chamava Núcleo de Inclusão Social (NIS) e era voltado às pessoas com deficiência, aos afrodescendentes e indígenas. A partir de 2016, seu público foi redistribuído para outros núcleos, mantendo-se apenas os alunos com deficiência, quando passou a ser chamada de CoAcess, com o propósito de garantir maior qualidade no atendimento dos alunos com deficiência.

Esse processo cumpre, na verdade, o que é exigido pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015, a saber, que as IES garantam as ferramentas indispensáveis ao acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência. A CoAcess deve atuar no sentido de eliminar as barreiras atitudinais, físicas, de comunicação e de informação que invariavelmente atuam negativamente em relação à pessoa com deficiência. O que se depreende da atuação do CoAcess é que não basta garantir à pessoa com deficiência uma vaga no corpo discente das faculdades que compõem a universidade, é

igualmente necessário que seja garantida a permanência e o aprendizado em todas as etapas que compõem uma trajetória acadêmica.

O CoAccess atua com destaque no sentido de produzir e distribuir recursos educacionais sem os quais a acessibilidade, compreendida como acesso a informações e conteúdos, e a aprendizagem, estariam comprometidas. Contam como atividades do referido núcleo de acessibilidade à produção de materiais didáticos e paradidáticos em Língua Brasileira de Sinais, Softwares para comunicação alternativa e auxílio técnico que permitem acessar os currículos básicos. Deste modo, resulta claro que a questão da acessibilidade na educação superior está para além da superação das barreiras arquitetônicas.

A UFPA vem se esforçando para garantir a igualdade de direitos e de oportunidades para os alunos com deficiência. A instituição conta com intérpretes de Libras, transcritores, revisores *braille*, audiodescritores, tecnólogos de sistema de informação, terapeutas ocupacionais, pedagogos e psicólogos especializados em assistir ao aluno com deficiência. Mas ainda vem se adaptando no sentido de conseguir garantir recursos didáticos, qualificação específica para os professores e adequação das barreiras arquitetônicas e estruturais.

Relativamente ao aluno com deficiência visual, atuam como fatores que dificultam a permanência a dificuldade de acesso à universidade, o que, na verdade, é um problema do sistema de transporte coletivo de nossa cidade, a dificuldade de acesso ao material escolar, a inadequação de alguns ambientes e das atividades desenvolvidas no ambiente escolar. Também é fator negativo a atitudes discriminatórias e a dificuldade em saber lidar com o aluno com deficiência. Todavia, como vimos, a UFPA vem se adequando para receber alunos com deficiência. As passarelas do campus Guamá, em Belém, possuem piso tátil, os prédios onde se concentram as atividades de matemática (prédio novo, chamado Mirante do Rio, que concentra as atividades dos cursos do setor básico) e das engenharias (setor profissional), cursos que concentram o maior contingente de alunos com deficiência visual, têm atendidas as necessidades básicas de acessibilidade, tais como rampa de acesso, piso tátil, banheiros adaptados, elevadores etc.

Do ponto de vista financeiro, a UFPA conta com o Programa Permanência DAIE/PROEX, que dispõe das modalidades de Auxílio PcD e Auxílio Kit PcD. Conforme vimos, o Programa Permanência objetiva apoiar economicamente os estudantes, subsidiando questões básicas, tais como alimentação, transporte, material didático e moradia, contribuindo para a permanência do aluno no curso de graduação.

Vemos, assim, que a UFPA vem atuando positivamente, promovendo ações que tem em vista garantir muito mais do que apenas o acesso ao ensino, mas também a permanência, a

aprendizagem e a diplomação dos alunos com deficiência. Todavia, restam pontos a serem corrigidos. Por exemplo, é necessário adequar e modernizar todos os espaços, compatibilizando-os com as demandas dos alunos com deficiência e com o grau de desenvolvimento tecnológico existente para o acesso e a aprendizagem de pessoas com deficiência. Outro aspecto que carece de atenção é a formação e a atualização dos professores da instituição, que muitas vezes não sabem como lidar com os estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. **Teoria de los derechos fundamentales**. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales. 1993.

AMARAL, Glaubia Rodrigues. Entrevista I. [dez. 2018]. Entrevistadora: Rosaly Bacha. Belém, 2018. 1 arquivo.mp3 (1h e 10 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta dissertação.

