



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA**  
**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS**  
**ANÍSIO TEIXEIRA**  
**DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**  
**COORDENAÇÃO GERAL DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO E**  
**INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**

**DOCUMENTO ORIENTADOR DAS COMISSÕES DE**  
**AVALIAÇÃO *IN LOCO* PARA INSTITUIÇÕES DE**  
**EDUCAÇÃO SUPERIOR COM ENFOQUE EM**  
**ACESSIBILIDADE**

**BRASÍLIA, 2016**

## **FICHA TÉCNICA**

### **Presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**

Luiz Roberto Liza Curi

### **Diretoria de Avaliação da Educação Superior**

Claudia Maffini Griboski

### **Coordenação-Geral de Avaliação de Cursos de Graduação e Instituições de Educação Superior**

Suzana Schwerz Funghetto

### **Organização**

Claudia Maffini Griboski

Sueli Macedo Silveira

Suzana Schwerz Funghetto

### **Equipe de elaboração deste Documento:**

Alline Nunes Andrade – Diretoria de Avaliação da Educação Superior/Inep

Claudia Maffini Griboski – Diretoria de Avaliação da Educação Superior/Inep

Soraia Napoleão Freitas – Consultoria em Avaliação de Características de Acessibilidade para as IES – PNUD

Suzana Schwerz Funghetto – Diretoria de Avaliação da Educação Superior/Inep

### **Equipe de sistematização**

Alex Ricardo Medeiros da Silveira	Márcia Cristina Magalhães Cavalcanti
Alline Nunes Andrade	Miriam Santos Vieira
Alexandre Magno Dias Silvino	Raphael Tiago Lenzi
Ana Angélica Paiva Figueiredo	Rodrigo Fraga Massad
Ana Carolina de Aguiar Moreira Oliveira	Rogério Dentello
Daniel Tito Horta	Rosa Mara Santos Cassis
Décio Luiz Monteiro Barros	Sueli Macedo Silveira
Fabiano Cavalcanti Mundim	Suzana Schwerz Funghetto
Juanita Rodrigues Martins	Zilda Alves

**Documento construído em parceria entre o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).**

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	4
1. INTRODUÇÃO .....	5
2. ESTUDO DAS CARACTERÍSTICAS DE ACESSIBILIDADE, NECESSÁRIAS AO ATENDIMENTO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	8
2.1 Pressupostos normativos da educação especial na educação superior .....	8
2.2 Definição do público alvo da educação especial.....	19
2.3 Tipos de Acessibilidade .....	22
2.4 Estratégias de acessibilidade para o público alvo da educação especial na educação superior .....	24
2.5 Estudos e pesquisas sobre acessibilidade na educação superior .....	29
2.5.1 A inclusão/acessibilidade de estudantes público alvo da educação especial na educação superior no âmbito dos programas de pós-graduação .....	31
2.5.2 A inclusão/acessibilidade do público-alvo de educação especial na educação superior como tema em periódicos científicos .....	46
3. METAS DA EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	53
4. ACESSIBILIDADE NO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA.....	58
5. REQUISITOS LEGAIS E NORMATIVOS EM ACESSIBILIDADE .....	75
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
7. REFERÊNCIAS.....	89

## APRESENTAÇÃO

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, instituído pela Lei nº 10.861 (BRASIL, 2004b), tem por objetivo assegurar o processo nacional de avaliação das Instituições de Educação Superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, conforme diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – Conaes.

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

Para implementação das avaliações *in loco* o Inep faz a gestão do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – BASis, regulamentado pela Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, consolidada em 29 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010d). O BASis constitui-se em cadastro nacional e único de avaliadores selecionados pelo Inep para a indicação de Comissão de Avaliação *in loco*.

Na perspectiva de promover a permanente qualificação dos avaliadores do BASis em relação à acessibilidade, bem como informar a IES sobre o tema, apresentamos este documento orientador estruturado a partir das metas do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a) e demais marcos legais e vigentes, a respeito dos pressupostos do Sinaes, das características de acessibilidade e sua verificação no Instrumento de Avaliação Institucional Externa. Neste documento orientador apresentam-se orientações necessárias ao processo de avaliação *in loco* e a promoção de acessibilidade nas Instituições de Educação Superior visando a integração entre o órgão avaliador e as IES avaliadas.

**Claudia Maffini Griboski (Diretora da DAES/INEP)**

## 1. INTRODUÇÃO

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (Daes), coordenou no ano de 2012 a revisão dos instrumentos de avaliação institucional utilizados na avaliação *in loco* realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

A revisão dos instrumentos de avaliação se justifica em observância ao disposto na Lei nº 10.861 (BRASIL, 2004b) que institucionaliza o Sinaes; ao Decreto nº 5.773 (BRASIL, 2006a) que define como competência do Inep elaborar os instrumentos de avaliação e à Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, consolidada e republicada em 29 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010d) que atribui à Daes/Inep as decisões sobre os procedimentos de avaliação.

Para a proposta de reformulação dos instrumentos foi criada uma Comissão de Revisão dos Instrumentos de Avaliação Institucional, nomeada pela Portaria nº 224 (BRASIL, 2012b), com representantes de Instituições de Educação Superior (IES) públicas e privadas, da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (Daes), da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Esta Comissão foi coordenada pela Daes, seguindo as diretrizes elaboradas pela Conaes e orientações do CNE.

A construção do instrumento de avaliação institucional externa, conforme Nota Técnica INEP 25/2015, pautou-se no respeito à diversidade institucional, à identidade das IES, aos princípios e diretrizes do Sinaes e suas finalidades e à qualidade da educação superior, resultando na seguinte matriz: Instrumento de Avaliação Institucional Externa que subsidia os Atos de Credenciamento e de Recredenciamento Presencial das Instituições de Educação Superior. Esse instrumento subsidiará também a avaliação para transformação de organização acadêmica.

Dessa forma trata-se de um instrumento matricial organizado em cinco eixos, contemplando nestes as dez dimensões referenciadas no marco legal do

Sinaes, conforme artigo 3º da Lei nº 10.861 (BRASIL, 2004b). O agrupamento das dimensões em eixos visa facilitar o diálogo entre as atividades que devem ser articuladas no momento da avaliação. Os eixos ficam assim dispostos no instrumento:

Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional: considera a dimensão 8 do Sinaes (Planejamento e Avaliação). Inclui também um Relato Institucional, que descreve e evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo) em relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), incluindo os relatórios emanados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), do período que constituiu o objeto de avaliação.

Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional: contempla as dimensões 1 (Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional) e 3 (Responsabilidade Social da Instituição) do Sinaes.

Eixo 3– Políticas Acadêmicas: abrange as dimensões 2 (Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão), 4 (Comunicação com a Sociedade) e 9 (Políticas de Atendimento aos Discentes) do Sinaes.

Eixo 4 – Políticas de Gestão: compreende as dimensões 5 (Políticas de Pessoal), 6 (Organização e Gestão da Instituição) e 10 (Sustentabilidade Financeira) do Sinaes.

Eixo 5 – Infraestrutura Física: contempla a dimensão 7 (Infraestrutura Física) do Sinaes.

Dentre os princípios do Sinaes e em coerência com as Metas do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014b), destaca-se a Responsabilidade Social. A matriz do instrumento prevê acessibilidade nos aspectos físicos, pedagógicos, atitudinais e comunicacionais, refletindo toda a legislação pertinente. Uma vez que o instrumento é indutor de qualidade, a discussão sobre acessibilidade descrita neste documento amplia as possibilidades de atendimento, mediante programas, projetos e ações coordenados/conduzidos institucionalmente por um setor ou um núcleo de acessibilidade.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c), a transversalidade caracteriza a

educação especial como uma modalidade inerente a todos os níveis e modalidades de ensino. Na Educação Superior, efetiva-se por meio de ações que

envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008c, p. 17)

A acessibilidade é tratada, neste documento, como acessibilidade atitudinal, arquitetônica, metodológica, programática, instrumental, nos transportes, nas comunicações e digital. Esse termo aparece explicitamente como elemento que compõe critério de análise dos indicadores de infraestrutura (Eixo 5) do Instrumento de Avaliação Institucional Externa. Contudo, sendo a educação especial uma modalidade transversal, portanto intrínseca à Educação Superior, a avaliação externa requer a abordagem da acessibilidade nos demais eixos e indicadores do instrumento.

Para que sejam promovidos o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos acadêmicos do aluno alvo da educação especial, a avaliação *in loco* requer orientações específicas que contribuam com a indução da qualidade nas IES, indo além do atendimento à acessibilidade arquitetônica. Desse modo, o presente documento abordará detalhadamente cada indicador (Capítulo 4) e os requisitos legais e normativos (Capítulo 5) que tangem à temática da acessibilidade.

## **2. ESTUDO DAS CARACTERÍSTICAS DE ACESSIBILIDADE, NECESSÁRIAS AO ATENDIMENTO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

### **2.1 Pressupostos normativos da educação especial na educação superior**

A expectativa da consolidação de um sistema democrático após a ditadura militar ascendeu a mobilização social das pessoas com deficiência na busca pela inserção das suas demandas na Constituição Federal (BRASIL, 1998). No que se refere à constituinte, o Capítulo III, nomeado “Da educação, da cultura e do desporto”, em seu Art. 205, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família de promovê-la e incentivá-la, com a colaboração da sociedade. Esse artigo estabelece o direito à educação para todos os cidadãos, incluindo aqueles que possuem alguma deficiência.

Essa interpretação é reforçada pelo Art. 208, parágrafo III, que indica o dever do Estado com a educação, mediante a garantia de “III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” e “V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. Segundo a Constituição de 88, a União é responsável pela manutenção da educação superior (Art. 211, § 1º) e “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Art. 207).

Para além do disposto na Constituição, no que se refere à atribuição da União quanto apoio financeiro da educação superior no país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394 (BRASIL, 1996) em seu Art. 9º estabelece que a União seja responsável pelo “processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino” (VIII). A LDB orienta ainda, que a União deverá “Art. 9 - IX – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino”.

Considerando as finalidades da educação superior atribuídas no Capítulo IV - Art. 43 da LDB, que em linhas gerais tratam da oferta do ensino,

da pesquisa e da extensão tendo em vista a formação profissional dos cidadãos para a inserção no mundo do trabalho e o consequente desenvolvimento da sociedade brasileira, e partindo do pressuposto de que a educação consiste em um direito humano fundamental inalienável, este produto pretende apresentar as principais normativas que tratam da acessibilidade. A justificativa centra-se na necessidade de promover condições de acesso, participação e aprendizagem para que as pessoas com necessidades específicas tenham assegurado o seu direito de formação humana e profissional na educação superior.

Em 1999, foi publicado o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, resultado da conferência realizada no período de 6 a 8 de junho de 1999, na cidade da Guatemala. No Brasil, ratifica-se o texto da Convenção, por meio da publicação do Decreto Nº. 3.956 (BRASIL, 2001). Essa política representa um avanço político importante, pois apresenta a concepção de deficiência sob o pressuposto de que esta não deve ser motivo de discriminação de qualquer pessoa ou fator restritivo de qualquer forma de participação social. Em comparação ao conceito de pessoa com deficiência constante na Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), verifica-se um avanço significativo de concepção, na qual a deficiência não deve ser um atributo que demarca a limitação e a consequente exclusão social. A introdução desse conceito inicia um processo diferenciado de compreensão de inclusão social, que coloca a limitação nos ambientes sociais – decorrente da falta de acessibilidade em suas diferentes dimensões – como fator restritivo às oportunidades de convivência social desta população.

Duas leis que refletem a concepção supracitada são sancionadas em 2000: a Lei Nº 10.048 (BRASIL, 2000a), que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e a Lei Nº 10.098 (BRASIL, 2000b), que estabelece normas gerais e critérios para a promoção de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Essas leis são regulamentadas pelo Decreto Nº 5.296 (BRASIL, 2004a). A publicação deste Decreto responsabiliza

o Estado e o poder público para a eliminação de barreiras urbanísticas nos transportes, nas comunicações, nas informações e nas edificações como providência a ser tomada para a promoção da participação das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida na sociedade. Para fins desse Decreto, entende-se barreiras como “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” (Art. 8º, II).

Especialmente em relação à acessibilidade nas comunicações, vale destacar a Portaria do MEC Nº 2.678 (BRASIL, 2002b), que aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. O objetivo dessa normativa é adotar para todo o país uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa, considerando a permanente evolução técnico-científica que passa a exigir sistemática avaliação e atualização dos códigos e simbologia Braille, adotados nos Países de Língua Portuguesa.

No que tange ainda à promoção da acessibilidade, a Portaria Nº 3.284 do MEC (BRASIL, 2003b) dispõe sobre requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência, com objetivo de instruir os processos de autorização, reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Segundo a referida orientação, considerando a necessidade de assegurar às pessoas com deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino, destacam-se os Art. 1º e 2º:

Art. 1º Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais. Art 2º A Secretaria de Educação Superior, com apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos de acessibilidade, tomando-se como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos. § 1º Os requisitos de acessibilidade de que se trata no caput compreenderão

no mínimo: I - com respeito a alunos portadores de deficiência física: a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo; b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço; c) construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas; d) adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de 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; II - no que concerne a alunos portadores de deficiência visual, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso: a) de manter sala de apoio equipada como máquina de datilografia braile, impressora braile 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) de adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático; III - quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso: a) de 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) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; c) de 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) de proporcionar aos professores acesso a literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva.

No mesmo ano de 2003, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional publicou a Instrução Normativa Nº 1 (BRASIL, 2003a), que dispõe sobre a acessibilidade aos bens culturais imóveis acautelados em nível federal. No Art. 1º afirma que tal orientação estabelece diretrizes, critérios e recomendações para a promoção das devidas condições de acessibilidade aos bens culturais imóveis, a fim de equiparar as oportunidades de utilização dos bens pelo conjunto da sociedade, especialmente as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Nessa perspectiva, a Instrução Normativa, com base na legislação vigente, apresenta as definições sobre os conceitos fundamentais sobre acessibilidade, bem como soluções para a eliminação, redução ou superação de barreiras na promoção da acessibilidade aos bens culturais imóveis.

Referindo-se à acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, a NBR 9050 (ABNT, 2004) é a principal norma focada na acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, idosos obesos e gestantes. Nesta norma, há a determinação de que os bens tombados a serem adaptados para tornarem-se acessíveis “devem obedecer às condições descritas, porém atendendo aos critérios específicos a serem aprovados pelos órgãos do patrimônio histórico e cultural competentes” (p. 79). Sendo assim, embora a Instrução Normativa 1 (BRASIL, 2003a) não esteja relacionada no rol de Requisitos Legais (Capítulo 5), entende-se relevante o conhecimento desta normativa.

Retomando as considerações a respeito da NBR 9050 (ABNT, 2004), ressalta-se que esta norma atende a todas as disposições do Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana, o Brasil Acessível, lançado pelo Ministério das Cidades para implementar o Decreto Nº 5.296 (BRASIL, 2004a). A NBR 9050 (ABNT, 2004) estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados quando do projeto, construções, instalação e adaptação de edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos às condições de acessibilidade, indicando especificações que visam proporcionar à maior quantidade possível de pessoas independentemente de idade, estatura ou limitação de mobilidade a utilização segura do ambiente ou equipamento. Os parâmetros estabelecidos na NBR 9050 (ABNT, 2004) compreendem a instrumentalização necessária para que qualquer indivíduo possa se adaptar às condições ambientais do espaço edificado, visto que o conforto e a funcionalidade devem acomodar níveis de segurança ajustáveis a diferentes habilidades, abrangendo a minimização de estresse seja ele pelo esforço físico, pelo movimento ou pela percepção sensorial.

Destaca-se, ainda, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, publicada pela ONU em 2006, e ratificada no Brasil como emenda constitucional por meio da publicação do Decreto Legislativo 186 (BRASIL, 2008b) e do Decreto Executivo 6.949 (BRASIL, 2009a). Esse documento atribui novo significado ao conceito de deficiência, ao apontar, em seu preâmbulo, que a deficiência consiste em um conceito em evolução e que a limitação está

relacionada à questão da promoção da acessibilidade, ou seja, as barreiras estão impostas no meio que impedem ou obstruem a participação das pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais. O Art. 24 demarca o compromisso dos Estados Partes de assegurar o direito das pessoas com deficiência à educação, tendo garantidas as condições de participação e aprendizagem. Por vez o Art. 9º, que trata da acessibilidade, orienta:

1. A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, serão aplicadas, entre outros, a: a. Edifícios, rodovias, meios de transporte e outras instalações internas e externas, inclusive escolas, residências, instalações médicas e locais de trabalho; b. Informações, comunicações e outros serviços, inclusive serviços eletrônicos e serviços de emergência; 2. Os Estados Partes também tomarão medidas apropriadas para: a. Desenvolver, promulgar e monitorar a implementação de normas e diretrizes mínimas para a acessibilidade das instalações e dos serviços abertos ao público ou de uso público; b. Assegurar que as entidades privadas que oferecem instalações e serviços abertos ao público ou de uso público levem em consideração todos os aspectos relativos à acessibilidade para pessoas com deficiência; c. Proporcionar, a todos os atores envolvidos, formação em relação às questões de acessibilidade com as quais as pessoas com deficiência se confrontam; d. Dotar os edifícios e outras instalações abertas ao público ou de uso público de sinalização em Braille e em formatos de fácil leitura e compreensão; e. Oferecer formas de assistência humana ou animal e serviços de mediadores, incluindo guias, leitores e intérpretes profissionais da língua de sinais, para facilitar o acesso aos edifícios e outras instalações abertas ao público ou de uso público; f. Promover outras formas apropriadas de assistência e apoio a pessoas com deficiência, a fim de assegurar a essas pessoas o acesso a informações; g. Promover o acesso de pessoas com deficiência a novos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, inclusive à internet; h. Promover, desde a fase inicial, a concepção, o desenvolvimento, a produção e a disseminação de sistemas e tecnologias de informação e comunicação, a fim de que esses sistemas e tecnologias se tornem acessíveis a custo mínimo.

A Convenção da ONU (BRASIL, 2008b, 2009a) pode ser referida certamente como uma das conquistas políticas principais da última década, por trazer fundamentos que contribuem para romper com a visão clínica e assistencialista da deficiência. No Brasil, a repercussão desses princípios se dá

por meio da inserção destes conceitos na Constituição, que incita a transformação das políticas públicas no país não somente no que se refere à educação, mas na garantia dos demais direitos.

Em 2005, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação publicou o estudo “Documento subsidiário à política de Inclusão” (BRASIL, 2005). Esse material realiza uma análise dos referenciais da educação especial, enfatizando os aspectos educacionais relacionados à deficiência intelectual e trazendo elementos teóricos sobre a concepção de educação especial e de formação de educadores. A publicação desse estudo demarcou o início de um processo de rearticulação política e pedagógica, com vistas a ampliar o debate sobre a educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Nesse mesmo ano, é publicada a Portaria 555 (BRASIL, 2007c), prorrogada pela Portaria nº 948 (BRASIL, 2007d), que constitui o Grupo de Trabalho designado para a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esse Grupo de Trabalho foi responsável pela elaboração da proposta de uma política que atualizasse a abordagem da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A minuta do texto foi debatida com órgãos de representação governamental e não governamental da área da educação especial.

