



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
Diretoria de Avaliação da Educação Superior  
Coordenação-Geral de Avaliação de Cursos de Graduação e IES

# **REFERENCIAIS DE ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A AVALIAÇÃO *IN LOCO* DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES)**

## **PARTE I – AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO**

## **FICHA TÉCNICA**

*Presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*  
Luiz Cláudio Costa

*Diretoria de Avaliação da Educação Superior*  
Claudia Maffini Griboski

*Coordenação-Geral de Avaliação de Cursos de Graduação e IES*  
Suzana Schwerz Funghetto

*Organização*  
Claudia Maffini Griboski  
Denise de Oliveira Alves  
Sueli Macedo Silveira  
Suzana Schwerz Funghetto

*Autoria*  
Claudia Maffini Griboski  
Denise de Oliveira Alves  
Sueli Macedo Silveira  
Suzana Schwerz Funghetto

*Revisão*  
Ana Carolina de Aguiar Moreira Oliveira  
Beatriz Pereira Batista de Souza  
Denise de Oliveira Alves  
Edivan Moreira Aredes  
Elaine de Almeida Cabral  
Fabiano Cavalcanti Mundim  
Juanita Rodrigues Martins  
Luiz Carlos Zalaf Caseiro  
Luseli Dourado Pereira  
Roberto Santos Mendes  
Rodrigo Fraga Massad  
Rogério Dentello  
Simone Gonçalves Nardes Lima  
Sueli Macedo Silveira  
Suzana Schwerz Funghetto  
Nildete dos Passos Oliveira  
Zilda Alves

*Diagramação*  
Rogério Dentello

## SUMÁRIO

1 - APRESENTAÇÃO.....	3
2 - REVISÃO TEÓRICO-CONCEITUAL ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	5
2.1- ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO MOTE DA RESPONSABILIDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	5
2.2 - ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: MARCOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS.....	12
2.3 – INDICADORES DE EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	20
2.4 – RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA DISPONÍVEIS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA COLETADOS NOS CENSOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - 2010 E 2011 .....	34
4 - RECOMENDAÇÕES AOS AVALIADORES.....	45
5 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47
6 - DEFINIÇÃO DE TERMOS .....	49

## 1 - APRESENTAÇÃO

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Superior - DAES – é responsável pela implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, no país, além de produzir indicadores de qualidade e um sistema de informações que orienta os processos de regulação e supervisão da educação superior. Este processo realizado pelo Ministério da Educação - MEC garante a transparência dos dados sobre qualidade da educação superior a toda sociedade. No âmbito do Sinaes o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e as avaliações in loco realizadas pelas comissões de especialistas são processos de avaliação desenvolvidos de forma sistemática e permanente para orientar a melhoria da qualidade dos cursos e das Instituições de Educação Superior - IES.

A relevância do Sinaes se dá à medida que os resultados obtidos possibilitam avaliar a eficácia institucional e a efetividade acadêmica e social de cada (IES<sup>1</sup>); formular e (re)dimensionar políticas públicas; e orientar processos decisórios por parte dos estudantes e suas famílias, das instituições e do público em geral quanto à realidade dos cursos e das instituições.

Assim, em consonância com os objetivos do Sinaes, em especial, o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade humana, o Documento Orientador das Comissões para avaliações in loco, intitulado “**Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**” tem o propósito de servir de subsídio para a ação dos avaliadores acerca de questões pertinentes à acessibilidade em seus diferentes níveis, de estudantes com necessidades de atendimento diferenciado.

A temática “acessibilidade” na formação dos avaliadores se justifica devido necessidade de ampliar o conhecimento sobre o tema, haja vista que tem motivado intensas reflexões e debates por parte dos profissionais da área da educação e afins. Isso por que, entendida em seu amplo espectro (acessibilidade atitudinal,

---

<sup>1</sup> Por “Instituições de Educação Superior” (IES) entende-se, em consonância com a legislação pertinente e diretrizes políticas do MEC/Inep: universidades, centros universitários, centros federais de educação tecnológica, faculdades integradas, faculdades, faculdades tecnológicas, institutos ou escolas superiores.

física, digital, nas comunicações, pedagógica, nos transportes, etc), pressupõe medidas que extrapolam a dimensão arquitetônica e abrangem o campo legal, curricular, das práticas avaliativas, metodológicas, entre outras. Dotar as instituições de educação superior (IES) de condições de acessibilidade é materializar os princípios da inclusão educacional que implicam em assegurar não só o acesso, mas condições plenas de participação e aprendizagem a todos os estudantes.

Na educação superior o debate sobre a inclusão se inscreve na discussão mais ampla do direito de todos à educação e na igualdade de oportunidades de acesso e permanência, com sucesso, nessa etapa de ensino. Paradoxalmente, apesar de um crescente ingresso do alunado que demanda atendimento especial, o que confronta as práticas discriminatórias e a cultura seletiva e elitista da educação superior, dados do Censo da Educação Superior do ano de 2011 demonstram que, em um universo de 6.739.689 estudantes com matrícula, apenas 23.250 apresentam algum tipo de necessidade especial, sendo, o que equivale a um percentual de 0,35% das matrículas, assim distribuídos: 22160 com deficiência, 137 com Transtornos Globais do Desenvolvimento e 953 com Altas Habilidades/Superdotação. (INEP, 2012)

Assim, para fazer avançar a política de inclusão, é fundamental que a evolução das matrículas se dê acompanhada de políticas públicas que garantam não só a acessibilidade aos estudantes já matriculados, mas a disseminação da informação e sensibilização da comunidade acadêmica para o desenvolvimento da educação inclusiva, dando consequência aos dispositivos legais, às orientações dos organismos internacionais e à política de democratização do ensino instituída pelo governo federal.

Este documento representa uma importante contribuição ao processo de formação continuada dos avaliadores que integram o Banco de Avaliadores do Sinaes, clarificando conceitos e qualificando as reflexões acerca dos preceitos da acessibilidade e da educação inclusiva na educação superior.

## **2 - REVISÃO TEÓRICO-CONCEITUAL ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

O aumento crescente de estudantes com necessidade de atendimento diferenciado que estão concluindo os cursos de graduação e realizando o Enade demonstra a importância do fortalecimento e consolidação da política de inclusão do país. Assim, essa formação continuada visa contribuir para um entendimento de acessibilidade que vai além da acessibilidade física. Esta concepção pressupõe a articulação dos princípios e dos valores que estão subjacentes à formulação das políticas e das práticas institucionais no âmbito pedagógico e da gestão.

Dessa forma, considerando a importância de que os critérios de acessibilidade dispostos na legislação pertinente e as dimensões dos Sinaes sejam considerados nos processos de avaliação de curso, apresentamos os seguintes referenciais para orientação nos processos de avaliação *in loco*.

### **2.1- Acessibilidade e inclusão no mote da responsabilidade social na educação superior**

A discussão sobre o papel social da educação superior na atualidade e a necessidade de que ela transcenda aos limites de seu compromisso tradicional com a produção e disseminação do conhecimento ocupa lugar de destaque no debate acadêmico. Na verdade, a preocupação remonta a década de 1960, quando, segundo Calderón (2005), a responsabilidade social da universidade foi tema do XXV Congresso Mundial da Pax Romana, realizado na cidade de Montevideu, no Uruguai.

À época, no contexto da guerra fria, a responsabilidade social assumia uma dimensão ampla, sendo vista como o dever que educação superior tem, não só para com os estudantes, mas com o Estado, a Igreja e demais grupos sociais. Ainda Calderón (2005) nos apresenta os resultados do Congresso, os quais destacaram aspectos-chaves do escopo conceitual da responsabilidade social que merecem ser resgatados, devido sua pertinência e atualidade em aproximação com a função social da educação superior. Entre eles, destacamos:

1. A relação intrínseca entre responsabilidade social e extensão universitária;

2. O entendimento de que a responsabilidade social ultrapassa a esfera do compromisso para se tornar dever e parte constitutiva da natureza e da essência da universidade, e;
3. A necessidade de que a responsabilidade social se traduza em ações concretas que rompam com o elitismo das instituições de educação superior e atendam às necessidades da população que as financia.

Assim, entender a verdadeira função social da educação superior requer a sensibilização de todos os atores institucionais para a criação de uma nova cultura, que priorize a articulação da tríade “pesquisa-ensino-extensão” em prol da resolução de problemas e demandas da comunidade na qual está inserida. Não é por acaso, segundo (Carvalho, 2007) que a Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 207, traz como eixo estruturante para a educação superior a articulação ensino-pesquisa-extensão, mas é por necessidade de formação adequada para futuros profissionais conscientes de sua responsabilidade social na construção de um projeto democrático de sociedade.

Partindo desse entendimento de responsabilidade social podemos dizer que, na educação superior, esta se consubstancia por meio de dois dispositivos legais, prioritariamente: a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96** e a **Lei nº 10. 861/04**, que trata do Sinaes.

A primeira, LDB 9394/96, em seu Capítulo IV. Art. 43 explicita como finalidades da educação superior, dentre outras, as dispostas nos incisos VI e VII:

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

*VII- promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.*

Cabe ressaltar que essas finalidades, bem como as demais expressas no texto da Lei, devem ser cumpridas por todas as IES, sem exceção, considerando, conforme Frauches e Fagundes (2012), que a forma e a densidade com que será desenvolvida dependerão da organização acadêmica da IES ( faculdades, centros universitários, e universidades) e de sua missão e objetivos institucionais definidos em lei ou no Plano de Desenvolvimento Institucional.

Já a segunda, **Lei nº 10.861/04**, trata do Sinaes e, em seu Art. 1º - § 1º explicita, entre as suas finalidades:

*(...) a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.*

Também, em seu Art. 3º, inciso III a Lei considera a responsabilidade social uma importante dimensão institucional, que deverá ser avaliada como parte constituinte do perfil e da atuação institucional:

*A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas, obrigatoriamente as seguintes: (...) III- a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.*

Além desses dispositivos, podemos citar as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – Parecer CNE/CP 8/2012** que, em tópico específico sobre a Educação em Direitos Humanos nas instituições de educação superior, destaca a responsabilidade das IES com a formação de cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz, da defesa dos direitos humanos e dos valores da democracia, além da responsabilidade de gerar conhecimento mundial visando atender aos atuais desafios dos direitos humanos, como a erradicação da pobreza, do preconceito e da discriminação.

No Brasil, após avaliações in loco realizadas pelo Sinaes, pode-se dizer que as IES, independente de sua organização acadêmica tem buscado efetivar as ações de acessibilidade pela via da responsabilidade social expressa na Lei do Sinaes e do reconhecimento da diversidade não apenas do sistema, mas dos alunos que frequentam estas IES. Esta conclusão pode ser evidenciada no Censo da Educação

Superior, onde as IES declaram as matrículas, especificando a necessidade de atendimento especial. Se considerarmos as estimativas da OMS, que estimam as deficiências em 10% e as Altas Habilidades/Superdotação em 3,5 a 5%, as matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais ainda são extremamente reduzidas.

