

**ACESSIBILIDADE PARA ALÉM DOS NORMATIVOS
VIGENTES: UMA ANÁLISE DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO CEARÁ NA PERSPECTIVA DO MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO E DOS GESTORES ACADÊMICOS****ACCESSIBILITY BEYOND THE LAWS: AN ANALYSIS OF THE "UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ" FROM THE PERSPECTIVE OF THE "MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO" AND COLLEGE DIRECTORS**

Thaís Helena Cavalcante Lima

Mestra em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC), pela Universidade Federal do Ceará (2019). Graduada em Direito, pela Universidade Federal do Ceará (2013). Atual servidora do Tribunal de Justiça do Estado do Ceará (TJCE). E-mail: thaishelena_lima@hotmail.com

Leonardo Damasceno de Sá

Mestre (2000) e doutor (2010) em Sociologia, pela Universidade Federal do Ceará. Graduado em Ciências Sociais, pela Universidade Federal do Ceará (1996). Professor associado do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará. E-mail: leonardo.sa@ufc.br

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar um estudo sobre a acessibilidade na Universidade Federal do Ceará (UFC), na perspectiva do Ministério da Educação (MEC) e dos gestores de cursos de graduação. Foram realizadas análises dos documentos oficiais e das normativas que trabalham com essa temática, intentando-se delinear o perfil de atendimentos da UFC em resposta aos critérios de acessibilidade estabelecidos pelo MEC, por meio dos relatórios de visitas *in loco* realizados por este Ministério, no período de 2010 a 2018. Ademais, foram realizadas entrevistas em profundidade com coordenadores dos cursos de graduação cujos cursos dispusessem de maior e menor pontuação para o quesito em tela nos registros do MEC. A pesquisa qualitativa de campo conjugada com a pesquisa documental foi a estratégia metodológica adotada. Entre os principais achados, destaca-se que a maior parte dos cursos avaliados possui boas condições de acessibilidade; contudo, as entrevistas revelaram que os agentes institucionais tentam promover a inclusão educacional de seus alunos, embora declarem existir incontáveis dificuldades ligadas à escassez de recursos disponíveis, bem como de infraestrutura e, sobretudo,

questões atitudinais relacionadas ao baixo engajamento participativo subjetivo da comunidade nas políticas de acessibilidade da Universidade.

Palavras-Chave: Acessibilidade. Universidade Federal do Ceará. Ministério da Educação. Gestores Acadêmicos

ABSTRACT

The objective of this article is to present a study on accessibility at the Universidade Federal do Ceará (UFC), from the perspective of the Ministério da Educação (MEC) and college directors. Analyzes of official documents that work with this topic were carried out, attempting to outline the UFC's service profile in response to the accessibility criteria established by the MEC through reports of on-site visits carried out by the MEC in the period from 2010 to 2018. Furthermore, in-depth interviews were carried out with coordinators college of courses with the highest and lowest scores for the item in question in the MEC records. The methodological strategy was qualitative field research combined with documentary research. Among the main findings, it is highlighted that most of the courses evaluated have good accessibility conditions, however the interviews revealed that institutional agents try to promote the educational inclusion of their students, although they declare that there are countless difficulties linked to the scarcity of available resources, as well as infrastructure and, above all, attitudinal issues related to the community's low subjective participatory engagement in the University's accessibility policies.

Keywords: Accessibility. Universidade Federal do Ceará. Ministério da Educação. College Directors.

I INTRODUÇÃO

Promover acessibilidade, parafraseando o conceito trabalhado na cartilha desenvolvida pela Secretaria de Acessibilidade da Universidade Federal do Ceará (UFC), é garantir àqueles que possuem alguma condição de deficiência o mesmo direito de acesso a todo espaço público e de uso de todo serviço prestado. Assim, tornar as atividades e as informações acessíveis a todos os indivíduos tem sido o objetivo de muitas escolas, bancos, repartições públicas, universidades, tribunais etc.

Adotando-se como premissa a ideia de que caberá ao Estado, na condição de mantenedor do direito social à educação e de fomentador de práticas isonômicas, promover a inclusão em âmbito educacional, o Poder Público conferiu respaldo

normativo à matéria, tornando a acessibilidade um direito a ser implementado para o pleno exercício da cidadania.

Ocorre que há muitas relações sociais e muitos desafios a serem enfrentados que não estão estampados nos registros codificados. O presente estudo tenciona prestar pequena contribuição, ampliando o debate acerca da temática, ao analisar a acessibilidade na Universidade Federal do Ceará na perspectiva do Ministério da Educação (MEC) e também dos gestores acadêmicos da autarquia.

Após sumária análise dos normativos vigentes, passa-se à investigação de tal perspectiva de análise, pelos relatórios de visitas *in loco* realizadas pelo MEC na autarquia do no interregno de dezembro de 2010 até outubro de 2018. Na pesquisa, são observados os conceitos (notas) atribuídos e as observações realizadas pelo referido Ministério no que tange à acessibilidade na UFC.

Realizadas tais ponderações, passa-se à investigação quanto à perspectiva dos gestores acadêmicos da autarquia, os quais, independente das condições estruturais do curso e dos recursos disponíveis, têm de promover no dia a dia a inclusão educacional de seus alunos com deficiência. Nessa fase, são realizadas entrevistas com os coordenadores dos cursos de graduação que se destacaram, positiva e negativamente, na verificação da acessibilidade realizada pelo MEC, a partir dos critérios delineados em tópico específico.

Antes de finalizar este tópico introdutório, tomam-se de empréstimo as palavras do professor Carlos Reis, para quem “A universidade foi ideada e tem existido porque nela reconhecemos e cultivamos o princípio de uma universalidade [...]” (REIS, 2003, fl. 9). Nessa esteira, é preciso levar em consideração que a universidade, como instituição integrada à realidade social em que está inserida, deve estar preparada, ou em vias de assim tornar-se, para a recepção de seus alunos, sejam eles deficientes, ou não. Além disso, é importante que o conhecimento nela produzido deva estar a serviço da sociedade que a mantém.

O presente estudo, portanto, pretende ampliar o debate acerca da acessibilidade, analisando-a a partir de perspectivas oficiais, como as estampadas nos códigos e em relatórios institucionais do MEC, assim como da visão daquelas que possuem a missão de, dia a dia, promover a educação inclusiva na Universidade Federal do Ceará.

2 ACESSIBILIDADE NORMATIZADA

Neste tópico, realizaremos breve digressão aos principais normativos concernentes à temática da acessibilidade.

De início, cabe destacar que a própria Constituição Federal (CRFB/1988) traz o corolário da igualdade já em seus artigos iniciais. Também neles, a Carta Magna elenca alguns direitos sociais a serem implementados pelo Poder Público, dentre

os quais está o direito à educação. Nessa linha de raciocínio, tem-se que o Direito à Educação é encarado sob uma ótica isonômica pelo texto constitucional.

Nesse ponto, é necessário atentar para o fato de que a promoção de uma efetiva igualdade requer, em alguns casos, o implemento de condições especiais para pessoas que estão num contexto de “desigualdade”. Nas palavras de Nelson Nery, “dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades” (NERY, 1999, p. 42).

Dessa forma, será prudente inferir que as pessoas com deficiência, por estarem em condição de “desigualdade”, deverão ser alvo de políticas públicas especializadas para garantir a acessibilidade necessária à sua efetiva inclusão educacional e social.

Araújo (2003), corroborando a ideia de que uma igualdade material requer a implementação de condições especiais que venham a compensar a “exata medida da desigualdade” de alguns sujeitos, salienta que a proteção às pessoas com deficiência é medida imprescindível à efetivação do princípio da igualdade.

Toda e qualquer interpretação constitucional que se faça, deve passar, obrigatoriamente, pelo princípio da igualdade. Só é possível entendermos o tema de proteção excepcional das pessoas portadoras de deficiência se entendermos corretamente o princípio da igualdade. (ARAÚJO, 2003, p. 46)

Tratando especificamente da proteção à pessoa com deficiência, a Constituição Federal prevê que esta é uma competência de todos os entes, segundo expressa previsão de seu art. 23, inciso II (BRASIL, 1988). Mesmo em matéria legislativa, a proteção à pessoa com deficiência será compromisso de todos os entes da Federação, conforme teor do art. 24, inciso XIV (BRASIL, 1988).