Neste mesmo ano, também foi lançado pelo MEC o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007b): razões, princípios e programas, apresentado como um conjunto de programas que visavam dar consequência às metas integrantes no PNE, fundamentado em uma visão sistêmica de educação, com o objetivo de superar as concepções fragmentadas e as falsas oposições entre níveis, etapas e modalidades de ensino que historicamente geraram a exclusão e a desigualdade de oportunidades.

Como forma de efetivação do PDE, é promulgado o Decreto nº 6.094, (BRASIL, 2007a), que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e estabelece em seu Art. 1º que este compromisso “é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da

comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”. No que se refere aos alunos da educação especial, é estabelecido no Art. 2º, IX: “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”. Apesar de não compor os Requisitos Legais e Normativos da avaliação institucional, a promulgação deste Decreto reflete a preocupação da sociedade e do Estado em promover a acessibilidade na Educação Básica, o que certamente geraria reflexos na Educação Superior, ratificando a transversalidade da Educação Especial.

Como critério para apoiar os parceiros, o MEC utiliza os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos entes federados, sendo que a formalização da parceria entre os entes se dá por meio da elaboração de um Plano de Ações Articuladas (PAR), que é conceituado como “o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância de suas diretrizes” (BRASIL, 2007a). No que se refere ao apoio à inclusão nos sistemas de ensino, o PAR apresenta como ações a implantação de salas de recursos multifuncionais para a oferta do atendimento educacional especializado, a formação de professores de escolas públicas para o atendimento educacional especializado e a promoção de acessibilidade. Todas as ações são voltadas para as escolas comuns públicas do ensino regular.

Seguidamente à publicação do PDE (BRASIL, 2007b) e do Compromisso Todos pela Educação, a SEESP/MEC publica a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c), a partir da inserção da educação especial como uma modalidade de ensino transversal à educação básica e superior e às demais modalidades de ensino. A proposição de suas diretrizes traz como pano de fundo a evolução das políticas públicas na área da educação especial e sua justificativa é embasada no significativo aumento de matrículas de alunos da educação especial no sistema de ensino. Esta política apresenta o seguinte objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e

continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008c, p. 14)

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

Cabe ainda destacar o lançamento do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, instituído por meio do Decreto nº 7.612 (BRASIL, 2011b). Conforme art. 1º, o referido Plano tem como finalidade:

[...] promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo Nº 186, de 9 de julho de 2008, com *status* de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

A execução de Plano Viver sem Limite (BRASIL, 2011b) será realizada pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e a sociedade civil. Sua gestão será realizada por um Comitê Gestor e um Grupo Interministerial de Articulação e Monitoramento. Os eixos de atuação são quatro, a destacar: acesso à educação, atenção à saúde, inclusão social e acessibilidade. Embora a garantia de um sistema educacional inclusivo seja situado como diretriz desse Plano, a forma de organização desse sistema e o papel da educação especial nesse contexto não são evidenciados.

Os conceitos fundamentais da Convenção da ONU são orientadores da política de inclusão fomentada pelo MEC e das ações de acessibilidade na educação superior. O Documento Orientador do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior – SECADI/SESu (BRASIL, 2013) afirma o compromisso desse Programa em assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior objetivando fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade.

Os debates sobre a abordagem da educação especial foram intensificados na Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010 pelo Ministério da Educação, que em seu documento final (BRASIL, 2010b) reafirma a promoção da acessibilidade como requisito necessário para a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. Em âmbito geral, essa Conferência traçou diretrizes para a promoção de políticas públicas educacionais com vistas à organização de um sistema nacional de educação articulado. Destaca-se a relevância dessa ação para a garantia do direito à educação aos diversos grupos sociais que reivindicaram pela educação pública e de qualidade para todos. As deliberações da plenária final da CONAE subsidiaram a promulgação da Lei Nº 13.005 (BRASIL, 2014b). Em relação à promoção da acessibilidade na educação superior, destaca-se as Metas e Estratégias a seguir:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. Estratégia 12.10) assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação; 12.15) institucionalizar programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais para os cursos de graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência. Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. Estratégia 14.7) manter e expandir programa de acervo digital de

referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência.

No contexto das normativas que orientam a organização e a avaliação da educação superior brasileira, é importante destacar a Resolução CNE/CP Nº 1 (BRASIL, 2012c), que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Esse documento, em seu Art 2º, estabelece que a Educação em Direitos Humanos consiste em um dos eixos fundamentais do direito à educação e refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. No que tange à educação superior, destaca-se:

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação. (BRASIL, 2012c)

As diversas mudanças conceituais sobre a educação especial não repercutem apenas no âmbito da sua especificidade, mas alargam-se na medida em que indicam a necessidade de transformação pedagógica no contexto mais amplo do sistema de ensino, indicando a necessidade de ressignificar os conceitos de participação, aprendizagem, currículo e avaliação. A implementação da política de educação inclusiva convida as instituições de educação superior a organizarem uma proposta de formação humana e profissional, investindo na transformação da prática educacional em sua totalidade. Esse convite é reforçado pela sanção da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência, em 06 de julho de 2015), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. A referida lei entrou em vigor em janeiro de 2016. (BRASIL, 2015)

## 2.2 Definição do público alvo da educação especial

Para realização do estudo das características de acessibilidade necessários ao atendimento de estudantes da educação especial nas Instituições de Educação Superior, serão utilizadas as terminologias afirmadas pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, publicada pela ONU em 2006, e ratificada no Brasil como emenda constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186 (BRASIL, 2008b), e pelo Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009a). Segundo o Art. 1º desta Convenção, define-se pessoa com deficiência a partir do seguinte conceito:

São aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2008b).

Nessa perspectiva, a deficiência é considerada uma condição humana, que identifica um determinado grupo social que tem impedimentos físicos, sensoriais ou intelectuais. Vale destacar que as normativas em vigência definem como público-alvo da educação especial estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008c), serão considerados estudantes da educação especial: alunos com deficiência — aqueles que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial; alunos com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam 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 infantil; alunos com altas habilidades/superdotação – 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.

Para fins de esclarecimento, entende-se<sup>1</sup>:

a) Pessoas com deficiência: São aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

i) Deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismos, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho das funções.

ii) Deficiência intelectual: caracterizada por alterações significativas tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais.

iii) Deficiência visual: consiste na perda total ou parcial de visão, congênita ou adquirida, variando com o nível ou acuidade visual da seguinte forma: Cegueira – ausência total de visão até a perda da percepção luminosa; Visão subnormal ou baixa visão – comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, após a melhor correção. Possui resíduos visuais que permitem a leitura de textos impressos ampliados ou com o uso de recursos ópticos.

iv) Deficiência auditiva: consiste na perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB até 70 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz;

e v) Surdez: consiste na perda auditiva acima de 71 dB, aferida por audiograma nas

---

<sup>1</sup> Os conceitos apresentados para definição do público alvo da educação especial tomam como referência o Censo Escolar – Educacenso: Caderno de Instruções, MEC/Inep, 2013.

frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz. Este conceito parte de uma concepção médica. Existem, por outro lado, os surdos que se identificam como dotados de uma diferença linguística, sendo a língua de sinais considerada sua primeira língua, nativa, e a língua oral majoritária concebida como segunda língua. Neste caso, a definição de surdez não passa pela medição de perda auditiva, mas especialmente pela adesão à comunidade surda, à experiência da visualidade e ao uso da língua de sinais.

v) Surdocegueira: trata-se de deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e visual concomitante.

vi) Deficiência múltipla: Consiste na associação de dois ou mais tipos de deficiência (intelectual/visual/auditiva/física).

b) Transtornos Globais do Desenvolvimento: Alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras. Fazem parte dessa definição estudantes com autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância.

i) Autismo: Transtorno onde há déficit em três domínios: déficit na sociabilidade; empatia e capacidade de compreensão ou percepção dos sentimentos do outro; déficit na linguagem comunicativa e imaginação; e déficit no comportamento e flexibilidade cognitiva. A manifestação dos sintomas aparece antes dos três anos de idade e pode estar associada à deficiência intelectual. Caracterizando-se por um comprometimento das relações interpessoais e diversas alterações de comunicação, de linguagem e de comportamento, inclusive estereotípias motoras.

ii) Síndrome de Asperger: Síndrome relacionada ao autismo, diferenciando-se deste por apresentar alterações formais na linguagem e na interação social. Causa prejuízo qualitativo na interação social, nos relacionamentos com seus pares, na reciprocidade social ou emocional.

iii) Síndrome de Rett: Transtorno de ordem neurológica e de caráter progressivo, com início nos primeiros anos de vida. Manifesta-se pela ausência de atividade funcional com as mãos, isolamento, regressão da fala e das habilidades motoras adquiridas, comprometimento das relações sociais e do desenvolvimento mental e microcefalia progressiva.

iv) Transtorno Desintegrativo: Transtorno que se caracteriza pela perda de funções e capacidades anteriormente adquiridas. Apresenta características sociais, comunicativas e comportamentais também observadas no autismo. Em geral, essa regressão tem início entre os 2 e os 10 anos de idade e acarreta alterações qualitativas na capacidade para relações sociais, jogos ou habilidades motoras, linguagem, comunicação verbal e não verbal, com comportamentos estereotipados e instabilidade emocional.

c) Altas habilidades/superdotação: Caracteriza-se pelo potencial elevado da criança nas diferentes áreas de seu interesse, isoladas ou combinadas entre si, tais como: realização de operações lógicas, talento para as artes plásticas e a música, habilidades de liderança e comunicação, capacidade de autopercepção e empatia, entre outras.

### **2.3 Tipos de Acessibilidade**

Existem diferentes tipos de acessibilidade, uma vez que o público para quem eles são propostos apresenta uma variedade de necessidades de adaptação. A seguir, apresentam-se tais tipos com o intuito de informar o seu teor aos avaliadores. Observa-se, contudo, que as acessibilidades ora mencionadas estão implícitas nos Requisitos Legais e Normativos em Acessibilidade e algumas são apresentadas nominalmente de outra forma.

- **Acessibilidade atitudinal:** 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.

- **Acessibilidade arquitetônica:** Eliminação das barreiras ambientais físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços e equipamentos urbanos.
- **Acessibilidade metodológica:** 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.
- **Acessibilidade programática:** Eliminação de barreiras presentes nas políticas públicas (leis, decretos, portarias, normas, regulamentos, entre outros).
- **Acessibilidade instrumental:** Superação das barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva).
- **Acessibilidade nos transportes:** 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.
- **Acessibilidade nas comunicações:** 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).
- **Acessibilidade digital:** 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.

## 2.4 Estratégias de acessibilidade para o público alvo da educação especial na educação superior<sup>2</sup>

A promoção de acessibilidade por parte da IES para o público alvo da educação especial (que podem ser estudantes, professores e/ou técnicos-administrativos) na educação superior requer a manifestação do sujeito para determinar o tipo de estratégia a ser empregada. Contudo, apresentam-se, a seguir, algumas sugestões do que pode ser analisado pelo(a) avaliador(a) para constatar a acessibilidade:

- Acervo em formato especial – acervo com características de fonte, corpo, número de caracteres, entrelinhas, espaços entre as palavras e as letras, cor do papel e da tinta, opacidade do papel e das ilustrações que viabilizem sua utilização com autonomia por parte da pessoa com baixa visão.
- Ambientes desobstruídos que facilitem a movimentação de cadeirantes e pessoas com deficiência visual – ambientes que favoreçam a locomoção da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, ampliando a autonomia pessoal, total ou assistida.
- Banheiros adaptados – banheiros com leiautes adaptados (lavatórios, espelhos, barras de apoio, vasos, papeleiras, mictórios e área de transferência) para atender a quem utiliza cadeira de rodas, aparelhos ortopédicos, próteses e também a quem precisa de apoio. O espaço livre no banheiro deve ser suficiente para manobrar a cadeira de rodas. Devem ser facilmente acessados, ficando próximos das circulações principais e sinalizados.

---

<sup>2</sup>As estratégias de acessibilidades apresentadas neste item utilizam como base a publicação “Censo da Educação Superior 2013: glossário consolidado”. MEC/Inep, 2014a. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/questionarios\\_e\\_manuais/2013/glossario\\_consolidado\\_censup\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/questionarios_e_manuais/2013/glossario_consolidado_censup_2013.pdf)

- Bebedouros e lavabos adaptados – bebedouro e lavabos com leiautes adaptados (bica e torneira) para atender a quem utiliza cadeira de rodas, aparelhos ortopédicos, próteses e também a quem precisa de apoio.
- Interlocutor de leitura orofacial – atendente ou algum membro da equipe capacitado para comunicar-se com a pessoa com deficiência auditiva não usuária de Língua Brasileira de Sinais (Libras).
- Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) – atendente ou algum membro da equipe fluente/capacitado para comunicar-se com o surdo usuário de Língua Brasileira de Sinais (Libras).
- Libras – forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil – Língua Brasileira de Sinais.
- Mobiliário adaptado – mobiliários com leiautes adaptados (telefones, mesas ou superfícies para refeições ou trabalho, balcões, entre outros) para atender a quem utiliza cadeira de rodas, aparelhos ortopédicos, próteses e também a quem precisa de apoio.
- Programa de reserva de vagas: pessoa com deficiência – programa destinado a alunos que ingressam na educação superior através de programa de reserva de vagas a estudantes que tem algum tipo de deficiência
- Rampa de acesso com corrimão – rampa de acesso que favorece a acessibilidade com segurança e autonomia, total ou assistida, das edificações, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Rampa com inclinação, largura, corrimão e rodapés adequados, bem como piso antiderrapante.

- Recursos de tecnologia assistiva disponíveis às pessoas com deficiência– trata-se de recursos que objetivam promover a autonomia, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua independência, qualidade de vida e inclusão social. Exemplo: material em Braille, material em áudio, recursos de informática acessível, tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais, guia-intérprete, material didático em língua brasileira de sinais, material em formato impresso em caracter ampliado, material pedagógico tátil, entre outros.
- Recursos de tecnologia assistiva disponíveis às pessoas com deficiência: material em Braille – material que é feito por meio do Sistema Braille que são sinais formados através de combinações de seis pontos e permite a pessoas com deficiência visual ler e escrever.
- Recursos de tecnologia assistiva disponíveis às pessoas com deficiência: material em áudio–materiais gravados com voz humana em diferentes mídias que possibilitam o acesso a diversos conteúdos às pessoas cegas e com baixa visão. Exemplo: áudio livro. Recursos de tecnologia assistiva disponíveis às pessoas com deficiência: recursos de informática acessível (módulo curso) – recursos com a finalidade de possibilitar a interação de pessoas com diferentes graus de comprometimento motor e/ou de comunicação e linguagem, em processos de ensino e aprendizagem. Exemplos: tela sensível ao toque, ou ao sopro, detector de ruídos, programas especiais de computador, etc.
- Recursos de tecnologia assistiva disponíveis às pessoas com deficiência: tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais–

profissional especializado em serviços de tradução/ interpretação, que possam intermediar informações, entre surdos e ouvintes.

- Recursos de tecnologia assistiva disponíveis às pessoas com deficiência: guia-intérprete – profissional que domina diversas formas de comunicação utilizadas pelas pessoas com surdocegueira, podendo fazer interpretação ou transliteração.
- Recursos de tecnologia assistiva disponíveis às pessoas com deficiência: material didático em língua brasileira de sinais– material didático elaborado em língua brasileira de sinais para o ensino de surdos.
- Recursos de tecnologia assistiva disponíveis às pessoas com deficiência: material em formato impresso em caracter ampliado– material impresso em caracteres maiores que o usual a fim de possibilitar o acesso a pessoas com deficiências visuais.
- Recursos de tecnologia assistiva disponíveis às pessoas com deficiência: material pedagógico tátil–recursos pedagógicos que permitem ou facilitam o aprendizado de pessoas com deficiência visual.
- Recursos de tecnologia assistiva disponíveis às pessoas com deficiência: inserção da disciplina de língua brasileiras de sinais no curso – oferecimento da matéria língua brasileira de sinais pelo curso.
- Recursos de tecnologia assistiva disponíveis às pessoas com deficiência: material didático em formato impresso acessível – material didático com características de fonte, corpo, número de caracteres, entrelinhas, espaços entre as palavras e as letras, cor do papel e da tinta, opacidade do papel e das ilustrações que viabilizem sua utilização com autonomia por parte da pessoa com baixa visão.

- Recursos de tecnologia assistiva disponíveis às pessoas com deficiência: recursos de acessibilidade à comunicação – recursos que possibilitam a eliminação de barreiras na disponibilidade de comunicação, tanto de conteúdo quanto de apresentação da informação, permitindo que o aluno tenha acesso à informação e ao conhecimento, independentemente de sua limitação. Exemplo: lupas, prancha de comunicação, softwares de leitura, dentre outros.
- Recursos de tecnologia assistiva disponíveis às pessoas com deficiência: material didático digital acessível– materiais didáticos digitais com reprodução em áudio, com sincronização de trechos selecionados, e que permitam: ler em caracteres ampliados, anexar anotações aos arquivos do livro e exportar o texto para impressão em Braille.
- Sinalização sonora – sinalização realizada através de recursos auditivos, que a pessoa com deficiência recebe como forma de alerta.
- Sinalização tátil – sinalização que envolva o tato como meio de assimilar a mensagem. Podendo ser: caracteres em relevo, pelo sistema Braille; piso tátil localizado em área de circulação indicando o caminho a ser percorrido, sobretudo pelo deficiente visual; rebaixamentos de calçadas de portas de elevadores, faixas de travessia e pontos de ônibus; etc.
- Sinalização visual – é aquela realizada através de textos ou figuras. As informações visuais seguem as premissas de textura, dimensionamento e contraste de cor dos textos para que sejam perceptíveis por pessoas de baixa visão. Está presente em pisos, corrimões, acessos às escadas, portas de banheiros, interior dos elevadores.
- Sítios e aplicações desenvolvidas de forma que as pessoas possam perceber, compreender, navegar e utilizar os serviços oferecidos –

sítios e aplicações com navegadores que leem o texto da página e utilizem sintetizadores de voz, possibilitando a acessibilidade aos conteúdos.

- Softwares para leitura de pessoas com baixa visão – softwares que possibilitam a leitura, transcrevem textos em caracteres Braille para caracteres alfanuméricos em português, criam textos em Braille no computador, acoplam a leitura de tela a sintetizador de voz. Ex.: Dosvox, Dolphin, BR Braille, Virtual Vision, Windows-Eves, dentre outros.
- Teclado virtual – software de leitor de tela que aparece no monitor e transforma em informação auditiva (por meio de placa de som e sintetizador de voz e informação tátil) e pode haver um display Braille (hardware que exibe dinamicamente em Braille).