Outrossim, ao assumir o compromisso de assegurar a esses estudantes condições plenas de participação e aprendizagem as IES devem considerar os aspectos legais e orientações políticas e pedagógicas:

#### QUADRO 1. Dispositivos legais e normativos

DISPOSITIVOS LEGAIS E NORMATIVOS	TEOR
<b>Constituição Federal/88, arts. 205, 206 e 208</b>	Assegura o direito de todos à educação (art. 205), tendo como princípio do ensino a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (art. 206, I) e garantindo acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art. 208, V).
<b>LDB 9.394/96, cap. IV</b>	Institui o processo de avaliação das instituições de educação superior, assim como do rendimento escolar dos alunos do ensino básico e superior.
<b>Aviso Circular nº 277/96</b>	Apresenta sugestões voltadas para o processo seletivo para ingresso, recomendando que a instituição possibilite a flexibilização dos serviços educacionais e da infraestrutura, bem como a capacitação de recursos humanos, de modo a permitir a permanência, com sucesso, de estudantes com deficiência nos cursos.
<b>Decreto nº 3.956/01</b>	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
<b>Lei nº 10.436/02</b>	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e outros recursos de expressão a ela associados.
<b>Portaria nº 2.678/02</b>	Aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
<b>Portaria nº 3.284/03</b>	Substituiu a Portaria nº 1.679/1999, sendo ainda mais específica na enumeração das condições

	de acessibilidade que devem ser construídas nas IES para instruir o processo de avaliação das mesmas.
<b>ABNT NBR 9.050/04</b>	Dispõe sobre a acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.
<b>Decreto nº 5.296/04</b>	Regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Em seu artigo 24 determina que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos e privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios, instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.
<b>Decreto nº 5.626/05</b>	Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e estabelece que os sistemas educacionais devem garantir, obrigatoriamente, o ensino de LIBRAS em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiologia e, optativamente, nos demais cursos de educação superior.
<b>Programa Acessibilidade ao Ensino Superior. Incluir/2005</b>	Determina a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, que visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.
<b>Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006)</b>	Assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Define pessoas com deficiência como aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.
<b>Plano de Desenvolvimento da Educação/2007</b>	O Governo Federal, por meio do MEC, lançou em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o objetivo de melhorar substancialmente a educação oferecida pelas escolas e IES brasileiras. Reafirmado pela Agenda Social, o Plano propõe ações nos seguintes eixos, entre outros: formação de professores para a educação especial, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior.
<b>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008)</b>	Define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, tendo como função disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade e o atendimento educacional especializado, complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
<b>Decreto nº 6.949/09</b>	Ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que assegura o acesso a um

	sistema educacional inclusivo em todos os níveis.
<b>Decreto nº 7.234/10</b>	Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. O Programa tem como finalidade a ampliação das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal e, em seu Art. 2º, expressa os seguintes objetivos: “democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação”. Ainda, no art. 3º § 1º consta que as ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas em diferentes áreas, entre elas: “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”.
<b>Conferências Nacionais de Educação – CONEB/2008 e CONAE/2010</b>	Referendaram a implementação de uma política de educação inclusiva, o pleno acesso dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular, a formação de profissionais da educação para a inclusão, o fortalecimento da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a implantação de salas de recursos multifuncionais, garantindo a transformação dos sistemas.
<b>Decreto nº 7.611/11</b>	Dispõe sobre o AEE, que prevê, no art. 5º § 2º a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, com o objetivo de eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
<b>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – Parecer CNE/CP 8/2012</b>	Recomenda a transversalidade curricular das temáticas relativas aos direitos humanos. O Documento define como “princípios da educação em direitos”: a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, a laicidade do Estado, a democracia na educação, a transversalidade, vivência e globalidade, e a sustentabilidade socioambiental.

Esses são os principais dispositivos legais e normativos produzidos em âmbito nacional e internacional que enfatizam a educação de qualidade para todos e, ao constituir a agenda de discussão das políticas educacionais, reforçam a necessidade de elaboração e implementação de ações voltadas para a universalização do acesso à educação superior.

Além desses, dois outros dispositivos não relacionados diretamente a inclusão educacional destacam-se aqueles relacionados aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior, não podem ser esquecidos: a Lei nº 10.861/04, que Instituiu o Sinaes, o Decreto 5773/06 e a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010<sup>2</sup>.

No encadeamento das recomendações legais da educação inclusiva é possível perceber o aprofundamento da discussão sobre o direito de todos à educação, o que favorece a problematização acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos. Ainda, pensando na educação inclusiva e considerando seus pressupostos legais e conceituais, **uma instituição de educação superior socialmente responsável é aquela que:**

1. identifica as potencialidades e vulnerabilidades sociais, econômicas e culturais, de sua realidade local e global a fim de promover a inclusão plena;
2. estabelece metas e organiza estratégias para o enfrentamento e superação das fragilidades constatadas;
3. pratica a intersetorialidade e a transversalidade da educação especial;
4. reconhece a necessidade de mudança cultural e investe no desenvolvimento de ações de formação continuada para a inclusão, envolvendo os professores e toda a comunidade acadêmica; e
5. promove acessibilidade, em seu sentido pleno, não só aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mas aos professores, funcionários e à população que frequenta a instituição e se beneficia de alguma forma de seus serviços.

O olhar atento do avaliador a essas questões possibilitará a realização de uma avaliação pautada nos requisitos legais e normativos contribuindo, dessa forma, para dar consequência ao Sinaes.

---

<sup>2</sup> Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores que consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (BASis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e outras disposições.

## 2.2 - Acessibilidade e inclusão nas instituições de educação superior: marcos históricos e conceituais

Quando garante a todos o direito à educação, a Constituição Federal/1988, segundo Mantoan (2003) não usa adjetivos, o que implica no entendimento de que toda instituição educacional deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou qualquer outro condicionante que a coloque em condição de vulnerabilidade social<sup>3</sup>.

Entretanto, no caso de pessoas que necessitam de atendimento diferenciado na educação superior, esse direito nem sempre tem sido respeitado. Esses estudantes, por apresentarem uma maneira peculiar de lidar com o saber ou necessitarem de recursos adicionais para viabilizar seus processos de participação e aprendizagem nos espaços educacionais, desafiam o sistema de ensino em todos os níveis e modalidades a rever profundamente suas práticas e as bases conceituais que estão subjacentes às mesmas.

A favor do acolhimento das diferenças e da diversidade humana no ambiente educacional, temos hoje novos desenvolvimentos conceituais e teóricos que superam concepções reducionistas de aprendizagem e apontam para a relação dialética entre a hereditariedade e o meio, como fator imprescindível para o desenvolvimento humano. As concepções interacionistas apóiam-se na idéia da interação entre organismo e meio e vêem o conhecimento como um processo construído pelo indivíduo ao longo da vida.

Esses pressupostos revolucionam a educação, em especial de pessoas em situação de vulnerabilidade social, e impulsionam a implementação de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. As mudanças são perceptíveis e ocorrem no sentido da adoção dos princípios da inclusão em oposição ao segregacionismo e à discriminação.

---

<sup>3</sup> Por situação de vulnerabilidade social entende-se aquela que coloca a pessoa em condição de exclusão social. Entre os condicionantes desencadeadores do processo de exclusão estão: a pobreza e todas as iniquidades associadas a ela, questões relacionadas a raça, gênero, deficiência, entre outras, que fazem com que o indivíduo fique impossibilitado de partilhar dos bens e recursos oferecidos pela sociedade, entre eles, a educação.

Especialmente com relação a pessoas com necessidades educacionais especiais e situação de deficiência, o maior ganho com esses avanços foi o entendimento que advém do interacionismo de que todos são capazes de aprender e que os espaços heterogêneos são, por excelência, os espaços mais propícios e desafiadores para a construção de conhecimentos.

O que em outros tempos se estimava como a melhor maneira de atender as necessidades desses sujeitos, ou seja, separá-los do restante da sociedade confinando-os em suas casas, em asilos, internatos ou; no âmbito educacional, em classes especiais ou em instituições especializadas, converteu-se hoje em uma alternativa ultrapassada com efeitos comprovadamente negativos para o desenvolvimento da pessoa.

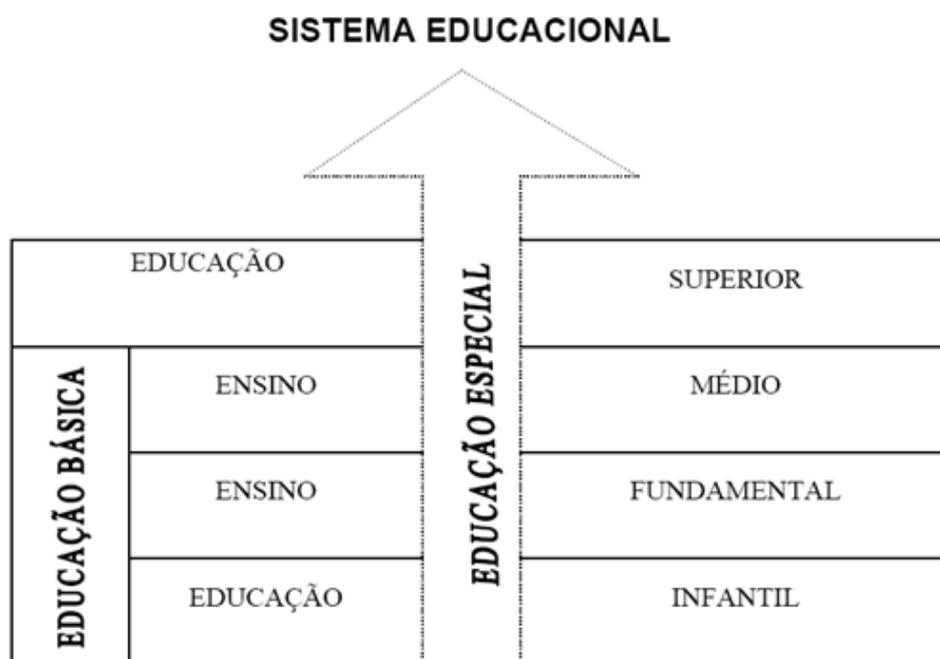
Além disso, as práticas educacionais inclusivas revelam que a inclusão educacional não é do interesse apenas dos estudantes que demandam atendimento diferenciado, haja vista que a inserção desse alunado nos espaços educacionais comuns exige das instituições novos posicionamentos e procedimentos de ensino baseados em concepções e práticas pedagógicas mais evoluídas, acompanhando os avanços conceituais e teóricos advindos das teorias educacionais.

Aos gestores institucionais das IES cabe inserir a educação inclusiva em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), planejando e promovendo as mudanças requeridas, como por exemplo, a organização e implementação de núcleos de acessibilidade para estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto de Acessibilidade (nº 5.296/2004) e demais dispositivos legais e políticos. Ainda, são fundamentais ações e programas que assegurem a transversalidade da educação especial na IES.

Já aos professores que atuam em salas de aula inclusivas cabe a adoção de novos encaminhamentos avaliativos, estratégias metodológicas, interface com profissionais da saúde, do trabalho, parceria com as famílias, dentre outros. Esse “novo modo de ser professor” confronta as práticas tradicionais hegemônicas nos sistemas de ensino até então, em que os professores, formados dentro de uma lógica da razão instrumental, tinham como referência de docência o princípio da homogeneização do ensino, partindo do pressuposto de que é possível padronizar as práticas pedagógicas a partir de um modelo de aluno ideal.

Em ambos os casos, professores e gestores institucionais, faz-se necessário um investimento sistemático e contínuo nos processos formativos. Esses deverão contemplar não só os conhecimentos técnicos acerca da educação especial e inclusiva, mas o compromisso político e ético com a educação como direito de todos.

Um grupo bastante expressivo no âmbito das políticas de inclusão são os estudantes público alvo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para estes, a educação especial deixa de constituir uma organização própria, paralela ao sistema regular comum e passa a assumir o princípio da transversalidade a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Esta configuração pode ser representada da seguinte maneira:



O princípio da transversalidade reposiciona a educação especial que, por meio do atendimento educacional especializado, garante os recursos necessários à participação e aprendizagem do aluno com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação durante sua trajetória educacional.

A proposição remete a compreensão de que a educação especial não é substitutiva da educação comum e os ambientes segregados, definidos pela situação de deficiência, limitam o exercício pleno da cidadania ao não refletir a sociedade marcada pela diversidade e, assim, não oportunizar o enriquecimento do processo educacional no convívio com as diferenças.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, p.(17) na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Convém ressaltar que a Política de Educação Especial vem reforçar orientações que já em 1996, por meio do Aviso Circular nº 277/MEC/GM, (nomeada no “Quadro 1” desse Documento) estabeleciam referenciais de acessibilidade necessários para a organização de práticas inclusivas na educação superior. Este Documento<sup>4</sup> apresentava recomendações com relação ao processo de seleção considerando três momentos distintos:

1. **Na elaboração do edital**, para que possa expressar, com clareza, os recursos que poderão ser utilizados pelo vestibulando no momento da prova, bem como os critérios de correção a serem adotados pela comissão do vestibular;
2. **no momento dos exames vestibulares**, quando serão providenciadas salas especiais para cada tipo de deficiência e a forma adequada de obtenção de respostas pelo vestibulando;
3. **no momento da correção das provas**, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada portador de deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido por meio de critérios compatíveis com as características especiais desses alunos.