Adiante, em seu art. 208 (BRASIL, 1988), a Constituição prevê que Estado deverá garantir às pessoas com deficiência um atendimento educacional especializado:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
[...]III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988)

Importa frisar que a redação constitucional se coaduna com as ideias de inclusão educacional difundidas por Beyer (2005). A ideia de que o atendimento educacional especializado ocorrerá, preferencialmente, na rede regular de ensino, atende à premissa defendida pelo autor de que a inclusão demanda a recepção dos estudantes com deficiência no mesmo ambiente dos demais, consoante já analisado em tópico anterior.

Conforme se pode inferir da redação dos artigos 224 e 227, também é garantia constitucionalmente prevista a eliminação de quaisquer obstáculos arquitetônicos que venham a comprometer o uso dos bens e serviços coletivos por parte das pessoas com deficiência. Dessa forma, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que ocupa a mais alta posição na pirâmide normativa nacional, estabelece a base principiológica que direcionará o arcabouço legal relativo à temática.

Realizada esta breve incursão pelo texto constitucional, passa-se aos principais diplomas legais relativos à temática da acessibilidade.

Passando à primeira referência legal, vale destacar que aproximadamente sete anos antes de o Brasil, como sujeito de direito na ordem internacional, assinar a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência (Convenção de Nova Iorque) e seu Protocolo Facultativo, comprometendo-se a promover inclusão e acessibilidade, ingressava no ordenamento jurídico nacional importante instrumento normativo com fim semelhante: a Lei nº 10.048, de 2000.

Em linhas gerais, o objetivo da lei é promover acessibilidade de “pessoas portadoras de deficiência” (nomenclatura alterada, somente em 2015, para *pessoas com deficiência* para se adequar à Convenção de Nova Iorque) ou com mobilidade reduzida.

Desta feita, estabelecendo normas de caráter geral e a fim de sistematizar a promoção da acessibilidade pela supressão de barreiras físicas em ambientes públicos ou abertos ao público e privados (até mesmo nos serviços de transporte e de comunicação), a Lei estabeleceu definições importantes na abordagem da temática, conferindo ao assunto, por que não dizer, caráter científico a partir de rigor terminológico de seus termos: *acessibilidade; barreiras, barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação; pessoa com deficiência e pessoa com mobilidade reduzida; acompanhante; elemento de urbanização; mobiliário urbano; tecnologia assistiva ou ajuda técnica; comunicação; e desenho universal.*

As definições da Lei foram atualizadas com a Lei nº 13.146, de 2015, que as harmonizou com o disposto na Convenção de Nova Iorque e Protocolo Facultativo, que, embora posteriores, por terem sido aprovados pelo Congresso na forma do art. 5º, parágrafo 3º, da Constituição Federal, de 1988, receberam *status* de texto constitucional.

A Lei nº 10.048, de 2000 (BRASIL, 2000), também confere atendimento especial às pessoas com deficiência. Os dispositivos desta Lei, em linhas gerais, buscam facilitar o acesso e o uso de logradouros e sanitários públicos, bem como dos veículos de transporte coletivo ao referido público. A Lei assegura, ainda, atendimento prioritário nas repartições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos não só às pessoas com deficiência, como também aos idosos com idade

igual ou superior a 60 anos, às gestantes, às lactantes, às pessoas com crianças de colo e aos obesos.

A Lei nº 12.764, de 2012 (BRASIL, 2012), por seu turno, inova o ordenamento vigente até então, instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A Lei assegura que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, gozando, portanto, de toda a proteção legalmente conferida.

A já mencionada Lei nº 13.146, de 2015 (BRASIL, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também representa um importante marco legal na regulamentação da temática abordada no presente estudo.

Tal diploma legal, que recebeu a alcunha de Estatuto da Pessoa com Deficiência, procura assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

A Lei nº 13.146, de 2015, conceitua acessibilidade já em um de seus artigos iniciais e, ao fazê-lo, mostra-se sensível ao fato de que não basta possibilitar às pessoas com deficiência o acesso aos serviços e aos bens públicos ou privados. A construção de uma efetiva política pública de acessibilidade requer que esse acesso seja conferido de forma segura e autônoma.

A referida Lei inova, ainda, no âmbito da avaliação aplicada aos educandos com deficiência nos processos seletivos para ingresso e permanência promovidos pelas instituições de ensino superior, seara que não dispunha de regulamentação anterior. Nesse contexto, destaca-se o seguinte dispositivo legal:

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

- I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (BRASIL, 2015)

Já concluindo a breve digressão normativa proposta inicialmente, cita-se, por fim, a Lei nº 13.409, de 2016, que, alterando alguns dispositivos da Lei nº 12.711, de 2012, a qual trata do ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico e de nível médio, dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nesses espaços. A Lei nº 13.409, de 2016, portanto, trabalha em favor da inclusão das pessoas com deficiência nas instituições de ensino médio e superior, o que, conseqüentemente, contribui para a inclusão social desse público.

Além desses marcos legais, é preciso ter em mente que, sendo a acessibilidade fruto de uma construção social, haverá sempre novos normativos em tramitação e novos direitos a serem garantidos para os mais diversos grupos. Apenas a título exemplificativo, destaca-se a Proposta de Emenda à Constituição nº 33, de 2021 (PEC 33/2021), que pretende alterar o art. 5º da Constituição Federal para prever o direito fundamental à acessibilidade e à mobilidade.

Oportuno ressaltar, por fim, a existência de vastos normativos infralegais relativos à temática, como Decretos e Normas Técnicas, os quais, pelo grau de especificidade de sua abordagem, escapam ao objeto de estudo do presente artigo.

3 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E ACESSIBILIDADE

Neste item, busca-se compreender melhor a atividade do Ministério da Educação na investigação e na promoção da acessibilidade nas instituições de ensino sob as quais incide sua supervisão ministerial.

3.1 Contextualizando o Ministério da Educação e suas Visitas *in loco* na UFC

São poderes da União, segundo expressa previsão do texto constitucional vigente, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário. A concepção aristotélica da tripartição de poderes, adotada na República Federativa do Brasil, tenciona evitar, na dinâmica política estabelecida, uma extrema concentração de poder em um único indivíduo ou unidade governante.

Discorrendo acerca da origem do princípio da separação de poderes e do contexto da organização política do Estado, Moraes (2007, p. 385) aduz:

A divisão segundo o critério funcional é a célebre “separação de poderes”, que consiste em distinguir três funções estatais, quais sejam, legislação, administração e jurisdição, que devem ser atribuídas a três órgãos autônomos entre si, que as exercerão com exclusividade; foi esboçada pela primeira vez por Aristóteles, na obra “Política”, detalhada posteriormente por John Locke, no Segundo Tratado de Governo Civil, que também reconheceu três funções distintas, entre elas a executiva, consistente em aplicar a força pública no interno, para assegurar a ordem e o direito, e a federativa, consistente em manter relações com outros Estados, especialmente por meio de alianças. É, finalmente, consagrada na obra de Montesquieu O Espírito das Leis, a quem devemos a divisão e distribuição clássicas, tomando-se princípio fundamental da organização política liberal e transformando-se em dogma pelo art. 16 da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, e é prevista no art. 2º de nossa Constituição Federal. (grifo nosso). (MORAES, 2007, p. 385)

Montesquieu¹ (1996), no século XVII, já alertava para o fato de que não haverá liberdade em uma sociedade que reúne, por exemplo, os poderes legislativo e executivo nas mãos de um único governante. Nas palavras do autor, “quando, na mesma pessoa ou no mesmo corpo de magistratura, o poder legislativo está reunido ao poder executivo, não existe liberdade; porque se pode temer que o mesmo monarca ou o mesmo senado crie leis tirânicas para executá-las tiranicamente” (MONTESQUIEU, 1996, p. 168).