## **2.5 Estudos e pesquisas sobre acessibilidade na educação superior**

Para se proceder à definição do estado da arte sobre a acessibilidade do público-alvo da educação especial na educação superior brasileira, faz-se necessário verificar as produções científicas divulgadas no presente momento a respeito do tema. Optou-se por, mediante a adoção das palavras-chaves “Acessibilidade na educação superior” e “Inclusão na educação superior”, verificar a comunicação científica registrada no Banco de Teses da Capes e na Plataforma *Scielo*.

A escolha pelo Banco de Teses da Capes justifica-se pelo fato de este ser um importante repositório de resumos das teses e dissertações produzidas no Brasil, que possibilita acesso às informações consolidadas no meio acadêmico e científico. Todavia, no momento desta consulta, o Banco de Teses passa por uma análise dos dados informados e verificação dos registros em que faltam dados, evitando inconsistência nas informações. Assim sendo, a revisão de literatura sobre a temática engloba as teses e dissertações produzidas em 2011 e em 2012, uma vez que os trabalhos produzidos

anteriormente estão sob verificação da Capes antes de serem disponibilizados na plataforma. Apesar dessa ressalva, é possível constituir um panorama da produção científica brasileira, identificando em que área e nível, bem como de que maneira o interesse pela temática em questão tem sido alvo de estudos recentes pelos Programas de Pós-Graduação.

*Scielo* é uma biblioteca eletrônica que reúne periódicos científicos e visa desenvolver uma metodologia para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico. Atualmente, além do Brasil, outros países participam, como África do Sul, Argentina, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Espanha, México, Peru, Portugal e Venezuela. Existe a expectativa de que Bolívia, Paraguai e Uruguai integrem a biblioteca. Uma das grandes contribuições da *Scielo* é promover o acesso aberto ao conhecimento científico e estimular o desenvolvimento da comunicação e da avaliação da pesquisa científica.

As palavras-chave “acessibilidade na educação superior” e “inclusão na educação superior, em ambas as bases, geraram resultados relacionados a estudos sobre o acesso e a permanência de estudantes com algum tipo de deficiência em IES, como também a políticas de ações afirmativas para o ingresso mediante cotas raciais, a implantação do PROUNI e de demais políticas de financiamento da educação superior, a propostas educacionais voltadas para jovens em comunidades do campo, além de estudos sobre as cotas para o ingresso de indígenas.

Considerando essa abordagem geral, verificou-se que no Banco de Teses da Capes há 226 e 43 registros, respectivamente. Ao se proceder à análise dos títulos e resumos das referidas teses e dissertações, constatou-se que há 43 estudos defendidos em Programas de Pós-Graduação que referem-se à temática da inclusão na educação superior. Em relação ao tema “acessibilidade” nesse âmbito de análise, há 19 teses/dissertações registradas na base de dados. Em ambos os casos (Apêndices A e B), a área de Educação concentra aproximadamente 77% das pesquisas defendidas.

Na *Scielo*, registram-se 61 e 4 artigos de pesquisa, respectivamente. Todavia, a análise desses artigos gerou a seleção de quatro estudos

(Apêndices C e D) especificamente relacionados à acessibilidade/inclusão na educação superior.

### 2.5.1 A inclusão/acessibilidade de estudantes público alvo da educação especial na educação superior no âmbito dos programas de pós-graduação

Os resultados referentes aos resumos das teses e das dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação no Brasil, nos anos de 2011 e 2012 são analisados no presente texto. Optou-se por aglutinar os resultados de ambas as palavras-chave (inclusão na educação superior/acessibilidade na educação superior), uma vez que tais dados atendem ao objetivo de delinear o estado da arte sobre a acessibilidade, considerando as pesquisas de mestrado e de doutorado defendidas no Brasil no referido período.

A análise terá, como enfoque, as variáveis área de concentração das teses e dissertações, regiões brasileiras onde essa produção científica ocorreu no período proposto, bem como tipos de IES e suas categorias administrativas. A temática dos trabalhos, a metodologia e o público-alvo também farão parte do presente texto, considerando um enfoque quanti-qualitativo e as principais contribuições dos estudos que poderão fomentar a reflexão sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior e, conseqüentemente, apontar aspectos centrais para a aferição de qualidade.

Foram encontrados 43 estudos defendidos ao longo de 2011 e 2012, sendo 34 dissertações e nove teses. A **área de concentração** das pesquisas é preponderantemente a Educação (76,7%), seguida pela Psicologia (4,7%), conforme se pode verificar na Tabela 1.

ÁREAS	Dissertações		Teses		Total	
	N	%	N	%	N	%
Educação	26	60,5%	7	16,3%	33	76,7%
Psicologia	1	2,3%	1	2,3%	2	4,7%
Letras/Estudos de Linguagens	2	4,7%	0	0,0%	2	4,7%
Administração	1	2,3%	0	0,0%	1	2,3%
Ciência da Computação	1	2,3%	0	0,0%	1	2,3%
Ciência da Informação	1	2,3%	0	0,0%	1	2,3%

Ensino em Biociências e Saúde	0	0,0%	1	2,3%	1	2,3%
Planejamento e Políticas Públicas	1	2,3%	0	0,0%	1	2,3%
Reabilitação e Inclusão	1	2,3%	0	0,0%	1	2,3%
Total	34	79,1%	9	20,9%	43	100,0%

**Tabela 1.** Teses e Dissertações constantes no Banco de Teses e Dissertações CAPES, defendidas nos anos de 2011 e 2012.

Quanto às **regiões** de onde provêm os 43 trabalhos, verificou-se que estes concentram-se nas Regiões Nordeste (34,9%) e Sudeste (30,2%), seguidas pelas regiões Sul (25,6%) e Centro-Oeste (9,3%). Não se identificou, no Banco de Teses e Dissertações da Capes, trabalhos sobre a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior defendidos nesse período na Região Norte.

As pesquisas foram desenvolvidas em 30 IES, das quais 19 se enquadram na **categoria administrativa** pública e as 10 restantes são instituições privadas. Dentre as IES públicas, os estudos são vinculados a 13 universidades federais, uma fundação federal e cinco universidades estaduais. Por sua vez, na categoria privada, o conjunto de IES é composto por sete universidades, dois centros universitários e uma fundação vinculada ao Ministério da Saúde.

No que diz respeito à **temática** desenvolvida nos trabalhos, foram identificados dois eixos principais relativos ao acesso/permanência de alunos público-alvo da educação especial na educação superior, quais sejam: a) Ações, estratégias e mecanismos facilitadores ou dificultadores (n=32); b) Políticas e planos institucionais (n=11).

Os estudos desenvolvidos no primeiro eixo englobam a **participação** de diferentes atores. Assim, 14 trabalhos tiveram múltiplos participantes, quatro envolveram a participação de alunos com alguma necessidade educacional especial, quatro foram realizados com alunos com deficiência visual/cegueira, em três houve a participação de alunos surdos e em um atuaram universitários idosos com características de superdotação. Professores participaram de três pesquisas, sendo que em uma delas os professores tinham alguma deficiência. Outros dois estudos envolveram os gestores (n=1) e os técnicos que atuam no núcleo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior (n=1).

Os estudos em que houve **múltipla participação** apresentam as seguintes configurações: a) alunos com diferentes deficiências, especialmente deficiência visual, física, auditiva/surdez, intelectual, dificuldade de aprendizagem; b) alunos com deficiências diversas, gestores, docentes, técnicos e tutores; c) alunos com e sem deficiência, bem como professores; d) tradutores intérpretes de língua de sinais e surdos; e) uma aluna com Síndrome de Down, a mãe e os professores.

Em relação ao **método**, dentre as diferentes possibilidades, os participantes foram entrevistados, responderam a questionários, assim como houve estudos realizados por meio de observação *in loco*. Nestes trabalhos, há especial interesse dos pesquisadores em conhecer a perspectiva dos envolvidos quanto às ações concretamente desenvolvidas para promoção do acesso e garantia da permanência dos alunos com deficiência no ensino superior.

Em geral, a análise das principais contribuições destes estudos remete à ampliação do conceito de acessibilidade, envolvendo não apenas a necessidade de remoção de barreiras arquitetônicas, como também considerando os aspectos didático-pedagógicos, a cultura institucional de inclusão envolvendo as políticas de promoção da permanência e conclusão do curso por parte do aluno com alguma necessidade educacional especial.

Com o intuito de identificar as ações e as iniciativas de universidades públicas brasileiras referentes ao ingresso e à permanência do público-alvo da educação especial na educação superior, Castro (2011) realizou ampla pesquisa por meio de questionários, entrevistas, análise documental, observação direta informal e artefatos físicos em 15 universidades onde havia, em cada, 20 alunos com alguma necessidade educacional especial matriculados no ano de 2009. Participaram cinco universidades da Região Sul, quatro da Região Nordeste, quatro da Região Sudeste e duas da Região Centro-Oeste. Dentre os participantes, colaboraram com o estudo os gestores, os coordenadores do processo seletivo, os de serviço de apoio e 30 alunos com deficiência. Os alunos respondentes eram 15 estudantes com deficiência visual, 11 com deficiência física, três surdos e um com deficiência intelectual.

Castro (2011) verificou que a identificação dos ingressantes público alvo da educação especial ocorre mediante autodeclaração no ato de inscrição para o vestibular, no ato de matrícula, através da procura pelos serviços de apoio assim como via contato com os coordenadores de curso, a cada início de semestre. As conversas informais e o processo seletivo para concessão de bolsas também fornecem subsídios para identificação desse alunado. Constatou-se, ainda, que há instituições nas quais não se estabeleceu um processo formal de identificação.

A autora estabeleceu as seguintes categorias de análise: barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas, atitudinais, facilitadores de permanência, além das sugestões livremente apresentadas pelos participantes. Algumas universidades têm encontrado dificuldade em relação à remoção de barreiras arquitetônicas por estarem sediadas em prédios tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). A inexistência de desenho universal e a impossibilidade de alterar a planta de imóveis tombados implica constância desse tipo de barreira. O IPHAN, mediante Instrução Normativa n. 1 (BRASIL, 2003a), orienta que a promoção de acessibilidade em bens culturais imóveis deve estar compatível com a sua preservação e cada caso deverá ser analisado, com o fim de garantir o acesso, o trânsito, a comunicação e a orientação. Dentre as premissas elencadas pelo Instituto, consta que “o limite para a adoção de soluções em acessibilidade decorrerá da avaliação sobre a possibilidade de comprometimento do valor testemunhal e da integridade estrutural resultantes” (p. 2).

Contudo, nas instituições em que há a acessibilidade física, Castro (2011) identificou a existência de um fenômeno denominado por “pseudoacessibilidade”, ou seja, a tentativa de remover as barreiras arquitetônicas, mas de forma insuficiente. Rampas íngremes, com medidas inadequadas, requerendo o auxílio de outras pessoas em vez de promoverem a independência do usuário, são exemplos de pseudoacessibilidade. Uma vez impedida a livre circulação na universidade, as pessoas com deficiência têm limitado o acesso a alguns espaços, o que dificulta o desenvolvimento de suas

atividades e a interação social com os demais universitários. De acordo com a autora, os participantes com deficiência reivindicam sua participação na discussão e no planejamento das reformas e construções. A pseudoacessibilidade também foi verificada por A. C. Santos (2012) em seu estudo de caso sobre a inclusão de um aluno com deficiência física em uma universidade federal. Trata-se de rampas com degraus para acesso, barras dispostas inadequadamente, papelreira para higiene pessoal inalcançável pelo cadeirante.

As barreiras comunicacionais foram elencadas pelos participantes do estudo de Castro (2011), especialmente em relação às condições de acessibilidade oferecidas pela IES ao candidato com deficiência, tanto no que concerne ao processo seletivo quanto à permanência, o que influencia as decisões do candidato, como o recurso a ser utilizado no momento da prova. Castro (2011, p. 144) ressalta que

nenhum dos documentos das universidades pesquisadas aponta se a IES tem serviço de apoio ao aluno. (...) Para os alunos com deficiência, essa informação é extremamente relevante e pode ser decisiva na escolha do curso e da IES a serem frequentados.

Negry (2012) notou que em IES particulares, essas barreiras comunicacionais também estão presentes. Os estudantes entrevistados alegaram não terem se atido aos seus direitos e deveres ao ingressarem na graduação, apenas tendo a garantia da presença no curso escolhido e o aproveitamento do que fosse oferecido pela IES. As instituições, por sua vez, embora já recebessem alunos público alvo da educação especial havia pelo menos cinco anos, não demonstravam institucionalização de uma política de inclusão e de permanência desse alunado.

Os participantes com alguma necessidade educacional especial observaram que a comunicação interna nas instituições não ocorre de forma acessível, por exemplo, os murais com informações que interessam ao corpo discente, mas apresentadas à tinta, portanto, inacessíveis aos alunos com deficiência visual, ou a inexistência de tradutores intérpretes de língua de sinais em todas as atividades acadêmicas, prejudicando o desenvolvimento dos

alunos surdos. A acessibilidade comunicacional será tema tratado nos estudos cujos participantes tenham sido alunos surdos, em momento posterior deste documento.

Retomando os tipos de barreiras, Castro (2011) observou a existência de barreiras pedagógicas. Estas revelam o despreparo didático pedagógico do corpo docente em atuar com a diversidade proposta pelo ingresso e pela permanência desses alunos na educação superior, alertando para a urgência em se promover a formação continuada dos professores. Dado semelhante também foi verificado por outros autores (JESUS, 2012; LIMA, 2012; PATRICIO, 2011; PIZA, 2011; Y. SANTOS, 2011), denotando que embora exista a sensibilidade e o reconhecimento de que a acessibilidade na educação superior é assunto da mais alta relevância, a falta de preparo pedagógico dificulta a permanência dos alunos com deficiência nesse nível educacional. Ao investigar sobre a inclusão de uma aluna com Síndrome de Down no curso de Pedagogia, Lima (2012) constatou, como fatores positivos, a abertura e a disponibilidade para compreender o outro, a sensibilidade e o compromisso com a mobilização do grupo e a postura docente em prol da orientação pedagógica. Todavia, ainda se faz relevante

uma mudança na cultura da organização, no sentido de um comprometimento ético de uns com os outros. Ressaltar a importância do compromisso ético é entender o valor da dimensão humana na prática pedagógica e essa dimensão de humanidade deve estar na raiz da prática docente (LIMA, 2012, p. 109)

A cultura organizacional foi destaque no estudo de Piza (2011), que constatou, junto a docentes, alunos com e sem deficiência, somando 234 participantes, a necessidade de se promoverem ações efetivas de inclusão. Ao solicitar a conceituação de inclusão, 30,6% dos participantes apresentaram dificuldade em definir o tema, assim como em conceituar pessoa com deficiência e universidade com ações inclusivas. Outro dado foi que a existência de um núcleo de apoio não significa que a acessibilidade está garantida no âmbito da educação superior. A autora sugere, como ações efetivas de inclusão, as seguintes:

capacitação na temática da inclusão para professores e funcionários, maior divulgação das ações realizadas para a inclusão na comunidade acadêmica, esclarecimento para a comunidade não deficiente da existência deste serviço para o envolvimento de todos em ações inclusivas, bem como a sensibilização da comunidade acadêmica para a temática da inclusão. (PIZA, 2011, p. 102).

Soares (2011) ressalta que para existir, de fato, inclusão, é imprescindível o estabelecimento de uma política educacional e o desenvolvimento de uma cultura universitária inclusiva, uma vez que foram constatadas ações isoladas de inclusão em seu estudo sobre a experiência inclusiva de alunos com deficiência visual em uma universidade pública. Neste estudo, identificou-se que alguns professores e colegas sem deficiência se esforçam por promover a acessibilidade, portanto, um processo pouco abrangente e não institucionalizado.

A cultura universitária inclusiva remete a outro tipo de barreira identificada por Castro (2011), qual seja, a atitudinal. As barreiras atitudinais, quando apresentadas pelos professores, referem-se à falta de conscientização desse público sobre a capacidade dos alunos com deficiência em se profissionalizarem no âmbito da educação superior. Constatou-se que, para os participantes com deficiência, existe a desvalorização do potencial do aluno pela equipe docente, o que pode estar vinculado ao escasso conhecimento sobre as necessidades específicas dos alunos com deficiência no que concerne aos processos pedagógicos e avaliativos. De acordo com Coutinho (2011), os professores ignoram as diferenças de alunos com deficiência visual e possuem representações negativas sobre esse alunado, além de não estarem capacitados para atuar adequadamente. Conforme Castro (2011), outras formas de se identificar barreiras atitudinais são o desrespeito às vagas reservadas, às rampas e a existência de obstáculos móveis nos acessos.

Os facilitadores de permanência foram identificados por alguns pesquisadores, sendo comum o reconhecimento de que a existência de um núcleo de apoio criado para promover a adaptação de materiais didáticos e de instrumentos de avaliação é fundamental para a permanência de alunos com deficiência no ensino superior (CASTRO, 2011; RAMALHO, 2012; SILVA,

2011). Outros facilitadores elencados por Castro (2011) são a disponibilização antecipada, por parte dos professores, de material para adaptação, a autorização para gravar o áudio das aulas, as reuniões pedagógicas semestrais envolvendo professores e alunos com deficiência, as adaptações nos mobiliários e adequação do sistema de matrículas.

Quanto à perspectiva de grupos de participantes por tipo de deficiência, as considerações iniciais serão relativas aos estudos cujos entrevistados eram alunos com deficiência visual. Em seguida, serão abordadas as contribuições dos estudos envolvendo alunos e egressos surdos, professores, técnicos e alunos com superdotação, separadamente.

Coutinho (2011) investigou a inclusão de pessoas com deficiência visual no ensino superior, com enfoque nas estratégias que esses alunos desenvolvem para concluírem seus cursos e constatou que a atuação dos amigos e dos familiares é principal fator de impacto. Conforme a autora, “os amigos e a família é que acabam por proporcionar esse acesso e a permanência destes sujeitos. Os colegas, mencionados por alguns dos entrevistados como amigos, [os apoiam] em sala de aula, oferecendo em todo esse percurso, o material, as leituras, as xérox (*sic*) e o estudo compartilhado para as provas” (COUTINHO, 2011, p. 95). Em relação à perspectiva desses alunos sobre os professores, nota-se nos relatos que os docentes não compreendem a diversidade implicada pela deficiência visual e possuem representações negativas sobre estes alunos. Além disso, a autora destacou que a rotina diária de aulas, envolvendo ainda atividades burocráticas, torna o tempo exíguo para a devida capacitação, o que implica em adoção de procedimentos pedagógicos inadequados de avaliação e progressão acadêmica do aluno com deficiência visual. Azevedo (2012, p. 116) também constatou dificuldades semelhantes e observou que “o ingresso na universidade [pode ser] até mais fácil que a permanência. Porque não há na prática política de acessibilidade e suportes necessários para inserir o portador na sala de aula”. Com dados parecidos, Cruz (2012) constatou a existência de

uma inclusão excludente, posto que o ingresso do aluno com deficiência não significa garantia de sua permanência.