Dessa forma, as IES devem estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão plena dos estudantes com necessidades de atendimento diferenciado, contemplando a acessibilidade, desde os processos de seleção, no PDI; no planejamento e execução orçamentária; na composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de infraestrutura

---

<sup>4</sup> Aviso Circular nº 277/1996. MEC/GM. Acessível no endereço:  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>  
Acesso em 07.05.2013.

arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis. Quanto ao atendimento educacional especializado, um dos pilares da educação inclusiva, o entendimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é que ele constitui:

*Uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se em um serviço disponibilizado pela escola/IES para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. (BRASIL, 2006, p. 15).*

O Atendimento Educacional Especializado, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns, constitui parte diversificada do currículo dos estudantes da educação especial. Devido a sua importância para os estudantes público alvo da educação especial, o AEE deve integrar os Projetos Pedagógicos dos Cursos e estar articulado com a proposta curricular desenvolvida pelos docentes, embora os propósitos e atividades realizadas nas salas de recursos multifuncionais (no caso da educação básica) ou nos núcleos de acessibilidade (no caso das IES) se diferenciem das realizadas em sala de aula. Nesse sentido convém ressaltar que algumas atividades ou recursos próprios do AEE devem ser utilizados, de acordo com a necessidade, dentro das salas de aula comum, como por exemplo, serviços de tradutor e intérprete de Libras e disponibilização de ajudas técnicas e tecnologia assistiva. São exemplos de atendimento educacional especializado relacionado às diferentes necessidades especiais os seguintes:

**QUADRO 2.** Situações que requerem atendimento diferenciado e respectivos recursos de acessibilidade e serviços

ATIVIDADES PRÓPRIAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE OU OUTRO LÓCUS ESPECÍFICO PARA ESSE ATENDIMENTO NAS IES
--

Estudantes com deficiência mental (intelectual)	Atividades para desenvolvimento dos processos mentais superiores (controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, entre outros).
Estudantes com deficiência auditiva ou surdez	As atividades se desenvolvem em três momentos didático-pedagógicos: AEE em Libras (exploração em Libras do conteúdo trabalhado em sala); AEE de Libras (ensino de Libras, incluindo a criação de sinais para termos científicos conforme a necessidade, em analogia a conceitos já existentes), ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua.
Estudantes com deficiência visual ou cegos	Sistema Braille, Sorobã, orientação e mobilidade, utilização de recursos ópticos e não ópticos, atividades de vida autônoma; software de ampliação de tela e de leitura de texto, com ampliação flexível em vários tamanhos e sem distorção, ajuste de cores, otimização de foco, ponteiro e cursos; entre outros.
Estudantes com surdocegueira	Ensino do método de linguagem Tadoma, Libras adaptada ao surdo-cego (utilizando o tato), alfabeto manual, alfabeto moon (substitui as letras por desenhos em relevo), sistema pictográfico, que usa símbolos e figuras para designar os objetos e ações, entre outros.
Estudantes com transtornos globais de desenvolvimento	Uso do computador como auxílio à aprendizagem; PECS (sistema de comunicação através da troca de figuras); Método TEACCH (tratamento e educação para crianças autistas e com distúrbios correlatos da comunicação), entre outros.
Estudantes com altas habilidades/superdotação	Programas de enriquecimento curricular <sup>5</sup> , (intracurricular e extracurricular); aceleração de estudos; compactação curricular; PIBIC, Programa Intensivo de Treinamento, bolsas de pesquisa, estágios em salas de recursos multifuncionais, projetos de pesquisa, entre outros.

Embora o quadro acima apresente a correlação “recursos X deficiência X” convém atentar para o fato de que um mesmo recurso de acessibilidade poderá ser útil a estudantes com diferentes necessidades. Assim, aqueles com deficiência

---

<sup>5</sup> Conforme Alencar e Fleith (2001), as atividades de enriquecimento possibilitam aos alunos com altas habilidades/superdotação a vivência de aprendizagens desafiadoras, auto-seletivas e baseadas em problemas reais, além de favorecer o conhecimento avançado em uma área específica, estimular o desenvolvimento de habilidades superiores de pensamento e encorajar a aplicação destas em situações criativas e produtivas.

intelectual, por exemplo, que apresentam dificuldade para ler um texto, poderão ouvi-lo, por meio de softwares, bem como estudantes com deficiência visual ou cegos poderão utilizar softwares de comunicação alternativa para elaborar textos e assim por diante. Portanto, a definição e destinação dos recursos é de responsabilidade do professor que atua nas salas de recursos ou núcleos de acessibilidade, em articulação com os demais profissionais que atendem aos estudantes na IES e com profissionais da saúde, quando houver necessidade.

Por meio do desenvolvimento de atividades como as explicitadas acima, entre outras, a realização do atendimento educacional especializado beneficia o estudante com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, eliminando as barreiras que impedem ou dificultam sua participação e aprendizagem no processo educacional, desde a educação básica até a educação superior.

De acordo com o documento “Sala de Recursos Multifuncionais. Espaço para Atendimento Educacional Especializado”<sup>6</sup>, para atuar no atendimento educacional especializado, o perfil do professor deve contemplar curso de graduação, pós-graduação ou formação continuada que o habilite a atuar em áreas da educação especial para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes. Ainda, essa formação deve propiciar ao professor habilidades e competências inerentes às demais atribuições destinadas a este profissional, a saber:

1. realizar as atividades de complementação ou suplementação curricular específicas que constituem o AEE dos estudantes;
2. atuar, de forma colaborativa com os professores dos diferentes cursos, visando à definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante ao currículo e sua interação no grupo; o enriquecimento curricular, a compactação curricular, e/ou a aceleração de conteúdos ou de estudos, quando aplicável;
3. promover as condições para a inclusão do estudante em todas as atividades acadêmicas;

---

<sup>6</sup> Material elaborado em 2006 pela Secretaria de Educação Especial do MEC. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002991.pdf>. Acesso em 09.04.2013.

4. informar a comunidade acadêmica acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional;
5. preparar material específico para o uso do estudante no núcleo de acessibilidade e na sala de aula;
6. orientar o professor quanto à elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos estudantes nas atividades de salas de aula;
7. deliberar na interface com profissionais da saúde, professores e gestores institucionais, acerca do atendimento a ser dado a cada estudante, considerando a necessidade de atendimento diferenciado e a especificidade de cada caso;
8. articular com os gestores institucionais e professores para que o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) contemplem os pressupostos epistemológicos, filosóficos, legais e políticos da educação inclusiva;
9. Articular as parcerias com a comunidade que possibilitem oferecer enriquecimento extracurricular em áreas não contempladas pelo currículo regular da instituição;
10. Elaborar critérios para a inclusão dos alunos com AH/SD nos projetos PIBIC, PIT e projetos de pesquisa;
11. Promover parcerias com escolas de ensino fundamental e médio, assim como nas salas de recursos multifuncionais, NAAH/S e salas de recursos específicas para AH/SD, nas quais os alunos com AH/SD podem atuar como estagiários e colaboradores.

As instituições de educação superior na sua maioria desenvolvem esses serviços em núcleos de acessibilidade para o cumprimento da legislação vigente e das orientações pedagógicas emanadas pela política de inclusão.

Conforme o Documento Orientador do Programa Incluir <sup>7</sup>, os núcleos de acessibilidade se estruturam com base nos seguintes eixos:

---

<sup>7</sup> As informações sobre o Programa Incluir apresentadas nesse tópico foram retiradas de documentos oficiais do MEC, em especial o “Documento Orientador do Programa Incluir - acessibilidade na educação superior - Secadi/Sesu–2013. Esses materiais encontram-se disponível no sitio do MEC, no endereço:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17433&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17433&Itemid=817)Acesso em 05.05.2013.

1. Infraestrutura. Os projetos arquitetônicos e urbanísticos das IFES são concebidos e implementados, atendendo os princípios do desenho universal;
2. Currículo, comunicação e informação. A garantia de pleno acesso, participação e aprendizagem dá-se por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras;
3. Programas de extensão. A participação da comunidade nos projetos de extensão é assegurada a todos, por meio da efetivação dos requisitos de acessibilidade. Além disso, disseminar conceitos e práticas de acessibilidade por intermédio de diversas ações extensionistas, caracteriza-se em compromisso institucional com a construção de uma sociedade inclusiva;
4. Programas de pesquisa. O desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada, abrangendo as inúmeras áreas do conhecimento tem sido importante mecanismo para o avanço da inclusão social quando se fundamenta no princípio da transversalidade, do desenho universal e no reconhecimento e valorização da diferença humana. Assim, é possível, dentro das especificidades de cada programa de pesquisa, articular, ressignificar e aprofundar aspectos conceituais e promover inovação, ao relacionar as áreas de pesquisa com a área da tecnologia assistiva.

### **2.3 – Indicadores de Evolução da Educação Inclusiva na Educação Superior<sup>8</sup>**

A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/2006 afirma que todas as pessoas com deficiência têm direito a um sistema educacional inclusivo, não havendo, portanto, nenhuma justificativa para atendimentos educacionais paralelos, ou segregados que tomem por base a deficiência. Além desse, muitos outros dispositivos legais e normativos traçam diretrizes e orientam para a inclusão educacional de estudantes com deficiência, transtornos, transtornos globais de desenvolvimento e Altas/Habilidades/Superdotação.

---

<sup>8</sup> Ressalta-se que ao apresentar alguns indicadores de evolução da educação Inclusiva na educação superior não se realiza um estudo aprofundado sobre todas as categorias de deficiência e demais condições que requerem atendimento diferenciado, o que fugiria aos propósitos desse Documento. Procura-se, entretanto, analisar alguns dados a título de ilustração da evolução da política de inclusão educacional na educação superior.

Em consonância aos preceitos da Convenção e demais dispositivos, podemos inferir que inclusão significa que os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e Altas/Habilidades/Superdotação devem ter acesso a todas as escolas comuns e instituições de educação superior desfrutando de condições de participação, aprendizagem e fluxo escolar tanto quanto os demais estudantes.

Nesse sentido, o Ministério da Educação envida esforços para que os espaços educacionais estejam abertos a todos os estudantes que necessitam de apoio especializado. Embora essa proposição, expressa na política governamental, demande um olhar criterioso sobre os condicionantes de ordem diversa que irão garantir a tão desejada qualidade da educação em um sistema educacional inclusivo, o primeiro indicador de qualidade a ser perseguido será sempre o “acesso”, efetivado por meio da matrícula.

Importante ressaltar, a título de contextualização, que o Censo da Educação Superior MEC/Inep, realizado anualmente nas IES, possibilita o acompanhamento da evolução da política de educação inclusiva na educação superior. Por meio do referido instrumento de coleta de dados é possível verificar o número geral de matrículas de estudantes com diferentes tipos de deficiência ou altas habilidades/superdotação, por esfera administrativa e por tipo de deficiência, além de outros indicadores relacionados à oferta de recursos de tecnologia assistiva, à infraestrutura das IES e à formação dos professores. Entretanto, o número de alunos com AH/SD registrados no censo escolar em 2012 (953) são insignificantes se comparados às estimativas do Relatório Marland (1972) que são bastante conservadoras e que indicariam mais de 286.400 estudantes com AH/SD.

Antes mesmo de verificarmos o que nos dizem esses dados é importante registrar que foram realizadas mudanças significativas no Censo da Educação Superior a partir de 2009, quando passou a coletar individualmente as informações de discentes e docentes das IES. O objetivo para essa nova metodologia foi obter um ganho maior na confiabilidade das informações prestadas pelas IES ao Inep, melhorando, com isso, a qualidade dos dados coletados.