O filósofo político segue pontuando que o poder de julgar também deve vir apartado dos demais poderes, sob pena de se criar um Estado arbitrário e opressor:

Tampouco existe liberdade se o poder de julgar não for separado do poder legislativo e do executivo. Se estivesse unido ao poder legislativo, o poder sobre a vida e a liberdade dos cidadãos seria arbitrário, pois o juiz seria legislador. Se estivesse unido ao poder executivo, o juiz poderia ter a força de um opressor (MONTESQUIEU, 1996, p. 168).

Cientes da importância da cláusula pétrea da separação dos poderes, é prudente destacar que caberá ao Poder Executivo, em linhas bastante gerais, administrar o Estado, executando as leis promulgadas pelo Poder Legislativo e operacionalizando, por meio de Decretos, este arcabouço legal.

Em âmbito federal, o Poder Executivo é exercido pelo presidente da República, auxiliado pelos ministros de Estado, consoante expressa previsão do art. 76 da Constituição Federal, de 1988 (BRASIL, 1988). Nesse contexto político estrutural,

1 Traduzido por Cristina Murachco, conforme referenciado em tópico específico.

está inserido o Ministério da Educação e todos os outros Ministérios que auxiliam a Presidência da República no exercício deste poder.

Auxiliando o Governo Federal, o Ministério da Educação é responsável pela elaboração e execução da Política Nacional de Educação (PNE). Registra-se que o MEC é constituído por várias subunidades subordinadas ou vinculadas ao referido Ministério. Diferenciando subordinação de vinculação, Meirelles (1999) destaca que subordinação é decorrente do poder hierárquico e, dessa forma, admite todos os meios de controle do superior sobre o inferior. A vinculação, por seu turno, resulta do poder de supervisão ministerial sobre a entidade vinculada e é exercida nos limites que a lei estabelece, respeitando a autonomia do ente supervisionado.

Nos termos do Decreto nº 9.665, de 2019, há 86 autarquias, dentre as quais está a Universidade Federal do Ceará, objeto deste estudo, 27 fundações públicas e 2 empresas públicas vinculadas ao MEC.

Trazendo a discussão para o âmbito de realização do presente estudo, importa repisar que a Universidade Federal do Ceará, *locus da pesquisa*, está juridicamente vinculada e não subordinada ao Ministério da Educação, de forma que o controle exercido não ofende a autonomia que caracteriza a autarquia estudada. O controle ministerial tem cunho finalístico, ou seja, restringe-se a verificar se a universidade cumpre suas finalidades institucionais.

Nesse ponto, não custa lembrar que, para cumprir suas finalidades institucionais de forma ampla e irrestrita, a universidade deve estar apta à recepção de todos que possuem alguma condição de deficiência, garantindo a tal público o mesmo direito de uso de todo e qualquer serviço prestado. O MEC, atento a essa missão, inclui em sua análise a verificação das condições de acessibilidade nos cursos ofertados pela instituição.

Uma das fases mais significativas do processo avaliativo das Instituições de Ensino Superior é a visita *in loco* de especialistas do Ministério da Educação na unidade educacional a ser avaliada. A Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004, que regulamentou os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.891, de 2004, traz previsões mais específicas acerca da avaliação *in loco*. O referido diploma legal esclarece:

Art. 4º A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

§ 1º A avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

§ 2º A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. (BRASIL, 2004)

O próprio Ministério da Educação, em seu Manual de Verificação *in loco* das condições institucionais, ressalta algumas nuances do processo de avaliação. Destaque-se, desde logo, que os procedimentos delineados no referido manual se prestam ao credenciamento de instituições não universitárias e à autorização de cursos superiores, no âmbito do ensino presencial e à distância. A opinião governamental, consubstanciada é a de que:

A verificação *in loco* constitui momento privilegiado de interlocução entre os participantes do processo avaliativo. É a ocasião em que, a partir da observação direta, verifica-se a solidez e a consistência do projeto institucional, particularmente de suas dimensões didático-pedagógicas. Os resultados desta análise, associados à qualidade e à viabilidade de execução dos projetos dos cursos em processo de autorização, fornecem condições para que os avaliadores elaborem uma opinião, devidamente fundamentada, sobre as potencialidades da instituição para credenciar-se como instituição capaz de ministrar educação superior, presencial ou a distância, e para implantar, sem riscos sociais, os cursos superiores que pretende oferecer. (BRASIL, 2002)

É bem verdade que, como todos os assuntos submetidos a uma abordagem científica, não se chega a um consenso acerca do que, de fato, representa a visita *in loco* promovida no contexto da avaliação institucional. Se para o governo é momento privilegiado do processo avaliativo, para alguns pesquisadores, tal momento é de figuração, onde em que cada sujeito atuante assume o papel representativo que lhe cabe, sem necessariamente atentar para questões mais sensíveis ao processo.

Goffman (1989) traz fundamentos importantes sobre essa faceta da análise. O autor explica que, num mundo pleno de contatos sociais, cada pessoa tende a desempenhar uma “linha”, ou seja, um conjunto de atos verbais ou não verbais com os quais passa a se expressar, criando uma espécie de fachada, que, nas palavras do autor, “é uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados” (GOFFMAN, 1989, p. 13).

Nessa linha de raciocínio, a professora Margareth Guerra dos Santos analisa este momento da avaliação como um ritual, em que há diversos papéis representados pelos atores sociais envolvidos no processo, desde a chegada da comissão externa até o término da visita *in loco*. Santos (2016) acredita ter propriedade em sua abordagem, tendo em vista o fato de já ter desempenhado papéis nos dois lados da avaliação.

Cientes do papel do Ministério da Educação na aferição da acessibilidade na autarquia analisada nesta pesquisa, passamos ao próximo tópico, em que serão analisados os relatórios de avaliação *in loco* de alguns cursos da autarquia.

3.2 Acessibilidade na UFC na perspectiva do MEC e categorização dos cursos

Para delinear a perspectiva do Ministério da Educação a respeito da acessibilidade na autarquia estudada, foram utilizados os relatórios de visita *in loco* disponíveis na Coordenadoria de Planejamento e Avaliação de Programas e Ações Acadêmicas (COPAV/UFC), responsável por coordenar, acompanhar e avaliar os processos de regulação/Sinaes (autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação com visita *in loco*), quando do levantamento de dados para a pesquisa.

Foram coletados 62 relatórios, relativos a visitas ocorridas de dezembro de 2010 a outubro de 2018, que consubstanciam avaliações de regulação, mais precisamente avaliações para reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos.

Preende-se, a partir das análises de tais relatórios, avaliar os 5 cursos que obtiveram o melhor desempenho em matéria de acessibilidade e os 5 cursos com o desempenho menos satisfatório. Isso para que seja possível, na fase final deste estudo, realizar entrevistas com os gestores desses cursos, construindo assim uma visão mais concreta da temática na autarquia estudada.

Repisa-se que não há uma nota atribuída pelo MEC à acessibilidade no curso avaliado, de forma que qualquer categorização deverá seguir critérios objetivos, previamente delineados. Entende-se que há certa medida de subjetividade, por exemplo, na eleição dos critérios de análise e na escolha da metodologia necessária à realização da pesquisa. Tal fato, entretanto, decorre da abordagem qualitativa do estudo e não compromete o rigor científico deste.

O mais recente Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância – Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento –, que data de 2017, avalia os cursos em três dimensões, nomeadas da seguinte forma: Organização Didático-Pedagógica (Dimensão 1); Corpo Docente e Tutorial (Dimensão 2); e Infraestrutura (Dimensão 3). A terceira dimensão é a mais relevante para esta pesquisa, tendo em vista que nela são avaliados aspectos estruturais que levam em conta, dentre outros aspectos, a acessibilidade física do curso avaliado. A nomenclatura utilizada nos relatórios analisados é “Instalação Física”, terminologia que não se afasta hermenêuticamente da indicada no atual Instrumento de Avaliação.

Ao investigar a acessibilidade nos relatórios, além de analisar a terceira dimensão, destacou-se um campo em que tal temática é explorada de forma mais direta. Trata-se da parte do relatório destinada aos Requisitos Legais e Normativos. Nela, analisa-se a observância ou não do curso aos regramentos existentes em portarias, resoluções e leis para as mais variadas questões.