Em relação ao processo seletivo, Holanda (2012) identificou, nos relatos, a prestação de uma atenção diferenciada e a oferta de prova adaptada. A. S. Santos (2012) entrevistou quatro gestores de instituições de educação superior e constatou que todos demonstravam preocupação em que o processo seletivo ocorresse de forma igualitária, todavia não tinham pleno conhecimento do que preconiza a legislação específica.

A respeito de adaptação de prova, Castro (2011) faz uma ressalva apresentada por seus respondentes cegos, considerando a preferência pelo ledor em detrimento das provas em braile, tanto do vestibular quanto as aplicadas como parte do processo avaliativo enquanto alunos, pois costumam ocorrer erros de impressão, além de o material em braile ser extenso e de leitura cansativa. Outro complicador é o fato de as avaliações serem elaboradas sem considerar a especificidade do cego, logo é comum haver figuras, gráficos ou demais elementos visuais que requerem análise e interpretação para a devida resposta. O ledor é alguém que, na opinião dos alunos cegos, contribui com o acesso a informações visuais, uma vez que os enunciados e objetos de avaliação desconsideram aqueles que não podem visualizar a informação.

A adaptação do processo avaliativo foi algo questionado por uma cega entrevistada por Holanda (2012), uma vez que essa aluna considerou inadequado realizar avaliações separadamente à turma, com o auxílio de um monitor sem a devida capacitação para essa atividade, sugerindo que seja possível a sua manutenção em sala de aula, fazendo uso de um computador portátil com um software para leitura de tela. Essa medida propiciaria ao aluno cego estar com a sua turma e em contato direto com o professor da disciplina no momento da avaliação.

Quanto à perspectiva dos universitários e egressos surdos, a acessibilidade passa não somente pela presença do tradutor intérprete de

língua sinais, mas também pela formação continuada dos docentes com o intuito de compreender as especificidades desse público. De acordo com Morais (2012), os surdos reconhecem que a contratação de intérpretes para atuarem no ensino superior é resposta às suas lutas políticas e sociais, mas também consideram que a educação acessível é aquela que atende às suas necessidades de aprendizagem, marcadas especialmente por experiências visuais, considerando que o intérprete de língua de sinais não é o único meio de comunicação com a pessoa surda.

Com relação às barreiras à inclusão do surdo na educação superior, Nantes (2012) identificou que o ensino da língua oficial como segunda língua carece de uma metodologia apropriada, assim como é precária a formação do intérprete de língua de sinais para atuar neste âmbito de ensino. Ainda, são ineficientes as formas de comunicação entre alunos surdos, professores e intérpretes, bem como as terminologias específicas dos diferentes cursos de graduação não possuem sinais correspondentes para a interpretação/tradução coerente.

Andrade (2012) entrevistou surdos que cursavam, principalmente, Letras-Libras e Pedagogia, e constatou que a principal motivação quanto à formação acadêmica dizia respeito à relevância de se profissionalizar e de atuar junto à sociedade, apresentando aos ouvintes o que significa ser surdo e influenciando as novas gerações quanto ao desenvolvimento de uma identidade surda. Neste estudo, os universitários se enxergam pelo conceito de diferença, sendo incoerente a referência a esse público como pessoas com deficiência auditiva. Logo, são usuários plenos da língua de sinais, mas também são divulgadores e assumem essa característica em seus projetos de vida. Conforme relatos dos universitários e egressos surdos (ANDRADE, 2012), cursar a graduação é entendida, na maioria das vezes, como alternativa de auxílio à comunidade surda, evitando o sofrimento gerado pela marca da inferioridade relacionada ao histórico baixo desempenho escolar.

Outros estudos foram realizados contando com a participação de professores de instituições de educação superior. Em relação à concepção dos

professores sobre o que sejam necessidades educacionais especiais, Matos (2011) constatou que existe uma divergência conceitual, denotando incerteza quanto a considerar o aluno com superdotação como parte do público-alvo da educação especial, sendo suas informações não sistematizadas, o que dificulta a aplicação de procedimentos pedagógicos enriquecedores e adequados ao processo de inclusão, nesse caso, dos alunos superdotados.

Por outro lado, Brando (2011) apresentou a perspectiva de professores com deficiência atuando na educação superior. Os dados indicam que não houve dificuldade de inserção desses professores no mercado de trabalho. De acordo com a autora, os docentes desenvolvem atividades com metodologias e recursos variados, enriquecendo as suas aulas. As barreiras identificadas são tanto as de ordem arquitetônica quanto as atitudinais que implicam em dificuldades de comunicação. Os alunos desses professores também foram entrevistados e relataram que a atuação de docentes com deficiência enriquece as aulas e aproxima os conteúdos da realidade, porém consideram as aulas dos professores sem deficiência mais rápidas e com clara comunicação. Sugerem, portanto, a adoção de recursos diversificados e de dinâmicas para aperfeiçoar a atuação de ambos os professores.

Considerando a produção de tecnologia assistiva, foram identificados dois estudos, um destinado à acessibilidade de surdos (SANTOS JUNIOR, 2011) e o outro ao ensino acessível aos alunos com deficiência visual (PASSOS, 2012). Santos Junior (2011, p. 85) propôs o desenvolvimento de um sistema *web* para produção de conteúdo educacionais, aliando vídeos legendados e janelas com tradução simultânea em língua de sinais, “aproximando a tecnologia e os especialistas em Libras no cenário de convergência digital e colaboração dos nossos dias”. Segundo o autor, este sistema contribui com a disseminação de Libras e o intercâmbio de conhecimentos entre os especialistas da língua de sinais em todo o país. Além de ser importante instrumento para divulgação de Libras, o sistema demonstrou ser útil para o aprendizado da língua portuguesa, devido a recurso da legenda.

Como proposta de acessibilidade no ensino de histologia em cursos de graduação, Passos (2012) desenvolveu pranchas de microscopia utilizando relevo e texturas que foram utilizadas como recursos pedagógicos e testadas por universitários com deficiência visual/cegueira e por alunos videntes. Esta proposta configura-se como solução metodológica que torna o conteúdo de disciplinas morfológicas acessível. A autora ressalta a relevância dos núcleos de apoio no desenvolvimento de tecnologia assistiva em parceria com os docentes e alunos com e sem deficiência.

No que concerne à atuação dos técnicos responsáveis pelos serviços prestados pelos núcleos de apoio, Guimarães (2011) verificou que em quatro IES as ações inclusivas ocorrem esporadicamente e de forma desconectada de um contexto acadêmico mais abrangente. Assim, as ações em prol da inclusão se concentravam em serviços específicos de apoio aos alunos com deficiência, sendo esse isolamento resultado de uma política de inclusão institucional inexistente que se proponha organizar e orientar a acessibilidade na educação superior.

É certo que tal proposta requer que se esteja detalhada no Plano de Desenvolvimento Institucional e demais documentos pertinentes às IES, assim como no Formulário Eletrônico preenchido pela IES. Considerando essa perspectiva, serão apresentadas as principais colaborações dos estudos categorizados no segundo eixo, portanto, aqueles que se ocuparam em **analisar as políticas e os planos institucionais.**

Em relação a tais pesquisas, os autores ocuparam-se em analisar os documentos institucionais, envolvendo Plano de Desenvolvimento Institucional e informações constantes no portal de universidades, como também a legislação vigente e as políticas de inclusão desenvolvidas por diferentes instituições, e dados sobre ampliação de oferta de vagas e de matrículas.

Provin (2011) analisou os sites de 12 universidades comunitárias gaúchas com o intuito de conhecer como tais instituições davam visibilidade ao tema da inclusão no ensino superior. Verificou-se que os conteúdos produziam

as seguintes unidades de sentido: acesso e acessibilidade aliados à inclusão social; programas e projetos de permanência no ensino superior; inclusão como estratégia de marketing. A análise do conteúdo possibilitou reconhecer a temática da inclusão como um conceito emergente nas instituições, relacionado à ideia de acesso a diferentes populações, especialmente as com menores condições econômicas. A ampliação do acesso gera a necessidade de se promoverem atitudes de inclusão, que não apenas favorecem a permanência, como também convertem-se em estratégias de marketing das instituições.

Ainda considerando o acesso, A. S. Santos (2012) investigou em que medida 18 instituições da cidade de Natal-RN atendiam às recomendações legais quanto à acessibilidade a candidatos com deficiência no processo seletivo vestibular. Dez IES responderam a questionários por meio dos quais se constatou que não há reserva de vagas para candidatos com deficiência em nenhuma das respondentes e em seis dessas existe a oferta de banca especial. Quanto à análise dos editais, apenas dois explicitaram claramente a respeito dos serviços e recursos oferecidos em caso de solicitação de atendimento especial no vestibular, o que revela a necessidade de que as IES cumpram a legislação em vigor e assegurem ao candidato com deficiência o direito de realizarem o vestibular em igualdades de oportunidades.

Ferreira (2012) e Martins (2012) realizaram seus estudos com o foco na mesma universidade. A primeira autora investigou como são construídas as políticas de educação inclusiva, analisando os documentos institucionais, e verificou que existem projetos, programas e ações relativos à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Esta constatação sinaliza iniciativas importantes, mas não suficientes por nem sempre se traduzirem em políticas estruturais e sistematizadas. Martins (2012), por sua vez, fez um estudo relacionado a adesão da universidade ao Reuni e o acesso de alunos com deficiência, constatando que houve aumento significativo do número de vagas no período entre 2007 e 2012, bem como um crescimento constante do número de matrículas por cotas para alunos com deficiência.

O número de alunos público alvo da educação especial na educação superior remete à importância de se realizar um mapeamento desse público, conforme identificado por Oliveira (2011). Conforme a autora, esse tipo de mapeamento possibilita a localização dos universitários com deficiência e subsidia as IES no que concerne à oferta de condições dignas de permanência e à realização de ações institucionais que estejam coerentes com as expectativas desses alunos.

Em relação à análise de Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs), Y. Santos (2011) investigou as propostas de educação profissional de Institutos Federais de Educação especialmente voltadas para as pessoas com deficiência. Foram analisados os PDIs de cinco institutos, verificando-se que todos

apresentam em seu texto referência quanto à proposta de responsabilidade social, voltada à educação para todos, sem discriminação, de maneira que essa seja realizada em igualdade de condições para que as pessoas com deficiência tenham a garantia de acesso, permanência e condições para obter sucesso nos estudos (Y. SANTOS, 2011, p. 85).

A autora observou a existência de um percurso gradativo quanto ao cumprimento da proposta institucional de responsabilidade social, passando inicialmente pela estrutura física, adaptações didáticas e pedagógicas e culminando em profissionais especializados. Conforme Y. Santos (2011, p. 85-86),

na análise dessa hierarquia, observa-se que, para se chegar ao nível de propor um quadro de servidores com profissionais especializados, a instituição passa pelas metas e ações relacionadas nos níveis anteriores (...) Ainda, o grau de conscientização que a instituição tem em relação à formação profissional da pessoa com deficiência, o quanto ela está imbuída em promover a inclusão social dessas pessoas.

M. Santos (2012) pesquisou como eram previstas as políticas de acessibilidade para pessoas cegas em um centro universitário, tendo como referência o PDI, como também a perspectiva dos alunos cegos. O PDI analisado apresenta os princípios e uma identidade institucional inclusiva de forma constante, todavia, as perspectivas dos participantes denotam que a IES

apresenta barreiras que impossibilitam a vivência inclusiva. O autor sugere a ampliação das práticas interdisciplinares e a educação continuada da equipe atuante.

Em relação à acessibilidade de surdos na educação superior, dois estudos (PERSE, 2011; NOGUEIRA, 2012) foram identificados. Perse (2011) buscou conhecer como estavam instituídas as ementas para o ensino de Libras em cinco universidades públicas do Rio de Janeiro e como se davam os discursos sobre os surdos e a língua de sinais nos espaços de formação docente. Notou-se que existe, entre as universidades, um entendimento diferenciado sobre como implementar as exigências legais, considerando ainda os diferentes perfis profissionais. Predomina, nas universidades, uma concepção de ensino da língua de sinais calcada em uma visão estruturalista da língua. Logo, o foco do ensino está na estrutura formal, nos aspectos gramaticais e sintáticos, em detrimento da abordagem comunicativa.

No estudo de Nogueira (2012), nota-se uma tendência em tornar viável a inclusão e a acessibilidade a alunos surdos como parte da política de responsabilidade social, além de se constatar a necessidade de que a oferta da disciplina de Libras seja ampliada e que os tradutores intérpretes sejam disponibilizados em todos os eventos acadêmicos.

Em linhas gerais, no que diz respeito à promoção de acessibilidade na educação superior, além de se considerar a importância de que a inclusão e as medidas de permanência de pessoas público-alvo da educação especial neste nível educacional estejam claramente institucionalizadas nos PDIs, projetos pedagógicos e demais documentos institucionais, as ações efetivas em prol de uma cultura institucional inclusiva devem ser destaque. Retomam-se as sugestões elencadas por Castro (2011) quanto à realização de propostas de conscientização da comunidade acadêmica, adequada sinalização dos espaços, oferta de transporte adaptado no *campus*, construção e manutenção de espaços acessíveis, institucionalização de políticas de atendimento, criação de núcleos e serviços de apoio, descentralização de equipamentos e materiais adaptados, e disponibilização antecipada de material. Além dessas sugestões,

destaca-se a relevância do acompanhamento psicopedagógico, por meio do qual podem ser identificadas as especificidades educacionais e a formação continuada da equipe técnica e docente.

### **2.5.2 A inclusão/acessibilidade do público-alvo de educação especial na educação superior como tema em periódicos científicos**

Para delinear como a acessibilidade na educação superior tem sido considerada nas pesquisas divulgadas na *Scielo*, constatou-se, mediante a adoção das palavras-chave “inclusão na educação superior” e “acessibilidade na educação superior”, a existência de quatro artigos publicados em periódicos de Educação. Serão apresentadas as principais contribuições, considerando um encadeamento temático do geral ao específico, em detrimento da ordem cronológica dos estudos.

Inicialmente, será abordada a pesquisa de Siqueira e Santana (2010) que investigou as ações desenvolvidas por Instituições Federais de Educação Superior no âmbito do Programa Incluir, entre 2005 e 2008, de modo a ter uma visão geral e institucional sobre como a temática tem sido proposta nos projetos financiados pelo referido programa. Em seguida, informações sobre o perfil dos alunos que se autodeclararam com algum tipo de deficiência tematizam o estudo de Duarte et. al (2013). A perspectiva de professores sobre as demandas por diferentes tipos de ação que promovam a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, em razão do tipo de deficiência apresentada, foi objeto de estudo de Silva, Cymrot e D’Antino (2012). As contribuições científicas de Lacerda e Gurgel (2011) sobre o perfil da formação e as características da atuação de tradutores intérpretes de língua de sinais encerram a presente seção.

Siqueira e Santana (2010) desenvolveram um estudo documental com o intuito de descrever as ações desenvolvidas por Instituições Federais de Educação Superior, baseadas nas propostas aprovadas pelo edital do “Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior”, no período de 2005 a 2008. Dos 115 projetos identificados no portal do MEC, as pesquisadoras

obtiveram a íntegra de 11 projetos, o que possibilitou o acesso amplo à informação o que e como as IES realizaram a inclusão no seu âmbito de atuação.

No que tange o Contexto Institucional apresentado em cada projeto analisado, as autoras examinaram os Fatores Ambientais, procurando “articular a interdependência entre atitudes sociais, produtos e tecnologias voltadas para a otimização da funcionalidade das pessoas e as políticas de inclusão” (SIQUEIRA; SANTANA, 2010, p. 132). Foram descritas ações destinadas ao desenvolvimento de atitudes sociais, à aquisição de produtos e tecnologias e relativas às políticas de inclusão.

As ações propostas no campo das atitudes sociais dos profissionais envolvidos, como também dos familiares, conhecidos e sociedade, em geral, referiam-se à “disseminação de uma cultura de acolhimento e respeito à diversidade” (p. 132), reflexão sobre a inclusão e remoção de barreiras atitudinais, pedagógicas, comunicacionais e de informação, para além das arquitetônicas. Propostas de conscientização e capacitação dos acadêmicos, funcionários, corpo docente e dirigentes compunham o bojo das atitudes sociais, bem como as práticas inclusivas e ações socioeducativas com as pessoas com deficiência e seus familiares.

Os produtos e tecnologias envolvem as adequações arquitetônicas conforme a NBR/ABNT 9050 (BRASIL, 2004), a adequação da biblioteca e melhorias no acervo, a aquisição de materiais acessíveis, de tecnologias assistivas e equipamentos para promoção de acessibilidade, a elaboração de material didático pedagógico acessível. Outras tecnologias apresentadas nesse campo englobam ações de formação e sensibilização, orientação e mobilização da equipe docente, dos gestores e dos técnicos-administrativos.

As políticas de inclusão previstas nos projetos analisados englobavam os serviços e políticas de educação e treinamento, dos meios de comunicação e os relativos ao trabalho. As políticas de atendimento por parte de uma equipe técnica, a implantação de núcleos de apoio, a oferta de exames e atividades curriculares com atendimento especializado, a adequação pedagógica do currículo, o acompanhamento do acesso e da permanência desses estudantes

na universidade foram ações previstas nas políticas relativas à educação e ao treinamento para a prestação do atendimento às necessidades de acessibilidade. Complementarmente, parcerias com escolas regulares, órgãos estaduais e municipais, além da proposição de projetos inter e multidisciplinares, eram ações que propunham o aperfeiçoamento do ensino, da pesquisa e da extensão, ampliando as possibilidades de acesso à universidade e criando uma rede de polos de atendimento especializado e de programas e projetos de educação inclusiva.

No âmbito dos sistemas e políticas dos meios de comunicação, as autoras destacam as políticas de acesso à informação e as tecnologias da informação, de modo a promover a autonomia do ensino e a democratização do conhecimento, com destaque para a disseminação de produção científica relativa à inclusão, à acessibilidade e à permanência do público-alvo da educação especial na educação superior. Além desse compromisso, estudos sobre as políticas de inclusão, diagnóstico da realidade no âmbito da instituição e da região onde se insere, bem como as condições de infraestrutura e de acessibilidade nesta região foram ações previstas. A contratação de intérpretes e de profissionais capacitados em tecnologia assistiva foi uma ação relativa aos serviços, sistemas e políticas para o trabalho.

O estudo de Siqueira e Santana (2010) denota que os projetos analisados, embora representem 10% do total de propostas aprovadas pelo edital do Programa Incluir 2005-2008, acenam para uma perspectiva sistêmica da inclusão na educação superior, considerando a relevância de se proporem ações em prol da acessibilidade e da permanência, com impacto em todos os atores da comunidade acadêmica, extrapolando a concepção de acessibilidade como a remoção de barreiras arquitetônicas.