Outra mudança importante ocorreu no Censo/2011, com a obrigatoriedade da informação do número do CPF para os discentes a fim de evitar a duplicidade de informações cadastrais, em atendimento à Portaria Normativa nº 40, republicada em 29 de dezembro de 2010. Esse procedimento já era adotado nos Censos 2009 e 2010 para os dados de docentes.

Especificamente com relação à educação especial houve alterações de variáveis dos questionários de coleta de dados. Até 2003, a coleta agrupava em uma mesma categoria todos os estudantes surdos e com deficiências auditivas. A partir de 2004, passou a dividir a categoria de “Deficiência Auditiva” em dois subconjuntos: “Surdez”, para indicar estudantes que utilizavam Língua de Sinais (surdez severa/profunda) e “Deficiência Auditiva” (surdez leve/moderada), para indicar estudantes que, por ouvirem um pouco, utilizavam, mesmo que precariamente, a modalidade oral da Língua Portuguesa.

Também entre os Censos da Educação Superior de 2010 e 2011 foram incluídas novas categorias nos tipos de deficiências dos alunos, além da mudança de nomenclatura dessa variável. Entre as categorias incluídas destacamos “Síndrome de Asperger”, “Síndrome de Rett” e “Altas habilidades/Superdotação”. Ainda registram-se alterações na nomenclatura das variáveis “Baixa visão” e “Deficiência intelectual/mental”. O Quadro 3, a seguir, ilustra essas alterações:

**QUADRO 3.** Tipos de deficiência de alunos e outras categorias coletadas nos Censos 2010 e 2011

CENSO 2010	CENSO 2011
Tipos de Deficiência	Tipos de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação
Cegueira	Cegueira
Baixa Visão	Visão subnormal ou Baixa visão
Surdez	Surdez
Deficiência auditiva	Deficiência auditiva
Surdocegueira	Surdocegueira
Deficiência múltipla	Deficiência múltipla
Deficiência intelectual/mental	Deficiência intelectual
	Síndrome de Asperger <sup>NOVA</sup>
	Síndrome de Rett <sup>NOVA</sup>
	Altas Habilidades/Superdotação <sup>NOVA</sup>

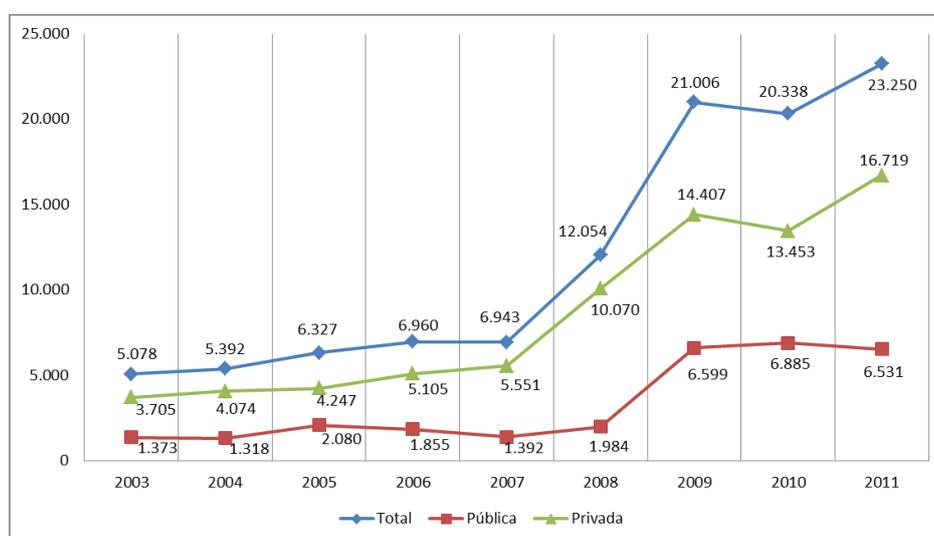
**Fonte:** Adaptado de Resumo Técnico. Censo da Educação Superior de 2011.

Essas e outras transformações costumam ter impacto direto na forma de ver e lidar com as deficiências e demais categorias, uma vez que resultam de uma evolução conceitual que acompanha o avanço do conhecimento científico. Há de se esperar, então, que essas alterações se traduzam em mudanças efetivas nas práticas relacionadas e inclusão educacional desses estudantes na educação superior.

Na sequência serão apresentados gráficos que possibilitarão a análise acerca da evolução da matrícula desses estudantes nos cursos de graduação (presencial e a distância), por categoria administrativa e por tipo de deficiência.

Com relação à evolução das matrículas da educação especial, o Censo da Educação Superior registra um crescimento de 5.078 matrículas em 2003 para 23.250 em 2011, expressando um avanço de 357,86%, conforme demonstra a figura a seguir.

**FIGURA 1.** Evolução das matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior por esfera administrativa

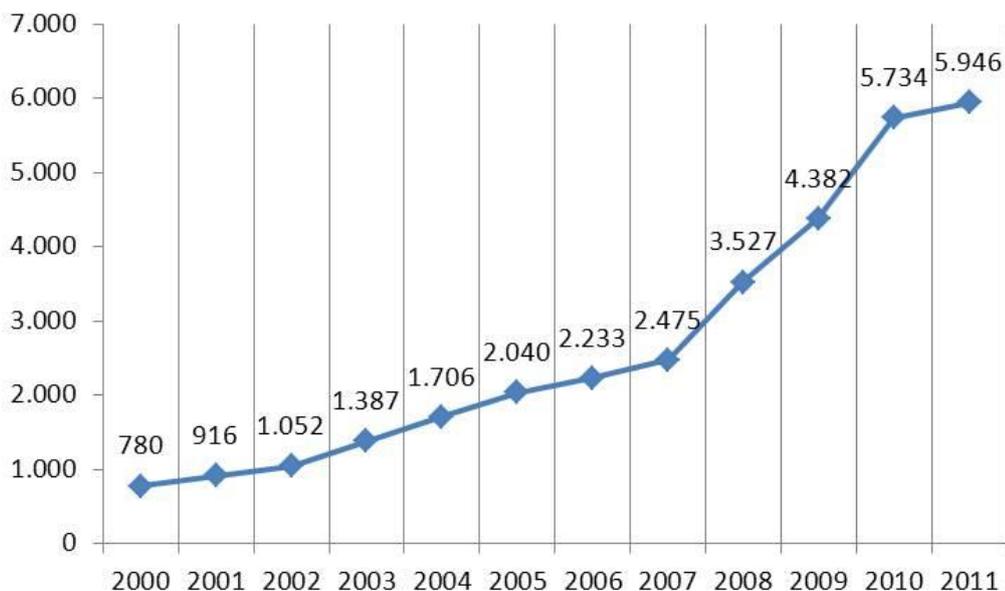


Considerando a distribuição das matrículas por categoria administrativa, em 2003 registrou-se 1.373 alunos nas IES públicas (27,04%), e 3.705 alunos nas IES privadas (72,96%). Os dados apontam para um crescimento de 375,67% das matrículas nas IES públicas, que alcançaram 6.531 alunos em 2011. Esse incremento de matrículas na esfera pública é um indicativo importante do investimento do MEC/Inep no desenvolvimento das ações de acessibilidade e políticas de educação inclusiva do governo federal.

É importante acrescentar, ainda, que o crescimento de matrículas nas IES públicas acompanha a tendência geral, já que dados recentes do Censo da Educação Superior (2011) revelam que 3.411.050 estudantes entre 18 e 24 anos estão na educação superior, o que corresponde a uma taxa líquida em torno de 20% das pessoas nessa faixa etária. O dado revela um significativo avanço quando comparado com anos anteriores, apesar de ainda estar aquém da meta do Plano Nacional da Educação (PNE 2001-2010) de incluir 30% dessa população na graduação.

Algumas reflexões importantes podem ser feitas a partir desses dados. Uma delas diz respeito ao caráter elitista da educação superior que por muito tempo perdurou e, na medida em que políticas públicas compensatórias e inclusivas são adotadas, começam a ser construídas condições favoráveis ao processo de consolidação da democratização do acesso e permanência na educação superior.

No entanto, o desafio é prover as instituições de educação superior de condições de acessibilidade para que os estudantes ingressantes tenham condições de participação e aprendizagem nessa etapa de ensino. Vejamos como essa evolução está se processando com relação a algumas necessidades de atendimento diferenciado.

**FIGURA 2:** Alunos matriculados na Educação Superior com DEFICIÊNCIA FÍSICA

Fonte: Censo da Educação Superior

Inicialmente é interessante registrar que a **deficiência física** é a categoria de deficiência que está mais presente nas IES atualmente, seguida da **baixa visão**. Verifica-se, inclusive, que o número de matriculados com deficiência física cresceu em todos os anos, chegando a 5.946 matrículas em 2011.

Se tomarmos para análise somente as IES públicas mais uma vez essa será a categoria de deficiência mais encontrada. Em 2007 eram 456 matrículas, seguida de 275 de estudantes com baixa visão<sup>9</sup>, a segunda maior presença. Em 2011 o número de matrículas de estudantes com deficiência física nas IES públicas sobe para 1.632. Porém, é possível identificar também uma expressiva elevação de matrículas de estudantes com baixa visão na esfera pública, onde ultrapassa, a partir de 2009, a deficiência física, conforme demonstra o quadro abaixo:

**QUADRO 4.** Deficiência Física e Baixa visão

Ano/base	Deficiência Física	Baixa visão
2009	1.351	3.013
2010	1.885	2.564
2011	1.632	2.464

Fonte: Adaptado dos Censos da Educação Superior de 2011

<sup>9</sup> A partir de 2007 o Censo da Educação Superior passa a coletar separadamente a Deficiência visual nas categorias “cegueira” e “baixa visão”.

A tendência maior de crescimento de matrículas verificada nas categorias de deficiência física e baixa visão pode ser atribuída a vários condicionantes, entre eles, uma maior precisão na definição de diagnósticos e, relacionado a esse, uma probabilidade maior de auto-declaração por parte das pessoas com essas categorias de deficiência.

Entretanto, é importante atentar para outra questão, de ordem conceitual, que tem a ver com a concepção que está subjacente a prática pedagógica e aos processos de gestão e tem implicações diretas na inclusão educacional. Por certo, os professores e gestores educacionais consideram bem mais simples prover a acessibilidade demandada por um estudante com deficiência física ou visual do que aquela exigida por outro, que tenha uma forma diferenciada de lidar com o saber, como as pessoas com deficiência intelectual e transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por exemplo. A problemática envolve a dificuldade no enfrentamento das questões relacionadas ao convívio com as diferenças humanas, especialmente, nesse caso, relacionadas à complexidade que envolve os processos de ensinar e de aprender em salas de aula inclusivas.

Dessa forma, o desafio da implementação da educação inclusiva na educação superior se dá em um duplo sentido. De um lado devemos problematizar essa realidade, questionando os fatores que ainda dificultam o acesso de estudantes com deficiência intelectual e transtornos globais de desenvolvimento à educação superior, de outro, precisamos agregar qualidade à formação desse contingente de estudantes que está hoje acessando essa etapa de ensino.

Nesse sentido, tratando-se da deficiência física devemos ter em mente o disposto na Portaria nº 3.284/2003 sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência para a autorização e reconhecimento de novos cursos e credenciamento de instituições.

Os requisitos de acessibilidade de que trata essa Portaria, para estudantes com deficiência física são:

- a) Eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo;
- b) Reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço;
- c) Construção de rampas com corrimões ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeiras de rodas;

- d) Adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeiras e rodas;
- e) Colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros;
- f) Instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas. (BRASIL, 2003).