Tais requisitos são essencialmente regulatórios, não fazendo parte, por isso, do cálculo do conceito da avaliação. Ao preencher esse campo, os avaliadores

apenas farão o registro do cumprimento, ou não, do dispositivo legal por parte da Instituição para que o MEC, ciente da situação do curso, possa tomar as decisões cabíveis. Importa ressaltar que, tratando-se de disposições legais, esses itens são de atendimento obrigatório.

Observa-se que os requisitos avaliados não são exatamente os mesmos para todos os relatórios, o que é esperado diante do fato de que estes representam avaliações ocorridas em diferentes momentos de um considerável lapso temporal. Além disso, frisa-se que há diferentes instrumentos de avaliação utilizados no decorrer dos anos. No portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é possível identificar instrumentos para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos nos graus de tecnologia, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância relativa aos anos de 2008, 2010, 2012, 2015 e 2017.

Dentre os relatórios analisados, o último que contém o campo de “Requisitos Legais e Normativos” refere-se à visitação ocorrida em setembro de 2018 ao curso de Matemática Industrial. Nele, são observados 17 requisitos legais, alguns coincidentes com os quesitos já analisados em instrumentos anteriores e outros que trouxeram novas perspectivas de avaliação, decorrentes de novos regramentos surgidos, o que sugere que uma evolução legislativa cria novos quesitos a serem implementados pelas instituições de ensino.

Foi o que ocorreu, por exemplo, com o requisito “Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conforme disposto na Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012”, incorporado às avaliações *in loco* apenas a partir do instrumento de 2015.

Registra-se também que, no instrumento avaliativo de 2017, não está previsto o campo “Requisitos Legais e Normativos” (nele, a acessibilidade é analisada nos indicadores das dimensões). Como este campo está presente em 61 das 62 avaliações, levaram-se em consideração as informações contidas nele na investigação da perspectiva do MEC acerca da acessibilidade na UFC. Assim, foram coletados 62 relatórios, mas apenas 61 tiveram seus dados tabulados e levados em conta para a categorização dos cursos.

No campo “Requisitos Legais e Normativos”, observa-se um quesito intitulado “Condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, conforme disposto na CF/88, art. 205, 206 e 208, na NBR 9050/2004, da ABNT, na Lei Nº 10.098/2000, nos Decretos Nº 5.296/2004, Nº 6.949/2009, Nº 7.611/2011 e na Portaria Nº 3.284/2003”. Por aí se inicia a verificação.

Tal requisito revela se o curso possui, ou não, condições de acessibilidade na visão dos representantes do MEC. Importa observar que, aqui, os avaliadores apenas farão o registro do cumprimento, ou não, do dispositivo legal por parte da Instituição, não havendo a atribuição de uma nota que permita uma categorização imediata. Nessa esteira, cabe pontuar a dificuldade de se analisar a acessibilidade

de determinado curso assinalando apenas um “sim” ou “não” em determinado quesito.

A investigação da acessibilidade é questão bastante complexa, que demanda a observância de aspectos estruturais, tecnológicos, atitudinais etc. A exiguidade da avaliação realizada pelos representantes do MEC, somada aos inúmeros outros requisitos que devem ser verificados nas visitas *in loco*, entretanto, exigem uma simplificação nesta análise, a qual, ainda que possa ser considerada em alguns aspectos superficial, será passível de pesquisa e de ponderações que possam ampliar o debate acerca da matéria.

Assim, faz-se necessário esclarecer desde logo que a informação de que um curso atende às condições de acessibilidade às pessoas com deficiência não indicam, de forma direta e absoluta, que o curso é plenamente acessível, não carecendo, por isso, de melhorias nessa seara. Corroborando tal entendimento, cabe colacionar a descrição realizada pelos avaliadores em um dos relatórios analisados:

4.12. Condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, conforme disposto na CF/88, Art. 205, 206 e 208, na NBR 9050/2004, da ABNT, na Lei N° 10.098/2000, nos Decretos N° 5.296/2004, N° 6.949/2009, N° 7.611/2011 e na Portaria N° 3.284/2003. Sim

Justificativa para conceito Sim: A IES atende, na maior parte, ao disposto na legislação referente a condições de acessibilidade. Existem banheiros adaptados nos prédios, vagas para estacionamento de cadeirantes, elevadores e rampas. Alguns espaços possuem sinalização horizontal para deficientes visuais; a sinalização vertical nos espaços não existe, à exceção dos elevadores. O mobiliário é parcialmente adaptado, sendo que em alguns espaços o atendimento de cadeirantes ou pessoas de baixa estatura pode ser prejudicado. Alguns espaços de laboratório têm bancadas altas. Há cadeiras para canhotos nas salas de aula, mas somente existem cadeiras para obesos nos espaços destinados a seminários (não foram localizadas essas cadeiras nas salas de aula comuns). Existem intérpretes de LIBRAS que são acionados em caso de necessidade e há um programa de formação institucional para docentes e técnicos para aprendizado de LIBRAS. A disciplina de LIBRAS também está disponível para todos os alunos. Todos os laboratórios estão localizados no térreo, o que propicia um bom acesso para pessoas com dificuldades motoras. (grifo nosso - RELATÓRIO DO CURSO DE ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO- Período da Visita: 1º/4/2018 a 4/4/2018)

Do exposto, depreende-se que o Curso de Engenharia da Computação, em avaliação ocorrida em abril de 2018, recebeu conceito “Sim” no requisito “Condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida”,

por atender, na maior parte, ao disposto na legislação referente a condições de acessibilidade. Tal fato reforça a ideia de que sempre haverá possibilidades de incrementos e melhorias nesta seara, mesmo para os cursos considerados acessíveis pelos avaliadores.

Assim, dos 61 relatórios, 48 apresentaram condições de acessibilidade positiva no campo “Condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida”. Ressalte-se que um dos relatórios não foi considerado para a elaboração da figura, tendo em vista que ele utiliza o mais recente instrumento de avaliação do INEP, em que não se verifica o campo “Requisitos Legais e Normativos”, utilizado, neste estudo, para o processo inicial de categorização.

Oportuno destacar também que os relatórios mais recentes apresentavam os melhores resultados. Nos anos de 2016 e 2017, por exemplo, todos os relatórios analisados apontam que os cursos avaliados possuíam condições de acessibilidade. Em 2018, apenas 1 dos cursos não apresentou, na visão dos avaliadores, boas condições de acessibilidade. Tais números, acredita-se, pode sugerir que a autarquia estudada vem evoluindo na questão da acessibilidade.

Seguindo com a análise no campo destacado, observou-se outro requisito também importante para a pesquisa. Trata-se do quesito “Disciplina de Libras (Dec. n° 5.626/2005)”. Por meio dele, os avaliadores analisam se o Decreto n° 5.626, de 2005, está sendo observado no âmbito de determinado curso. De acordo com os termos do normativo, libras deverá ser disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, bem como nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições públicas e privadas de quaisquer dos entes. Para os demais cursos da educação superior, Libras deverá constar dentre o rol de disciplinas optativas.

Dos 48 relatórios em que se identificava conceito “sim” ao requisito das condições de acesso, 43 também apresentavam conceito “sim” para o requisito que investiga a oferta da disciplina de Libras. Por outro lado, dos 13 relatórios em que se identificava o conceito “não” para as condições de acesso, apenas 2 também apresentavam o conceito “não” para a oferta da disciplina (sendo os 2 pertencentes ao curso de Ciências Sociais).

Dessa forma, seguindo a intenção inicial de categorizar os 5 cursos com melhor e pior desempenho em acessibilidade, na visão do MEC, será necessário recorrer a mais um critério de aferição. Utiliza-se, uma vez mais, um aspecto verificado no campo de “Requisitos Legais e Normativos”. Trata-se do “Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”, conforme disposto na Lei n° 12.764, de 27 de dezembro de 2012”.