ANTUNES, A. et al. Inclusão no Ensino Superior Percepções de Professores em uma Universidade Portuguesa. **Psicologia em Pesquisa**, UFJF, v. 7, n. 2, p.140-150, jul./dez. 2013.

ARAÚJO, Luiz Alberto David. Em busca de um conceito de pessoa com deficiência. In: GURGEL, Maria aparecida, MACIEIRA, Waldir; RIBEIRO, Lauro. **Deficiência no Brasil: uma abordagem integral do direito das pessoas com deficiência**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007, p. 11-23.

ARAÚJO, Luiz Alberto David; COSTA FILHO, Waldir Macieira da. A Lei 13.146/2015 (O Estatuto da Pessoa com Deficiência ou a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) e sua efetividade. **Direito e Desenvolvimento**. João Pessoa, v.7, n.13, p. 12-30. 2016.

ARISTÓTELES. **A política**. Trad. Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ARISTOTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução e notas: Luciano Ferreira de Souza. São Paulo: Martins Claret, 2017. (Coleção de obra-prima de cada autor, 53).

BANDEIRA DE MELO, Celso Antônio. Princípio da isonomia: desequiparações proibidas e desequiparações permitidas. **Revista Trimestral de Direito Público**. São Paulo, vol. 1, p. 69-83, jan./jun. 1993.

BARCELLOS, Ana Paula. O mínimo existencial e algumas fundamentações: John Rawls, Michael Walzer e Robert Alexy. In: TORRES, Ricardo Lobo. **Legitimação dos direitos humanos**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

BARROS, Aguinaldo da Silva. Entrevista I. [dez. 2018]. Entrevistadora: Rosaly Bacha. Belém, 2018. 1 arquivo.mp3 (1h10min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta dissertação.

BASTOS, Elísio Augusto Velloso. Algumas reflexões sobre a cidadania na definição e implementação de políticas públicas. In: DIAS, Jean Carlos; SIMÕES, Sandro Alex de Souza (Coord.). **Direito, políticas públicas e desenvolvimento**. São Paulo: Método, 2013, Capítulos 5, p. 117 a 135.

BELTRÃO, Jane Felipe; BRITO FILHO, José Claudio Monteiro de; MAUÉS, Antonio Gomes Moreira. Ações afirmativas na Universidade Federal do Pará. **Revista Inclusiones**, v. 3, p. 78-101, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 27 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 26 mar. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 08 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 20 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 08 mar. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 02 mai. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em:

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 02 abr. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 12 abr. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 02 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.048**, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10048.htm. Acesso em: 26 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 26 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 17 ago. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 678**, de 6 de novembro de 1992. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm. Acesso em: 15 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 26 ago. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 02 mai. 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 12**, de 17 de outubro de 1978. Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc12-78.htm. Acesso em: 24 out. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 18 set. 2016.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 21 jul. 2016.

BRITO FILHO, José Claudio Monteiro de. **Ações afirmativas**. 4 ed. São Paulo: LTr, 2016.

BRITO FILHO, José Claudio Monteiro de. **Direitos Humanos**. São Paulo: LTr, 2015.

BRITO FILHO, José Claudio Monteiro de. A justiça como equidade, de John Rawls, como uma teoria suficiente para justificar a concessão adequada dos direitos fundamentais sociais. In: DIAS, Jean Carlos (Coord.). GOMES, Marcus Alan de Melo (Coord). **Direito e desenvolvimento**. São Paulo: Método, 2014, Capítulos 11.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes; MOREIRA, Vital. **Constituição da República Portuguesa anotada**. 2. ed. Coimbra: Coimbra, 1984.

CASTRO, Jorge Abrahão de Castro. OLIVEIRA, Márcio Gimene de. Políticas públicas e desenvolvimento. In: MADEIRA, Lígia Mori. **Avaliação de políticas públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014, p. 20-48.

CITTADINO, Gisele. **Pluralismo, direito e justiça distributiva**: elementos de filosofia constitucional contemporânea. 4. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

COHEN, Regina. Estratégia para promoção dos direitos das pessoas portadoras de deficiência. In: SEMINÁRIO DIREITOS HUMANOS NO SÉCULO XXI, 1998, Rio de Janeiro; Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais (BRASIL) (org.). Direitos humanos no século XXI. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais, Fundação Alexandre de Gusmão, (1998), p. 925-957.