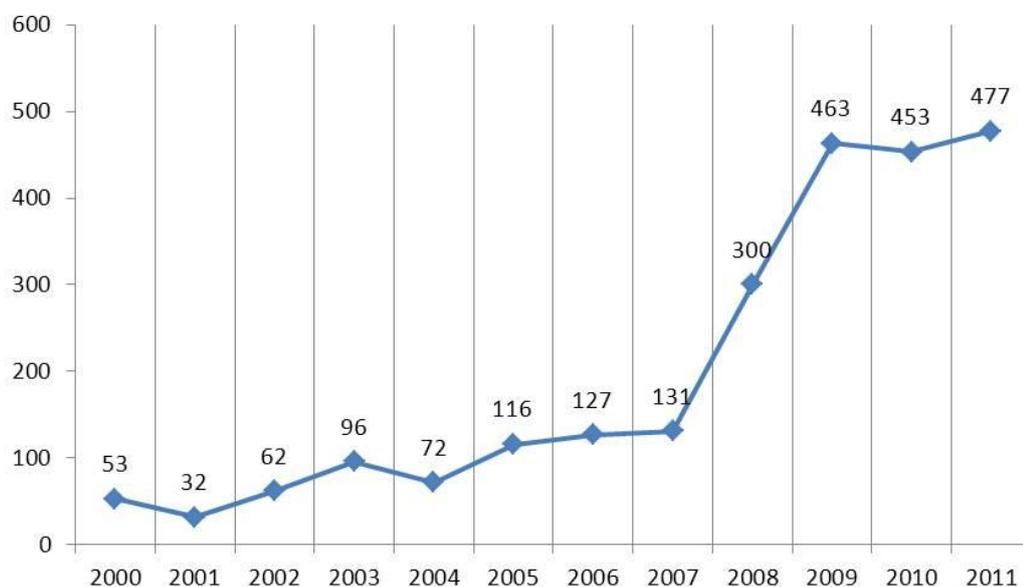
Já com relação aos estudantes com deficiência visual (baixa visão e cegueira) os requisitos mínimos são:

- a) Manter sala de apoio equipada com máquina de datilografia Braille, impressora Braille acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, software de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado a computador;
- b) Adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em Braille e de fitas sonoras para uso didático. (BRASIL, 2003).

Assim, com vistas à inclusão plena de estudantes com deficiência física e visual na educação superior, as IES devem tomar como horizonte o prescrito na Portaria nº 3.284/2003, traçando metas, a curto e médio prazo para o seu cumprimento e dos demais dispositivos legais e políticos.

Vejamos o que mostram os gráficos com relação à matrícula de alunos com deficiência intelectual na Educação Superior:

**FIGURA 3:** Alunos matriculados na Educação Superior com DEFICIÊNCIA INTELECTUAL



Antes de analisarmos a evolução da matrícula de estudantes com deficiência intelectual na educação superior convém realizar uma breve reflexão sobre a alteração da terminologia “deficiência mental” para “deficiência intelectual”. A partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 2004 pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004), em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas), a terminologia “deficiência mental” foi substituída por “deficiência intelectual”.

Porém antes disso, em 1992, como nos chama a atenção SASSAKI (2002), a Associação Americana de Deficiência Mental adotou uma nova conceituação da deficiência intelectual (até então denominada “deficiência mental”), considerando-a não mais como um traço absoluto da pessoa que a tem e sim como um atributo que interage com o seu meio ambiente físico e humano, o qual deve adaptar-se às necessidades especiais dessa pessoa, provendo-lhe o apoio intermitente, limitado, extensivo ou permanente nas diferentes áreas de habilidades adaptativas: comunicação, autocuidado, habilidades sociais, vida familiar, uso comunitário, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica, lazer e trabalho. Essa mudança de terminologia passou a ser incorporada pelo Censo da Educação Superior a partir de 2011.

Se compararmos a evolução de matrículas de estudantes com deficiência intelectual que tem ingressado em cursos superiores nos últimos anos e demais estudantes com outras categorias de deficiência (auditiva, visual, física ou múltipla) em todo o Brasil será insignificante o quantitativo de matrículas de estudantes com deficiência intelectual. Essa realidade fica ainda mais visível considerando que de acordo com estatísticas da Organização Mundial de Saúde (OMS), 10 % da população têm algum tipo de deficiência, e desse percentual, 50% tem deficiência intelectual.

A discussão pode ser exemplificada a luz dos estudos de Dantas (2012). A pesquisadora cita o caso de Natal (RN), onde o Censo 2000 apontava para a existência de 53.304 pessoas com deficiência intelectual, e, no entanto, não havia uma só pessoa com essa deficiência freqüentando algum curso de graduação na universidade pública. Nas faculdades particulares, eram conhecidos apenas dois casos de inclusão, sendo um no curso de Pedagogia e outro no curso de Computação.

Tomando como parâmetro o Censo da Educação Superior de 2011, teremos 477 matrículas nas IES, sendo 167 na esfera pública e 310 na privada, o que

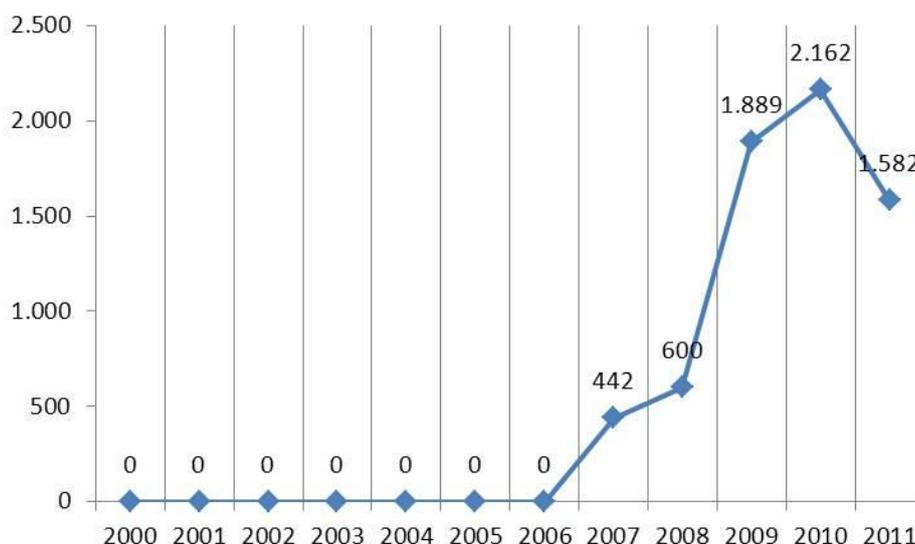
continua inexpressivo considerando o universo total de pessoas com deficiência intelectual em idade própria de escolarização nessa etapa de ensino e também a representação de matrícula na educação superior das demais categorias de deficiência.

Logo, é possível comungar com Dantas (2012) o entendimento de que a inclusão escolar evidenciada na educação infantil e na educação básica é interrompida quando as pessoas com deficiência intelectual chegam à fase adulta, havendo, muitas vezes, um retorno às instituições especializadas ou a permanência forçada em casa, sem ao menos contar com o contato familiar no cotidiano, uma vez que todos os adultos se encontram, de alguma forma, envolvidos com a formação educacional e/ou com o trabalho.

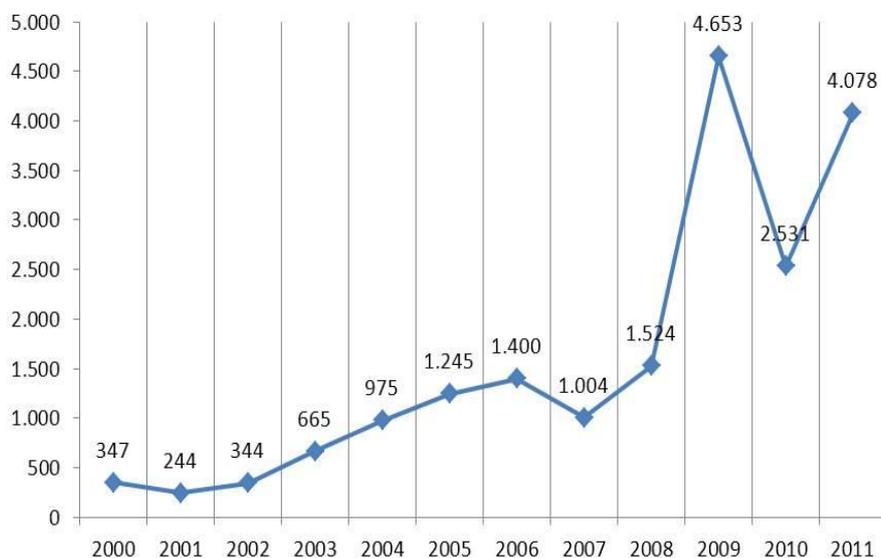
Dessa forma, é imprescindível o estudo acerca de questões relativas à inclusão de pessoas com deficiência intelectual em cursos superiores, como meio, inclusive, de obtenção de condições para o exercício de uma futura atividade laboral e participação efetiva na sociedade.

Vejamos a seguir que nos dizem os gráficos sobre a evolução de matrículas com relação às categorias de Surdez e Deficiência Auditiva, por meio das figuras 4 e 5:

**FIGURA 4:** Alunos matriculados na Educação Superior com SURDEZ



**FIGURA 5:** Alunos matriculados na Educação Superior com DEFICIÊNCIA AUDITIVA



Até 2006, a coleta dos dados do Censo da Educação Superior agrupava em uma só categoria todos os estudantes surdos e com deficiência auditiva. A partir de 2007 passou a dividir a “Deficiência Auditiva” em dois subconjuntos: “Surdez” para indicar estudantes que utilizavam Língua de Sinais (surdez severa/profunda) e “Deficiência Auditiva” (surdez leve/moderada) para indicar estudantes que, por ouvirem pouco, utilizavam, mesmo que precariamente, a modalidade oral da Língua Portuguesa. A partir de 2007, iniciou-se também a coleta de alunos com surdocegueira.

No caso dos estudantes com deficiência auditiva, em 2007 eram 1.004 matrículas, sendo 122 na esfera pública e 882 na privada; em 2011 esses números passam para 4.078, sendo 3.218 na esfera pública e 860 na privada. Já em relação aos estudantes com surdez, em 2007 somavam 442, sendo 65 na esfera pública e 377 na privada; e em 2011 esses números passaram para 1.582, sendo 536 na esfera pública e na privada.

Os dados revelam uma expressiva elevação de matrículas de estudantes com deficiência auditiva e surdez na educação superior e, na mesma tendência das demais categorias de deficiência, uma elevação das matrículas na esfera pública proporcionalmente à privada.

Com relação às questões de acessibilidade a estudantes com surdez e deficiência auditiva, a Portaria nº 3.284/2003, em seu inciso III, especifica requisitos que compreendem, no mínimo

- a) propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;*
- b) adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;*
- c) estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado;*
- d) proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva.*

Observa-se a partir dos aportes legais que pessoas surdas ou com deficiência auditiva têm direito à acessibilidade nos ambientes educacionais tanto quanto os demais estudantes, não estando o direito à acessibilidade condicionada aos graus de limitação auditiva ou de desempenho em Língua Portuguesa. Assim, compete à instituição de ensino a oferta do ensino de Libras e Língua Portuguesa, e dos serviços de tradução e interpretação da Libras<sup>10</sup>.

Os serviços de tradução e interpretação da Libras podem ser disponibilizados de forma simultânea, realizada por tradutor e intérprete da Libras (durante as aulas; na orientação das regras de provas, testes e do processo seletivo; na leitura das questões das provas realizada por fiscais) ou em formato digital (gravação das provas em Libras anexadas ao formato impresso em Língua Portuguesa).

Dessa forma, recomenda-se que os recursos de acessibilidade, de uso cotidiano das pessoas com surdez ou deficiência auditiva possam ser utilizados durante os exames de seleção e durante seu processo de escolarização, em virtude da configuração customizada e do aprendizado necessário para o uso dos recursos.

---

<sup>10</sup> É importante ressaltar que a presença do intérprete nas atividades acadêmicas é considerado requisito mínimo de acessibilidade conforme a Portaria 3.284, de 7 de novembro de 2003 e o Decreto nº 5.626/2005.