Com o intuito de levantar informações sobre os alunos que se autodeclararam com deficiência matriculados na IES de Juiz de Fora-MG, Duarte et. al. (2013) entrevistaram 21 coordenadores de curso em oito IES particulares e 35 coordenadores dos cursos oferecidos pela IES pública, instituições nas quais havia tais alunos. O fato de os autores terem contatado inicialmente as diretorias, as secretarias ou os núcleos de apoio

psicopedagógico das IES particulares para verificar a existência de alunos com deficiência na instituição e, em contrapartida, ter sido necessário entrevistar cada um dos coordenadores de curso da IES pública, uma vez que nesta instituição inexistia um departamento que aglutinasse esta informação inicial, chama atenção para a ausência de um núcleo instituído em prol da acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior da universidade pública. Em termos gerais, constatou-se “que, em relação ao total de estudantes que cada categoria administrativa de instituição recebe, o número de alunos em processo de inclusão foi maior nas IES privadas” (DUARTE et. al., 2013, p. 294).

Silva, Cymrot e D’Antino (2012, p. 672) investigaram as demandas de professores de uma universidade particular na cidade de São Paulo que sirvam como subsídios “para a implementação de ações afirmativas e política institucional favorecedoras do aprimoramento das condições de permanência” do público-alvo da educação especial na educação superior. A pesquisa foi realizada em 2009 e em 2010, mediante a aplicação de questionários que foram respondidos por 752 professores.

Considerando a experiência docente em inclusão na educação superior, verificou-se, nos relatos dos participantes, que a deficiência física é a mais frequente entre os universitários, seguida das deficiências auditiva e visual. Outras condições foram listadas, mas em menor quantidade, com destaque para transtornos psiquiátricos, problemas emocionais, deficiência intelectual e transtornos de aprendizagem. Quanto à percepção docente sobre as necessidades do aluno, destacam-se, como relevantes, a referente à eliminação de barreiras arquitetônicas e à adaptação do espaço físico como de maior importância, seguida pela necessidade de adaptação de mobiliário e equipamentos. As autoras mencionam a experiência desses professores no ensino superior com alunos com deficiência física, “o que remete a possíveis percepções de necessidades desse grupo, de ordem arquitetônica, de mobiliário e equipamentos” (SILVA, CYMROT, D’ANTINO, 2012, p. 680-681), justificando a menção principal a esses aspectos.

Em geral, houve relato sobre as necessidades dos graduandos com deficiência auditiva e com deficiência visual que, conforme cada caso, “requerem adaptações no processo de ensino-aprendizagem (3ª necessidade) e nos procedimentos de avaliação (4ª necessidade)” (p. 681) e relacionam-se à eliminação das barreiras interpessoais, sendo esta categorizada no estudo como 5ª necessidade.

Considerando a relação entre a necessidade e o tipo de deficiência do aluno, na perspectiva do docente, os dados indicam que são comuns as seguintes demandas do estudante com deficiência física: 1) eliminação das barreiras arquitetônicas nos espaços de uso coletivo; 2) reserva de vaga nos estacionamentos próximos à universidade; 3) rampas com corrimão ou instalação de elevadores para circulação de cadeiras de rodas; 4) portas e banheiros adaptados para acesso à cadeira de rodas, bem como barras de apoio nas paredes dos banheiros; 5) lavabos, bebedouros e telefones públicos acessíveis a usuários de cadeiras de rodas.

Quanto às demandas apresentadas por alunos com deficiência auditiva, destacam-se nos relatos docentes: 1) intérprete de Libras em todo o curso, especialmente na realização e na revisão de provas; 2) complementação da avaliação da aprendizagem com auxílio do intérprete, principalmente no caso de provas escritas; 3) Valorização do conteúdo semântico no momento da correção das provas escritas; 4) Informação aos professores sobre as especificidades linguísticas do surdo.

Por fim, de acordo com Silva, Cymrot e D’Antino (2012), a acessibilidade ao aluno com deficiência visual requer o acesso a equipamentos específicos de tecnologia assistiva, como máquina de datilografia Braille, impressora Braille, sintetizador de voz instalado nos computadores, scanner para digitalização do material bibliográfico, gravador e fotocopiadora para ampliação de textos, lupas e régua de leitura, software de ampliação de tela, audiolivros e livros impressos em Braille referentes aos conteúdos básicos das disciplinas.

Para lidar com as diferentes demandas que o aluno com algum tipo de deficiência apresenta, as autoras identificaram que os professores possuem expectativas por orientação, cursos e capacitação como forma de subsidiar o

trabalho docente. Especificamente no âmbito da sala de aula, algumas ações foram sugeridas pelos participantes que revelam o desconhecimento sobre como realizá-las, especialmente as referentes à flexibilização de metodologias e aos procedimentos de avaliação. Em suma, ações que deem suporte tanto ao professor quanto ao aluno foram sugeridas, no sentido de promover a realidade de uma universidade inclusiva que extinga o “hiato entre o discurso teórico, os dispositivos legais e as práticas” (SILVA, CYMROT, D’ANTINO, 2012, p. 693).

Considerando a especificidade do processo de inclusão de surdos na educação superior, o estudo de Lacerda e Gurgel (2011) propôs delinear o perfil dos tradutores intérpretes de Língua de Sinais que atuam no meio acadêmico nas cinco regiões do país. A análise se baseia nos dados de 37 entrevistas de profissionais de IES públicas e privadas, considerando as diferentes realidades de atuação e de formação. Verificou-se que 64% dos entrevistados possui formação superior, mas em áreas diversas daquela em que atuam. Essa divergência entre área de formação e de atuação pode gerar dificuldades na interpretação, pois além do domínio da língua de sinais, é necessário que os conteúdos tratados tenham os respectivos sinais na língua para a devida interpretação. Logo, o intérprete precisa ter conhecimento dos conteúdos tratados para que tenha condição adequada de atuação.

Quanto aos demais tradutores intérpretes, 23% deles cursavam o ensino superior o que os colocava “em situação de experiência educacional muito semelhante aos estudantes surdos” (LACERDA, GURGEL, 2011, p. 487). Ainda, identificou-se que a procura por aperfeiçoamento e formação na profissão é baixa, denotando que, para os entrevistados, “a prática é suficiente para a qualidade da sua atuação” (p. 490). Quanto à certificação Prolibras, determinada pelo Decreto 5626 (BRASIL, 2005), 68% dos 37 participantes são certificados.

O início da atuação na educação superior ocorreu mediante processo seletivo ou outro tipo de avaliação para 39% dos tradutores intérpretes; em contrapartida, para a maioria (45%), esse trabalho foi iniciado por meio da indicação de amigos surdos ou de pessoas atuantes na área. Um entrevistado apenas ingressou profissionalmente através de concurso público. As

exigências de atuação elencadas pelas IES, de acordo com os entrevistados, denotam que algumas delas “se preocupam apenas em colocar alguém para atuar, sem atentar para a qualidade deste profissional, sua formação ou certificação, aceitando indicações, sem preocupação e avaliação da competência desta pessoa para sua função” (LACERDA, GURGEL, 2011, p. 492).

A carga horária de trabalho também foi um aspecto verificado, revelando a atuação de 11 a 20 horas semanais (35%) e de 31 a 40 horas semanais (29%), o que se torna exaustivo em se tratando da necessidade de interpretar temas distintos em cursos variados. Além desse aspecto, a maioria dos tradutores não conta com o auxílio de um intérprete substituto em caso de ausência ou de sobrecarga de trabalho, contrariando os códigos de ética destes profissionais. Conforme as autoras, os participantes “manifestam estresse, dores musculares e sofrem muita cobrança não só por parte das instituições, mas também por parte dos alunos surdos com relação a seu desempenho no trabalho” (p. 494).

As características de formação, bem como as condições de ingresso e de atuação dos tradutores intérpretes de língua de sinais são importantes indicadores a aferir a qualidade do processo de inclusão de surdos na educação superior. Assim, os dados apresentados por Lacerda e Gurgel (2011) contribuem para refletir sobre esse tipo de acessibilidade, extrapolando a ideia de que a presencialidade de um tradutor intérprete é suficiente para promover a inclusão do surdo usuário de língua de sinais nesse nível educacional.

A análise dos periódicos científicos sobre acessibilidade revelam a importância do desenvolvimento de estudos e pesquisas na área e suas contribuições para a avaliação das políticas, projetos, ações e programas voltados para a inclusão de estudantes da educação especial na educação superior. A produção analisada revela, ainda, que a concepção de gestores e profissionais repercute diretamente na concepção de acessibilidade implementada nas instituições de ensino.

### **3. METAS DA EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

A expectativa da consolidação de um sistema democrático após a ditadura militar ascendeu a mobilização social das pessoas com deficiência na busca pela inserção das suas demandas na Constituição (BRASIL, 1988). No que se refere à constituinte, o Capítulo III, nomeado “Da educação, da cultura e do desporto”, em seu Art. 205, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família de promovê-la e incentivá-la, com a colaboração da sociedade, considerando os princípios apresentados pelo art. 206, quais sejam:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

Essa interpretação é reforçada pelo Art. 208, parágrafo III, que indica o dever do Estado com a educação, mediante a garantia de “III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” e “V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Tal entendimento é reafirmado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, publicada pela ONU em 2006, e ratificada no Brasil como emenda constitucional por meio da publicação do Decreto Legislativo Nº 186 (BRASIL, 2008b) e do Decreto Executivo Nº 6.949 (BRASIL, 2009a). Esse documento atribui novo significado ao conceito de deficiência, a qual consiste em um conceito em evolução, estando a limitação relacionada à questão da promoção da acessibilidade, ou seja, as barreiras estão impostas no meio que impedem ou obstruem a participação das pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais. A Convenção dos Direitos das Pessoas com

Deficiência reforçam o objetivo de possibilitar a essas pessoas “viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida” (Art 9º). Para tanto, os Estados-Partes se comprometem a adotar medidas que assegurem o acesso,

em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural.

Os Estados-Partes devem adotar medidas para cumprir o estabelecido pela Convenção, das quais destacam-se as seguintes:

- a. Desenvolver, promulgar e monitorar a implementação de normas e diretrizes mínimas para a acessibilidade das instalações e dos serviços abertos ao público ou de uso público;
- b. Assegurar que as entidades privadas que oferecem instalações e serviços abertos ao público ou de uso público levem em consideração todos os aspectos relativos à acessibilidade para pessoas com deficiência;
- c. Proporcionar, a todos os atores envolvidos, formação em relação às questões de acessibilidade com as quais as pessoas com deficiência se confrontam

O art. 24 demarca o compromisso dos Estados Partes de assegurar o direito das pessoas com deficiência à educação, tendo garantidas as condições de participação e aprendizagem. Importante ressaltar, ainda, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, recentemente promulgado pela Lei Nº 13.005 (BRASIL, 2014b). Em relação à promoção da acessibilidade na educação superior, destacam-se as metas e estratégias a seguir:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

(...)

Estratégia 12.10) assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação; (...) 12.15) institucionalizar programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais para os cursos de graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência.

(...)

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

(...)

Estratégia 14.7) manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência.

A Convenção da ONU e a Lei Nº 13.005 (2014b) podem ser referidas, certamente, como principais conquistas políticas da última década, por trazerem fundamentos que contribuem para romper com a visão clínica e assistencialista da deficiência. No Brasil, a repercussão desses princípios se dá por meio da inserção destes conceitos na Constituição, que incita a transformação das políticas públicas no país não somente no que se refere à educação, mas na garantia dos demais direitos.

Nesse sentido, vale ressaltar que, embora no art. 209 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), seja explícito que “o ensino é livre à iniciativa privada”, as normas gerais da educação nacional e os atos de autorização e de avaliação da qualidade pelo Poder Público são condições estabelecidas pela Carta Magna.

No âmbito da Educação Superior, a avaliação é objeto da Lei Nº 10.861 (BRASIL, 2004b), a qual criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, orientado a partir dos seguintes objetivos: i) identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; ii) melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta; iii) promover a responsabilidade social das Instituições de Educação Superior (IES), respeitando a identidade institucional e autonomia.

Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no país. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) e a operacionalização é

de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)<sup>3</sup>.

O Sinaes é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. A autoavaliação e a avaliação externa com a atuação de uma comissão de avaliadores são subsídios à avaliação de cursos e de instituições. Ainda, o desempenho dos estudantes é aferido por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade.

A avaliação das instituições pretende verificar como as IES são constituídas e qual a capacidade de a instituição atender a comunidade acadêmica. A estratégia de autoavaliação é essencial, pois promove o autoconhecimento institucional, favorece a construção de uma cultura de avaliação local e contribui para que as IES se preparem para as diversas avaliações externas que serão submetidas. É de tal modo relevante que a autoavaliação subsidia a elaboração do Relato Institucional, recurso que integra as ações de avaliação interna e externa à gestão da IES, visando

ampliar e fortalecer a relação entre os processos de avaliação e os processos de gestão, bem como o autoconhecimento das IES e o consequente aprimoramento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2014b)

A avaliação externa institucional é realizada por uma comissão composta por três avaliadores (BRASIL, 2004c) selecionados e capacitados pelo Inep, que mediante visita deve verificar informações disponibilizadas pela IES ao preencher o Formulário Eletrônico de Avaliação acessado via e-MEC. De acordo com a Portaria Normativa nº 40 (BRASIL, 2010d) e de posse do instrumento de avaliação e respectivos formulários, os avaliadores devem adotar os seguintes procedimentos, quando *in loco*:

Art. 15.

(...)

---

<sup>3</sup>Informações disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>.

§ 4º O trabalho da Comissão de Avaliação deverá ser pautado pelo registro fiel e circunstanciado das condições concretas de funcionamento da instituição ou curso, incluídas as eventuais deficiências, em relatório que servirá como referencial básico à decisão das Secretarias ou do CNE, conforme o caso.

§ 5º A Comissão de Avaliação, na realização da visita in loco, aferirá a exatidão dos dados informados pela instituição, com especial atenção ao PDI, quando se tratar de avaliação institucional (...).

§ 6º É vedado à Comissão de Avaliação fazer recomendações ou sugestões às instituições avaliadas, ou oferecer qualquer tipo de aconselhamento que influa no resultado da avaliação, sob pena de nulidade do relatório, além de medidas específicas de exclusão dos avaliadores do banco, a juízo do Inep.

Art. 16. Realizada a visita à instituição, a Comissão de Avaliadores elaborará relatório e parecer, atribuindo conceito de avaliação.

§ 1º O relatório e parecer serão inseridos no e-MEC pelo Inep, notificando-se a instituição e simultaneamente, SESu, SETEC ou SEED, conforme o caso.

§ 2º A instituição e as Secretarias terão prazo comum de 60 dias para impugnar o resultado da avaliação. (BRASIL, 2010)

Na perspectiva deste Documento Orientador, é fundamental que o Sinaes subsidie o processo de gestão das instituições com informações relevantes que orientem a avaliação e que, sobretudo, permitam que os gestores tenham condições de redimensionar o planejamento institucional com vistas ao desenvolvimento de ações e projetos que efetivamente qualifiquem a oferta e a expansão da educação superior.

#### **4. ACESSIBILIDADE NO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXTERNA**

Esta análise apresenta sugestões relativas à acessibilidade no processo de avaliação das IES, em conformidade com o documento “Instrumento de Avaliação Institucional Externa: Contextualização da IES e documentos pertinentes – Requisitos legais e normativos”, construído com base no disposto no Decreto Nº 5.773 (BRASIL, 2006a), que trata sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

Nessa perspectiva, entende-se que a promoção da acessibilidade deve resultar na garantia de condições de permanência dos estudantes da educação especial na educação superior, adequando o contexto institucional às especificidades do alunado que demanda tais recursos e serviços.

Para promover a permanência do aluno e sua formação acadêmica, outras ações são necessárias, como o treinamento da equipe técnica, a formação continuada docente, a existência de uma equipe interdisciplinar que contribua com o atendimento especializado, o incentivo à iniciação científica, pesquisas e projetos de extensão relacionados à acessibilidade, a realização de atividades culturais e artísticas, a sensibilização da comunidade interna e externa na perspectiva inclusiva, a promoção de comunicação interna e externa acessível. Essa reflexão precisa ser considerada antes que se proceda à avaliação.

O instrumento de avaliação verifica se a instituição apresenta condições adequadas de acessibilidade. Ainda referindo-se ao processo de inclusão de estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, o processo de avaliação deverá observar o disposto na Lei Nº 12.764 (BRASIL, 2012<sup>a</sup>).

Compreendendo a acessibilidade em suas várias dimensões, apresentam-se, a seguir, uma análise dos indicadores do instrumento de avaliação institucional por eixo, com sugestões e comentários e aspectos apresentados na Nota Técnica Daes/Inep 025/2015.

**Ao analisar o instrumento de avaliação e seus indicadores verificam-se as questões necessárias para operacionalizar a agenda**

**incluindo o oferecimento aos requisitos legais. É necessário também, que ocorra uma leitura atenta do que pede os indicadores nos diferentes momentos onde a acessibilidade deve ser considerada para que o requisito legal e as condições de acessibilidade sejam entendidos.**

No eixo Planejamento e avaliação institucional, o foco é a descrição e a identificação, por intermédio do documento Relato Institucional, dos principais elementos do processo avaliativo da IES em relação ao seu PDI, aos relatórios elaborados pela CPA e aos demais documentos institucionais do período a que se refere à avaliação.

Sobre a Autoavaliação institucional, sugere-se que o avaliador considere que a autoavaliação institucional requer o pleno envolvimento da comunidade acadêmica, o que implica considerar a participação dos estudantes e/ou colaboradores com algum tipo de deficiência ou necessidade educacional específica. Recomenda-se que seja verificada a maneira como é promovida a acessibilidade, garantindo que esse público tenha participação efetiva no processo. Ademais, as medidas relativas à acessibilidade devem ser discutidas, elaboradas e implementadas na perspectiva dos sujeitos de direito, usuários dos recursos e serviços da educação especial na educação superior.

No que se refere à relação da Autoavaliação institucional e as avaliações externas é importante lembrar como ocorre a divulgação das análises dos resultados dos processos para a comunidade acadêmica. Ressalta-se que, para aperfeiçoamento institucional e ampliação da participação dos diferentes segmentos da IES, a acessibilidade nas comunicações deve ser garantida em suas diferentes formas, considerando as necessidades educacionais específicas de toda comunidade acadêmica. A divulgação das informações em áudio, Libras, braile, caracteres ampliados, formatos digitais acessíveis e com apoio de recursos de tecnologia assistiva são alguns exemplos.

O eixo Desenvolvimento institucional tem seu foco no PDI e consiste na verificação da coerência existente entre esse documento e as ações institucionais nas diferentes vertentes de sua atuação acadêmica – ensino, pesquisa, extensão e gestão. Este eixo pretende verificar os diferentes

caminhos percorridos pela IES no contexto de sua inserção social, bem como sua atuação face à inclusão e ao desenvolvimento econômico e social, tendo sempre como base a missão, os propósitos e as metas anunciadas no PDI, assumindo o papel de induzir maior comprometimento da IES na construção de seu PDI, priorizando sua coerência e evolução.

No respectivo eixo avaliativo, podem-se citar a coerência entre o PDI e as ações institucionais no que se refere à diversidade, ao meio ambiente, à memória cultural, à produção artística e ao patrimônio cultural; e a coerência entre o PDI e ações de responsabilidade social: inclusão social. Com estas perspectivas, o avaliador externo deverá observar aspectos relativos à cultura organizacional inclusiva, evidenciada através da promoção de ações em prol da acessibilidade e, portanto, de reconhecimento da diversidade e das diferenças que devem estar previstas no PDI, de modo a garantir que a acessibilidade seja parte da realidade institucional. Tal aspecto atende à proposta de promoção de responsabilidade social na IES, conforme proposto pelo art. 3º, inc III, da Lei do Sinaes.

Ainda sobre a coerência entre o PDI e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial, o avaliador externo deverá conhecer e avaliar as concepções e princípios constantes no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, no Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos promulgadas pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012. São princípios da Educação em Direitos Humanos o combate à discriminação, a promoção da igualdade entre as pessoas e a afirmação de que os direitos humanos são universais, indivisíveis e interdependentes. A cultura do respeito à diversidade, considerando os diferentes perfis educacionais presentes na perspectiva inclusiva, atende aos princípios da Educação em Direitos Humanos.

As Políticas acadêmicas, dizem respeito aos elementos constitutivos das práticas de ensino, pesquisa e extensão, considerando como meta o aprendizado. Enfatiza a relação entre as políticas acadêmicas, a comunicação com a sociedade e o atendimento ao discente. Este Eixo contempla as

dimensões Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão; Comunicação com a Sociedade e Políticas de Atendimento aos Discentes do Sinaes.

As Políticas de Ensino e as ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação requer que o avaliador identifique informações sobre a realização por parte da instituição de processo seletivo adaptado, acessibilidade pedagógica, adequação curricular, consideração pela integralização do currículo, adaptação dos processos avaliativos, desenvolvimento de metodologia adequada, dentre outros atributos atinentes às políticas de ensino. No documento orientador, a acessibilidade pedagógica está contemplada na orientação referente à infraestrutura, como adendo à promoção de acessibilidade arquitetônica.

Em relação à pós-graduação, as Políticas de Ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação *Strictu Sensu*, requer que o avaliador institucional externo identifique as ações de acessibilidade acima descritas, considerando a possibilidade de, em concluindo a graduação, o egresso com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, seguir para a carreira de pesquisa e progredir em seus estudos. Além disso, projetos de pesquisa com a temática da inclusão podem ser insumos importantes para avaliar a acessibilidade. No tocante aos cursos de pós-graduação, as Políticas de Ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação *Lato Sensu* exige que a perspectiva do avaliador considere a possibilidade de os estudantes da educação superior com necessidades específicas, concluindo a graduação, terem condições de seguir o aperfeiçoamento da formação.

As Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para pesquisa ou iniciação científica, tecnológica, artística e cultural, quando analisada na perspectiva da acessibilidade, remetem ao desenvolvimento de ações de sensibilização que possibilitem a difusão do conhecimento científico sobre a acessibilidade e as condições em prol da permanência das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação superior, bem como aspectos culturais e artísticos favoráveis à perspectiva inclusiva.

As Políticas institucionais e as ações acadêmico-administrativas para a extensão, por sua vez, o avaliador externo deverá atentar também para o estabelecimento de parcerias com órgãos e instituições, por meio das quais é possível realizar projetos de extensão. Tais ações são uma alternativa interessante para identificar como a acessibilidade tem sido considerada na relação entre a IES e a comunidade.

As Políticas institucionais e as ações de estímulo relacionadas à difusão das produções acadêmicas: científica, didático-pedagógica, tecnológica, artística e cultural, demanda que o avaliador observe que a comunicação seja acessível ao público interno e externo.

No que se refere à comunicação da IES com a comunidade, o terceiro eixo trabalha com essa dimensão na perspectiva interna e externa. A Comunicação da IES com a comunidade externa remete às políticas de acessibilidade. Esse elemento contribui com a seleção da IES por parte do candidato alvo de uma educação inclusiva. Indiretamente, esta questão está relacionada à meta 12 do novo PNE, quanto à elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior, sendo uma das estratégias do PNE (ver estratégia 12.5) a ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil. A Comunicação da IES com a comunidade interna refere-se à promoção da acessibilidade em todas as informações que interessam a comunidade interna e contribuem com a implantação de uma cultura organizacional inclusiva. Ainda, esta coopera com a elevação de taxas de permanência (12.5 do PNE) e ampliação da participação de grupos historicamente desfavorecidos (12.9 do PNE).

Os Programas de atendimento aos estudantes requerem que o avaliador identifique a forma como está institucionalizada e a infraestrutura dos locais de apoio e promoção de acessibilidade. Um exemplo são os núcleos de acessibilidade, apoiados pelo MEC por meio do Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior. Os programas de atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem organizar e implementar ações institucionais que garantam a inclusão de todos as pessoas com necessidades específicas

na vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação.

Em relação aos estudantes egressos, a política e as ações de acompanhamento dos egressos, o avaliador institucional externo poderá considerar que a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação é uma das estratégias para se cumprir a meta 12 do novo PNE (BRASIL, 2014). Concomitantemente, pode-se identificar o número de egressos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação como possibilidade de verificação se a IES tem promovido condições de permanência e conclusão da formação superior por parte dos acadêmicos com necessidades educacionais específicas. A atuação dos egressos da IES no ambiente socioeconômico diz respeito à responsabilidade social da IES, pois aferir a atuação dos egressos no ambiente socioeconômico, considerando a inserção de egressos com deficiência, são uma forma de atestar a maneira pela qual a IES tem contribuído em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, conforme pressuposto pelo art 3º, inc III, da Lei do Sinaes.

No que tange a Inovação tecnológica e propriedade intelectual é oportunidade verificar se a IES tem desenvolvido tecnologias assistivas, como identificado no estado da arte sobre acessibilidade. Há pesquisas empreendidas em universidades que têm, como foco, o desenvolvimento de tecnologias assistivas, fortalecendo os programas de iniciação científica, de pesquisa e extensão. Esse elemento pode contribuir com o fortalecimento do processo de inclusão e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior, considerando o intercâmbio de metodologias e tecnologias inovadoras. Por exemplo, foi o Núcleo de Computação Eletrônica o responsável por desenvolver o DosVox, hoje ampla e gratuitamente utilizado por IES para inclusão de alunos cegos e/ou com baixa visão.

As Políticas de gestão têm como foco a verificação do desenvolvimento das políticas de pessoal e da organização e gestão da instituição. Abrange, ainda, elementos do planejamento e da sustentabilidade financeira da IES para garantir o seu pleno desenvolvimento de forma sustentável. Este Eixo

contempla as dimensões Políticas de Pessoal, Organização e Gestão da Instituição e Sustentabilidade Financeira do Sinaes.

As Políticas de formação e capacitação docente demandam que o avaliador considere que a formação docente em relação à acessibilidade/permanência é temática que aparece como de alta relevância nos estudos que compõem o estado da arte, assim como nos relatos dos avaliadores capacitados em acessibilidade. Os estudos têm relatado que muitos professores possuem representações negativas e limitadoras sobre o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o que certamente impacta na relação didático-pedagógica e a qualidade da formação deste estudante. Esse aspecto contribui com a promoção de acessibilidade pedagógica e atitudinal, tema contemplado no eixo Infraestrutura.

A Política de formação e capacitação do corpo técnico-administrativo requer a compreensão de que a formação do corpo técnico-administrativo, quanto à acessibilidade, é importante indicativo de remoção de barreiras físicas e atitudinais. Por exemplo, a equipe de limpeza, devidamente orientada, evitará a mudança de localização do mobiliário (lixeiras, equipamentos, etc.), o qual é referencia para a locomoção de pessoas cegas. Outro exemplo pode ser auxiliar de um cadeirante, no momento de usar um elevador ou uma rampa, saberá como se portar diante deste aluno, auxiliando-o devidamente. A capacitação em acessibilidade é ainda uma estratégia para prever situações em que uma intervenção em prol da acessibilidade seja necessária, evitando possíveis constrangimentos ou limitações. Quanto ao Tradutor Intérprete de Língua de Sinais, este possui formação adequada ou é um simpatizando da língua de sinais? O meio acadêmico requer fluência e formação para atuação plena do Intérprete, considerando que os conteúdos tratados em âmbito acadêmico são formais e muitos dos termos não possuem sinais correspondentes.

A Gestão institucional requer que se considere, que embora existam normas e requisitos legais que a IES deve seguir para se adequar, a participação do aluno com deficiência, com transtorno global de

desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, possibilita a apropriação do conhecimento em acessibilidade e a devida adequação às necessidades educacionais especiais. Esta participação também poderá contribuir com a devida gestão dos recursos, favorecer a promoção da responsabilidade social no bojo da IES e estimular o desenvolvimento de uma cultura organizacional inclusiva. O desenvolvimento de políticas de gestão que interferem na vida acadêmica do aluno com necessidade educacional especial, sem a participação deste interessado, é algo que tem sido amplamente rebatido por este público.

A Coerência entre o plano de carreira e a gestão do corpo técnico-administrativo, o avaliador deverá considerar que integra o corpo técnico-administrativo o Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) que deve ser alvo de plano de carreira da IES e ter sua forma de atuação regulamentada. A profissão de intérprete é regulamentada pela Lei n. 12.319 (BRASIL, 2010) e suas atribuições consistem em “I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos; IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais”. Logo, a formação deste profissional, determinada pelo Decreto 5626 (BRASIL, 2005), deve ser realizada em nível superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil: I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas

línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior.

No Eixo 5 que avalia a Infraestrutura física, verificam-se as condições que a IES apresentam para o desenvolvimento de suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. O Eixo 5 é constituído pelos seguintes indicadores: 5.1 Instalações administrativas; 5.2 Salas de aula; 5.3 Auditório(s); 5.4 Sala(s) de professores; 5.5 Espaços para atendimento aos alunos; 5.7 Gabinetes/estações de trabalho para professores em Tempo Integral –TI; 5.8 Instalações sanitárias; 5.9 Biblioteca: infraestrutura física; 5.12 Sala(s) de apoio de informática ou infraestrutura equivalente; 5.14. Laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas: infraestrutura física; 5.16. Espaços de convivência e de alimentação. Nessa perspectiva, os avaliadores deverão verificar o cumprimento ou não do dispositivo legal relativo à acessibilidade nas instituições de educação superior, observando as orientações contidas nos arts. 205, 206 e 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), na NBR 9050 (ABNT, 2004), na Lei N° 10.098 (BRASIL, 2000b), nos Decretos N° 5.296 (BRASIL, 2004a), N° 6.949 (BRASIL, 2009a), N° 7.611 (BRASIL, 2011b) e na Portaria N° 3.284 (BRASIL, 2003b).

Segue quadro relacionando temas em que existe a possibilidade de verificação de como a acessibilidade pode ser contemplada pelas IES, fazendo a ressalva de que há diferença entre acessibilidade e permanência. Considerando as especificidades institucionais, uma IES pode promover remoção de barreiras arquitetônicas, mas ainda não possuir alunos com deficiência; em outros casos, a IES pode ter avançado no sentido de promover os diferentes tipos de acessibilidade, uma vez que a diversidade de seu aluno implica ações que extrapolam a remoção de barreiras arquitetônicas e a oferta de tecnologias assistivas, por exemplo. Nesse caso, para promover a permanência do aluno e sua posterior conclusão acadêmica, outras ações são necessárias, como o treinamento da equipe técnica, a formação continuada docente, a existência de uma equipe interdisciplinar que contribua com o atendimento especializado, o incentivo a iniciação científica, pesquisas e

projetos de extensão relacionados à acessibilidade, a realização de atividades culturais e artísticas, a sensibilização da comunidade interna e externa na perspectiva inclusiva, a promoção de comunicação interna e externa acessível. Essa reflexão precisa ser considerada antes que se proceda à avaliação. Cada IES implica uma abordagem que será dimensionada pela sua realidade em coerência com o pressuposto em seu PDI, demais documentos institucionais e no Formulário Eletrônico por ela preenchido.

**Os indicadores que compõem os eixos do instrumento de avaliação institucional devem guardar coerência com a realidade verificada e com a descrição apresentada pelos avaliadores nos Requisitos Legais e Normativos. Isto implica considerar que a comissão de avaliação deve ater-se à justificativa apresentada nos Requisitos Legais e Normativos, observando também se a situação constatada condiz com o conceito atribuído ao respectivo indicador. Ressalta-se que os Requisitos Legais e Normativos são de cumprimento obrigatório; por sua vez, os indicadores abrangem critérios de análise atinentes à verificação da qualidade com base em uma escala. Porém, a título de ilustração, o relato de uma realidade de não cumprimento do Requisito Legal e Normativo é incoerente caso o conceito atribuído ao respectivo indicador seja 3, portanto satisfatório.**

	<b>TEMA</b>	<b>ANÁLISE</b>
EIXO 1	<b>Autoavaliação institucional</b>	Considerando que a autoavaliação institucional requer o pleno envolvimento da comunidade acadêmica, o que implica a participação dos estudantes e/ou colaboradores com algum tipo de deficiência ou necessidade educacional especial, recomenda-se que seja verificada a maneira como é promovida a acessibilidade, garantindo que esse público tenha participação efetiva no processo.

		Esse indicador é aferido com base na maneira como ocorre a divulgação das análises dos resultados do processo de autoavaliação institucional e das avaliações externas para a comunidade acadêmica. É importante considerar que, para aperfeiçoamento institucional e ampliação da participação dos diferentes segmentos da IES, a acessibilidade nas comunicações seja garantida.
EIXO 2	<b>Desenvolvimento Institucional/Coerência entre o PDI e as ações institucionais</b>	<p>Havendo cultura organizacional inclusiva, as ações em prol da acessibilidade e, portanto, de reconhecimento da diversidade, devem estar previstas no PDI, de modo a garantir que a acessibilidade seja parte da realidade institucional. Tal aspecto atende à proposta de promoção de responsabilidade social na IES, conforme inc. III, art. 3º, da Lei do Sinaes.</p> <p>São princípios da Educação em Direitos Humanos o combate à discriminação, a promoção da igualdade entre as pessoas e a afirmação de que os direitos humanos são universais, indivisíveis e interdependentes. A cultura do respeito à diversidade, considerando os diferentes perfis educacionais presentes na perspectiva inclusiva, atende aos princípios da Educação em Direitos Humanos.</p>
EIXO 3	<b>Políticas de Ensino e ações acadêmico-administrativas</b>	<p>Processo seletivo adaptado, acessibilidade pedagógica e atitudinal, adequação curricular, consideração pela integralização do currículo, oferta de tecnologia assistiva, adaptação dos processos avaliativos, desenvolvimento de metodologia adequada são atributos atinentes às políticas de ensino.</p> <p>Idem ao anterior, considerando a possibilidade de, em concluindo a graduação, o público-alvo da</p>

		<p>educação especial na educação superior seguir para a carreira de pesquisa/docência do ensino superior. Além disso, projetos de pesquisa com a temática da inclusão podem ser insumos importantes para avaliar a acessibilidade.</p> <p>Idem ao anterior, considerando a possibilidade de, em concluindo a graduação, o público-alvo da educação especial na educação superior seguir para o aperfeiçoamento da formação.</p> <p>Ações de sensibilização que possibilitam o desenvolvimento e a difusão do conhecimento científico sobre a acessibilidade e as condições em prol da permanência do público-alvo da educação especial na educação superior, bem como aspectos culturais e artísticos favoráveis à perspectiva inclusiva, podem ser identificadas nesse indicador.</p> <p>As parcerias com órgãos e instituições, por meio das quais é possível realizar projetos de extensão, são uma alternativa interessante para identificar como a acessibilidade tem sido considerada na relação entre a IES e a comunidade.</p>
	<b>Comunicação da IES</b>	<p>Tendo como foco a “difusão” das ações, sendo relevante que a comunicação seja acessível ao público interno e externo. As políticas de acessibilidade e permanência do público-alvo da educação especial na educação superior devem ser comunicadas ao público externo. Esse elemento contribui com a seleção da IES por parte do candidato alvo de uma educação inclusiva. Indiretamente, esse indicador concorre com o cumprimento da meta 12 do novo PNE, quanto à elevação da taxa bruta de matrícula na educação</p>

		<p>superior, sendo uma das estratégias deste Plano (ver estratégia 12.5) a ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil.</p> <p>Existem informações que interessam a toda a comunidade interna as quais devem ser acessíveis ao público-alvo da educação especial na educação superior, como também contribuem com a implantação de uma cultura organizacional inclusiva. Ainda, esse indicador coopera com a elevação de taxas de permanência (12.5 do PNE) e ampliação da participação de grupos historicamente desfavorecidos (12.9 do PNE).</p>
	<b>Atendimento aos estudantes</b>	<p>O atendimento aos estudantes que compõem o público-alvo da educação especial na educação superior deve ocorrer formalmente. Isto pode ser verificado mediante análise dos Programas instituídos com este propósito, evitando a incidência da atuação informal e não especializada. A inexistência de programas gera, no aluno, a necessidade de providenciar adaptações informais, como o auxílio de colegas, a busca por adaptação fora da IES, o acesso parcial ao material didático, o despreparo para acompanhar as atividades acadêmicas e para a realização de avaliações, entre outros.</p>
	<b>Política e ações de acompanhamento dos egressos</b>	<p>A elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação é uma das estratégias para se cumprir a meta 12 do novo PNE (BRASIL, 2014b). Concomitantemente, identificar o número de egressos que compõem o público-alvo da educação especial na educação superior pode ser indício de que a IES tem promovido condições de permanência e conclusão da formação superior por parte do aluno.</p> <p>Este tema é atinente à responsabilidade social da IES, pois aferir a atuação dos egressos no</p>

		ambiente socioeconômico, considerando que o público-alvo da educação especial na educação superior, é uma forma de atestar a maneira pela qual a IES tem contribuído em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, conforme pressuposto pelo art 3º, inc III, da Lei do Sinaes.
	<b>Inovação tecnológica e propriedade intelectual</b>	Para esta questão é possível verificar se a IES tem desenvolvido tecnologias assistivas, como identificado no estado da arte sobre acessibilidade (Capítulo 2). Há pesquisas empreendidas em universidades que têm como foco o desenvolvimento de tecnologias assistivas, fortalecendo os programas de iniciação científica, de pesquisa e extensão. Esse elemento pode contribuir com a intensificação do processo de inclusão e permanência de pessoas que compõem o público-alvo da educação especial na educação superior, considerando o intercâmbio de metodologias e tecnologias inovadoras.
EIXO 4	<b>Política de formação e capacitação docente</b>	A formação docente em relação à acessibilidade/permanência é temática que aparece como de alta relevância nos estudos que compõem o estado da arte (Capítulo 2), assim como nos relatos dos avaliadores capacitados em acessibilidade. Os estudos têm relatado que muitos professores possuem representações negativas e limitadoras sobre o aluno que compõe o público-alvo da educação especial na educação superior, o que certamente impacta a relação didático-pedagógica e a qualidade da formação deste estudante. Esse aspecto contribui com a promoção de acessibilidade pedagógica e atitudinal.
	<b>Política de formação e capacitação do corpo técnico-administrativo</b>	A formação do corpo técnico-administrativo, quanto à acessibilidade, é importante indicativo de remoção de barreiras físicas e atitudinais. Por exemplo, a equipe de