Embora a Lei n° 12.764 tenha sido publicada em 2012, a sua incorporação como requisito a ser considerado nos instrumentos de avaliação só ocorreu em 2015. A aplicação desse instrumento nas avaliações *in loco*, por seu turno, só se deu em 2016. Tais esclarecimentos são necessários antes de se empregar tal cri-

tério na categorização dos cursos. Em que pese ao fato de que este quesito não esteja em algumas das avaliações, reconhece-se que ele notadamente trabalha a favor da acessibilidade na autarquia e, por essa razão, foi utilizado na pesquisa.

Nessa linha de raciocínio, observou-se que, dos 43 cursos que apresentaram condições de acessibilidade para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida, bem como ofertam a disciplina de libras na grade curricular, nos moldes requeridos pela legislação, 15 também apresentaram conceito “sim” para o requisito relativo à Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

No que tange aos que não apresentam boas condições de acessibilidade, verificou-se que a análise do requisito não foi suficiente para reduzir o número de cursos do grupo, tal como ocorreu na categorização anterior. Isso porque, dentre os 13 cursos que apresentaram conceito “não” para as condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida, em apenas 1 verificou-se desatendimento concomitante ao requisito relativo à Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Os critérios até aqui utilizados foram suficientes para a formação de um grupo com 15 cursos com bons resultados para acessibilidade (que atendem concomitantemente a 3 requisitos que prestigiam a acessibilidade) e um grupo com 13 cursos sem condições de acessibilidade (dos quais, 2 apresentaram resultados inferiores ao demais, por não atenderem simultaneamente a pelo menos 2 dos 3 quesitos trabalhados).

Para alcançar apenas 5 cursos de cada grupo, foi necessária a utilização de novos critérios, já que os quesitos relativos à acessibilidade no campo de “Requisitos Legais e Normativos” foram exauridos pelas etapas anteriores. Por isso, passou-se a verificar a nota auferida por curso na dimensão que avalia a infraestrutura, visto que dentro dessa dimensão também são verificados aspectos ligados à acessibilidade.

Partindo para a verificação da nota na dimensão referente à infraestrutura, dentro do grupo com os melhores resultados, tem-se que as notas mais altas foram atribuídas aos seguintes cursos: Biblioteconomia (4,5); Educação Física – Licenciatura/Noturno (4,2); Agronomia (4,2), Engenharia de Telecomunicações (4,2); Zootecnia (4,1); e Engenharia da Computação (4,1). Como a proposta inicial da pesquisa é buscar os 5 cursos com melhores resultados para temática da acessibilidade e dois cursos obtiveram a mesma nota (Zootecnia e Engenharia da Computação), investigaram-se mais a fundo as considerações dos avaliadores, nos respectivos relatórios, na análise dos indicadores da terceira dimensão e do requisito “Condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida”.

Nessa averiguação, é possível constatar que os comentários acerca da acessibilidade no curso de Zootecnia, embora possuam caráter mais geral, salientam em sua totalidade aspectos positivos. Já para o curso de Engenharia da Computação,

o avaliador apresenta alguns aspectos negativos na acessibilidade, como a ausência de sinalização vertical, o mobiliário inadequado para cadeirantes, laboratórios com bancadas altas e a ausência de cadeiras para obesos em salas de aula comuns. Tais considerações sugerem que o curso de Zootecnia é mais acessível que o curso de Engenharia da Computação.

Dessa forma, os 5 cursos com melhor desempenho em acessibilidade foram: Biblioteconomia; Educação Física–Licenciatura/Noturno, Agronomia, Engenharia de Telecomunicações e Zootecnia.

No que se refere ao grupo de 13 cursos com desempenho insatisfatório na temática, antes da categorização por notas da terceira dimensão, 2 cursos podem já estar elencados dentre os 5 com pior desempenho em acessibilidade pelo fato de não atenderem simultaneamente a 2 requisitos legais. O curso de Ciências Sociais não atendeu ao quesito “Condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida” e ao requisito “Disciplina de Libras (Dec. nº 5.626, de 2005)”. Já no caso de Sistemas e Mídias Digitais, os requisitos não observados foram “Condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida” e “Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conforme disposto na Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012”.

Os demais cursos obtiveram o conceito “não” apenas em relação ao requisito que trata das condições de acesso às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Assim, ao se valer do último critério de classificação utilizado pelo estudo, tem-se que os cursos com os conceitos mais baixos na terceira dimensão foram Gastronomia (2,8), Oceanografia (2,8) e Ciências Ambientais (3,0). Esses três cursos, junto com Ciências Sociais e Sistemas e Mídias Digitais formam o grupo de cinco cursos que passarão à fase seguinte da pesquisa.

Por todo o exposto, depreende-se que, na perspectiva do MEC, os cursos da UFC apresentaram, no geral, boa condição de acessibilidade. Basta lembrar que quando da análise do primeiro requisito legal, dos 61 cursos cujos dados foram tabulados em estudados, 43 apresentaram condições de acessibilidade para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida.

Realizado o objetivo inicial de categorização dos cursos, passa-se à fase final da pesquisa, que é a realização de entrevistas com os gestores dos cursos de cada grupo

4 GESTORES ACADÊMICOS E ACESSIBILIDADE

Nesta etapa, buscou-se acrescentar ao estudo uma perspectiva mais concreta ao se descortinar um pouco do que há por trás da perspectiva institucional do MEC e do “dever ser” estampado nos normativos e documentos oficiais.

4.1 Contato com os gestores e características gerais do instrumento

Eleitos os 5 cursos com mais alto grau de responsividade no que tange à acessibilidade e os 5 cursos com desempenhos menos satisfatórios, contataram-se os 10 coordenadores para a realização das entrevistas.

Nessa esteira, foi encaminhada mensagem eletrônica aos respectivos coordenadores, com informações gerais sobre a pesquisa a ser realizada e a solicitação de designação de dia/hora em que eles tivessem disponibilidade para conversar sobre a temática. Das 10 mensagens eletrônicas encaminhadas, foram respondidas 7. Dos 3 cursos que não responderam, 2 pertenciam ao grupo 1 (cursos com bons resultados) e 1 pertencia ao grupo 2 (cursos com resultados insatisfatórios). Relativamente a esses 3 cursos que não responderam, tentou-se realizar comunicação por telefone. Tais investidas, entretanto, não se mostraram exitosas.

Das 7 respostas obtidas, 4 coordenadores apresentaram resposta com anuência imediata à participação no processo. Desses 4 cursos, dois pertenciam ao grupo 1 e, conseqüentemente, dois pertenciam ao grupo 2. Em outra resposta, o representante do curso, pertencente ao grupo 2, não refutou a possibilidade de conceder a entrevista, entretanto, a data indicada para a realização desta extrapolava o prazo delimitado para a coleta de dados do presente estudo. Em outra resposta, agora pertencente a 1 curso do grupo 1, observou-se, inicialmente, uma recusa, motivada pelo exíguo prazo de exercício da função de coordenador. Em novo contato, entretanto, obteve-se a anuência pretendida.

A última das 7 respostas recebidas merece destaque. Isso porque, nela, identificou-se certo receio na abordagem da matéria. O coordenador informou que o assunto merecia bastante cautela, visto que o curso já havia enfrentado problemas relacionados à temática. O curso, registre-se, pertencia ao grupo dos que apresentaram desempenho pouco satisfatórios nos relatórios do MEC.

Foi possível a realização da entrevista com o gestor, mas registre-se que, durante sua realização, foram esclarecidos os problemas enfrentados pelo curso que motivaram a postura cautelosa. Solicitou-se até mesmo que estes não fossem mencionados no estudo, de forma a afastar a possibilidade de identificação dos agentes envolvidos e o surgimento de novas questões. O pedido, naturalmente, foi atendido. Em verdade, para preservar a identidade das pessoas, com ou sem deficiência, envolvidas na pesquisa, nenhum dos participantes da fase de entrevistas foi identificado, fazendo este estudo referência a todos no masculino.

Realizados tais esclarecimentos, tem-se que foram realizadas ao todo 6 entrevistas, 3 em cursos do grupo 1 e 3 em cursos do grupo 2.