Outra informação importante e que tem reflexo direto na evolução da política de inclusão educacional de estudantes surdos diz respeito à formação de professores e de tradutores e intérpretes de Libras. Conforme o Art. 11 do Decreto nº 5.626/2005, o MEC, a partir da publicação deste Decreto, passa a promover programas específicos para a criação de cursos de graduação:

*I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;*

*II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;*

*III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.*

Quanto à inserção da disciplina de Libras nos cursos superiores, de acordo com o Censo da Educação Superior/2011, 1.312 cursos de Pedagogia inseriram a disciplina de Libras, sendo 148 federais, 116 estaduais, 39 municipais, 1009 particulares (dentre elas, 587 sem fins lucrativos e 422 com fins lucrativos).

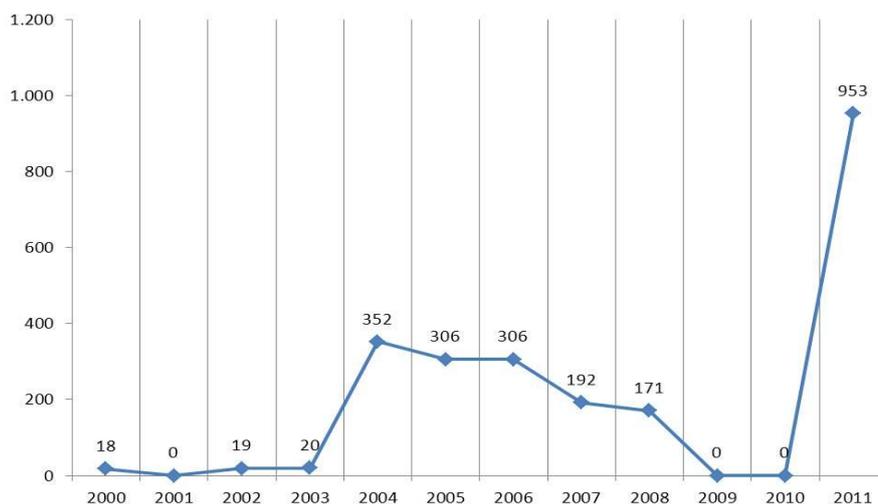
Para tornar realidade a educação bilíngüe em nosso país, conforme disposto no Decreto 5.626/2005, há necessidade da formação de mais profissionais, professores e tradutores-intérpretes de Libras por ano, para garantir acessibilidade aos estudantes com deficiência auditiva e/ou surdos nas Instituições de Educação Superior.

Outra categoria que passa coletada no Censo da Educação Superior são as **Altas Habilidades/Superdotação**. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

A implantação dos Núcleos de Atividades de Acessibilidade nas IES para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva visa garantir esse atendimento aos estudantes matriculados. A ação tem implicações diretas na evolução da política na educação superior, uma vez que esses estudantes passam a contar com recursos de acessibilidade e programas de enriquecimento curricular que favorecem a sua participação, aprendizagem e

prosseguimento dos estudos. Assim, a matrícula desses estudantes na educação superior vem crescendo nos últimos anos, conforme mostra a figura 6:

**FIGURA 6:** Alunos matriculados na Educação Superior com Altas habilidades/Superdotação



O gráfico demonstra uma variação no crescimento de matrículas entre os anos de 2004 e 2008 e em 2011 uma elevação para 953 matrículas, o que pode ser justificado devido à mudança na metodologia de coleta de dados que ocorreu no Censo/2011, com a obrigatoriedade da informação do número do CPF para os alunos a fim de evitar a duplicidade de informações cadastrais, em atendimento à Portaria Normativa nº 40, republicada em 29 de dezembro de 2010. Nos censos de 2009 e 2010, a categoria Altas Habilidades/Superdotação foi retirada do formulário do censo, razão pela qual não há matrículas de alunos com AH/SD registradas nesse período.

Independente da variação apresentada percebe-se que o crescimento de matrículas de estudantes com altas habilidades/superdotação ainda é bastante incipiente, o que pode ser atribuído a alguns fatores, entre os quais: O atendimento educacional especializado tem sido tradicionalmente oferecido apenas para as pessoas com deficiência. A falta de informações e de formação de docentes, particularmente no ensino superior, tem inviabilizado o desenvolvimento do AEE para os alunos com AH/SD. Outro fator muito importante a ser considerado é o preconceito e o Bullying que fazem com que os alunos com AH/SD não se

identifiquem como tal. Conforme indica Pérez (2008) o adulto com AH/SD raramente constrói sua identidade como pessoa com com AH/SD.

Além disso, outros condicionantes apresentados por pesquisadores da área merecem consideração. Entre eles destacam-se, os mitos a respeito das altas habilidades e das pessoas com estas características que inúmeras vezes dificultam a sua identificação, assim como um atendimento diferenciado para suas necessidades (Pérez, 2004), a associação da superdotação com algumas categorias de deficiência, como auditiva, neurológica, motora, emocional ou de aprendizagem (Virgolim, 2005) e, a problemática dos grupos desprivilegiados onde as características de altas habilidades/superdotação podem ficar camufladas, o que também torna mais difícil à identificação, necessitando de uma atenção especial para sua avaliação (Negrini e Freitas, 2008). A identificação de estudantes com AH/SD começou a se disseminar de forma um pouco mais ampla a partir da implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), que existem apenas em algumas capitais brasileiras e que têm se concentrado principalmente na Educação Básica.

Pelo exposto justifica-se a necessidade de aprofundamento do debate sobre a inclusão educacional desses estudantes e a formulação de políticas que favoreçam a superação do que hoje se apresenta como obstáculo ao diagnóstico e, com isso limita a inclusão educacional desses sujeitos.

#### **2.4 – Recursos de Tecnologia Assistiva disponíveis às pessoas com deficiência coletados nos Censos da educação superior - 2010 e 2011**

Outro dado importante e com grande repercussão na evolução da matrícula de estudantes com deficiência diz respeito aos recursos de acessibilidade disponíveis a esses estudantes.

Nesse sentido observa-se, nos anos 2010 e 2011 a disponibilização dos seguintes recursos:

**QUADRO 5.** Recursos de Tecnologia Assistiva Disponíveis às Pessoas com Deficiência Coletados nos Censos 2010 e 2011

CENSO 2010	CENSO 2011
Recursos de Tecnologia Assistiva Disponíveis às Pessoas com Deficiência	
Material em Braille	Material em Braille
Material em áudio	Material em áudio
Sistema de síntese de voz	-
Tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais	Tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais
Guia-Intérprete	Guia-Intérprete
Material didático em língua brasileira de sinais	Material didático em língua brasileira de sinais
Inserção da disciplina de língua brasileira de sinais no curso	Inserção da disciplina de língua brasileira de sinais no curso
Material didático em formato impresso acessível	Material didático em formato impresso acessível
Material didático digital acessível	Material didático digital acessível
	Material pedagógico tátil <sup>NOVA</sup>
	Recursos de acessibilidade à comunicação <sup>NOVA</sup>
	Recursos de informática acessível <sup>NOVA</sup>
	Material em formato impresso em caracter ampliado <sup>NOVA</sup>

Como se pode verificar no quadro entre 2010 e 2011 houve um acréscimo de quatro novos recursos de tecnologia assistiva que passaram a ser coletados pelo Censo da Educação Superior. O uso desses recursos no atendimento educacional de estudantes com deficiência, mobilidade reduzida ou necessidades educacionais especiais favorece para uma maior independência, qualidade de vida e, conseqüentemente, inclusão educacional e social. Desenvolver recursos de acessibilidade, na perspectiva de Damasceno e Filho (2002) seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras e inserir o indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem, proporcionados pela cultura.

### **3 - ACESSIBILIDADE NO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - SINAES**

Por meio do processo de avaliação in loco para os atos autorizativos referentes aos cursos de graduação os avaliadores utilizam como material para aferir a qualidade o PDI, o PPC, o formulário eletrônico (FE) e as diretrizes curriculares nacionais (DCNs).

A qualidade do curso é verificada em três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura, por meio de instrumento matricial contemplando todos os atos autorizativos quais sejam: autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento.

Este modelo de instrumento permite também a avaliação das diferentes organizações acadêmicas, uma vez que de acordo com o § 1º, Art. 1º da Lei do Sinaes a identidade, a eficácia institucional e a efetividade acadêmica e social são aferidas por meio de indicadores e critérios de análise estabelecidos para a qualidade dos cursos e das IES. Nesse sentido, as IES são coopartícipes do processo instutuído pelo Sinaes, pois no PDI há uma identificação do seu perfil, da sua atuação e de seus cursos, programas e projetos.

Quando o processo de avaliação é encaminhado pela Secretaria Reguladora para o INEP a instituição complementa as informações já disponibilizadas no PDI e PPC e preenche o formulário eletrônico, que é o instrumento matricial utilizado para a avaliação in loco que resultará no relatório de avaliação, que tem como objetivo a aferição do conceito do curso (CC).

Cabe ao avaliador verificar o que foi preenchido pela IES em relação aos indicadores no formulário eletrônico e a partir do PPC, do PDI e das DCNs aferir a consonância da situação documental com a realidade verificada in loco, respeitando neste ato a identidade, a organização acadêmica da IES e as especificidades do curso.

A acessibilidade é requisito legal no instrumento. Porém ao compreendermos que é no projeto pedagógico que são alinhadas todas as questões do curso, onde a diversidade humana é atendida, o conceito de acessibilidade deve ser verificado de forma ampla, e não apenas restrita a questões físicas e arquitetônicas, uma vez que o vocábulo expressa um conjunto de dimensões diversas, complementares e indispensáveis para que haja um processo de efetiva inclusão.

Segundo estudos desenvolvidos por Sasaki (2002), podemos identificar seis tipos de acessibilidade: atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e programática. O Quadro 6 define a tipologia, a partir de uma adaptação das ideias de Sasaki e acrescenta outras verificadas na literatura acerca do tema.

**QUADRO 6:** Espectro da acessibilidade

ESPECTRO DA ACESSIBILIDADE	DEFINIÇÕES	PRÁTICAS E EXEMPLOS RELACIONADOS ÀS IES
<b>Acessibilidade atitudinal</b>	Refere-se à percepção do outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras.	Essa acessibilidade pode ser notada quando existe, por parte dos gestores institucionais, o interesse em implementar ações e projetos relacionados à acessibilidade em toda a sua amplitude. A priorização de recursos para essas ações é um indicativo da existência de acessibilidade atitudinal.
<b>Acessibilidade arquitetônica (também conhecida como física)</b>	Eliminação das barreiras ambientais físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços e equipamentos urbanos.	Os exemplos mais comuns de acessibilidade arquitetônica são a presença de rampas, banheiros adaptados, elevadores adaptados, piso tátil, entre outras.
<b>Acessibilidade metodológica (também conhecida como pedagógica)</b>	Ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Está relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional irá determinar, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas.	É possível notar a acessibilidade metodológica nas salas de aula quando os professores promovem processos de diversificação curricular, flexibilização do tempo e utilização de recursos para viabilizar a aprendizagem de estudantes com deficiência, como por exemplo: pranchas de comunicação, texto impresso e ampliado, softwares ampliadores de comunicação alternativa, leitores de tela, entre outros recursos.

<p><b>Acessibilidade Programática</b></p>	<p>Eliminação de barreiras presentes nas políticas públicas (leis, decretos, portarias, normas, regulamentos.entre outros.</p>	<p>Ocorre quando a IES promove processos de sensibilização que envolvem a informação, o conhecimento e a aplicação dos dispositivos legais e políticas relacionadas à inclusão e à acessibilidade de estudantes com deficiência na educação superior. Muitas vezes esses estudantes não têm conhecimento dos seus direitos e, em razão disso, não vislumbram a possibilidade de acessar a universidade. Essa acessibilidade se expressa, também, toda vez que novas leis, decretos, portarias são criadas com o objetivo de fazer avançar os direitos humanos em todos os seus âmbitos.</p>
<p><b>Acessibilidade instrumental</b></p>	<p>Superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva).</p>	<p>Esse tipo de acessibilidade envolve todas as demais e sua materialidade reflete a qualidade do processo de inclusão plena do estudante na educação superior.</p>
<p><b>Acessibilidade nos transportes<sup>11</sup></b></p>	<p>Forma de acessibilidade que elimina barreiras não só nos veículos, mas também nos pontos de paradas, incluindo as calçadas, os terminais, as estações e todos os outros equipamentos que compõem as redes de transporte.</p>	<p>Percebe-se a aderência da IES a esse tipo de acessibilidade quando existe transporte coletivo à disposição dos estudantes e aqueles com algum tipo de deficiência física ou mobilidade reduzida consegue fazer uso do mesmo com segurança e autonomia, sem nenhum prejuízo para sua locomoção.</p>

<sup>11</sup> A acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida aos sistemas de transporte público está garantida e disciplinada em diversas normas legais, editadas recentemente no país, dentre elas, as Leis 10.048 e 10.098/2000 e o Decreto-Lei 5296/2004.