CONVENÇÃO Americana de Direitos Humanos (1969). **Pacto de San José da Costa Rica**. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/sanjose.htm>. Acesso em: 02 abr. 2017.

CoAcess - Coordenadoria de Acessibilidade. **Relatório das atividades desenvolvidas em 2016 pela equipe técnica do setor de deficiência física e múltipla da coordenadoria de acessibilidade/SAEST**. Belém, 2016. p. 18. Documento não publicado.

COUTINHO, Ana Luísa Celino. SIQUEIRA, Adriana Castelo Branco de. Liberdade e Igualdade no Sistema de Cotas. **Direito e Desenvolvimento**, João Pessoa, v. 7, n. 13, p. 137-154. 2016.

DAMÁZIO. Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado**: a pessoa com surdez. Brasília: SEESP/SEED/MEC. 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22 out. de 2012.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf. Acesso em: 26 de set. 2015.

DIAS, Jean Carlos; BRITO FILHO, José Claudio Monteiro de; ARAÚJO, José Henrique Mouta. **Concretização dos direitos fundamentais e sua fundamentação**: abordagens a partir da teoria do processo, da análise econômica e das teorias da justiça. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, Capítulos 11.

DONNELLY, Jack. **Derechos humanos universales**: teoria y práctica. Tradução de Ana Isabel Stellino. México: Ediciones Gernika, 1998.

DUARTE, Clarisse Seixas. O ciclo das políticas públicas. In: SMANIO, Gianpaolo Poggio. Bertolin, Patrícia Tuma Martins. **O direito e as políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2013, p. 16-43 (capítulo 2).

DUARTE, E.R. et al. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 19, n. 2, abr./jun. 2013.

DUROZOI, G.; ROUSSEL, A. **Dicionário de filosofia**. Porto: Porto Editora, 2000.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DWORKIN, Ronald. **A raposa e o porco-espinho**: justiça e valor. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

DWORKIN, Ronald. **A virtude soberana**: a teoria e a prática da igualdade. Tradução Jussara Simões. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

DWORKIN, Ronald. **A virtude soberana**: a teoria e a prática da igualdade. Tradução de Jussara Simões. Revisão Técnica e da Tradução de Cícero Araújo e Luiz Moreira. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. Tradução Nelson Boeira. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DWORKIN, Ronald. **Uma questão de princípio**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DWORKIN, Ronald. **Uma questão de princípio**. Trad.: Luiz Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DWORKIN, Ronald. **O império do direito**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FÁVERO, Eugênio Augusta Gonzaga. Direitos das pessoas com deficiência: garantia da igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FEIJÓ, Alexsandro Rahbani Aragão. **Direitos humanos e proteção jurídica da pessoa portadora de deficiência**: normas constitucionais de acesso e efetivação da cidadania à luz Constituição Federal de 1988. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2002.

FONSECA, Raquel Alves. **Formas de percepção espacial por crianças cegas da primeira série do ensino fundamental da Escola Estadual São Rafael**. 1999. 154 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

GABURRI, Fernando. Capacidade e tomada de decisão apoiada: implicações do Estatuto da Pessoa com Deficiência no Direito Civil. **Direito e Desenvolvimento**, João Pessoa, v. 7, n.13, p. 118-135, 2016.

GALINDO, Bruno. A Inclusão veio para ficar: o direito antidiscriminatório pós-ADI 5357 e a educação inclusiva como direito da pessoa com deficiência. **Direito e Desenvolvimento**, João Pessoa, v. 7, n. 13, p. 43-58, 2016.

GALVÃO, F.T.A. Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: Apropriação. Demandas e Perspectivas, 2009. 344f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2009.

GARGARELLA, Roberto. **As teorias da justiça depois de Rawls**: um breve manual de filosofia política. Tradução de Alonso Reis Freire. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

GONÇALVES, Arlete Marinho. Entrevista II. [dez. 2018]. Entrevistadora: Rosaly Bacha. Belém, 2018. 1 arquivo.mp3 (1h 02 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta dissertação.

GONÇALVES, Arlete Marinho (org.). **Núcleo de acessibilidade no ensino superior**: práticas inclusivas com alunos com deficiência e transtornos funcionais específicos. Curitiba: CRV, 2017.

GUEST, Stephen. **Ronald Dworkin**. Trad. Lais Carlos Borges. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. **Nota Técnica 2018**. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/Documentos/Nota_01_IBGE_31julho2018.pdf. Acesso em: 15 dez. 2018.

JAYME, Fernando, G. **Direitos humanos e sua efetividade pela corte interamericana de direitos humanos**. Belo Horizonte: Del Rey. 2005.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa – Portugal: Edições 70, 2011, p. 21 -117.

KELSEN, Hans. **A democracia**. São Paulo: Martins Fonseca, 1993.

KOURY, Suzy Elizabeth Cavalcante. Direito ao trabalho, desenvolvimento e globalização econômica: o trabalho escravo contemporâneo. In: DIAS, Jean Carlos; SIMÕES, Sandro A.de Souza (Coord.). **Direito, políticas públicas e desenvolvimento**. São Paulo: Método, 2013, Cap. 13.

KYMLIKA, Will. Filosofia política contemporânea: uma introdução. Tradução de Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins [Comp.]. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.gov.br>. Acesso em: 05 set. 2012.

LAUREANO, Nathalie Albieri. **Ação afirmativa e o princípio da igualdade**: uma análise constitucional. Brasília, 2008, Concurso ESMPU de Monografia. 1º lugar na categoria estudantes de graduação.

LIMA, F.J.; SILVA, F.T.S. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoas com deficiência na escola. In: SOUZA, O.H. (org.). **Itinerário da inclusão escolar**: múltiplos olhares, saberes e práticas. Canoas: ULBRA; Porto Alegre: AGE, 2008.

LOURENÇO, F. **Protocolo para avaliar a acessibilidade ao computador para alunos com paralisia cerebral**. 2008, 212f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 184-209.

MENDES, D.; SPOSATO, K. O Brasil e os 60 anos da Declaração de 1948: avanços e desafios na proteção dos direitos humanos e da cidadania. In: LIMA, I.; PINTO, I.; PEREIRA, S. (org.). **Políticas públicas e pessoa com deficiência**: direitos humanos, família e saúde. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 15-26.

MENEZES, Paulo Lucena de. **A ação afirmativa (affirmative action) no direito norte-americano**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

MILL, John Stuart. **Sobre a liberdade**. Trad. Pedro Madeira. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2006.

MILL, John Stuart. **Utilitarismo**. Tradução de Pedro Galvão. Portugal: Porto, 2005.

MIRANDA, Pontes de. **Comentário à Constituição de 1967**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1969.

MOREIRA, Adilson José. O mito da inocência branca no debate brasileiro sobre ações afirmativas. In: JUBILUT, Liliane Lyra; BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco; MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. **Direito à diferença**: aspectos de proteção específica às minorias e aos grupos vulneráveis. V. 2. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 61-91.

NACIR, Alcino Manuel. **A concepção do utilitarismo segundo John Stuart Mill**. Maputo, 2010. Monografia Científica apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da universidade São Tomás Moçambique como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciatura em Filosofia na especialidade de Recursos Humanos, 2010.

NASCIMENTO, Carla Adriana Vieira do; CASTRO, Gisely Gabrieli Avelar; GUIMARÃES, Mariane Sarmiento da Silva. Experiência de terapeutas ocupacionais no contexto universitário: perspectivas para uma atuação na educação inclusiva do ensino superior. GONÇALVES,

Arlete Marinho (org.). **Núcleo de acessibilidade no ensino superior**: práticas inclusivas com alunos com deficiência e transtornos funcionais específicos. Curitiba: CRV, 2017.

NASCIMENTO, Carla Adriana Vieira do; SILVA, Cristina Gomes da; MATOS, Brenda Soele Souza. A utilização do recurso de tecnologia assistiva no contexto universitário: um estudo de caso. GONÇALVES, Arlete Marinho (org.). **Núcleo de acessibilidade no ensino superior**: práticas inclusivas com alunos com deficiência e transtornos funcionais específicos. Curitiba: CRV, 2017.

NOZICK, Robert. **Anarquia, estado e utopia**. Tradução de Vitor Guerreiro. Lisboa: Edições 70, 2009.

NÚCLEO DE INCLUSÃO SOCIAL (NIS). **Relatório do Setor Deficiência Física e Múltipla – 2015**. Belém, 2015, p. 6. Documento não publicado.

OLIVEIRA, André Silva de. **A equação igualdade-liberdade revisitada**: John Rawls, Ronald Dworkin e Hannah Arendt. 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. Belém, 2010.

OLIVEIRA, Ney C. Monteiro de; BARBOSA, Leonardo P. Ferreira; SILVA, Sâmia M. da; FIGUEIREDO, Ricardo C.; ROCHA, Ana C. de Araújo. QSEC (Questionário Socioeconômico e Cultural) Inclusão e diversidade: a experiência da UFPA, 2008. Disponível em: http://www.geedh.ufpa.br/sites/default/files/1._qsec_inclusao_e_diversidade__a_experiencia_da_ufpa.pdf. Acesso em: 17 fev. 2015.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão**. Brasília. UNESCO. 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 01 set. 2018.

PARÁ. Universidade Federal do Pará. **Resolução nº 3.361**, de 5 de agosto de 2005. Estabelece normas para o acesso de estudantes egressos da escola pública, contemplando cota para negros, aos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará. Disponível em: http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2005/Microsoft%20Word%20-%203361%20COTAS.pdf. Acesso em: 18 set. 2017.

PARÁ. Universidade Federal do Pará. **Resolução nº 3.883**, de 21 de julho de 2009. Aprova a reserva de vagas nos cursos de graduação da UFPA aos portadores de deficiência. Disponível em: http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2009/Microsoft%20Word%20-%203883.pdf. Acesso em: 18 set. 2017.

PARÁ. Universidade Federal do Pará. Dados dos alunos regularmente matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação. **CoAcess**. Belém, 2018.

PESSOAS com deficiência têm concorrência diferenciada no PS 2013. <https://ww2.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=6938>. Acesso em: 09 mar. 2019.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa** – Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

RAIOL, Raimundo Wilson Gama. **Os direitos humanos de acessibilidade e locomoção das pessoas com necessidades especiais**: a realidade paraense, com ênfase em Belém/PA. Tese apresentada para obtenção do grau de doutor em direito, do programa de pós-graduação em direito, do Instituto de ciências jurídicas da Universidade Federal do Pará. Área de concentração: Direitos Humanos, 2008.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Tradução de Jussara Simões e Álvaro de Vita. São Paulo. Martins Fontes, 2016.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. 2. ed. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita Maria Rímoli Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RAWLS, John. **Liberalismo político**. México: Fondo de Cultura Economica, 1992.

RIBAS, João Baptista Cintra. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiros Passos, nº 89).

ROCHA, E.F.; CASTIGLINI, M.C. Reflexões sobre recursos tecnológicos: ajudas técnicas, tecnologia assistiva, tecnologia de assistência e tecnologia de apoio. **Rev. Ter. Ocup. Univ.** São Paulo, v. 16, n.3, p. 97-104, set./dez. 2005.

ROMERO, R.A.S.; SOUZA, S.B. de. **Educação inclusiva**: alguns marcos históricos que produziram a educação inclusiva. Paraná: PUC, 2014.

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento incluyente, sustentável, sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SALOMÃO, B. **O atendimento educacional especializado em uma sala de recursos de Brasília**: a sistematização do atendimento e o uso do computador como apoio pedagógico – um estudo de caso. 2013. 152f. Dissertação (Mestre em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SANDEL, Michael. **Justiça – o que é fazer a coisa certa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SANTOS, Felipe Moraes dos; GONÇALVES, Arlete Marinho; SANTOS, João Carlos Alves dos e; MORAES, Marcos Evandro Lisboa de. O uso de tecnologias assistivas no ensino superior para pessoas cegas: um estudo de caso. In: GONÇALVES, Arlete Marinho (org.). **A educação especial no ensino superior**. Curitiba-Brasil: CRV, 2017.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SARMENTO, Daniel. **Dignidade da pessoa humana**. Belo Horizonte: Fórum, 2016. Cap. 6, p. 241-298.