		<p>limpeza, devidamente orientada, evitará a mudança de localização do mobiliário (lixeiras, equipamentos, etc.), o qual é referência para a locomoção de pessoas cegas. Outro exemplo pode ser auxiliar de um cadeirante, no momento de usar um elevador ou uma rampa, saberá como se portar diante deste aluno, auxiliando-o devidamente. A capacitação em acessibilidade é ainda uma estratégia para prever situações em que uma intervenção em prol da acessibilidade seja necessária, evitando possíveis constrangimentos ou limitações. Quanto ao Tradutor Intérprete de Língua de Sinais, este possui formação adequada ou é um simpatizante da língua de sinais? O meio acadêmico requer fluência e formação para atuação plena do Intérprete, considerando que os conteúdos tratados em âmbito acadêmico são formais e muitos dos termos não possuem sinais correspondentes. Ainda, outras possibilidades podem ser elencadas com a contribuição dos relatos das pessoas que compõem o público-alvo da educação especial na educação superior. Além dos demais técnicos administrativos da IES, deve-se ater ao fato de que o Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) deve ser alvo de plano de carreira da IES e ter sua forma de atuação regulamentada<sup>4</sup>.</p>
--	--	---

<sup>4</sup> A profissão de intérprete é regulamentada pela Lei n. 12.319 (BRASIL, 2010c) e suas atribuições consistem em “I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos; IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais”. Logo, a formação deste profissional, determinada pelo Decreto 5626 (BRASIL, 2005), deve ser realizada em nível superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir,

	<b>Gestão institucional</b>	Embora existam normas e requisitos legais que a IES deve seguir para se adequar, a participação do aluno com deficiência, com transtorno global de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação possibilita a apropriação do conhecimento em acessibilidade e a devida adequação às necessidades educacionais especiais. Esta participação contribui com a devida gestão dos recursos, favorece a promoção da responsabilidade social no bojo da IES e estimula o desenvolvimento de uma cultura organizacional inclusiva. O desenvolvimento de políticas de gestão que interferem na vida acadêmica do aluno com necessidade educacional especial, sem a participação deste interessado, é algo que tem sido amplamente rebatido por este público.
EIXO 5	<b>Instalações administrativas</b>	Por se tratarem de instalações físicas, todos esses indicadores apresentam o termo “acessibilidade” como um dos critérios de análise. Nesse caso, trata-se primordialmente de acessibilidade arquitetônica.  Os outros tipos de acessibilidade devem ser considerados ao avaliar os indicadores relativos aos serviços (biblioteca, laboratórios, salas de apoios, recursos de TICs e espaços de convivência e de alimentação). Os técnicos-administrativos estão preparados para atender o público-alvo da educação especial na educação superior? Existe tecnologia assistiva disponível na biblioteca, nos laboratórios e sala de apoio? A entrevista com o público-alvo da educação especial na educação superior pode subsidiar o rol de

---

em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil: I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior.

		questionamentos para os avaliadores.
--	--	--------------------------------------

## 5. REQUISITOS LEGAIS E NORMATIVOS EM ACESSIBILIDADE

O novo Instrumento de Avaliação Institucional Externa conta com a possibilidade de justificar cada requisito legal, reservando à Secretaria Reguladora a decisão regulatória pelo atendimento ou não aos requisitos e normativas legais, conforme orientações da Nota Técnica Daes/Inep 025/2015. Neste capítulo, apresentam-se orientações para a análise referente ao atendimento à Acessibilidade e à Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista na ocasião da avaliação *in loco*, no âmbito da Avaliação Institucional Externa.

No instrumento de Avaliação Institucional Externa, o avaliador é questionado se a IES apresenta condições adequadas de acessibilidade. Para a resposta, faz-se necessária a análise de um extenso rol de requisitos legais e normativas que abordam as condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, conforme disposto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na NBR 9050 (ABNT, 2004), na Lei N° 10.098 (BRASIL, 2000b), nos Decretos N° 5.296 (BRASIL, 2004a), N° 6.949 (BRASIL, 2009a), N° 7.611 (BRASIL, 2011b) e na Portaria N° 3.284 (BRASIL, 2003b).

Acrescenta-se o questionamento sobre o cumprimento, por parte da IES, da legislação que prevê a Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conforme disposto na Lei N° 12.764 (BRASIL, 2012a).

A avaliação *in loco* sem a devida análise dos critérios legais que compreendem a Acessibilidade, como um todo, pode ficar comprometida e limitada ao entendimento que cada avaliador possui sobre o tema, podendo estar à acessibilidade entendida como remoção de barreiras arquitetônicas simplesmente ou estando esse conceito tratado de forma diversificada, como no presente documento.

Em 2000 foi sancionada a Lei n° 10.098 (BRASIL, 2000b), que estabelece normas gerais e critérios para a promoção de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, tendo sido regulamentada pelo Decreto N° 5.296 (BRASIL, 2004a). A publicação deste Decreto

responsabiliza o Estado e o poder público para a eliminação de barreiras urbanísticas nos transportes, nas comunicações, nas informações e nas edificações como providência a ser tomada para a promoção da participação das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida na sociedade. Para fins desse Decreto, entende-se barreiras como “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” (Art. 8º, II).

Referindo-se à acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, a NBR 9050/ (ABNT, 2004) é a principal norma focada na acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, idosos obesos e gestantes, atendendo a todas as disposições do Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana, o Brasil Acessível, lançado pelo Ministério das Cidades para implementar o Decreto Nº 5.296 (BRASIL, 2004<sup>a</sup>). A NBR 9050 (ABNT, 2004) estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados quando do projeto, construções, instalação e adaptação de edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos às condições de acessibilidade, indicando especificações que visam proporcionar à maior quantidade possível de pessoas independentemente de idade, estatura ou limitação de mobilidade a utilização segura do ambiente ou equipamento, bem como adequada sinalização. Os parâmetros estabelecidos na NBR 9050 (ABNT, 2004) compreendem a instrumentalização necessária para que qualquer indivíduo possa se adaptar às condições ambientais do espaço edificado, visto que o conforto e a funcionalidade devem acomodar níveis de segurança ajustáveis a diferentes habilidades, abrangendo a minimização de estresse seja ele pelo esforço físico, pelo movimento ou pela percepção sensorial.

Na seção 4 da NBR 9050 (ABNT, 2004), determina-se que a IES cumpra as dimensões referenciais para deslocamento de pessoas a pé e as em mobilidade reduzida, considerando as diferentes necessidades. Em seguida, a norma regulamenta que deve-se verificar o emprego das diferentes formas de comunicação/sinalização (visual, tátil e sonora) para atendimento à diversas necessidade de seu público (seção 5). Existindo elementos acessíveis ou

utilizáveis por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida nos espaços, edificações, mobiliários e equipamentos urbanos, estes devem ser indicados pelo símbolo internacional de acesso. Da mesma forma, o símbolo internacional de pessoas com deficiência visual e o respectivo a pessoas com deficiência auditiva/surdez devem estar indicados nos equipamentos, mobiliários e serviços para pessoas com deficiência visual e nos locais, equipamentos, produtos, procedimentos e serviços para pessoas com deficiência auditiva/surdez.

Deve-se observar se o piso recebe adequada sinalização tátil do tipo alerta e do tipo direcional (Item 5.14, NBR 9050) (ABNT, 2004), aplicadas com cor contrastante em relação ao piso adjacente, podendo se sobrepor ou se integrar ao piso existente. A sinalização de tipo alerta tem a função de indicar ao usuário a existência de obstáculos, incluindo os não rastreáveis por bengala branca, rebaixamentos de calçada, início e término de escadas fixas, rolantes e rampas, acesso a elevadores, desníveis como palcos, vãos, entre outros. Por sua vez, a sinalização direcional indica o sentido do deslocamento, sendo utilizada em áreas de circulação e em espaços amplos.

As rotas de fuga, as saídas de emergência e as áreas de resgate para pessoas com deficiência devem estar devidamente sinalizadas sonora e visualmente. A acessibilidade arquitetônica deve ser garantida em pelo menos um dos acessos ao interior da edificação, conforme pressuposto no Capítulo IV, Lei nº 10.098 (BRASIL, 2000b), estando isenta de obstáculos e barreiras arquitetônicas que impeçam ou dificultem a acessibilidade a pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida. Havendo catracas, portas giratórias e/ou cancelas, a acessibilidade física deve ser garantida.

Todas as rotas de interligação às principais funções do edifício devem ser acessíveis (ABNT, 2004). Da mesma forma, deve ser acessível o trajeto entre o estacionamento de veículos e as principais entradas do edifício. As vagas no estacionamento a veículos que conduzam ou sejam conduzidos por pessoas com deficiência devem estar garantidos (Seção 6) (ABNT, 2004; BRASIL, 2004a).

As rampas existentes na IES devem cumprir as orientações normativas relativas ao dimensionamento e aos patamares, considerando a previsão de áreas de descanso a cada 50 m de percurso e respeitando o percentual máximo de inclinação. A largura das rampas deve estar coerente com o fluxo de pessoas. Inexistindo paredes laterais, as rampas devem incorporar guias de balizamento. Degraus e escadas fixas em rotas acessíveis devem estar associados às rampas ou ao equipamento de transporte vertical e não devem ser usados degraus e escadas fixas com espelhos vazados (Seção 6) (ABNT, 2004).

Os locais de espetáculos, conferências, aulas e outros de natureza similar, acrescentando espaços com piscinas, locais de culto e hospedagem, praças, agências bancárias, devem possuir espaços reservados para usuários de cadeira de rodas, pessoas com mobilidade reduzida e obesas, bem como lugares específicos para pessoas com deficiência auditiva e visual, inclusive acompanhante, de acordo com a ABNT, de modo a facilitar-lhes as condições de acesso, circulação e comunicação. (BRASIL, 2000b; ABNT, 2004). O Decreto 5296 (BRASIL, 2004a) acrescenta, ainda, a normativa quanto às condições de acesso e de utilização das salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. Os restaurantes e refeitórios devem reservar pelo menos 5% das mesas acessíveis a pessoas em cadeiras de rodas. Os guichês e balcões de atendimento devem ter, pelo menos, uma parte da superfície acessível para atendimento às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. A acessibilidade deve ser também garantida a todos os equipamentos do mobiliário urbano da edificação, como bebedouros, bancos de alvenaria, etc.

O edifício deve dispor de, pelo menos um, banheiro acessível no qual a bacia sanitária esteja instalada adequadamente, considerando as áreas de transferência para locomoção da cadeira de rodas ou utilização com a presença de um cão guia, a localização das barras de apoio, a altura de instalação e o acionamento da descarga. Ainda, a altura/inclinação do espelho, a pia, a saboneteira, a papeleira e a saboneteira estão dispostos de forma

acessível. Nesse caso, consultar também instruções do art. 22 do Decreto 5296 (BRASIL, 2004a).

Na existência de um imóvel tombado pelo IPHAN, os projetos de adaptação para acessibilidade devem obedecer às condições da NBR 9050 (ABNT, 2004). Quando não é possível promover a adaptação de algumas áreas do imóvel, a IES deve garantir o acesso a essas mediante informação visual, auditiva ou tátil.

As acessibilidades nas comunicações, pedagógica e atitudinal são regulamentadas pela Lei nº 10.098 (BRASIL, 2000b), pelos Decretos nº 5.296 (BRASIL, 2004a) e nº 7611 (BRASIL, 2011) e pela Portaria 3284 (BRASIL, 2003b). Além da remoção das barreiras arquitetônicas, a IES deve promover a remoção das barreiras nas comunicações, subtraindo qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa (BRASIL, 2000b).

O atendimento prioritário, incluindo tratamento diferenciado e atendimento imediato às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, deve ser dispensado pela IES (BRASIL, 2004a). Nesse ínterim, são contemplados os professores, alunos, servidores e empregados com deficiência ou com mobilidade reduzida, para quem devem estar à disposição ajudas técnicas que permitem o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com os demais.

Para tanto, faz-se necessário que a IES possua um regimento interno no qual esteja previsto o tratamento a ser oferecido a este público, abordando, ainda, as sanções pelo descumprimento das normas, como estratégia de coibir e reprimir qualquer ato discriminatório (BRASIL, 2004a).

O atendimento educacional especializado oferecido de forma institucionalizada, por meio de um núcleo de acessibilidade e/ou sala de recursos multifuncionais é determinado pelo Decreto 7611 (BRASIL, 2011b). A Portaria 3284 (BRASIL, 2003b) considera, ainda, a possibilidade de a IES apresentar “compromisso formal de, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno com deficiência visual conclua o curso: a) manter sala de apoio

equipada; b) adotar plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braille e fitas sonoras para uso didático”. O mesmo tratamento normativo é dispensado à temática relativa ao atendimento a aluno com deficiência auditiva, para quem, caso haja solicitação, devem ser oferecidos: a) intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas; b) flexibilidade na correção das provas escritas; c) estímulo ao aprendizado da língua portuguesa; d) oferta, aos professores, de literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno com deficiência auditiva.

Quanto ao estudante com Transtorno do Espectro Autista, deve-se verificar se a IES atende aos princípios da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, aceitando a matrícula deste aluno, bem como incentiva a formação e a capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, a pais e responsáveis, e/ou estimula a pesquisa científica relativa ao tema. O artigo 7º da Lei n. 12.764 (BRASIL, 2012a) prevê punição a gestor escolar ou autoridade competente em caso de recusa de matrícula de aluno com transtorno do espectro autista”.

Para favorecer a análise das condições de acessibilidade *in loco*, contemplando não apenas a acessibilidade arquitetônica, como também a que envolve inclusão pedagógica, nas comunicações e nas atitudes, e ainda em respeito aos requisitos e normativas legais sobre o tema, segue um rol de itens que requerem verificação por parte do avaliador. O quadro abaixo, retirado da Nota técnica Daes/Inep 025/2015, aponta para os indicadores, que compõem o instrumento de Avaliação Institucional Externa, associados aos requisitos legais e normativos. Assim, à medida que tais indicadores forem passíveis de verificação, os respectivos requisitos e normativas legais podem ser checados, facilitando a elaboração da descrição de cada um deles no momento de preenchimento do relatório. Inicialmente, é apresentado o rol de requisitos relativos explicitamente à acessibilidade, como também, são elencados os itens normativos referentes à Educação em Direitos Humanos, que tangem as

necessidades apresentadas pelo público-alvo da educação especial na educação superior.

ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA				
RQL	INDICADOR	IES (PREENC. FE)	AVALIADOR IN LOCO	
NBR 9050/2004	Dimensões referenciais para deslocamento (Seção 4 – NBR 9050/2004)	5.1 a 5.9; 5.12; 5.14; 5.16.	Informar se a IES cumpre as dimensões referenciais para deslocamento de pessoas a pé e as com mobilidade reduzida, considerando as diferentes necessidades;	Verificar e relatar se e como as dimensões referenciais de deslocamento são cumpridas.
	Diferentes formas de comunicação/sinalização (Seção 5 – NBR 9050/2004)	5.1 a 5.9; 5.12; 5.14; 5.16.	Informar se a IES adota diferentes formas de comunicação (visual, tátil e sonora) /sinalização (permanente, direcional, de emergência, temporária) para atendimento às diversas necessidades de seu público;	Verificar e relatar se e como as diferentes formas de comunicação /sinalização estão implantadas.
	Símbolo internacional de acesso (Seção 5 – NBR 9050/2004)	5.1 a 5.9; 5.12; 5.14; 5.16.	Informar se os espaços, edificações, mobiliários e equipamentos urbanos onde existem elementos acessíveis ou utilizáveis por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida estão indicados pelo símbolo internacional de acesso.	Verificar e relatar se e como o símbolo internacional de acesso está devidamente aplicado.
	Símbolo internacional de pessoas com deficiência visual. (Seção 5 – NBR 9050/2004)	5.1 a 5.10; 5.12; 5.14 a 5.16	Informar se o símbolo internacional de pessoas com deficiência visual está aplicado nos espaços onde existem equipamentos, mobiliário e serviços para pessoas com deficiência visual.	Verificar e relatar se e como o símbolo internacional de pessoas com deficiência visual está devidamente aplicado.
	Símbolo internacional de pessoas com deficiência auditiva/surdez. (Seção 5 – NBR 9050/2004)	5.1 a 5.10; 5.12; 5.14 a 5.16	Informar se o símbolo internacional de pessoas com deficiência auditiva/surdez está aplicado em todos os locais, equipamentos, produtos, procedimentos ou serviços para pessoa com deficiência auditiva (surdez).	Verificar e relatar se e como o símbolo internacional de pessoas com deficiência auditiva está devidamente aplicado.
	Sinalização tátil no piso (alerta e direcional). (Seção 5 – NBR 9050/2004)	5.1 a 5.9; 5.12; 5.14; 5.16.	Informar se a IES emprega adequadamente a sinalização tátil no piso do tipo alerta e do tipo direcional.	Verificar e relatar se e como o piso da IES está devidamente sinalizado.
	Rotas de fuga, saídas de emergência e áreas de resgate sinalizadas. (Seção 5 – NBR 9050/2004)	5.1 a 5.9; 5.12; 5.14; 5.16.	Informar se as rotas de fuga, as saídas de emergência e as áreas de resgate para pessoas com deficiência estão devidamente sinalizadas com informações visuais e sonoras.	Verificar e relatar se e como o piso da IES está devidamente sinalizado.
	Entradas e rotas de interligação acessíveis. (Seção 6 – NBR 9050/2004; Capítulo IV, Lei nº	5.1 a 5.9; 5.12; 5.14; 5.16.	Informar se, pelo menos, uma das entradas é acessível, bem como se são acessíveis as rotas de interligação às principais funções do edifício.	Verificar e relatar se, pelo menos, uma das entradas é acessível, bem como se são acessíveis as rotas de interligação às principais funções do edifício.