<b>Acessibilidade nas comunicações</b>	É a acessibilidade que elimina barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, uso do computador portátil) e virtual (acessibilidade digital).	Um dos exemplos de acessibilidade nas comunicações é a presença do intérprete na sala de aula em consonância com a Lei de Libras – e Decreto de Acessibilidade.
<b>Acessibilidade digital</b>	Direito de eliminação de barreiras na disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos.	Evidencia-se a existência dessa acessibilidade quando a IES possui os acervos bibliográficos dos cursos em formato acessível ao estudante com deficiência (prioritariamente os de leitura obrigatória) e utiliza diferentes recursos e ajudas técnicas para que o estudante tenha acesso a informação e ao conhecimento independentemente de sua deficiência.

Com base no espectro de acessibilidade acima explicitado (Quadro 6) o Quadro 7 (abaixo) apresenta uma descrição das dimensões 1 (Organização Didático-Pedagógica) e 3 (Infraestrutura) que constituem o atual Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância. Na dimensão 1 chama-se a atenção para a importância de o avaliador considerar, ao verificar os critérios de análise, as estratégias que estão sendo utilizadas pela instituição para favorecer ou garantir a implementação da educação inclusiva e, na dimensão 3, em que a acessibilidade é vista como critério de avaliação busca-se, igualmente, chamar a atenção para o cumprimento dos preceitos conceituais e legais da educação inclusiva.

**QUADRO 7:** A presença da acessibilidade no instrumento de avaliação vigente

**DIMENSÃO 1: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA**

FONTE DE CONSULTA: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, e Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC.

INDICADORES	CRITÉRIOS DE ANÁLISE
1.1. Contexto educacional	Quando o PPC não contempla as demandas efetivas de natureza econômica e social ou contempla de maneira insuficiente, suficiente, muito bem, excelente.
<p>Todo processo de inclusão educacional tem início com a inserção da inclusão no Plano de Desenvolvimento da Instituição (PDI) e no Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC). Nesse sentido é fundamental a verificação de sua presença nesses documentos. Ressalta-se que as ações direcionadas a implementação da inclusão devem ter caráter transversal e articular a tríade “ensino, pesquisa e extensão” no desenvolvimento das ações e programas previstos. É no PPC que estará à concepção subjacente aos processos avaliativos, metodológicos e a organização do trabalho pedagógico como um todo, o que justifica a importância de que esse contemple como eixo estruturante, o respeito às diferenças e a diversidade humana.</p>	
1.5. Estrutura curricular	Quando a estrutura curricular prevista/implantada não contempla, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: flexibilidade, interdisciplinaridade, compatibilidade da carga horária total (em horas), articulação da teoria com a prática e, nos casos de cursos a distância, mecanismos de articulação e familiarização com essa modalidade ou, contempla, de maneira insuficiente, suficiente, muito bem, excelente.
<p>No caso de estudantes com necessidades educacionais especiais é fundamental que a estrutura curricular contemple possibilidades de diversificação curricular requeridas pelas diferentes necessidades que demandem atendimento especial. A flexibilidade no tempo, por exemplo, se aplica em situações de deficiência que, por sua especificidade, provocam um desenvolvimento mais lento que aquele considerado normal e fazem com que o estudante necessite de um tempo diferenciado para realizar a mesma atividade que os demais.</p>	
1.6. Conteúdos curriculares	Quando os conteúdos curriculares previstos/implantados não possibilitam o desenvolvimento do perfil profissional do egresso considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: atualização, adequação das cargas horárias (em horas) e adequação da bibliografia ou possibilitam de forma insuficiente, suficiente, muito bem, excelente.
<p>Os conteúdos curriculares devem possibilitar aos estudantes com necessidades educacionais especiais uma adequação entre o perfil desejado para inserção no mercado de trabalho e as características dadas pela especificidade da necessidade especial. Nesse sentido é necessário que as IES desenvolvam processos de formação continuada acerca da educação inclusiva para que os docentes possam qualificar suas reflexões e prática pedagógica procedendo às diversificações curriculares necessárias.</p>	
1.7 Metodologia	Quando as atividades pedagógicas não apresentam ou apresentam de maneira insuficiente, suficiente, muito boa, excelente <b>coerência com a metodologia prevista/implantada.</b>

<p>Com relação a esse indicador ressalta-se que a inadequação metodológica é um dos principais fatores que podem desfavorecer e até inviabilizar a participação e aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais. A acessibilidade aqui se concretiza na diversificação metodológica em razão da necessidade de atendimento especial de algum estudante em função de sua situação de deficiência. O quadro 6, “Espectro da acessibilidade - práticas e exemplos relacionados as IES” apresenta alguns exemplos de uso de recursos e estratégias metodológicas que auxiliam na promoção da aprendizagem e participação por parte desses estudantes.</p>	
<p>1.11. Apoio ao discente</p>	<p>Quando não existe <b>programa de apoio ao discente</b> previsto ou implantado ou quando o apoio previsto/ implantado contempla, de maneira insuficiente, suficiente, muito bem, excelente, os programas de apoio extraclasse e psicopedagógico, de atividades de nivelamento e extracurriculares não computadas como atividades complementares e de participação em centros acadêmicos e em intercâmbios.</p>
<p>Os estudantes que necessitam de atendimento especial devem participar dos programas de apoio discente tanto quanto os demais estudantes. Estes programas podem trazer grande benefício a esses estudantes se, desde a sua concepção, estiverem em consonância com os princípios da educação inclusiva, prevendo ações de acessibilidade, em seu amplo espectro.</p>	
<p>1.13. Atividades de tutoria</p>	<p>Quando não há o desenvolvimento de atividades de tutoria (presencial e a distância) ou quando as atividades de tutoria previstas/implantadas atendem, de maneira insuficiente, suficiente, muito bem, excelente às demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular.</p>
<p>Algumas IES já contemplam, em atividades de tutoria, ações relacionadas ao apoio à inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Essas ações consistem, muitas vezes, no acompanhamento, por parte de um tutor, da vida acadêmica do estudante. Experiências como essas tem demonstrado grande benefício não só para o estudante que necessita de apoio, mas também ao tutor, que é desafiado a desenvolver práticas colaborativas e o respeito às diferenças humanas. É fundamental nesses casos, que os tutores recebam uma formação teórica e conceitual que lhes faça compreender seu verdadeiro papel, que é promover, paulatinamente, a autonomia desses estudantes com relação à construção do conhecimento e hábitos de estudo não a dependência com relação ao seu tutor.</p>	
<p>1.14. Tecnologias de informação e comunicação – TICs no processo ensino-aprendizagem</p>	<p>Quando as <b>Tecnologias de informação e comunicação (TICs) previstas/implantadas</b> no processo de ensino-aprendizagem não permitem executar o projeto pedagógico do curso ou permitem executar, de maneira insuficiente, suficiente, muito bem, excelente.</p>
<p>O uso das TICs, por parte dos estudantes com necessidades educacionais favorece não só o aprendizado, mas a participação, com autonomia, na vida acadêmica. As IES que possuem núcleos de acessibilidade ou similares devem buscar junto a esses núcleos orientações sobre o uso devido dessas tecnologias.</p>	

1.15. Material didático institucional	Quando o material didático institucional previsto/implantado, disponibilizado aos estudantes, não permite executar a formação definida no projeto pedagógico do curso, ou permite executar, de maneira insuficiente, suficiente, muito bem, excelente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: abrangência, bibliografia adequada às exigências da formação, aprofundamento e coerência teórica.
Com relação ao material didático institucional ressalta-se a importância de que as IES promovam a acessibilidade com relação ao acervo bibliográfico indicado para cada curso, para que os estudantes que necessitam de apoio especial possam se beneficiarem do currículo em condições de igualdade aos demais estudantes.	
1.17. Procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem	Quando os procedimentos de avaliação previstos/implantados utilizados nos processos de ensino-aprendizagem não atendem à concepção do curso definida no seu Projeto Pedagógico do Curso – PPC ou atendem de forma insuficiente, suficiente, muito bem, excelente.
É fundamental que os processos avaliativos, tanto quanto os procedimentos metodológicos estejam em consonância com a legislação vigente acerca da acessibilidade e essa prerrogativa deve estar expressa no Projeto Pedagógico do Curso para que tenha efetividade na prática pedagógica.	

### DIMENSÃO 3: INFRAESTRUTURA

FONTE DE CONSULTA: Projeto Pedagógico do Curso, Diretrizes Curriculares Nacionais, quando houver, Formulário Eletrônico preenchido pela IES no e-MEC e Documentação Comprobatória.

INDICADORES	CRITÉRIOS DE ANÁLISE
3.1. Gabinetes de trabalho para professores Tempo Integral – TI	Existência, ou não, de gabinetes de trabalho implantados para os docentes em tempo integral e se eles são insuficientes, suficientes, muito bons ou excelentes, considerando em uma análise sistêmica e global os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, <b>acessibilidade</b> , conservação e comodidade.
Com relação aos equipamentos e recursos de informática, a facilitação do acesso por parte de professores com deficiência ou mobilidade reduzida pode se dar por meio da adequação dos programas e da adaptação dos equipamentos para as necessidades advindas da situação de deficiência (deficiências físicas, auditivas, visuais e cognitivas) através de softwares especiais, ponteiras, adaptações em teclados e mouses etc. A tecnologia assistiva adequada é aquela que considera às necessidades advindas da especificidade de cada pessoa e contexto e favorece a autonomia na execução das atividades inerentes a docência.	

3.3. Sala de professores	Existência, ou não, da sala de professores e se a sala implantada para os docentes é insuficiente, suficiente, muito boa ou excelente, considerando em uma análise sistêmica e global os aspectos: disponibilidade de equipamentos de informática em função do número de professores, dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, <b>acessibilidade</b> , conservação e comodidade.
3.4. Salas de aula	Se as salas de aula implantadas no curso têm condições de funcionamento ou são insuficientes, suficiente, muito boa ou excelente, considerando em uma análise sistêmica e global os aspectos: quantidades e número de alunos por turma, disponibilidade de equipamentos, dimensões em função das vagas previstas/autorizadas, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, <b>acessibilidade</b> , conservação e comodidade.
<p>Ao avaliar se uma sala de professores ou sala de aula é, ou não, acessível, deve-se considerar não só a questão arquitetônica (rampas de acesso, elevadores, portas alargadas, piso tátil, etc), mas outros âmbitos da acessibilidade, como o instrumental, por exemplo, que na sala de aula se materializa na existência de recursos necessários à plena participação e aprendizagem de todos os estudantes. Esses recursos podem ser uma prancha de comunicação, um mobiliário acessível, o uso do computador em sala de aula como auxílio à aprendizagem, lupa, entre outros. Outro recurso importante é a presença do intérprete de Libras na sala de aula, nesse caso o professor ouvinte poderá ministrar suas aulas em sua língua de domínio e, ao mesmo tempo, o aluno surdo receberá a informação também em sua língua própria. A presença do intérprete contribuirá para superar a barreira linguística e, conseqüentemente as dificuldades dos estudantes surdos no processo de aprendizagem.</p>	
3.10. Laboratórios didáticos especializados: qualidade.	Quando os laboratórios didáticos especializados não estão implantados ou não existem normas de funcionamento, utilização e segurança ou quando os laboratórios especializados implantados com respectivas normas de funcionamento, utilização e segurança atendem, de maneira insuficiente, em uma análise sistêmica e global, aos aspectos: adequação, acessibilidade, atualização de equipamentos e disponibilidade de insumos.
<p>Observa-se que tanto o espaço físico quanto os mobiliários e materiais didáticos especializados devem estar em consonância com os critérios de acessibilidade dispostos na legislação vigente e as adaptações necessárias deverão acontecer de acordo com a matrícula dos alunos na disciplina.</p>	

Recomenda-se que para verificação desses indicadores os avaliadores incluam, como fonte de consulta, os seguintes dispositivos:

1- O **Decreto nº 5.296/2004**<sup>12</sup> – Que Regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

2- A **ABNT NBR 9.050/2004**<sup>13</sup> – Que dispõe sobre a Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.