SÉGUIN, Elida. Minorias. In: SÉGUIN, Elida. **Minorias e grupos vulneráveis**: uma abordagem jurídica. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

SÉGUIN, Elida. Justiça é diferente de direito: a vitimização do portador de necessidades especiais. In: ROBERT, Cinthia (org.). **O direito do deficiente**. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 1999. p. 15-29.

SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. Tradução de Nuno Castelo-Branco Bastos. Coimbra: Almedina, 2010.

SEN, Amartya. **Desigualdade reexaminada**. Tradução de Ricardo Doninelli Mendes. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SEN, Amartya. **Desigualdade reexaminada**. Tradução de Ricardo Doninelli Mendes. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, Eldra Carvalho da Silva; GONÇALVES, Arlete Marinho Gonçalves; SILVA, Carlos Augusto Silva e; ANJOS, Pollianna Garcia dos. O ensino de Ciências para alunos cegos: um relato de experiência desenvolvida com alunos de licenciatura em Biologia. In: GONÇALVES, Arlete Marinho (org.). **A educação especial no ensino superior**. Curitiba: CRV, 2017.

SILVA, José Afonso da. **Comentário contextual à Constituição**. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

SILVA, Simone Cerqueira da; ARANHA, Maria Salete Fábio. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, dez. 2005, v. 11, n. 3, p. 373-394.

SMANIO, Gianpaolo Poggio, Legitimidade jurídica das políticas públicas. In: SMANIO, Gianpaolo Poggio, BERTOLIN, Patrícia Tuma Martins. **O direito e as políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2013, p. 3-15 (Capítulo 1).

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006, p. 20-45.

SOWELL, Thomas. **Ação afirmativa ao redor do mundo**. Trad. Joubert de Oliveira Brígida. Rio de Janeiro: Universidade Editora, 2004.

STEINER, Sylvia Helena F. A proteção Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência. In: ARAÚJO, Luiz Alberto David (Coord.). **Defesa dos direitos das pessoas portadoras de deficiência**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2005. p. 295-310.

TAYLOR, Charles. **Argumentos filosóficos**. Trad. de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Loyola, 2000.

TORRES, Ricardo Lobo. Direitos humanos e tributação. In: JORNADA DO INSTITUTO LATINOAMERICANO DE DERECHO TRIBUTÁRIO – ILADT, Tema I: Direitos humanos e tributação, 20, Salvador. 2000. Anais. Salvador: Associação Brasileira de Direito Financeiro – ABDF, 2000, p. 3-35.

UNICEF-BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**, 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em: 12 jun. 2016.

VIEIRA, Oscar Vilhena. A desigualdade e a subversão do Estado de Direito. **Sur. Rev. int. Direitos Humanos**. v. 4, n. 6, p. 28-51, 2007. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S1806-64452007000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 abr. 2015.

WIENKE, Felipe Franz. Desenvolvimento e Multiculturalismo: Uma Análise da Política de Cotas no Cenário Brasileiro. **Revista Direito e Desenvolvimento**, João Pessoa, v. 5, n. 10, p. 77-94, jul./dez. 2014.

WILL, Kymlika. **Filosofia política contemporânea**: uma introdução. Tradução de Luis Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

APÊNDICE - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Este roteiro de entrevistas é parte integrante da dissertação de mestrado **AÇÕES AFIRMATIVAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: Análise da atuação da UFPA na garantia da permanência no ensino superior**, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito do Centro Universitário do Pará- CESUPA, para o qual solicito vossa colaboração em respondê-lo.

Identificação do (a) entrevistado (a):

Nome: _____

Sexo: _____ Idade: _____ anos

Município em que reside: _____

CONHECENDO O COACCESS E O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

1. Por favor, conte-me um pouco do trabalho desenvolvido no CoAccess para as pessoas com deficiência?
2. O que mudou com a Resolução nº 3.883, de 21 de julho de 2009, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPA?
3. É um complicador a UFPA não possuir processo seletivo diferenciado para as pessoas com deficiência visual?
4. Quais são os problemas que as pessoas com deficiência visual, estudantes universitários, enfrentam no acesso, permanência e conclusão do ensino superior, especialmente na UFPA?
5. A ação afirmativa, por si só, é suficiente para garantir a permanência na universidade?