O instrumento utilizado foi idealizado em 3 blocos de questões. Na primeira parte, buscou-se conhecer um pouco mais sobre a trajetória pessoal e o vínculo do entrevistado com a autarquia estudada. Foram eleitas as seguintes perguntas: 1. Você poderia descrever um pouco da sua trajetória na UFC? 2. Como é traba-

lhar na UFC? 3. É a primeira vez que você é coordenador? 4. A sua visão sobre “a coordenação” mudou depois que você assumiu essa função? 5. Como é ser coordenador? O que você mais aprecia nesse exercício?

Na segunda, investigaram-se as dificuldades enfrentadas pelo exercício da função de coordenador e a percepção geral dos coordenadores sobre a promoção de direitos e garantias no âmbito da UFC. Foram estas as perguntas feitas: 1. Quais as maiores dificuldades do seu dia a dia? Há apoio dos discentes, dos docentes e da gestão superior? 2. Do ponto de vista de promoção de direitos e garantias, o que você acha que a UFC consegue contemplar e o que ela não consegue?

A terceira parte da entrevista é dedicada diretamente à temática da acessibilidade no âmbito daquele curso. As indagações foram estas: 1. Se falarmos em acessibilidade, no contexto da UFC, o que vem à sua mente? 2. Você conhece algo sobre a legislação nessa temática? 3. Olhando especialmente para sua coordenadoria, existem colegas professores especialmente sensíveis a essa questão? 4. Você tem conhecimento de algum aluno com deficiência no curso? 5. Você tem conhecimento de algum aluno com deficiência que tenha se formado no curso? 6. Você saberia informar se há algum tipo de “atendimento especial” para esse estudante com deficiência? Saberia indicar alguma situação (caso concreto) já ocorrida? 7. Você considera seu curso acessível? 8. Falando de sugestões e expectativas, o que você acha que seria recomendável para a UFC se tornar mais acessível?

4.2 Pontos relevantes da fase de entrevistas

Todos os blocos trouxeram informações relevantes e passíveis de uma abordagem científica. Entretanto, aqui, serão apresentadas apenas informações retiradas do terceiro bloco, por serem mais congruentes ao objeto desta pesquisa e propícias de serem trabalhadas no âmbito de um artigo científico.

Doravante, passa-se a nomear de “A”, “B” e “C” os 3 cursos pertencentes ao grupo 1 (com bom desempenho em acessibilidade na visão do MEC), e de “F”, “G” e “H” os 3 cursos pertencentes ao grupo 2 (com menor desempenho na temática na visão do MEC).

De início, pontua-se que todos os gestores informaram possuir alunos com deficiência. Respondendo ao primeiro questionamento, o gestor do curso A informou que hoje tem um conceito de acessibilidade bem mais amplo do que tinha. Antes, a referência lhe chegava apenas em seu aspecto infraestrutural, e hoje consegue refletir e trabalhar em questões referentes às acessibilidades metodológica, cognitiva e informacional.

Esclareceu que já teve estudantes cadeirantes, e hoje conta com um estudante com diagnóstico de esquizofrenia. Cita até mesmo o caso de um estudante com deficiência motora e intelectual que terminou a graduação e o mestrado em seu curso.

Em seu discurso, mencionada preocupação com a formação dos ingressantes cotistas que possuem um déficit cognitivo:

[...] Como é que essa pessoa, a gente vai diplomar essa pessoa, será que ela está realmente capacitada pra exercer essa ou outra profissão de nível superior qualquer? Será que ela teria condições de conseguir um diploma de nível superior com esse déficit cognitivo tão acentuado que parece ter? Entendeu, eu fico, como é que eu vou dizer isso, de a gente, no final das contas, acabar fazendo uma espécie de "acordinho". Sabe? Por uma questão humanitária, a gente acabar fechando os olhos pras dificuldades, minimizando tanto, pra acabar diplomando uma pessoa que não deveria ser diplomada. Entendeu? (Curso A)

Essa preocupação esteve presente no discurso de outros professores entrevistados. O gestor informou que, articulado com os demais docentes, procura adaptar recursos metodológicos e de avaliação para melhor inclusão do estudante. Exemplificou que muitos trabalhos em grupo são realizados e que o aluno é apoiado pelos outros estudantes. Relatou que há um esforço dos docentes para que o estudante aprenda um mínimo para, a partir do que foi aprendido, elaborar avaliação compatível com sua possibilidade de resposta.

Cumprе ressaltar que esse esforço materializa a previsão do art. 30 da Lei nº 13.146, de 2015. Mesmo afirmando que não tinha nenhum conhecimento da legislação, o docente demonstra muito esforço para realizar a inclusão desse estudante, em que pese à sua apreensão quanto à diplomação dele.

O coordenador do curso B esclareceu que já recebeu dois estudantes de outros programas que fizeram algumas disciplinas em seu curso. Um deles era deficiente visual, o outro era cadeirante. O professor disse que, com a chegada do segundo, algumas adaptações foram feitas em sua unidade, mas que houve situações em que os colegas tiveram de carregá-lo para auxiliá-lo a chegar a uma área específica do *campus*, onde aconteceria a aula de uma das disciplinas.

O entrevistado mencionou, ainda, que há outra aluna do próprio programa com deficiência visual. Disse que realiza certas adaptações nas disciplinas práticas e, relativamente, às teóricas. O docente informou, entretanto, que a maior parte das adaptações, entretanto, é realizada pelo próprio estudante.

Ao ser indagado sobre as expectativas e sugestões para que a universidade possa se tornar mais acessível, o gestor afirmou:

Eu acho que é basicamente isso, continuar recebendo esses alunos, fazer essa transformação [...] física, dos espaços. E ao mesmo tempo ter essa política de acessibilidade, de formação

dos professores pra que os sensibilize cada vez mais sobre esse assunto. (Curso B)

Com sua colocação, o processo põe em evidência o fato de que, para ser efetiva, a acessibilidade deve ser atendida em muitas perspectivas. Não adianta ter acesso físico na instituição se o docente no dia a dia não estiver sensível à necessidade de realizar certas adaptações avaliativas, por exemplo. As entrevistas realizadas revelam que, embora ainda persistam as inadequações em todos os aspectos, há energia e capital humano empregado para que a UFC se torne mais acessível.

Sobre os alunos com deficiência de seu curso, o professor comentou o caso de uma estudante que possui um problema motor que prejudica a sua escrita. Por esse motivo, nas avaliações, os professores conferem mais tempo de prova. Em situações similares, o coordenador afirma que sempre entra em contato com os docentes para explicar a situação. A dilação do tempo de prova, registre-se, tem previsão no art. 30, V, da Lei nº 13.146, de 2015.

O professor mencionou, ainda, que possui outro aluno com dificuldades motoras e autismo. Nesse caso, o professor afirmou:

(...)ele faz menos disciplinas, né, porque, pelo problema dele, a gente meio que dá uma limitada em relação ao número de disciplinas, pra ele não ir muito afoito. Assim, a gente tem que tomar o cuidado pra essas pessoas não se frustrarem, entendeu? (Curso C)

Das palavras do gestor, depreende-se que ele acompanha de perto o caso do estudante referido, indicando a realização de uma quantidade menor de disciplinas. Apesar da recomendação, o docente sugere que o estudante, às vezes, opta por se matricular em mais disciplinas. Novamente, há menção à preocupação com uma eventual “frustração” do estudante.

Os gestores dos cursos pertencentes ao grupo 2 também destacaram os desafios diário de se realizar a inclusão dentro da universidade. O coordenador do Curso F, por exemplo, respondeu à primeira indagação afirmando que a matéria da acessibilidade na autarquia traz uma necessidade de inovação e de responsabilização pelo aluno cotista com deficiência. Para ele, a Secretaria de Acessibilidade/UFC deveria atender a cada curso que recebe um aluno com deficiência, independentemente de qual seja ela. Na conjuntura atual, o docente vislumbra que toda a responsabilidade com o aluno acaba ficando com o professor.

Essa situação também foi narrada por outros docentes. Para eles, quase tudo é canalizado para a figura do professor. Não há um planejamento para receber o aluno com deficiência. Não custa lembrar que a já mencionada Lei nº 13.409, de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico e de nível médio, acaba por aumentar o número de estudantes com deficiência nas universidades

públicas, o que torna mais urgente a necessidade de adaptação dos recursos físicos, tecnológicos e humanos para a recepção deste público.

Quando indagado acerca de expectativas e sugestões para a UFC tornar-se mais acessível, respondeu:

Essa estrutura física tem que melhorar muito, tanto das salas, bibliotecas, auditórios (...) todos os lugares da universidade tem que ter acessibilidade, os meios que a gente usa de transporte tem que ter acessibilidade (...). O outro aspecto era voltar mais vagas para psicopedagogos...eu acho que todo curso que tenha um aluno com problemas cognitivos tinha que ter um psicopedagogo ao lado, pra atender não só ao aluno como aos professores(...) então a gente precisa ter esse olhar mais técnico, mais especializado... eu acho que com boa vontade a gente resolve muita coisa, mas não resolve tudo...a boa vontade às vezes pode ser até um pouco prejudicial, eu posso estar frustrando uma pessoa, no sentido de que eu acho que vou conseguir levá-la até aquele ponto e ela ficar no meio do caminho, esse meio caminho, pra mim, acho que é muito preocupante porque dele resulta muita frustração. Se você recebe um diagnóstico, "seria ideal que você trabalhasse mais nessa área porque essa área tem essas aptidões e etc" se tivesse essa pessoa que tivesse essa conversa, essa capacidade de convencimento e de apontar caminhos, eu acho que seria mais justo mesmo do que deixar uma pessoa ficar anos e anos aqui reprovando, reprovando, reprovando...e, por fim desistindo, né... isso dá uma sensação de frustração...e a gente vê esses quadros depressivos na universidade hoje em dia com muito mais facilidade do que se via há um tempo atrás, porque eu acho que as portas foram mais abertas, felizmente, democraticamente, mais abertas, mas isso implica em uma necessidade de acompanhamentos psicopedagógicos mais fortalecidos que os atuais. (Curso F)

Mais uma vez o gestor demonstrou preocupação em deixar o aluno com deficiência no "meio do caminho". Para ele, um "diagnóstico" do estudante com deficiência quando do ingresso deste na universidade, do qual decorresse a indicação dos cursos que melhor aproveitariam suas aptidões seria uma possibilidade de melhorar a recepção desse estudante e aumentar as chances de concluir o curso.

Em sua entrevista, o gestor do curso G também pontuou a falta de planejamento da universidade ao receber o estudante com deficiência. Referindo-se a um estudante com limitações cognitivas que precisou realizar uma disciplina que envolvia cálculo, o qual demandou adaptações para que pudesse chegar ao final da cadeira, destacou:

(...) Por exemplo resolvemos o problema de um aluno em uma disciplina de cálculo, apagamos um fogo. Semestre que vem tem (várias outras disciplinas que envolvem cálculo) e não se está

planejando, para um caso parecido com o dele, qualquer outra pessoa que possa entrar, não está se planejando isso pra daqui a dois semestres, três semestres, quatro semestres... estamos só apagando fogo... apaga o fogo e resolve o problema, apaga o fogo e resolve o problema... (Curso G)

Este docente, assim como o gestor do curso F, traz também a sensação de que muitas das demandas da política inclusiva da universidade são canalizadas para a figura do professor.

O coordenador informa que há 46 alunos em acompanhamento psicológico em seu curso, pelas mais diversas questões. Desse total, identifica cerca de 20, o que, em sua visão, o impede de realizar seu trabalho com mais zelo e de forma mais específica. O professor recordou que só pode conferir um tratamento diferenciado ao seu aluno se toma conhecimento da situação, e os alunos nem sempre estão dispostos a revelar suas dificuldades.

Sobre a legislação, o coordenador aparentemente possui mais informações que os outros entrevistados. Isso porque, por uma questão específica que ocorreu na universidade, teve de ler bastante coisa e entrar em contato direto com a temática. Em seu discurso, o professor parece conhecer muito dos direitos relativos à acessibilidade.

O último coordenador entrevistado, do curso H, assim como outros colegas entrevistados, demonstrou que já passou por problemas sérios envolvendo a questão, que demanda uma maior sensibilidade de todos os agentes que desempenham suas atividades no âmbito da universidade. Para ele, se todos fazem parte da autarquia, todos a representam, e devem assumir o compromisso de, pelo menos, tentar trazer à realidade a política de inclusão que a UFC tenta fortalecer.

Embora não tenha se recordado de nenhum caso de estudante com deficiência que tenha se formado no curso, o professor informou que todo semestre o curso conta algum estudante nessa condição. Nas palavras dele:

Sim...todo semestre a gente tem algum caso de estudante...cadeirantes..agora temos um estudante que tem um problema...ele não é cadeirante, mas ele não pode subir escada, ele tem uma fragilidade, de fato, que não permite a ele tá fazendo esse movimento de subir e descer escadas, então, a gente sempre tem... todo semestre tem algum estudante com problemas.. e agora com professores... (Curso H)

No curso analisado, portanto, o problema da acessibilidade alcança até mesmo os docentes. Sobre as adaptações realizadas pelos professores para melhor acomodarem esse público, foi mencionado o constante esforço para conseguir a utilização de salas em locais acessíveis, por vezes fora do prédio do curso. Sobre

os recursos metodológicos e avaliativos diferenciados, o professor informa que nunca precisou utilizá-los, em razão da natureza da deficiência dos ingressantes.

Quanto à questão infraestrutural, destaca-se o fato de que há tombamento no prédio onde o curso possui funcionamento. A impossibilidade de adequações, diante da necessária proteção ao patrimônio histórico-cultural local, torna mais delicada a questão da acessibilidade, visto que nesse caso, para tornar-se integralmente acessível, o curso precisaria passar a funcionar integralmente noutro local.

Realizada essa sumária incursão sobre o teor das entrevistas realizadas, alguns fatos merecem destaque.

Sobre eventuais diferenças entre os cursos que compõem cada grupo, pode-se indicar, ainda que com ressalvas, uma divergência entre os respondentes do Grupo 1 e os respondentes do Grupo 2. Ela repousa no fato de que, pelo menos dois dos três cursos do Grupo 2 (Curso F e G) mencionaram a necessidade de realização de disciplinas que envolvem cálculos. Tal ocorrência não foi verificada nos cursos do Grupo 1. Tal necessidade constituiu um embaraço aos estudantes com déficits cognitivos matriculados nesses cursos. Daí surgiu a sugestão de se realizar um acompanhamento desse estudante desde o seu ingresso, de forma a melhor auxiliá-lo na escolha dos cursos que mais aproveitariam suas aptidões.

Cabe ressaltar que um dos quesitos utilizados quando da categorização dos cursos em grupos, nesta pesquisa, foi a aferição do requisito legal “Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conforme disposto na Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012”. Muitas das dificuldades relatadas por coordenadores do Curso 2, por exemplo, referem-se a estudantes que pertencem a esse grupo.

Merece destaque também o fato de que todos os docentes entrevistados enfrentam questões relacionadas à acessibilidade em razão da presença de estudantes com deficiência em seus cursos. A despeito deste fato, verifica-se que apenas 2 dos 6 coordenadores informaram acerca da existência de estudantes com deficiência já formados pelo programa. Tal conjuntura sugere que a autarquia de fato precisa, além de fortalecer sua política de inclusão, traçar estratégias específicas para fortalecer sua política de retenção desse público.

Os gestores entrevistados demonstraram também certa preocupação com a formação dos estudantes cotistas com déficits cognitivos. 4 dos 6 coordenadores mostraram essa apreensão de deixar tais estudantes “no meio do caminho”, sem a real possibilidade de concluir a jornada acadêmica. 2 dos 4 sugeriram um encaminhamento desse estudante quando do ingresso deste na universidade. Sugeriu-se que um especialista direcionasse o aluno a um curso mais compatível com suas habilidades e limitações.

É de se esperar que o estudante que ingressa na universidade, mesmo que por meio de cotas, tenha um mínimo de discernimento, afinal, logrou êxito em uma rigorosa seleção. Sendo assim, admitindo que exista um profissional especia-

lizado que, já no momento do seu ingresso, lhe sugira outra opção de curso, mais compatível com suas habilidades e aptidões, considera-se razoável que o discente reflita sobre essa nova possibilidade.

Entretanto, não concordando com o direcionamento proposto, o estudante poderá realizar a matrícula no curso para o qual foi aprovado, ainda que este exija habilidades que ele aparentemente não tenha. Não se pode olvidar que o direito a ser tutelado nessa situação é o do estudante com deficiência. E ainda que o curso escolhido esteja, na perspectiva de um especialista, fora de sua esfera de capacidades, é prudente resguardar-lhe o direito de tentar e, porque não, de fracassar.

Realizadas tais considerações, pode-se inferir que, a partir da realização das entrevistas, foi possível compreender melhor um pouco das microrrelações estabelecidas pelos agentes da autarquia, em uma perspectiva mais concreta, impossível de ser observada a partir dos relatórios ministeriais. Agregada tal perspectiva, entende-se que o presente estudo já poderá ser concluído.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa tencionou analisar a acessibilidade na Universidade Federal do Ceará em uma perspectiva legal, apresentando-se algumas das principais referências normativas relativas ao tema, em uma perspectiva institucional, a partir do ponto de vista do Ministério da Educação, e, por fim, na perspectiva dos gestores acadêmicos, que, a despeito das inúmeras dificuldades já relatadas no tópico anterior, devem acolher todos os estudantes, independentemente de possuírem, ou não, alguma deficiência, e representar em seu dia a dia a política inclusiva que a autarquia pretende fortalecer.

Do ponto de vista normativo, vislumbra-se que há crescente proteção à pessoa com deficiência pelo ordenamento jurídico pátrio. Direcionados pelo corolário de igualdade estampado na Carta Magna, uma gama de referências legais amplia e fortalece os direitos desse público. A acessibilidade, nesse contexto, é caminho necessário para a construção de uma sociedade real e plenamente inclusiva.

Perscrutando a visão institucional do Ministério da Educação, elegeu-se como metodologia a análise dos Relatórios das Visitas *in loco* do MEC aos cursos da UFC no interregno de dezembro de 2010 até outubro de 2018. Catalogados e analisados os dados, a partir dos critérios delineados em tópico específico, depreendeu-se que, na perspectiva do MEC, os cursos da UFC apresentaram boa acessibilidade. Isso porque, dos 61 relatórios analisados, 48 apresentaram conceito “sim” para o requisito legal “Condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida”. Merece destaque o fato de que os melhores resultados em matéria de acessibilidade estão presentes nos relatórios mais recentes, o que sugere que a autarquia está evoluindo na questão.

Após a análise dos relatórios, buscou-se identificar quais eram os 5 cursos com o melhor desempenho na matéria e quais 5 cursos com desempenho menos satisfatórios para que fosse possível realizar entrevistas com os gestores.

Considera-se oportuno destacar que, embora o estudo tenha sido realizado a partir de quesitos objetivamente dispostos nos relatórios, a própria escolha dos quesitos e a metodologia escolhida para categorização dos cursos representam aspectos subjetivos. Tal fato deve ser destacado, pois novos resultados podem ser alcançados, caso outro pesquisador, com intuito similar ao que guiou o presente estudo, leve em conta aspectos diversos dos que foram considerados neste

Nesta fase final, não houve mais a identificação dos cursos e, naturalmente, de seus representantes. A fase de entrevistas ocorreu com representantes de 3 cursos de cada grupo, pelas razões já estampadas em tópico específico.

Realizadas as entrevistas e analisados os dados decorrentes, observou-se que, apesar das dificuldades, há muito esforço dos coordenadores e de alguns colegas docentes na realização de adaptações que garantam um mínimo de inclusão em seus cursos. Nessa esteira, foram observadas adaptações metodológicas, avaliativas e estruturais.

Chamou a atenção também o fato de que todos os docentes entrevistados enfrentam questões relacionadas à acessibilidade em razão da presença de estudantes com deficiência em seus cursos. A despeito deste fato, verificou-se que apenas 2 dos 6 coordenadores informaram acerca da existência de estudantes com deficiência já formados em seus cursos. Tal constatação sugere que a autarquia, embora aparentemente evolua nessa seara, ainda precisa fortalecer sua política de inclusão e de retenção desse público.

Além disso, constatou-se que algumas queixas dos coordenadores foram recorrentes, como a ausência de um planejamento conjunto para lidar com questões dessa natureza, além da falta de apoio ao docente. Tais fatos findam por roteirizar para a figura do professor o ônus de solucionar todos os conflitos.

Por um lado, observou-se o “dever ser” estampado nos registros codificados; por outro, observaram-se os representantes da instituição que, independentemente das condições estabelecidas e dos recursos disponíveis, têm de lidar com a questão de forma prática e direta. Tais relações não poderiam ser analisadas pelos normativos vigentes, tampouco pelos documentos oficiais.

O estudo revelou também que, dentre os cursos formadores do Grupo 2, houve menção reiterada à sugestão de se oferecer um direcionamento, realizado por profissional especializado, ao estudante com deficiências cognitivas específicas, quando de seu ingresso na UFC. A intenção seria ofertar ao estudante as possibilidades de cursos mais compatíveis com suas aptidões, para que estes não viessem a se frustrar realizando cursos incompatíveis com suas limitações. O estudo concluiu que a sugestão poderia ser, de fato, apresentada ao estudante, mas não imposta, visto que se deve resguardar ao aluno o seu direito de tentar.

Por todo o exposto, considera-se que a Universidade Federal do Ceará, assim como a sociedade, embora ainda não possa ser considerada plenamente inclusiva e acessível, aparentemente caminha nessa direção.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, L. A. D. **A proteção constitucional das pessoas nacional para integração da pessoa portadora de deficiência**. 2. ed. Brasília: CORDE, 1996.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005, 128p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em: 28 dez. 2022.

_____. **Decreto nº 9665 /2019, de 02 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE.

_____. **Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, DF, 19 dez. 2000.

_____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF, 14 abr. 2004.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 27 dez. 2012.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 06 jul. 2015.

_____. **Lei nº 13409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF, 28 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Manual de verificação in loco das condições institucionais**: credenciamento de instituições não universitárias; autorização de cursos superiores (ensino presencial e a distância). Brasília; MEC; SESu, 2002. 85p.

_____. **Proposta de Emenda Constitucional nº 33/2021**. Brasília, DF, 01 out.2021

_____. **Portaria nº 2.051, de 09 de julho de 2004**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. Brasília, DF, 09 jul. 2004.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, Vozes. 1989.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito administrativo brasileiro**. São Paulo: Malheiros, 1999.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: RJ, Vozes, 1992.

LEITAO, Vanda Magalhaes; VIANA, Tania Vicente (org.). Universidade Federal do Ceará. **Acessibilidade na UFC**: tessituras possíveis. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Ensino superior no Brasil e inclusão de alunos com deficiência. In: VALDÉS, Maria Teresa Moreno (Org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil**: caminhos e desafios. Fortaleza: EDUECE, 2006. cap. 1.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003

MONTESQUIEU, Charles de Secondat, Baron de, 1689-1755. **O espírito das leis**. Montesquieu; apresentação Renato Janine Ribeiro; tradução Cristina Murachco- São Paulo: Martins Fontes, 1996. – (Paidéia).

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. 21. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

NERY JÚNIOR, Néilson. **Princípios do processo civil à luz da Constituição Federal**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

REIS, C; ZILBERMAN, R; REMÉDIOS, M.LR(Org.). **Universidade e universalidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

SANTOS, Margareth Guerra dos. **Rituais e performance das visitas in lócus nos processos de avaliação do SINAES**. 2º Simpósio de Avaliação da Educação Superior. Porto Alegre, 2016.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5ed. Rio de Janeiro: VWA, 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Secretaria de acessibilidade. **Acessibilidade na UFC**. Disponível em: <http://www.ufc.br/images/_files/acessibilidade/cartilha_acessibilidade_ufc.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

Recebido em: 23/10/2023

Aprovado em: 22/11/2023