10.098/2000)			
Rota acessível do estacionamento de veículos às entradas principais. (Seção 6 – NBR 9050/2004)	5.16	Informar se o percurso entre o estacionamento de veículos e a(s) entrada(s) principal(is) é composto por uma rota acessível.	Verificar e relatar se e como o percurso entre o estacionamento de veículos e a(s) entrada(s) principal(is) é composto por uma rota acessível.
Vagas no estacionamento para pessoas com deficiência aplicadas. (Seção 6 – NBR 9050/2004; Art 25, Decreto 5296/2004)	5.16	Informar se as vagas para estacionamento de veículos que conduzam ou sejam conduzidos por pessoas com deficiência estão devidamente aplicadas.	Verificar e relatar se e como as vagas para estacionamento de veículos que conduzam ou sejam conduzidos por pessoas com deficiência estão devidamente aplicadas.
Acessibilidade na existência de catracas, cancelas ou portas giratórias. (Seção 6 – NBR 9050/2004)	5.1 a 5.9; 5.12; 5.14; 5.16.	Informar se é garantida a acessibilidade a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida na existência de catracas, cancelas ou portas giratórias.	Verificar e relatar se e como a acessibilidade é garantida, na existência de catracas, cancelas ou portas giratórias.
Rampas adequadas. (Seção 6 – NBR 9050/2004)	5.1 a 5.9; 5.12; 5.14; 5.16.	Informar se as rampas existentes na IES cumprem as orientações normativas relativas ao dimensionamento e aos patamares.	Verificar e relatar se e como as rampas existentes são adequadas.
Banheiro com bacia sanitária e mobiliário acessíveis. (Capítulo IV, Lei nº 10.098/2000; Seção 7– NBR 9050/2004; Decreto 5296/2004)	5.8	Informar se o edifício dispõe de, pelo menos, um banheiro acessível, distribuindo-se seus equipamentos e acessórios de maneira que possam ser utilizados por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.	Verificar e relatar se e como o edifício dispõe de, pelo menos, um banheiro acessível, distribuindo-se seus equipamentos e acessórios de maneira que possam ser utilizados por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.
Adaptação de bens tombados adequada (Item 8.1– NBR 9050/2004)	<i>Obrigatório para imóveis tombados</i>	Em caso de IES que ocupe prédio tombado pelo IPHAN, informar se os projetos de adaptação para acessibilidade de bens tombados obedecem às condições descritas pela NBR 9050/2004.	Verificar e relatar se, em caso de tombamento pelo IPHAN, os projetos de adaptação para acessibilidade de bens tombados obedece às condições descritas pela NBR 9050/2004.
Acesso por meio de informação visual, auditiva ou tátil das áreas ou dos elementos cuja adaptação é impraticável. (Item 8.1– NBR 9050/2004)	<i>Obrigatório para imóveis tombados</i>	Nos casos de áreas ou elementos onde não é possível promover a adaptação do imóvel para torná-lo acessível ou visitável, informar se a IES garante o acesso por meio de informação visual, auditiva ou tátil das áreas ou dos elementos cuja adaptação é impraticável.	Verificar e relatar se, em caso de tombamento pelo IPHAN, sendo impossível promover a adaptação do imóvel, a IES garante acesso por meio de informação visual, auditiva ou tátil das áreas ou dos elementos cuja adaptação é impraticável.
Todos os ambientes da IES são acessíveis. (Seção 8 – NBR 9050/2004; Capítulo IV, Lei nº 10.098/2000; Art. 24, Decreto 5296/2004)	5.1 a 5.9; 5.12; 5.14; 5.16.	Informar se os laboratórios, salas de aula, bibliotecas, ambientes administrativos, centros acadêmicos, bancos, cinemas, teatros, auditórios e similares, instalações desportivas, áreas de lazer possuem espaços reservados para pessoas em cadeira de rodas, obesas e com mobilidade reduzida, e de lugares específicos para	Verificar e relatar se todos os ambientes físicos da IES são acessíveis.

			<p>peças com deficiência auditiva e visual, inclusive acompanhante, de acordo com a ABNT, de modo a facilitar-lhes as condições de acesso, circulação e comunicação; bem como, se existe rota acessível interligando os espaços ao palco e aos bastidores.</p>	
	Reserva de 5% de mesas acessíveis em restaurantes e refeitórios (Item 8.2– NBR 9050/2004)	5.16	<p>Informar se os restaurantes e refeitórios reservam pelo menos 5% do total de mesas acessíveis a pessoas em cadeira de rodas.</p>	<p>Verificar e relatar se e como os restaurantes e refeitórios reservam pelo menos 5% do total de mesas acessíveis a pessoas em cadeira de rodas.</p>
	Balcões de atendimento e guichês com uma parte da superfície acessível (Art 21, Decreto 5.296/2004)	5.1; 5.5 a 5.7; 5.9; 5.12; 5.14; 5.16.	<p>Informar se os balcões de atendimento dispõem de, pelo menos, uma parte da superfície acessível para atendimento às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, conforme os padrões das normas técnicas de acessibilidade da ABNT.</p>	<p>Verificar e relatar se e como os balcões de atendimento e guichês possuem uma parte da superfície acessível ao atendimento a pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.</p>
	Mobiliário urbano da edificação acessível (bebedouros, bancos, telefones, etc)	5.1 a 5.9; 5.12; 5.14; 5.16.	<p>Informar se todos os elementos do mobiliário urbano da edificação como bebedouros, guichês e balcões de atendimento, bancos de alvenaria, entre outros, são acessíveis.</p>	<p>Verificar e relatar se todos os elementos do mobiliário urbano da edificação são acessíveis.</p>
<b>ACESSIBILIDADE NAS COMUNICAÇÕES, PEDAGÓGICA E ATITUDINAL</b>				
Lei nº 10.098/2000	Remoção das barreiras nas comunicações. (Lei nº 10.098/2000)	1.4; 3.6 a 3.10; 4.1; 5.10; 5.13; 5.15.	<p>Informar se a IES promove a remoção das barreiras nas comunicações, subtraindo qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa.</p>	<p>Verificar e relatar se e como a IES promove a remoção das barreiras nas comunicações.</p>
Decreto 5.296/2004	Atendimento prioritário, que envolve tratamento diferenciado e atendimento imediato às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. (Art 6º, Decreto 5.296/2004)	2.5; 2.7; 2.8; 3.1 a 3.3; 3.9; 4.1; 4.2; 5.10; 5.15.	<p>Informar se a IES dispensa atendimento prioritário, que envolve tratamento diferenciado e atendimento imediato às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. (Consultar definição sobre tratamento diferenciado).</p>	<p>Verificar e relatar se e como a IES dispensa atendimento prioritário, que envolve tratamento diferenciado e atendimento imediato às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.</p>
	Ajudas técnicas que permitem o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas. (Art 24, Decreto	2.5; 2.7; 2.8; 3.1 a 3.4; 3.6; 3.9; 3.10; 3.13; 4.1;	<p>Informar se a IES coloca à disposição de professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida ajudas técnicas que permitem o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas.</p>	<p>Verificar e relatar se e como a IES coloca à disposição de professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida ajudas técnicas que permitem o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas.</p>

	5.296/2004)	4.2; 5.10; 5.12 a 5.14.		
Decreto 5.296/2004	Normas institucionais sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos, servidores e empregados com deficiência. (Art 24, Decreto 5.296/2004)	2.5; 2.7; 2.8; 3.1 a 3.6; 3.9 a 3.11; 4.1 a 4.3	Informar se o ordenamento interno da IES contém normas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência, com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação, bem como as respectivas sanções pelo descumprimento dessas normas.	Verificar e relatar se e como o ordenamento interno da IES contém normas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência, com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação, bem como as respectivas sanções pelo descumprimento dessas normas.
Portaria 3284/2003; Decreto 7611/2011	Atendimento educacional especializado de forma institucionalizada por meio de um núcleo de acessibilidade e/ou sala de recursos multifuncionais (Portaria 3284/2003; Decreto 7611/2011)	2.5; 2.7; 2.8; 3.9; 3.13	x. Informar se a IES oferece atendimento educacional especializado de forma institucionalizada por meio de um núcleo de acessibilidade e/ou sala de recursos multifuncionais	Verificar e relatar se e como a IES oferece atendimento educacional especializado de forma institucionalizada por meio de um núcleo de acessibilidade e/ou sala de recursos multifuncionais.
			y. Informar se a IES apresenta compromisso formal de, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno com deficiência visual conclua o curso: a) manter sala de apoio equipada; b) adotar plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e fitas sonoras para uso didático ou equivalente.	Verificar e relatar se e como a IES apresenta compromisso formal de atendimento educacional especializado a aluno com deficiência visual de forma institucionalizada por meio de um núcleo de acessibilidade e/ou sala de recursos multifuncionais.
	Atendimento educacional especializado de forma institucionalizada por meio de um núcleo de acessibilidade e/ou sala de recursos multifuncionais (Portaria 3284/2003; Decreto 7611/2011)	2.5; 2.7; 2.8; 3.9; 3.13	z. Informar se a IES apresenta compromisso formal de, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno com deficiência auditiva conclua o curso: a) propiciar intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas; b) adotar flexibilidade na correção das provas escritas; c) estimular o aprendizado da língua portuguesa; d) proporcionar aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno com deficiência auditiva.	Verificar e relatar se e como a IES apresenta compromisso formal de atendimento educacional especializado a aluno com deficiência auditiva de forma institucionalizada por meio de um núcleo de acessibilidade e/ou sala de recursos multifuncionais.
	Atendimento aos princípios da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. (Lei n. 12.764/2012)	2.5; 2.7; 2.8	Informar se a IES atende aos princípios da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, aceitando a matrícula deste aluno, bem como incentiva a formação e a capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, a pais e responsáveis, e/ou estimula a pesquisa científica relativa ao tema.	Verificar e relatar se e como a IES atende aos princípios da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise comparativa entre as normativas atuais que orientam a promoção da acessibilidade - em suas diferentes dimensões - para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação superior e o instrumento de avaliação institucional externa, evidencia a necessidade de abordar a acessibilidade em uma perspectiva multidimensional e complexa, voltadas ao acesso, permanência e conclusão dos cursos, de forma transversal aos eixos e critérios de avaliação do Sinaes.

A proposta de instrumento de avaliação externa dividida nos eixos Planejamento e Avaliação Institucional, Desenvolvimento Institucional, Políticas Acadêmicas, Políticas de Gestão e Infraestrutura Física, parte do pressuposto de uma avaliação qualitativa da acessibilidade institucional e requer o conhecimento sobre as especificidades dos estudantes da educação especial e dos recursos e serviços disponíveis neste campo de conhecimento.

A legislação brasileira se alicerça na Constituição que dedica no art. 5 que discorre sobre direitos e deveres individuais e coletivos onde estabelece que todos são iguais perante a lei, e o art. 6 define a educação como um direito social. Complementarmente é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência. (Art. 208, inc. III)

Nessa perspectiva a publicação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, segue os preceitos constitucionais e ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Essa legislação recentemente em vigor visa assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão educacional, social e cidadã.

Frente ao ordenamento jurídico que respalda o atendimento educacional especializado ao público alvo da educação especial, no *locus* da educação superior, é fundamental que os atores envolvidos se apropriem das

responsabilidades legais e sociais no que se refere ao acesso, à permanência e à concretização da formação acadêmica desses estudantes.

Em resposta as exigências legais e aos anseios da sociedade os indicadores de qualidade do instrumento de avaliação *in loco* analisam as condições de acessibilidade e o cumprimento dos requisitos legais e normativos pertinentes ao tema.

Com a publicação desse documento orientador e as consequentes ações de capacitação dos avaliadores que compõem o BASis, a DAES/ INEP tem o compromisso legal de atender o que determina o artigo 28 da Lei de Inclusão, a saber:

“ Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;  
XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;  
XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.”  
(BRASIL,2015)

O cumprimento dessa determinação no âmbito da avaliação *in loco* vai ao encontro dos princípios enunciados pela Lei do Sinaes com destaque ao respeito à diversidade e responsabilidade social.

As combinações deste documento caracterizam a dinâmica do processo com uma gestão da DAES voltada à orientação da avaliação como indutora de qualidade.



## 7. REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. N. **Ecos do Silêncio: juízos de surdos no âmbito da formação superior sobre projetos de vida e humilhação nas perspectivas moral e ética.** 295 f. Tese. (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 9050.** Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

AZEVEDO, M. C. A. de. **Políticas de acesso para discentes com deficiência visual no ensino superior: um estudo de caso.** 140 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BRANDO, A. M. P. **A voz de professores universitários com deficiência e a percepção de seus alunos sobre a prática docente de seus professores.** 139 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

BRASIL. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência comentada.** Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoa Portadora de Deficiência. Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flávia Maria de Paiva Vital. Brasília: MEC, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior 2013: glossário consolidado.** MEC/Inep, 2014a. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/questionarios\\_e\\_manuais/2013/glossario\\_consolidado\\_censup\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/questionarios_e_manuais/2013/glossario_consolidado_censup_2013.pdf)

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo Nº 186, de 09 de julho de 2008; Decreto Nº 6.949, de 35 de agosto de 2009.** 4 Ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 3956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2001.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 5296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos: Brasília, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 5626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2005.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 5773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 6094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010.** Altera o Anexo do Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009, que aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 7611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Decreto Legislativo Nº 186, de 9 de julho de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: Senado Federal, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Documento subsidiário à Política de Inclusão.** Brasília: MEC/SEESP, 2005.

\_\_\_\_\_. **Documento Final CONAE.** Brasília: MEC, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Documento Orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior.** Brasília: MEC/SECADI/SESu, 2013.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Instrução Normativa n. 1, de 25 de novembro de 2003.** Dispõe sobre a acessibilidade aos bens culturais imóveis acautelados em nível federal, e outras categorias, conforme especifica. 2003a. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=355>.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004.** Institui a Taxa de Avaliação in loco das instituições de educação superior e dos cursos de graduação e dá outras providências. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2004c.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2010c.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica Inep/Daes/Conaes 062.** Definição da estrutura do Relato Institucional. Brasília: Inep/MEC, 2014c.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica Daes/Inep 025/2015.** Orientar os Avaliadores Institucionais do BASIS sobre os Requisitos legais e normativos elencados no instrumento de avaliação institucional externa – Recredenciamento e Credenciamento para Transformação de organização acadêmica (presencial). Brasília: Daes/Inep, 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.** Brasília: MEC, 2007b

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência “Viver sem Limite”.** Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011c.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,** Brasília: MEC/SEESP, 2008c.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 224, de 28 de junho de 2012.** Brasília: MEC/Inep, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 555, de 05 de junho de 2007.** Brasília: MEC, 2007c.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.** Brasília: MEC, 2007d.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 2678, de 24 de setembro de 2002.** Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília, FNDE: 2002b.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 3284, de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: MEC, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007.** Consolidada em 29 de dezembro de 2010. Brasília: MEC, 2010d.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Brasília: MEC/CNE/CP, 2012c.

CASTRO, S. F. DE. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras.** 278 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, SP, 2011.

COUTINHO, M. M. A. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades.** 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, 2011.

DUARTE, E. R.; RAFAEL, C. B. da S.; FILGUEIRAS, J. F.; NEVES, C. M.; FERREIRA, M. E. C. **Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior.** Revista Brasileira de Educação Especial, 19(2); p. 289-300; jun-2013.

FERREIRA, N. M. C. **Educação Inclusiva no ensino superior: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão.** 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís do Maranhão, 2012.

GUIMARAES, C. F. **Ações inclusivas para a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior: um estudo em IES de Natal-RN.** 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

HOLANDA, M. L. de S. **A pessoa cega no ensino superior: condições facilitadoras de ensino e aprendizagem.** 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, SP, 2012.

JESUS, I. das D. de. **Analisando a educação inclusiva no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão.** 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís do Maranhão, 2012.

LACERDA, C. B. F. de.; GURGEL, T. M. do A. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 17(3),p. 481-496, dez-2011.

LACERDA, C. B. F. de.; GURGEL, T. M. do A. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 17(3),p. 481-496, dez-2011.

LIMA, S. H. C. G. de. **Fatores da relação humana na prática educativa com uma aluna com Síndrome de Down no curso de Pedagogia: uma**

**experiência exitosa.** 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, SP, 2012.

MARTINS, V. da S. B. **O REUNI na UFMA e o favorecimento do acesso de aluno com deficiência ao ensino superior: questões para reflexão.** 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís do Maranhão, 2012.

MATOS, D. M. de. **O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação.** 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MORAIS, S. E. de. **Políticas públicas e os sentidos e significados atribuídos pelos educandos surdos ao intérprete de Língua Brasileira de Sinais.** 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

NANTES, J. de M. **A constituição do intérpretes de língua de sinais no ensino superior na perspectiva dos surdos: o cuidado de si e do outro.** 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, MS, 2012.

NEGRY, K. C. P. **Situação de deficiência: a realidade de instituições de ensino superior particulares do Distrito Federal à luz do atendimento prestado a jovens estudantes com deficiência visual (cegos).** 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, DF, 2012.

NOGUEIRA, F. L. B. M. **Políticas institucionais e ações inclusivas nas universidades: análise das condições de acesso para discentes surdos.** 234 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Universidade de Fortaleza, CE, 2012.

OLIVEIRA, A. S. S. E. **Alunos com deficiência no ensino superior: subsídios para a política de inclusão da Unimontes.** 182 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, SP, 2011.

PASSOS, M. W. C. dos. **A facilitação do acesso de alunos com deficiência visual ao ensino superior na área biomédica: pesquisa para o desenvolvimento e avaliação de materiais e métodos aplicáveis ao estudo de disciplinas morfológicas.** 126 f. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2012.

PATRICIO, L. **As políticas públicas de inclusão de surdos no ensino superior: especificidades do processo.** 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

PERSE, E. L. **Ementas de Libras nos espaços acadêmicos: que profissionais para qual inclusão?** 202 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

PIZA, M. H. M. **O processo inclusivo em uma instituição particular de ensino superior do estado de São Paulo.** 110 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, 2011.

PROVIN, P. **O imperativo da inclusão nas universidades comunitárias gaúchas: produzindo atitudes de inclusão.** 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

RAMALHO, M. N. **A inclusão de alunos com deficiência na UEPB: uma avaliação do programa de tutoria especial.** 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

SANTOS JUNIOR, E. B. dos. **Convergência digital para apoio ao ensino de Libras, com ênfase na TV digital brasileira.** 105 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, SP, 2011.

SANTOS, A. C. N. **Acessibilidade da pessoa com deficiência física: o caso da Universidade Federal de Sergipe Cidade Universitária Professor José Aloísio de Campos.** 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2012.

SANTOS, A. S. **Inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade do Natal/RN: análise das condições oferecidas no processo seletivo vestibular.** 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SANTOS, M. P. dos. **Centro Universitário Metodista do Instituto Porto Alegre: A política inclusiva dos seus planos de desenvolvimento institucional em relação à pessoa cega.** 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Reabilitação e Inclusão) – Centro Universitário Metodista do Instituto Porto Alegre, RS, 2012.

SANTOS, Y. B. da S. **As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência: a proposta dos Institutos Federais.** 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

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

SILVA, A. C. B. **Políticas públicas para inclusão e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior: a experiência da Universidade do Estado do Pará**. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVA, A. M.; CYMROT, R.; D'ANTINO, M. E. F. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 93(235), p. 667-697, dez. 2012.

SILVA, A. M.; CYMROT, R.; D'ANTINO, M. E. F. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**,93(235), p. 667-697, dez. 2012.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**,16(1), p. 127-136, abr, 2010.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**,16(1), p. 127-136, abr, 2010.

SOARES, A. C. S. **A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará: estudo sobre ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores**. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.