Recomenda-se, ainda, que os avaliadores observem se o Projeto Pedagógico do Curso contempla esses dois dispositivos. Em caso negativo, é importante uma orientação nesse sentido.

---

<sup>12</sup> O Decreto encontra-se disponível no endereço:  
[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em 12.06.2013

<sup>13</sup> A Norma Técnica encontra-se disponível no endereço:  
[www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield\\_generico\\_imagens-filefield-description%5D\\_24.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf). Acesso em 12.06.2013

#### 4 - RECOMENDAÇÕES AOS AVALIADORES

Diante da contextualização da temática acessibilidade, destaca-se que é fundamental que os avaliadores do BASis tenham conhecimento do desenvolvimento teórico e conceitual que envolve o campo da acessibilidade de estudantes que demandam atendimento diferenciado na educação superior. Esse conhecimento fundamentará o processo avaliativo favorecendo o cumprimento de princípios que promovam o acesso, a permanência e a participação dos discentes.

Assim, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, recomendamos que os avaliadores no decorrer de suas atividades in loco, registrem o cumprimento da acessibilidade de acordo com os indicadores, critérios e registros nos relatos globais das respectivas dimensões.

A existência de núcleo de acessibilidade é um aspecto importante no cuidado da IES com as questões relacionadas à inclusão educacional na perspectiva da responsabilidade social proposta pelo Sinaes. Assim, é relevante atentar para a existência ou não desses núcleos na IES avaliada, descrevendo no campo contextualização da IES, no formulário eletrônico.

Ainda, concebendo a acessibilidade em seu amplo espectro, faz-se necessário observar no curso a existência ou não de ações articuladas entre o ensino, a pesquisa e a extensão no desenvolvimento de projetos educacionais e práticas inclusivas envolvendo docentes e acadêmicos da graduação e pós-graduação. Os exemplos a seguir são indicativos de que a acessibilidade e a inclusão fazem parte da cultura institucional:

1. a comunidade acadêmica e comunidade em geral reconhece a IES como uma referência nas questões sobre acessibilidade, com o propósito de minimizar as discriminações ainda existentes;
2. a política institucional de acessibilidade no interior da IES articula ensino, pesquisa e extensão no desenvolvimento de ações e programas que acontecem, não de forma pontual e esporádica, mas contínua;
3. existe investimento na preparação da comunidade universitária para a sensibilização e o reconhecimento dos benefícios da convivência na diversidade e do ambiente acessível a todos;

4. existe intencionalidade por parte dos gestores institucionais de dar visibilidade às ações de inclusão e de sistematizar informações acerca do tema como elementos facilitadores para articulação e acompanhamento de discentes, docentes, técnicos administrativos e terceirizados com necessidade de atendimento diferenciado no interior da IES;
5. existe articulação da IES com diversos órgãos federais, estaduais, municipais, empresas e ONGs, visando manter parcerias para ações e encaminhamentos referentes ao apoio às pessoas com necessidade de atendimento diferenciado;
6. existe no Projeto Pedagógico da instituição a destinação de recursos para a implementação da acessibilidade - esse é um elemento estruturante da inclusão educacional.

Assim, os fundamentos político-conceituais nos quais se assenta a acessibilidade devem se materializar em um conjunto de ações e programas que constituem um marco de legitimidade da IES como espaço de qualidade da educação para todos, verificados nos documentos institucionais para os cursos avaliados.

Em suma, os registros referentes às questões da acessibilidade pertinentes à avaliação *in loco* devem refletir a aplicabilidade da legislação vigente e a condição de funcionamento como diferencial de qualidade do curso em relação a este quesito, considerando a importância do atendimento especializado aos estudantes que se enquadram nesta perspectiva.

## 5 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 9050: Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiência a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamento Urbano. Rio de Janeiro: ABNT. 2004.

ALENCAR, Eunice Maria Lopes Soriano; FLEITH, Denise de Souza. Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. 2ª Ed. São Paulo: EPU, 2001.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. LEI 10.861, de 14/4/2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

BRASIL. INEP. Censo da Educação Superior, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 20 de maio. 2013.

BRASIL. INEP. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2012/instrumento\\_com\\_alteracoes\\_maio\\_12.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf). Acesso em: 29 de maio. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº: 8/2012, de 06 de março de 2012.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Acessibilidade. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o atendimento educacional especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Responsabilidade social: desafios à gestão universitária. In Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior / Associação Brasileira de Mantenedora de Ensino superior. – Ano 23, n. 34 (Abr. 2005). – Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2005.

CARVALHO, Renata Innecco Bittencourt de. Universidade midiaticizada: o uso da televisão e do cinema na Educação Superior. Brasília: SENAC-DF, 2007.

DAMASCENO, Luciana Lopes; Filho, Teófilo Alves Galvão. As novas tecnologias como tecnologia assistiva: utilizando os recursos de acessibilidade na educação especial. III Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial – CIIEE 2002.

DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes. A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos - EJA: um estudo de caso. Tese de doutorado. Ano de obtenção: 2012.

FRAUCHES, Celso da Costa; FAGUNDES, Gustavo M. Fagundes. LDB Anotada e Comentada e reflexões sobre a educação superior. 3ª ed. Brasília: ILAPE, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Inclusão escolar: o que é? por que? Como fazer? 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MOREIRA, L. C.. Iniciativas, atividades e ações da UFPR acerca da pessoa com necessidades especiais. Cadernos de Educação Especial, v. 2. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2000.

NEGRINI, Tatiane; FREITAS, Soraia Napoleão. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. Revista "Educação Especial" n. 32, p. 273-284, 2008, Santa Maria Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em 12.06.2013.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivocriativo. Porto Alegre, 2004. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PÉREZ, S. G. P. B. Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade da Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação adulta. [Tese de doutorado, Faculdade de Educação]. - Porto Alegre : PUCRS, 2008. - p. 230.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9.

Virgolim, A.M.R. Creativity and intelligence: A study of Brazilian gifted and talented students. Tese de Doutorado, University of Connecticut, Storrs, Estados Unidos, 2005.

6 - DEFINIÇÃO DE TERMOS<sup>14</sup>

TERMO	DEFINIÇÃO
<b>Acessibilidade</b>	Condição para utilização com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação por uma pessoa que necessite de atendimento diferenciado.
<b>Ajudas Técnicas</b>	Consideram-se ajudas técnicas os produtos, instrumentos e equipamentos ou tecnologias adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa em situação de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida.
<b>Alfabeto Moon</b>	Sistema Moon de leitura em relevo foi criado em 1845. Pelo Dr William Moon de East Sussex. É um método simples baseado no alfabeto padrão, feito de 14 caracteres, usados em vários ângulos, cada um com seu contorno nítido. É particularmente apropriado para a introdução ao adulto recém-cego na arte de ler pelo toque.
<b>Altas habilidades/superdotação</b>	Potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.
<b>Atendimento Educacional Especializado-AEE</b>	Serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.
<b>Autismo</b>	O autismo é um distúrbio congênito caracterizado por alterações no desenvolvimento infantil que se manifesta nos primeiros meses de vida, caracterizando-se por um comprometimento das relações interpessoais e diversas alterações de linguagem e dos movimentos.
<b>Barreiras</b>	Qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, classificadas em: barreiras urbanísticas, nas edificações, nos transportes.
<b>Comunicação alternativa</b>	Em educação especial, a expressão comunicação alternativa e/ou suplementar vem sendo utilizada para designar um conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos direcionado a pessoas acometidas por alguma doença, deficiência, ou alguma outra situação momentânea que impede a comunicação com as demais pessoas por meio dos recursos usualmente utilizados, mais especificamente a fala.
<b>Deficiência física</b>	Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.
<b>Deficiência auditiva</b>	Perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz.

<sup>14</sup> Para a elaboração dessa definição de termos foram utilizados os seguintes documentos: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008; Decreto nº 5.296/2004 (Decreto de Acessibilidade); ABNT NBR 9050/2004 E Portal de Ajudas Técnicas para educação/2006.

<b>Deficiência visual</b>	Capacidade de enxergar igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica. Já a baixa visão significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho (mais uma vez com a melhor correção óptica). E também existem casos em que a soma da medida do campo visual em ambos os olhos é igual ou menor que 60 graus - ou ocorre simultaneamente quaisquer das condições anteriores.
<b>Deficiência mental (intelectual)</b>	Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas.
<b>Deficiência múltipla</b>	Associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiência primárias (mental/visual/auditiva/física) com comprometimento que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa.
<b>Desenho universal</b>	Visa atender à maior gama de variações possíveis das características antropométricas e sensoriais da população, de forma autônoma, segura e confortável. Traz também idéia de produto, espaço, mobiliário e equipamentos concebidos para uma maior gama de usuários.
<b>Necessidades educacionais especiais</b>	Necessidade educacional especial, temporária ou permanente, vinculada ou não a uma causa orgânica, como por exemplo: estudantes com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação, dificuldades acentuadas de aprendizagem, dificuldades de comunicação e sinalização, entre outras.
<b>Educação Especial</b>	Modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.
<b>Pessoa com Deficiência</b>	Aquela que possui impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem restringir a participação plena e efetiva da pessoa na escola e na sociedade.
<b>Transtornos Funcionais Específicos</b>	Dificuldades específicas de aprendizagem, ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares. São exemplos de Transtornos Funcionais Específicos: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros. Nesses casos a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.
<b>Síndrome de Asperger</b>	Síndrome que está relacionada com o autismo, diferenciando-se deste por não comportar nenhum comprometimento no desenvolvimento cognitivo ou de linguagem.
<b>Síndrome de Rett</b>	Anomalia de ordem neurológica e de caráter progressivo, que acomete em maior proporção crianças do sexo feminino, sendo hoje comprovada também em crianças do sexo masculino. Compromete o crescimento craniano, acarreta em regressão da fala e das habilidades motoras adquiridas, em particular o movimento ativo da mão, há alterações comportamentais, aparecimento de crises convulsivas em 50 a 70% dos casos, alterações respiratórias e do sono e constipação intestinal
<b>Sistema Braille</b>	Processo de leitura e escrita em relevo, com base em 64 (sessenta e quatro) símbolos resultantes da combinação de 6 (seis) pontos, dispostos em duas colunas de 3 (três) pontos. É também denominado Código Braille.
<b>Sorobã</b>	O Sorobã é um aparelho de cálculo de procedência japonesa, adaptado para o uso de pessoas deficientes da visão. No Brasil, o aparelho foi adaptado para uso de cegos em 1949, por Joaquim Lima de Moraes. Hoje, o uso do sorobã é de valor reconhecido por professores especializados e pessoas cegas, e requer uma orientação precisa e objetiva sobre as técnicas apropriadas para sua utilização.

<b>Surdocegueira</b>	Deficiência única que apresenta a deficiência auditiva e visual concomitantemente em diferentes graus, necessitando desenvolver formas diferenciadas de comunicação para aprender e interagir com a sociedade.
<b>Tecnologia assistiva</b>	Recentemente inserida na cultura educacional brasileira a expressão é utilizada para identificar todo o arsenal de recursos que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão.
<b>Transtornos Globais de Desenvolvimento</b>	Alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose.