



**FUNDAÇÃO EDSON QUEIROZ  
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA - UNIFOR**

**FÁBIO LUIZ BENÍCIO MAIA NOGUEIRA**

**POLÍTICAS INSTITUCIONAIS E AÇÕES INCLUSIVAS  
NAS UNIVERSIDADES: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES  
DE ACESSO PARA DISCENTES SURDOS**

**FORTALEZA  
2012**



**FUNDAÇÃO EDSON QUEIROZ  
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA - UNIFOR**

**FÁBIO LUIZ BENÍCIO MAIA NOGUEIRA**

**POLÍTICAS INSTITUCIONAIS E AÇÕES INCLUSIVAS  
NAS UNIVERSIDADES: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES  
DE ACESSO PARA DISCENTES SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas (PPGA), da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração de Empresas.

Área de Concentração: Fundamentos e Processos Estratégicos para a Sustentabilidade.

**Orientadora:** Profª. Dra. Mônica Mota Tassigny

**FORTALEZA  
2012**

---

N778p Nogueira, Fábio Luiz Benício Maia.  
Políticas institucionais e ações inclusivas nas universidades: análise das  
condições de acesso para discentes surdos / Fábio Luiz Benício Maia Nogueira. - 2012.  
232 p.

Dissertação (mestrado) – Univesidade de Fortaleza, 2012.  
“Orientação: Profa. Dra. Mônica Mota Tassigny.”

1. Planejamento estratégico. 2. Universidade. 3. Inclusão social. 4. Surdo. I. Título.  
CDU 65.012.2

---

**FÁBIO LUIZ BENÍCIO MAIA NOGUEIRA**

**POLÍTICAS INSTITUCIONAIS E AÇÕES INCLUSIVAS  
NAS UNIVERSIDADES: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES  
DE ACESSO PARA DISCENTES SURDOS**

Dissertação julgada para obtenção do título de Mestre em Administração de Empresas, outorgado pela Universidade Fortaleza.

**Área de Concentração:** Fundamentos e Processos Estratégicos para a Sustentabilidade  
**Linha de Pesquisa:** Estudos Socioambientais

Data de aprovação: 19/06/2012

Banca Examinadora:

---

Profª. Dra. Mônica Mota Tassigny.  
(Orientadora/UNIFOR)

---

Profª. Dra. Marilene Calderaro da Silva Munguba  
(Membro/UNIFOR)

---

Prof. Dr. João Emiliano Fortaleza de Aquino  
(Membro/UECE)

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por depositar em mim força e confiança durante toda minha vida, em especial no período desta pesquisa.

Ao meu pai, Luiz Maia (*in memoriam*), por estar sempre ao meu lado me dando apoio e garra.

À minha mãe, pelo cuidado e apoio dedicados ao longo dos anos em prol do meu sucesso.

À minha estimada irmã Francisca Maria, por toda alegria e ânimo que destes a mim.

Ao meu irmão Fabrício, que apesar da distância está presente em minha memória.

À Prof<sup>ª</sup>. Ms. Teresinha Joca, Coordenadora do Programa de Apoio Psicopedagógico da UNIFOR, pela atenção diante das minhas solicitações durante meu egresso no Mestrado.

À intérprete de Libras Cristiane Farias pelas interpretações e acompanhamento durante as reuniões que precederam o processo seletivo do Mestrado.

Ao Prof<sup>º</sup>. Dr. Roberto Ney Ciarlini Teixeira, ex-Vice-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da UNIFOR, pela retificação do Edital do Processo Seletivo do Mestrado de Administração de Empresas que abriu novos caminhos para a comunidade surda.

À minha esposa Vanessa T. Freitas Nogueira, pela muita paciência, carinho e conforto, durante esse processo de estudos e concentração.

Às minhas pequenas filhas, por trazerem muita alegria e força, principalmente nos momentos de muita pressão e de concentração.

Às minhas cadelas de raça Pug Lessy e Sukita por proporcionarem momentos de descontração em sua companhia por compreenderem minha comunicação.

A toda minha família e amigos, por sempre se preocuparem com o andamento deste trabalho.

À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mônica Mota Tassigny, minha orientadora, pelo “sim” e confiança na minha capacidade de ter que finalizar esta pesquisa, pela cooperação e partilhar das ideias incluídas neste trabalho, pelo incentivo e críticas aos pontos fundamentais da dissertação, pela ajuda e contribuição no meu aprendizado.

Aos colaboradores do Curso do Mestrado em Administração de Empresas da UNIFOR, as secretárias Adriana e Socorro, pelo apoio nas ligações telefônicas, informações dadas e pela paciência.

Aos Professores João Emiliano Fortaleza de Aquino e Marilene Calderaro da Silva Munguba, pelas sugestões e críticas à dissertação sob a visão de pesquisadores da comunidade surda.

À Terezinha Tartuce, Coordenadora da UNICE – Ensino Superior, por ter me apoiado com seu conhecimento no Projeto de Pesquisa de Mestrado ajudando-me nas questões metodológicas.

Ao meu companheiro de trabalho, Carlos Américo Barreira Pinto, por me fazer crescer e reconhecer meu perfil profissional, me instigando a fazer o mestrado de Administração.

Ao intérprete Jonathan Sousa, por me auxiliar todo esse tempo com muita dedicação e apoio nos desenvolvimentos dos trabalhos do mestrado.

Ao Arthur, por ter dedicado ao meu trabalho final, retirando as horas dele para “maquiar” minha dissertação.

Espero poder retribuir o que cada um fez por mim, mesmo aqueles que não foram citados, mas tenham a certeza de que estarão comigo sempre.

Há um grande número de pessoas que de alguma maneira ajudaram a constituir o caminho que me trouxe até aqui. A todas elas, o meu muito obrigado.

“[...] Tenho o desejo de realizar uma tarefa importante na vida. Mas meu primeiro dever está em realizar humildes coisas como se fossem grandes e nobres.”

**(Helen Keller)**

NOGUEIRA, Fábio Luiz Benício Maia. **Políticas Institucionais e Ações Inclusivas nas Universidades**: análise das condições de acesso para discentes surdos. 2012. 232 p. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Universidade de Fortaleza (UNIFOR), PPGA, Fortaleza, 2012.

**Perfil do autor:** Graduado em Administração de Empresas pela Faculdade de Ciências Humanas de Fortaleza (UNICE). Especialista em Administração Financeira pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA).

## RESUMO

As universidades estão passando por uma série de transformações fundamentais para o desenvolvimento da educação. Partindo desse princípio, o estabelecimento de políticas de inclusão e acessibilidade vinculadas aos programas e núcleos dessas Instituições de Ensino Superior (IES) apresenta-se como meio efetivo de ações de responsabilidade social, no qual preconize o aprendizado de discentes com necessidades educacionais especiais. Os alunos surdos utentes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) estão ocupando espaços de ensino, no entanto, essa nova demanda requer das universidades estratégias e atendimento diferenciado, visto que os mesmos, como cidadãos bilíngues necessitam de uma abordagem bicultural. Desse modo, a presente pesquisa visa analisar o desenvolvimento de políticas de inclusão e acessibilidade nas universidades com discentes surdos, por meio de uma pesquisa quali-quantitativa. Para tal, foi aplicado um questionário semiestruturado, cuja finalidade foi obter e comparar as respostas entre os membros das duas instituições pesquisadas. Este trabalho foi desenvolvido a partir de um estudo de caso, do tipo multicaso, além de estudo documental. Participaram da pesquisa 14 pessoas pertencentes a duas universidades do Estado do Ceará. Os resultados apontam para uma tendência em viabilizar a inclusão e a acessibilidade de alunos surdos como parte da política da responsabilidade social das universidades pesquisadas. Entretanto, entende-se que para uma efetiva concretização do processo de acessibilidade, as instituições analisadas carecem buscar outros instrumentos de inclusão social. Por fim, observou-se uma necessidade de maior oferta da disciplina de LIBRAS, assim como disponibilizar intérpretes e tradutores em todos os eventos acadêmicos.

**Palavras-chave:** Instituição do Ensino Superior. Políticas de Inclusão. Acessibilidade. Responsabilidade Social. Surdos.

## ABSTRACT

The universities are undergoing a series of fundamental changes to the development of education. Based on this principle, the establishment of policies of inclusion and accessibility linked to programs in these universities is presented as an effective means of social responsibility, which prioritizes the learning process of students with special educational needs. The deaf users of Brazilian Sign Language (Libras) are occupying places of education, however, this new demand requires new universities strategies and differentiated service, since they, as bilingual citizens, need a bicultural approach. Thus, this research aims to analyze the development of policies for inclusion and accessibility in universities with deaf students through a qualitative and quantitative research. To this end, it was applied a semi-structured questionnaire with the purpose to obtain and compare the responses between members of the two surveyed institutions. This work was developed from a case and a documentary study. The participants were 14 people belonging to two universities in the state of Ceara. The results indicate a tendency to enable inclusion and accessibility for deaf students as part of the policy of social responsibility of the universities surveyed. However, it is understood that for the effective implementation of the process of accessibility, the analyzed institutions must seek other means of social inclusion. Finally, it was observed a need for a greater offer of the discipline Brazilian Sign Language, as well as providing interpreters and translators in all academic events.

**Keywords:** Higher Education Institutions. Policy Inclusion. Access. Social Responsibility. Deaf.

## LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Quadros	Página
1 Relação dos pesquisados de questionários aplicados.....	110
2 Hipóteses da pesquisa.....	117
3 Caracterização dos questionários .....	127
4 <i>Ranking</i> de pessoas com deficiência geral .....	154
5 <i>Ranking</i> de pessoas com deficiência geral, conforme regiões.....	154
6 <i>Ranking</i> de pessoas com deficiência geral no Ceará.....	155
7 <i>Ranking</i> de pessoas com deficiência auditiva por estados .....	156
8 <i>Ranking</i> de pessoas com deficiência auditiva, conforme regiões.....	156
9 <i>Ranking</i> de pessoas com deficiência auditiva no Ceará em relação ao Nordeste e ao Brasil .....	157

Gráficos	Página
1 Percentual de pessoas com deficiência geral, conforme regiões .....	155
2 Percentual de pessoas com deficiência geral no Ceará .....	155
3 Percentual de pessoas com deficiência auditiva, conforme regiões.....	157
4 Percentual de pessoas com deficiência auditiva no Ceará em relação ao Nordeste e ao Brasil .....	157

Figuras	Página
1 Esquema de inclusão social das pessoas surdas.....	76
2 Processo de Planejamento Organizacional .....	97
3 Modelo Hipotético de pesquisa.....	117
4 Comparação dos personagens na pesquisa .....	125
5 Modelo de Análise de Gestão Inclusiva .....	135
6 Processo de fluxo de pesquisa .....	141

## LISTAS DE TABELAS

	Página
1 Disposição de currículos, didática em LIBRAS das IES .....	143
2 Instruções ou mídias sobre processo seletivo em LIBRAS nas IES .....	144
3 Responsabilidade social e políticas públicas de inclusão e acessibilidade.....	144
4 Ações das Instituições visando a inclusão de pessoas surdas.....	144
5 Critérios e metodologias para o combate à exclusão social pelas IES.....	145
6 Documentos internos obedecem à legislação sobre inclusão .....	145
7 Avaliação e diagnósticos do mapa de inclusão/exclusão nas IES.....	146
8 Pesquisa acerca da satisfação dos alunos surdos nas IES.....	146
9 Avaliação dos programas e ações de Responsabilidade Social das IES.....	146
10 Participação dos discentes surdos nas atividades acadêmicas previstas nos programas das IES.....	147
11 Uso da Lei de LIBRAS 10.436/02 e do Decreto 5.626/05 pelas IES na formação dos discentes surdos .....	147
12 Secretária/Núcleo responsável pela inclusão e acessibilidade com intérpretes de LIBRAS qualificados e contratados pelas IES .....	148
13 Conceito de acessibilidade linguística é contemplado na perspectiva ampla da inclusão das pessoas surdas nas IES .....	148
14 IES proporcionam oportunidades de formação a membros de comunidades locais.....	149
15 Plano de Desenvolvimento Educacional e Institucional voltados para nova estratégia da Responsabilidade Social das IES .....	149
16 Formação de pesquisadores e de docentes para a educação inclusiva superior relacionada com a Responsabilidade Social das IES .....	150
17 As ações adotadas pela gestão possuem conteúdo acessível à comunidade surda das IES.....	150
18 Implementação de políticas e de capacitação e de acompanhamento.....	150
19 Existência na biblioteca das IES de materiais sobre a Língua de Sinais.....	151
20 Oferta da disciplina de LIBRAS obrigatoriamente e optativamente conforme graduação.....	151
21 Percentual da população geral .....	152
22 Percentual da população com deficiência auditiva .....	152

23	Matrículas de alunos.....	153
24	Matrícula de educação básica no ensino superior.....	153

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEMIL	Central Municipal de Intérpretes e Instrutores de LIBRAS
COMPEDEF	Comissão de Políticas Públicas Municipais para atenção às Pessoas com Deficiência
COPEDEF	Coordenadoria de Pessoas com Deficiência
CF/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CRPD	<i>Convention on the Rights of Persons with Disabilities</i>
CVI	Centro de Vida Independente
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDA	<i>International Disability Alliance</i>
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ILS	Intérprete de Língua de Sinais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MJ	Ministério da Justiça
NBR	Norma Brasileira
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
RS	Responsabilidade Social

RSE	Responsabilidade Social Empresarial
SEDH/PR	Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESU	Secretaria de Educação Superior
SPSS	<i>Statistical Package for Social Sciences</i>
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
UNESCO	Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura

# SUMÁRIO

	Página
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>1 POLÍTICAS PARA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>25</b>
1.1 Políticas de Inclusão para Pessoa com Deficiência na Educação Superior.....	31
1.2 Inclusão Educacional e a Inclusão do Aluno Surdo.....	34
1.3 O Contexto da Educação de Surdos.....	43
1.4 “Surdo”: em uma visão antropológica dos Estudos Surdos.....	47
1.5 Articulação das Escolas Bilíngues no Estado do Ceará.....	50
1.6 Jovens Surdos no Contexto Universitário .....	54
<b>2 CULTURA ORGANIZACIONAL E ACESSIBILIDADE.....</b>	<b>57</b>
2.1 Acessibilidade no Ensino Superior .....	74
2.2 Políticas de Eliminação de Barreiras: geradores de campi sociais para surdos universitários .....	75
2.3 Responsabilidade Social como Instrumento de Inclusão: conceitos e perspectivas .....	80
2.4 Ações Motivadas à Política Institucional de Acessibilidade Visual.....	92
2.4.1 Adaptação e Organização das Instituições do Ensino Superior.....	95
2.4.2 Avaliação Institucional e Curricular .....	99
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>103</b>
3.1 Caracterização da Pesquisa.....	103
3.2 Unidades de Análise e Escolha dos Sujeitos .....	107
3.2.1 Perfil das Unidades e dos Sujeitos.....	107
3.3 Pesquisa de Campo.....	110
3.4 População/Amostra .....	111
3.5 Técnica de Coleta de Dados.....	111
3.6 Modelo Hipotético da Pesquisa.....	116
3.6.1 Hipóteses de Pesquisa.....	117
3.7 Particularidades da Pesquisa.....	118
3.8 Procedimentos Metodológicos de Análise.....	120
3.9 Análises dos Dados .....	123
3.10 A Codificação e as Regras de Quantificação.....	125
3.11 Categorização.....	128

3.12	Análise Temática.....	129
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>133</b>
4.1	Modelo de Análise de Gestão Inclusiva .....	134
4.2	Caracterização das Universidades Pesquisadas .....	138
4.2.1	Universidade 1 .....	138
4.2.2	Universidade 2 .....	138
4.3	Resultado da Pesquisa .....	139
4.3.1	A Formulação de Políticas de Inclusão Social na Prática .....	140
4.4	Concepção de Categorias da Política nas Universidades e Condição para Acesso de Alunos Surdos.....	143
4.5	População Brasileira com Deficiência.....	152
4.6	Pessoas com Deficiência Auditiva e Surdas da Federação.....	155
4.7	O Estado do Ceará no Contexto Brasileiro.....	157
4.7.1	Realidade do Estado Cearense.....	158
4.7.2	População Cearense com Deficiência Auditiva e Surda .....	158
4.7.3	Dimensões da Pessoa Surda e com Deficiência Auditiva no Brasil .....	158
	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>161</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>165</b>
	<b>APÊNDICE A – Questionário I.....</b>	<b>179</b>
	<b>APENDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido .....</b>	<b>183</b>
	<b>APENDICE C – Termo de compromisso institucional.....</b>	<b>185</b>
	<b>APÊNDICE D – Caracterização de universidades .....</b>	<b>187</b>
	<b>APÊNDICE E – Cronograma da pesquisa.....</b>	<b>191</b>
	<b>ANEXO A – Declaração universal dos direitos humanos 1948.....</b>	<b>193</b>
	<b>ANEXO B – Declaração dos direitos das pessoas deficientes.....</b>	<b>197</b>
	<b>ANEXO C – Circular N° 277/MEC/GM .....</b>	<b>199</b>
	<b>ANEXO D – Lei no 10.558 , de 13 de novembro de 2002.....</b>	<b>201</b>
	<b>ANEXO E – Decreto 5626 de 2 de dezembro de 2004 .....</b>	<b>203</b>
	<b>ANEXO F – Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 .....</b>	<b>221</b>
	<b>ANEXO G – Lei N°13. 100, de 12 de janeiro de 2001 .....</b>	<b>229</b>
	<b>ANEXO H – Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 .....</b>	<b>231</b>

## INTRODUÇÃO

A universidade passou, nos últimos anos, por uma série de modificações no plano organizacional e político. Evidências destes movimentos podem ser encontradas em práticas de Responsabilidade Social que, por sua vez, visam a dar respostas à globalização, a economia e as novas configurações sociais. Este cenário exige avaliação e reflexão contínua da sociedade e pode resultar no despertar da consciência sobre a importância de uma gestão acadêmica democrática e inclusiva. Desse modo, o papel da educação superior no contexto da inclusão social brasileira, especialmente na educação de surdos, afere contornos estratégicos específicos, sobretudo quando se trata da continuidade e permanente aperfeiçoamento das ações inclusivas e de acessibilidade.

Historicamente, o trato dispensado as pessoas com deficiência, nos meios sociais, foi a exclusão, seja por meio de ações ou pela falta delas. Ao longo do tempo a sociedade tem tratado esses sujeitos como parte de um jogo binário de inclusão/exclusão, marcado pela constante divisão entre o normal/anormal, ou seja, incluiu o “normal” e excluiu o “anormal”. Com efeito, as instituições de ensino reproduziam esse entendimento institucionalizado-os. Assim, os surdos eram considerados pela sociedade como anormais, patológicos, deficientes e, por isso, dependentes de tutela.

Os discursos atuais gravitam em torno da problemática da exclusão/inclusão de pessoas com deficiência<sup>1</sup>, a fim de buscar modos que permitam não somente aos surdos, mas também a todos, terem iguais condições sociais. As mudanças estabelecidas no estatuto do surdo, por exemplo, modificou a forma de interpretação, de patologia para fenômeno social, sendo acompanhado, também de mudanças conceituais, inclusive de nova nomenclatura.

Nos últimos anos, a comunidade surda tem vivenciado um momento em que muitos seus integrantes tem ingressado no mundo acadêmico, este fenômeno vai implicar mudanças nas estratégias e serviços ofertados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) visando atender suas necessidades e conseqüente inclusão desses discentes.

---

<sup>1</sup> A expressão pessoa com deficiência foi definida pela OMS para referir-se qualquer pessoa que possua uma deficiência. A dicção é usada para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. Diz respeito à biologia da pessoa e não pejorativo à condição da pessoa.

Na literatura pesquisada não existem informações disponíveis sobre o tratamento conferido às pessoas com deficiência nas décadas passadas. Há um grande silêncio na história oficial quando se trata de abordar a trajetória de sujeitos excluídos da vida política, econômica e social, como ocorria com as pessoas com deficiência.

Em geral, a expressão Educação Especial diz respeito ao tratamento dado às pessoas com deficiência, embora evoque: a) marginalização, b) assistencialismo; e c) educação/reabilitação (MAZZOTA 1993, p. 14). A marginalização é considerada como uma atitude de descrença na possibilidade de mudança das pessoas com deficiência, o que leva à completa eliminação da organização de serviços sociais para essa população. O assistencialismo é uma atitude marcada por um sentido filantrópico, paternalista e humanitário, porque não faz parte da crença na capacidade de mudança do indivíduo, acompanhada pelo princípio cristão de solidariedade humana, que busca somente a proteção das pessoas com deficiência. A educação/reabilitação apresenta-se como atitude de crença na possibilidade de mudança das pessoas com deficiência e as ações resultantes dessa atitude são voltadas para a organização de serviços educacionais (sublinhamos).

Na conjuntura contemporânea, a implementação de políticas educacionais voltadas para inclusão de alunos com Deficiência Auditiva<sup>2</sup> (DA) e Surdos<sup>3</sup> é uma realidade considerando a Educação Especial, com contornos de uma Educação Inclusiva, derivada do “encontro” da Educação Especial com a Educação Comum. Pode-se considerá-la como um movimento não surgiu ao acaso, mas foi resultado das transformações ocorridas nas atitudes sociais que foram se estabelecendo ao longo da história, em relação ao tratamento concedido às pessoas surdas. Afinal, não se pode falar sobre Educação Especial sem pensar na questão das especificidades, isto é, das necessidades educacionais especiais.

Com efeito, considera-se que a Educação Inclusiva transforma a problemática da “dialética da exclusão/inclusão” para novo patamar de entendimento, uma vez que sua efetivação implicará mudanças estruturais na sociedade e nos sistemas educacionais.

---

<sup>2</sup> Conforme Decreto 5.626/05, considera-se “deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.” Que se difere da terminologia pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da LIBRAS.

<sup>3</sup> Moura (2000) utiliza o termo “Surdo”, com letra maiúscula, diferenciando-o dos termos “deficiente auditivo” e “surdo”. A autora usa o termo “Surdo” para referi-se ao indivíduo que, tendo uma perda auditiva, não é caracterizado pela sua deficiência, mas pela sua cultura e identidade.

Na mesma direção, as políticas apresentam-se como mecanismos capazes de gerenciar o “risco da exclusão” dos Sujeitos Surdos, no sentido destes não estarem universalmente incluídos nas classes regulares ou no que apregoa a própria Educação Especial.

Contudo, a exclusão não desaparece com as políticas de inclusão. Ações para garantir a acessibilidade devem ser reforçadas, em todos os níveis de ensino, para o sucesso da inclusão de surdos. Nestes termos pode-se considerar a Educação Especial como uma estratégia para a segurança do processo de inclusão e acessibilidade. Para o MEC<sup>4</sup>/SEESP<sup>5</sup>: “A Educação Especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva. Essas escolas, portanto, além do acesso à matrícula, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos” (BRASIL, 2001, p. 17). No caso da educação de Surdos algumas estratégias devem ser diferenciadas, pois as pesquisas atuais apontam que o processo a inclusão de surdos é permeada por características culturais<sup>6</sup> que exige, obrigatoriamente, uma abordagem bicultural.

Atualmente, autores como Guarniello (2004), Pinto (2001) e Sá (2006), apresentam o Surdo (agora com s maiúsculo) como sujeito de cultura e identidade específica; diferente, mas não deficiente. Para Guarinello (2004, p. 16), a concepção socioantropológica da Surdez na Pós-Modernidade define “os Surdos como pertencentes a uma comunidade linguística minoritária, que utiliza e compartilha uma língua de sinais, valores, hábitos culturais e modos de socialização próprios”. Desde modo, a surdez passa, assim, a ser vista como diferença e não deficiência.

A comunidade surda é cheia de expressões culturalmente constituídas com origem em identidades<sup>7</sup> que legitimam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)<sup>8</sup> como sendo a língua

---

<sup>4</sup> Ministério da Educação.

<sup>5</sup> Secretaria de Educação Especial.

<sup>6</sup> A cultura surda é um conceito recorrente de referência as práticas simbólicas dessa comunidade: língua, artes (literatura, dança, teatro etc.), ideias, modos entre outras, como também das estratégias sociais e mecanismos compensatórios.

<sup>7</sup> A maioria dos estudos tem como base a noção de que a identidade surda está associada ao uso da língua, por isso, o uso da Língua de Sinais é basicamente a identidade do Surdo que só é adquirida entre os pares. Por meio desse contato pela Língua de Sinais surgem as possibilidades interativas, de compreensão, de diálogo e de aprendizagem. Vale ressaltar que a constituição da identidade não está necessariamente condicionada a Língua de Sinais, mas sim à presença de uma língua que lhes dê a possibilidade de constituir-se no mundo como “falante”, ou seja, sua própria subjetividade por meio da linguagem. A identidade não pode ser vista como inerente às pessoas, mas sim como resultado de práticas discursivo e social particulares.

<sup>8</sup> A Libras foi oficializada como segunda língua oficial do Brasil pela Lei n.10.436/02 regulamentada pelo Decreto n. 5.626/05.

natural dos sujeitos surdos. Ao conferir à Língua de Sinais o *status* de língua, o Brasil fomentou não repercussões linguísticas e cognitivas, mas também sociais, no sentido de garantir aos sujeitos surdos uma característica bilíngue e bicultural de fato, afastando a ideologia da “anormalidade”<sup>9</sup> tão marcada pela história.

Com origem nestas suposições iniciais, o ensino para surdos deve ser sistematizado no intuito de que a metodologia da educação bilíngue (em que a primeira é a Libras e a segunda é o Português) seja executada em uma abordagem bicultural. Esse modelo traz vários benefícios de aprendizagem dentro e fora do contexto educacional.

Com efeito, as instituições de ensino, em especial, as de ensino superior, devem estar atentas para compreender e valorizar a identidade e cultura surda como meio de transformar as IES em um espaço mais inclusivo.

Esta pesquisa foi motivada pela necessidade de inclusão e acessibilidade frente a crescente demanda de alunos surdos no ensino superior e, conseqüentemente, pelo motivo pessoal de conhecer e analisar a realidade de pessoas com deficiência auditiva ou Surdas em instituições de nível superior.

Dados da Organização Mundial de Saúde – OMS (2007) estimam que no mundo existam 610 milhões de pessoas com deficiência, das quais 386 milhões (63,3%) fazem parte da população economicamente ativa e, destas, 42 milhões têm qualquer de deficiência auditiva ou são surdas. Ainda segundo números da OMS (1994) e do Censo 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o item deficiência auditiva/surdez, no Brasil, ocupa o terceiro lugar entre todas as deficiências do País, representando 23,92% do total da população que tem qualquer de deficiência.

É cada vez maior o número de estudantes surdos que ingressam no ensino superior no Brasil. Segundo dados do MEC, em 2003, 665 surdos frequentavam a universidade. Em 2005, esse número aumentou para 2.428, entre instituições públicas e privadas (BRASIL, 2006). A maior presença de estudantes surdos em contextos universitários é recente, e decorre de fatores diversos, entre os quais: o reconhecimento, desde meados da década de 1990, do *status*

---

<sup>9</sup> Para a comunidade surda ser normal, implica ter uma língua, ao passo que a anormalidade é a ausência de língua e de tudo o que ela representa, isto é, comunicação, pensamento, aprendizagem etc.

de língua para a Língua de Sinais; o desenvolvimento de propostas de educação bilíngue de qualidade para surdos; e um momento histórico no qual políticas públicas de inclusão propiciam o aumento ao acesso e a participação ativa de pessoas com necessidades especiais em diferentes contextos sociais.

Contribuindo, Stainback e Stainback (1999, p. 30) apresentam uma reflexão em relação a “acessibilidade” desses espaços educacionais inclusivos. Sobre o aumento ensinam que: “A inclusão genuína não significa a inserção de alunos com deficiência em classes do ensino regular sem apoio para professores e alunos [...] o principal objetivo do processo inclusivo não é economizar dinheiro: é servir adequadamente a todos os alunos.”

Com fundamento nesta suposição, é importante investigar como as IES estão se preparando e que políticas estão sendo elaboradas para receber essa demanda. Em razão do processo de inclusão, é necessário estabelecer caminhos efetivos no mundo contemporâneo, criando inúmeras possibilidades inovadoras no campo da educação. Atualmente, torna-se necessário, como ponto de partida, dar ênfase às adequações curriculares quanto à comunicação do aluno surdo no contexto das universidades brasileiras, que resistem ao ingresso de discentes surdos, o que não acontece com as faculdades isoladas que, por conta da natureza da instituição, se apresentam mais flexíveis e de iniciativas mais visíveis, ao passo que as universidades mantêm uma particularidade mais burocrática, o que dificulta o ingresso desses alunos.

Todas essas possíveis dificuldades, no entanto, devem ser consideradas para entender os desafios que as IES enfrentam a fim de se adaptarem às exigências do mundo acadêmico contemporâneo. O número crescente dos alunos Surdos que ingressam na universidade, contudo, já é um indicador de que houve progressos no ensino superior no que diz respeito à inclusão e condições de acesso.

O ambiente universitário brasileiro passou por significativas transformações nos últimos tempos. Nota-se a expansão do ensino superior privado, organizado de forma profissional, focado no mercado, buscando resultados, principalmente em curto prazo. As organizações empresariais, como as de ensino superior privado, estão acostumadas a utilizar técnicas profissionais da gestão para conduzi-las aos seus objetivos organizacionais, e desta forma, é

importante verificar como as IES colaboram de maneira socialmente responsável nesse andamento.

Nesta linha de pensamento, a investigação do processo de inclusão em IES contribui para a melhoria do atendimento a alunos surdos nas universidades, como também para a academia no que tange ao mapeamento de estratégias administrativas que podem ser adotadas a fim de ensejar um ambiente propício à inclusão.

Para isto, a presente pesquisa pretende responder o seguinte questionamento: quais as ações de Responsabilidade Social adotadas pelas IES que favorecem o processo de inclusão de surdos no Ensino Superior?

A temática desta pesquisa ajudará, não só, na disseminação de ações utilizadas pelas IES, mas também na identificação do perfil das instituições pesquisadas no que se refere à inclusão. Para que seja possível alcançar tal resposta, estratégias foram criadas com base nos pressupostos teóricos que serão mencionados. Este ensaio visou a analisar as medidas adotadas na inclusão de alunos surdos em organizações de Ensino Superior na cidade de Fortaleza. Especificamente, objetiva-se:

- a) identificar as ações inclusivas desenvolvidas pelas IES para alunos surdos;
- b) descrever as políticas institucionais de inclusão e de Responsabilidade Social voltadas para o Surdo;
- c) conhecer as razões que mobilizam as IES a constituir políticas de inclusão; e
- d) analisar as condições de acessibilidade desses alunos em relação à estrutura organizacional das IES pesquisadas.

Esta dissertação investigou, a partir de estudo de caso, o comportamento de duas Universidades de Fortaleza quanto a inclusão de surdos no ensino superior, levando em conta as características identificadas individuais e não generalizadas, mas considerando-as como parte de uma realidade. Para Goode e Hatt (1969), o estudo de caso é o meio de organizar os dados preservando do objeto estudado o seu caráter unitário. Por isso, o método de estudo de caso foi adotado pelo fato de respaldar a abordagem da pesquisa.

A pesquisa foi realizada em duas etapas, sendo a primeira constituída por um mapeamento das instituições pesquisadas mediante investigação e análise documental (Regimento Interno, PPP<sup>10</sup>, PDI<sup>11</sup>, entre outros) a fim de identificar as políticas institucionais e ações implementadas pelas IES voltadas à inclusão. Na segunda etapa, as ações se desenvolveram na análise dos questionários aplicados nas duas IES, com ênfase nas questões acerca das políticas, ações, iniciativas e propostas à inclusão de alunos surdos no ensino superior, observando os pressupostos teóricos inventariados. A pesquisa contou com a participação efetiva de 14 sujeitos pertencentes às universidades pesquisadas.

A ação metodológica das análises dos questionários e dos documentos institucionais foi de natureza qualitativa. Mediante as respostas dos questionários, foi possível entender as características das IESs, como também confirmar modelos administrativos de natureza diversa (pública e privada). Esse entendimento serviu de base para a elaboração das conclusões. Por meio da análise documental, foram identificadas as primeiras ações e políticas de inclusão escolar para discentes com necessidades especiais. A análise de todos os dados possibilitou responder todos os objetivos propostos.

Na análise documental, foram utilizadas como parâmetros as observações elaboradas em Richardson (2009). Com relação aos questionários, o trabalho de Yin (2005) colaborou na observação dos dados, utilizando a técnica proposta em Rampazzo (2002).

Observou-se na literatura pesquisada que no Brasil as investigações sobre políticas de inclusão para surdos no ensino superior ainda é restrita, tornando este campo de pesquisa de cunho administrativo/educacional novo e desafiador.

Efetivamente, a falta de produção científica sobre o estado das ações inclusivas na universidade e da educação superior bilíngue dificulta ainda mais a averiguação de análises desta realidade. Assim, mantêm-se uma lacuna a ser preenchida. Nesta pesquisa, foi oportuno indagar como as IES com alunos surdos cumprem os elementos de convenção social, como o desenvolvimento humano e cidadão ou se cumprem somente procedimentos de formação técnica a fim de que essa produção contribua nas discussões sobre o tema.

---

<sup>10</sup> Projeto Político Pedagógico.

<sup>11</sup> Plano de Desenvolvimento Institucional.

Deste modo, os resultados encontrados e as reflexões desenvolvidas neste estudo, pretendem facilitar o entendimento sobre a temática da pesquisa, e com isso, contribuir para o surgimento de práticas administrativas que visem a fomentar a inclusão de surdos no nível superior.

Com a contribuição científica, o emprego de modelos teóricos sobre Política Institucional e ações inclusivas de Responsabilidade Social ainda continuam em elaboração em pesquisas concretas, pois o trabalho desta ação inclusiva permanece em mobilização. O desenvolvimento deste trabalho contribui em novos estudos relacionados à área de inclusão e acessibilidade nas IES.

Esta investigação poderá, ainda, auxiliar a prática de docentes ligados ao ensino de pessoas com necessidades educacionais especiais, especialmente, de surdos, já que este estudo identifica as ações consideradas como facilitadoras da inclusão no ensino superior.

A Constituição de 1988 conceitua a educação como prioridade, direito de todos e obrigação do Estado. Então, fica fácil entender a raiz da responsabilidade da educação de surdos no desenvolvimento do ser humano moral, ético e cidadão. “Logo se compreende que é um dever de toda Instituição de Ensino Superior (IES) determinar emenda de qualidade que garanta a formação de profissionais cidadãos” (SILVA, 2008; VALLAYES, 2006).

Logo, analisa-se como relevante o cumprimento dos estudos e da pesquisa com a intensidade e relevância do trabalho focado nas ações inclusivas sociais, com base na análise dos seus impactos e preconceitos, além de propor políticas, que possam auxiliar na formulação de um sistema da gestão com Responsabilidade Social.

As hipóteses levantadas durante a pesquisa foram agrupadas em quatro pressupostos básicos, a fim de evitar problemas dentro da Análise Temática, e foram organizados da seguinte forma:

- a) o estudo das políticas de inclusão no ensino superior influencia as práticas institucionais;
- b) os dados obtidos por meio das percepções dos pesquisados vão de encontro à responsabilidade das condições de acessibilidade e inclusão nas IES;

- c) a abordagem do tema no ensino, pesquisa e extensão das universidades, não tem a participação da comunidade surda além de não considerar sua cultura nas atividades acadêmicas;
- d) as universidades são mais específicas nas ações voltadas à acessibilidade visual. A inclusão de alunos surdos, não estão bem especificados nas atividades do ensino, de pesquisa e extensão.

A Estrutura do trabalho está dividida em quatro capítulos, tendo, em seu capítulo um, os pressupostos teóricos sobre Política Institucional e ações inclusivas de Responsabilidade Social nas IES, explicando sua definição, estrutura, ação, e como deve acontecer a acessibilidade em uma organização, revelando, também, os antecedentes teóricos do modelo, as pesquisas mais modernas sobre o título e sugerindo ações de inclusão no ensino superior, a serem implantadas nas instituições pesquisadas.

O segundo capítulo tratou da relação entre cultura organizacional e acessibilidade, como foco nas questões da Responsabilidade Social com as políticas de inclusão.

No terceiro capítulo, serão apresentadas a metodologia da pesquisa, a caracterização e a coleta de dados: questionário e análise documental, usando-se o modelo de Escala de Likert, e análise de dados utilizando-se o *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS).

No quarto capítulo, o texto segue com análise de resultados da pesquisa, avaliando as respostas dadas pelos pesquisados, verificando os pontos fortes e fracos dentro das políticas institucionais com inclusão da acessibilidade.

Por fim, conclui-se esta pesquisa com a avaliação da estrutura organizacional das IES, revelando a importância desse processo e buscando evidenciar as deficiências existentes, delineando a realidade do Surdo nessas instituições. Com isso, o trabalho serve como ferramenta de apoio para uma formulação estratégica do acesso dos discentes surdos às universidades.

Abre-se, com este trabalho, a oportunidade de novos estudos e pesquisas sobre a inclusão de pessoas surdas e às respectivas necessidades administrativas necessárias à implantação de políticas específicas, incentivando e provendo instrumentos apropriados para

que as instituições possam buscar e aprimorar suas competências, assim, deixam-se veredas para que novos trabalhos contemplem esta temática e possam consolidar a caminhada em busca da ampla acessibilidade, foi dado, portanto, com esta pesquisa, mais um passo em direção a tal objetivo.

# 1 POLÍTICAS PARA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo, serão apresentados os pressupostos teóricos nos quais se fundamenta a pesquisa aqui desenvolvida. Os pressupostos foram formados para delimitar um quadro teórico sob cuja perspectiva os resultados da pesquisa em questão foram analisados e comparados.

Assim, os pressupostos foram divididos em quatro partes. Na primeira, trata-se das políticas para inclusão e do processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência, em especial, a educação de surdos. Na segunda parte, exibe-se o contexto educacional de acessibilidade ante a cultura organizacional da IES, na terceira é explorado, basicamente, os conceitos de Responsabilidade Social nas IES; e, na quarta, ações motivadas à política institucional de acessibilidade visual.

A sociedade, para promover o bem comum, precisa estar amparada por leis, regulamentações, planos de governo e decisões do corpo político, para que possam ser criadas as políticas públicas que atendam às necessidades de todos. Com suporte nesse pressuposto, política pública pode ser compreendida como conjunto de decisões e ações de um governo a fim de resolver situações consideradas prioritárias e de interesse público dentro de uma comunidade política.

Política pública pode ser entendida sobre várias perspectivas, através dos estudos como estudo, área de conhecimento ou como produto. Para se entender de inclusão como política pública, é interessante iniciar com os significados dessas palavras, contextualizá-lo na história. “A palavra política origina-se do grego e significa limite. Dava-se o nome de polis ao muro que delimitava a cidade do campo; só depois se passou a designar polis o que estava contido no interior dos limites do muro” (SORRENTINO et al., 2005, p. 3).

Na política pública, trabalha-se com atividades periódicas em várias etapas. A formulação de políticas públicas divide-se em cinco fases: Formação da Agenda; Formulação de Políticas; Processo de Tomada de Decisão; Implementação e Avaliação. Esta investigação acompanhará o produto deste método está sendo executado (SORRENTINO, 2005).

Gonçalves (2002) ensina o resgate desse significado, como limite, talvez possa ajudar a entender o verdadeiro significado da política, que é a arte de definir os limites, ou seja, o que é o bem comum. Assim, a inclusão, entendida como ação social, estabelece-se como política pública à medida que todos têm as mesmas condições.

A pluralidade é a “condição pela qual” (*conditio per quam*) da política, implica e tem por função a conciliação entre pluralidade e igualdade. Quando entendemos política a partir da origem do termo, como limite, não falamos de regulação sobre a sociedade, mas de uma regulação dialética sociedade-Estado que favoreça a pluralidade e a igualdade social e política. (ARENDR, 2000 apud SORRENTINO, 2005. p. 4).

O estudo sobre políticas públicas como área de conhecimento e disciplina acadêmica surgiu nos Estados Unidos, com ênfase no acompanhamento das ações de governo, sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado. Já na Europa, os estudos e as pesquisas nessa área se concentravam mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção do Governo. Dessa forma, para Souza (2007), o estudo sobre políticas públicas surge como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre a funcionalidade, tanto do Estado como do Governo.

O significado da política pública é diverso. Alguns autores argumentam a política como mecanismo de solução, ao passo que outros defendem a política pública como a resposta ao problema. Outros entendem que o papel da política pública é analisar as ações de interesse público. As ideias e interesses também ressaltam que os aspectos alcançados e as decisões tomadas pelos governos são limitados.

Conforme observa Souza (2007), muitos são os modelos desenvolvidos para se compreender melhor como e por que o governo faz ou deixa de fazer alguma ação que repercutirá na vida dos cidadãos. Os processos relacionados ao “como” e ao “por que” estão associados à implementação. São as variações de implementação dos programas governamentais que Silva e Melo (2000) apud Sorrentino (2005), discutem sobre as dimensões cruciais para a explicação do insucesso dos governos em atingir os objetivos estabelecidos no desenho das políticas públicas. Nessa obra, os autores definem que a implementação tem como função executar atividades que visam a prática de ações definidas juntamente com a formulação de políticas por meio de metas definidas, recursos e horizonte

temporal da atividade planejada. A política pública se preocupa com a ação na sociedade e a inserção de qualidade e planejamento eficiente.

Neste ponto de vista, o Governo tem limites em executar ações relacionadas a políticas de/para surdos, isto é, limita-se ao seu conhecimento acerca do assunto. Isto enseja uma escassez de trabalhos no ramo das políticas públicas voltadas aos Surdos. Socialmente, a “política surda” é fundamental por trabalhar com questões de pluralidade e igualdade, que favorecem a execução de atividades definidas juntamente com a formulação de ações de ciclo político na realização de um planejamento coordenado com um papel social usando o respeito, a diversidade, a gestão inclusiva e responsabilidade.

Muitos autores trabalham com a política pública por meio da busca de problemas, e outros preferem identificar de forma direta a resposta destes problemas, enquanto outros, escolhem trabalhar com as duas temáticas.

O que precisa ser efetivado pelo governo, é um modelo que viabilize de forma ágil, a implementação de um planejamento inclusivo nas políticas públicas. O planejamento de uma política da inclusão social para educação superior pública e privada deve prever culturas organizacionais, melhoria quanto à eficiência das instituições de ensino superior no que se refere à inclusão. Não é fácil mudar imediatamente, porém, a legitimação desta política auferir conhecimento e prática à convivência com as diferenças na emancipação humana e criação de um modelo de universidade mais democrática em relação ao acesso de alunos com deficiências.

Silva e Melo (2000) citam três modelos de implementação; a) o modelo clássico do ciclo de política, que não considera os aspectos relativos à implementação e seus efeitos retroalimentadores sobre a formulação da própria política, a qual é implementada de cima para baixo; b) o modelo como processo linear, que leva em conta o fato de monitoramento e a avaliação das políticas sejam considerados instrumentos correlacionados; e c) a implementação como um jogo pode ser vista como rede de aprendizado institucional que considera o conjunto de *stakeholders* – ou seja, é um jogo entre implementadores, cujos papéis são negociados, os graus de adesão ao programa variam e os recursos entre agentes são objeto de barganha.

Conforme os autores, por via dos modelos de implementação, é possível exportar todas as informações necessárias ao desenho das propostas de ação. A inserção das ações políticas deve conter a identificação dos responsáveis que dão suporte à política e mecanismos de concertos e negociações.

Na perspectiva de Silva e Melo (2000, p. 11), a implementação é uma etapa “frutífera” de formulação política: “A implementação, portanto, “cria” políticas: a implementação de políticas, constantemente, orienta novas políticas. Como a implementação implica em tomada de decisões, ela própria se constitui em fonte de informações para a formulação de políticas.”

Deste modo, a implementação é exercida por meio de providências concretas, que não podem ser deixadas de executar, pois, com o novo método, é preciso, antes de usar a solução, encontrar qual é a causa do problema da política pública, observar se está apta ou não ao trabalho a ser utilizado. Caso não, usam-se os modelos de implementação dados pelos autores há pouco mencionados. A melhor opção é a do linear e a *stakeholders*<sup>12</sup>, porque são elas que vão usar as fontes de informações, ajudar a ter uma prática social e, simultaneamente, favorecer a abrangência de conhecimentos políticos para as pessoas surdas dentro da sociedade.

Estes mesmos autores concluem que “o desenho de estruturas de incentivo que promovam arranjos cooperativos em redes de implementação representa um das tarefas centrais para a reforma do estado” (SILVA; MELO, 2000, p. 16).

Em 1920, foi criada a primeira Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Desde a sua implantação, houve a compreensão de que as políticas públicas eram de suma importância para o acesso à educação superior no Brasil. Após 11 anos da fundação, a UFRJ, aprovou o Estatuto das Universidades Brasileiras que preconizou que a universidade poderia ser pública (federal, estadual ou municipal) ou livre a iniciativa privada.

Outro fator que contribuiu para o desenvolvimento da educação superior no Brasil foi a criação da Universidade Estadual de São Paulo, em 1934, que apresentou “liberdade” no

---

<sup>12</sup> *Stakeholders* é designado à pessoa, grupo ou entidade que haja interesse nas ações da prática social e desempenho de uma organização. Estão incluídas diversas pessoas ou entidade que tenham a inter-relação com o indivíduo de forma satisfatória.

controle das atividades acadêmico-científicas. Além disso, a demanda pelo ensino superior começou a crescer a partir da década de 1940.

Entre 1945 e 1964, o Brasil institucionalizou 22 universidades federais, oito instituições católicas e presbiteriana, entre elas a Universidade de Brasília em 1961. No mesmo ano, houve a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 4.024, que reforçava o modelo de tradição das IES, isto é, a manutenção de faculdades isoladas e a criação de universidades com características profissionalizantes. No regime militar (1964-1985), as universidades foram “ingerenciadas” diretamente pelo Governo Federal.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Brasileira, que estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família como um dos princípios das políticas públicas educacionais, reservando a oferta de ensino superior como livre à iniciativa privada, desde que atendesse às condições de cumprimento das normas gerais da educação nacional e avaliação de qualidade, pelo Poder Público.

Em 1996, a LDB redefiniu o papel do ensino superior no Brasil, no sentido de ampliar o caráter científico e social das universidades. Em 2005, já no governo Lula, foi instituído o Programa Universidade para Todos (PROUNI) –, criado em 2004, cujo objetivo é conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Essa iniciativa foi importante do ponto de vista da inclusão, na medida em que favoreceu a admissão de estudantes de baixa renda, oriundos de escolas públicas ou privadas, ao ensino superior.

Essa ação governamental alavancou o percentual de matrículas nas IES do setor privado em 74,6% conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2007. Paralelo a isso, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) – instituído em 2007, ampliou o número de vagas nas IES.

A Constituição Federal de 1998 defende que o atendimento às pessoas surdas deve ser procedido, preferencialmente, na rede regular de ensino e não separadamente. Para que isso seja efetivado, porém, é necessário que as instituições e professores tenham conhecimentos e

qualificação profissional específica, a fim de facilitar o acolhimento das pessoas surdas dentro das IES por meio de estratégias de acessibilidade e atendimento especializado de qualidade.

Inicialmente, existia uma grande dificuldade na elaboração e implantação de políticas públicas voltadas para a educação superior dos Surdos. Os Surdos eram privados do direito à comunicação, ação, sem oportunidade de serem reconhecidos. Com o passar do tempo, a consciência política foi se expandindo e encontrando informações concretas bem como a exigência da sociedade, fazendo com que ela exigisse a aceitação dessa soltura de burocracia e aproveitar nesse momento colocar a base do conhecimento e valorização dos trabalhos gerados pelas IES.

A inclusão é uma ação que vem ocorrendo de forma gradativa. Por isso, vale ressaltar que para atingi-la é preciso, primeiramente, tomar atitudes a fim de criar espaços que possam receber a diversidade e potencialização das diferenças. Nesses termos, a convivência e a partilha são meios de acabar com os preconceitos, sobretudo as barreiras atitudinais.

A experiência de inclusão de surdos em IES é recente. Dados do Censo Demográfico Escolar de 2006 demonstram que entre 2003 e 2005 as matrículas de alunos no ensino superior aumentaram 136%, tendo atualmente cerca de doze mil alunos. Isto revela que o processo está acontecendo de forma positiva, pois o fato de a quantidade de matrículas haver aumentado, indica que o avanço de experiência e conhecimento das ações políticas voltadas a pessoas surdas e com deficiência, já mostra resultados positivos.

Obviamente, ao acolher alunos com deficiências, as instituições precisam, primeiramente, saber como trabalhar com esses estudantes e como devem lidar com eles; os professores precisam estar aptos a utilizar metodologias adequadas, para que esses alunos se sintam como qualquer outro aprendiz. Espera-se, pois, receber profissionais qualificados e especializados a fim de educar e ensinar em nível superior.

A política nacional para a inclusão das pessoas com deficiência preconiza respeito a estas, afirmando igualdade de oportunidades. No que se refere à matrícula daqueles com necessidades especiais no ensino regular, o Decreto 3.298/99, em seu art. 24, estabelece que a matrícula deva ter caráter compulsório para estes e oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino.

Não obstante a existência de vários documentos legais que consubstanciam a educação de pessoas com deficiência, esta ainda permanece imperfeita e com certas dificuldades de proporcionar resultados efetivas e eficazes.

Dentro de uma visão concreta, com essa liberdade em acolher os surdos dentro das IES, o ramo social e o político foram bastante favorecidos, os próprios governos se conscientizaram que era fundamental ter implantado políticas específicas, porém, como não tinham uma base de conhecimento sobre como lidar com essa ação *a priori*, pois os modelos utilizados não conduziam aos resultados almejados. A identificação da fragilidade das políticas adotadas, fez com que surgisse um novo paradigma focado em facilitar a qualidade e quantidade da ação inclusiva social e de emancipação política, proporcionando aos surdos seus direitos de cidadãos e uma maior receptividade no ambiente acadêmico.

### **1.1 Políticas de Inclusão para Pessoa com Deficiência na Educação Superior**

Para obter conquistas para as pessoas com deficiências, foi preciso esbarrar em lutas, barreiras, exclusões, porém essa luta resultou na sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Declaração Mundial de Educação para Todos, cujo objetivo foi assegurar, através da lei, os direitos e respeito que ainda precisam ser postos em prática através de ações apropriadas. A Declaração de Salamanca e a de Guatemala são exemplos específicos dessas lutas. Desse modo, a convenção sobre as pessoas com deficiência se apresenta como elemento complementar deste movimento. No Brasil, o movimento de inclusão de surdos ganhou forças com o advento da Lei n 10.436 de 2002 e do decreto 5.626, de 2005, que permitiram maior legitimidade às ações de luta por inclusão social das pessoas com deficiência auditiva e surdas.

Segundo Valdés (2005), até o início da década de 1980, poucas pessoas com deficiência tinham acesso à Educação Superior no Brasil. Isto está associado, inclusive, ao não acesso desta população à Educação Básica e aos Serviços de Reabilitação, o que indica neste período sua exclusão dos direitos sociais básicos.

Vale ressaltar que nesta mesma década, com a instituição do Ano Internacional da Pessoa com Deficiência – PcD (1981) e da criação da Década das Nações Unidas para a PcD (1983-1992), iniciou-se toda uma discussão sobre o estado de exclusão social vivenciado por

estas pessoas, o que ocasionou uma ampliação do número de acessos à Educação Superior. As formas de acesso, porém não eram adaptadas, ou seja, apenas candidatos com deficiência que apresentassem necessidades educacionais especiais que não exigiam mudanças mais acentuadas nos processos seletivos obtinham sucesso (SASSAKI, 2001). Soma-se a isto o fato de as IES não proverem a quebra de barreiras arquitetônicas, atitudinais e de aprendizagem, visando à permanência, com sucesso, deste aluno na Educação Superior. Isto ocorria até mesmo porque a legislação específica relativa a esta questão era inexistente (VALDÉS, 2005, p. 21).

É sabido o fato de, em relação ao problema estudado, as universidades são defeituosas, por conta da exclusão social das pessoas surdas e com deficiência auditiva. Isso já vinha desde os anos 1980. Perdurando até hoje esta exclusão, é notada sim, uma melhora, mas ainda não é o ideal. Durante esse período, as IES atravessaram uma fase de sofrimento, pela ausência de adaptação no ensino, ao mesmo passo que estando em busca dessa nova adaptação foi notado um choque nas academias, pois aconteceram mudanças rígidas com certas obrigações e, simultaneamente, sem ter uma base de conhecimento, isto ensejou dificuldades para todos, embora com resultados satisfatórios.

Com o passar do tempo, a organização universitária variou de acordo com a estratégia adaptativa, na qual o controle e a direção administravam, politicamente, as condições de acesso das pessoas com deficiência de ordem comportamental, social, física, comunicativa, visual ou auditiva ao ensino superior.

A educação é o ponto central para transmitir o valor do capital humano<sup>13</sup> na sociedade, captando e transmitindo conhecimentos. Então, como a colocação dos alunos surdos no ensino superior está crescendo de forma gradativa, é preciso ter profissionais qualificados evitando dificuldades ao lidar com esses alunos e o ato de incluir é um modo de admitir e manter o sujeito dentro da IES.

O Governo brasileiro vem desenvolvendo ações com o objetivo de ampliar o acesso às universidades, com ênfase nas públicas, por meio de diversas medidas, tais como, aumento do número de vagas, estímulo do ensino a distância, financiamento de estudos, criação de novos

---

<sup>13</sup> Capital Humano é a soma dos investimentos do indivíduo em aquisição de conhecimentos, muitas das vezes adquiridos nas universidades.

curso, de programas de assistência estudantil e de políticas de cotas para ingresso nas universidades. Atualmente, existem três documentos legais que exemplificam como o Governo brasileiro tem se preocupado, nos últimos anos, com a garantia dos direitos da PcD à Educação Superior, quais sejam, as Portarias nºs Portarias<sup>14</sup> 1.679/99 e da Portaria<sup>15</sup> nº 3.284/03, bem como o Decreto<sup>16</sup> 5.296/04. Essas formas de acesso contemplam mudanças nas edificações, no espaço, no mobiliário e nos equipamentos. Esses normativos contemplam mudanças nas edificações, no espaço, no mobiliário e nos equipamentos. Portanto, são reconhecidos que existem requisitos específicos para garantir a acessibilidade para a população com deficiência física, surdez e cegueira, por exemplo.

O trabalho de formação das políticas públicas para a Educação Inclusiva de surdos percorreu períodos históricos e universais que muitas vezes se apresentavam como ações segregadoras, onde os espaços educacionais eram preparados a poucos (os que oralizavam), e que, por conseguinte, não tendo direito ao saber em sua língua – a língua de sinais. De fato, essas políticas representavam muito mais uma pedagogia de exclusão. Nestas práticas, os surdos que não falavam, isto é, não oralizavam, eram vistos como “anormais” e logo afastados, relegados à marginalidade. Essa concepção, no entanto, ganhou novos contornos com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmado em Jomtien, na Tailândia, em 1990. A política de Educação Inclusiva da qual o Brasil se tornou signatário, somada à consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha em 1994) – documento de referência mundial – produziu um conjunto de princípios cuja defesa central consistia em recorrer à importância de um modelo de educação pautada no direito e reconhecimento da

---

<sup>14</sup> Esta portaria em seu art.1º “determina que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e para fins de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para sua renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais.”

<sup>15</sup> A Portaria 3.284/03 dispõe sobre a acessibilidade dos alunos com deficiência na educação superior e reitera, de forma ainda mais específica, as condições para que as IES sejam credenciadas mediante a construção da acessibilidade. Aponta, ainda, que caberá à Secretaria de Educação Superior (SESU), com o apoio técnico da SEESP do MEC estabelecer os requisitos desta acessibilidade. Os requisitos variam, dependendo da categoria de deficiência. Por exemplo, enquanto os alunos com deficiência física têm como critério para sua acessibilidade a existência de espaços físicos adaptados (rampas, corrimões, trincos de porta, banheiros, bebedouros, telefones públicos etc.), no referente à deficiência visual, a acessibilidade depende de materiais como computadores com *softwares* adequados, impressoras Braille etc. (VALDÉS, 2005, p 22-23).

<sup>16</sup> No que concerne à surdez, o aluno deve ter direito a um intérprete em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), por exemplo. O Decreto 5296/04, denominado de Lei da Acessibilidade, regulamenta a Lei 10.048, de 8 de novembro de 2000, que regula prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Esta Lei traça as diretrizes para promover uma ampla reforma que garanta a acessibilidade da PcD em logradouros e instituições públicas e privadas, e determina, ainda, o trabalho integrado ente vários ministérios de secretarias, visando a apoiar e financiar projetos que garantam a acessibilidade universal.

língua natural do indivíduo e que todas as crianças, de ambos os sexos, tenham o direito fundamental à educação a quem deve ser dada a oportunidade de obter e manter nível aceitável de conhecimento, assumindo a noção de que cada criança possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprios.

O Brasil, ao mesmo tempo em que se torna signatário do Tratado de Salamanca, reformula a legislação conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, na qual há um claro posicionamento pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente, em classes comuns de escolas “comuns” em todos os níveis e etapas do ensino.

Outro instrumento legal que faz referência à inclusão de pessoas com deficiência é o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), em cujo artigo 54, prevê que “cabe ao Estado garantir a criança e ao adolescente, portadores de deficiência, o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino”. Segundo o Plano Nacional de Educação – PNE (2001) – Lei nº. 10.172/01 –, a previsibilidade do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios, no que toca aos aspectos de infraestrutura adequada para o atendimento nas escolas, formação inicial e continuada dos professores para o atendimento às necessidades dos alunos e disponibilização de recursos didáticos especializados de apoio à aprendizagem na área visual e auditiva – estes devem ser buscados com o compromisso de enfrentar o desafio de estabelecer coletivamente as condições necessárias para o atendimento à diversidade dos assistidos e assim garantir o cumprimento das diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) – em que se prevê a inclusão total e integrada.

## **1.2 Inclusão Educacional e a Inclusão do Aluno Surdo**

Uma sociedade que se propõe a ser inclusiva deverá considerar que seus espaços educacionais reproduzam uma atitude de estima. Com efeito, se busca receber e valorizar a diversidade, fortalecendo e potencializando as diferenças, de modo a reconhecer que a valorização deste desenvolvimento somente é constituída por meio da interação e do convívio.

Em uma sociedade inclusiva todos têm acesso ao espaço comum da vida social que, por sua vez, é orientada pelas relações de acolhimento, sobretudo à diversidade humana, uma vez

que as diferenças humanas aqui constituem os próprios seres humanos. Assim, deverá prosperar no ser humano a aceitação das diferenças individuais por meio de esforço coletivo no sentido de atingir oportunidades de desenvolvimento com qualidade em todos os momentos da vida.

Portanto, conforme os fundamentos filosóficos da Educação Inclusiva (BRASIL, 2004), a escola assume o papel de um ambiente que permite o convívio com as diferenças, permitindo que se efetivem relações de respeito, conquistando a identidade e a dignidade dos alunos.

A organização dentro do ramo escolar é de extrema importância, pois é ela que vai favorecer todos os indivíduos de forma independente de suas características, para que se achem unidos e tenham facilidade no processo de ensino-aprendizagem. De tal maneira, deve-se buscar, portanto, desenvolver o potencial máximo do aprendiz, respeitando as diferenças e os limites de cada um, favorecendo as interações dos alunos, flexibilizando o currículo de forma que sejam previstas práticas heterogêneas e inclusivas, conforme é reproduzida nas palavras de Stainback et al. (1999) quando estes defendem na posição de que uma sociedade justa e igualitária é aquela em que todas as pessoas tenham valor igual e direitos semelhantes.

Com essa intenção, a valorização da diversidade é de grande importância, pois é preciso ter o respeito e conhecimento de cada um, guardar relação interpessoal. Todos são diferentes, mas devem ser tratados igualmente, respeitando essas diferenças, sem importar o limite de cada sujeito.

Nesta perspectiva,

Incluir um aluno na rede regular de ensino, não consiste apenas em sua permanência física junto aos demais educandos, mas na implementação do projeto político-pedagógico, de forma a propiciar uma educação de qualidade para todos, favorecendo a acessibilidade, a flexibilização curricular, as adaptações curriculares, práticas heterogêneas e inclusivas. (GRASSI, 2009, p. 18).

A comunidade surda, nos últimos tempos, tem mantido uma atitude de oposição à inclusão, como medida de assegurar que essas práticas pseudoinclusivas não sejam aplicadas em detrimento de uma educação bilíngue para surdos. Nesse sentido,

As posições contrárias à inclusão de alunos com surdez tomam como referência modelos que se dizem ‘inclusivos’, mas, na verdade, não alteram suas práticas pedagógicas no que se refere às condições de acessibilidade, em especial às relativas às comunicações. É preciso fazer a leitura desse movimento político cultural e educacional, procurando esclarecer os equívocos existentes, visando apontar soluções para os seus principais desafios. (DAMÁZIO, 2007, p. 21).

Já para Carvalho (2005, p. 155),

O processo de inclusão escolar exige uma reflexão a cerca de fatores como a individualidade – que significa não perder no todo a satisfação das necessidades e interesses de cada um; a identidade – o que significa reconhecer-se, aceitando suas próprias características distintas das demais pessoas. E, no caso de pessoas com deficiência, significa não negá-las ou mascará-las, possibilitando o desenvolvimento da personalidade dos alunos, conferindo-lhes autonomia e autoestima positiva; os ideais democráticos – o que significa a busca de equidade, isto é, da equiparação de oportunidades, oferecendo-se de direito e de fato o que todos e cada um necessitam para o exercício da cidadania; a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos - o que significa pensar nas barreiras enfrentadas pelos alunos e naquelas experimentadas pelos educadores e pelas famílias, interferindo no processo de construção dos conhecimentos pelos alunos.

Por conseguinte, a escola é um dos espaços de convivência social e, assim sendo, assume papel fundamental no desenvolvimento da consciência de respeito e acolhimento à diversidade. Com efeito, a inclusão na escola regular é o caminho para que se possa atingir a inclusão na sociedade.

Para esses autores, o termo inclusão pode ser lido sob vários ângulos. Uma inclusão precisa, além do amparo legal, ter uma qualificação satisfatória e um ensino de qualidade contando ainda com adaptações e flexibilidade quando se fizerem necessárias. Outro significado dado pela literatura sobre inclusão está no fato de que, nas últimas décadas, a realidade era contraditória. Incluía, porém sem nenhuma ação ou avaliação positiva, dificultando esse processo no quesito educação de surdos. Outro argumento preponderante é refletir em quais pontos são mais fortes para conseguir incluir bem; Procurar dos sujeitos ações que sejam respondidas em satisfação e aceitação desses sujeitos, dando-lhes oportunidades, tirando-lhes as barreiras.

Há compreensão de Grassi (2009), alguns elementos caracterizam uma escola inclusiva, e estes contribuem para o sucesso dos alunos:

- a) o estabelecimento da filosofia escolar norteada nos princípios da inclusão;
- b) gestão comprometida na defesa de políticas de inclusão;
- c) ações voltadas a tornar o espaço escolar numa comunidade acolhedora; [iv] instituir a cultura da inclusão;
- d) desenvolver rede de apoio capaz de auxiliar professores e estimular alunos, buscando práticas educativas no âmbito escolar e assim manter a flexibilidade capaz de responder as dificuldades encontradas em sala de aula.

Estes elementos permitem, dentre outras coisas, reavaliar as práticas de ensino, adotar práticas mais efetivas, e, sobretudo, aprender com os desafios de modo a estar atento ao acesso de mudança, não deixando que este pare de evoluir. O trabalho com as práticas de ensino o torna mais eficiente e acompanha o processo de mudança. Não se deve trabalhar com a especificidade, com um tipo de deficiência, é preciso envolver grupos diversos, e focar nos grupos que, por algum motivo, se encontram às margens da sociedade. Assim, um dos principais espaços de convivência social é a elaboração da identidade é a escola, a sociedade estudantil incluída: TODOS.

A ideia norteadora da inclusão concentra-se na proposta de uma escola democrática e comprometida com a comunidade escolar. Assim, existe a necessidade de um redimensionamento das ações pedagógicas inclinadas a um olhar não somente para a igualdade, mas comprometido com as diferenças. Com base nisso, diversos organismos nacionais e internacionais, como a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça (MJ) e a Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), lançaram em 2007 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz. Assim, como todas as ações na área de direitos humanos, o PNEDH resulta de uma articulação institucional envolvendo os três poderes da República, especialmente o Poder Executivo (governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal), organismos internacionais, instituições de educação superior e a sociedade civil organizada. A Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR) e o Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério da Justiça (MJ) e Secretarias Especiais, além de executar programas e projetos de educação em direitos humanos, são responsáveis pela coordenação e avaliação das ações desenvolvidas por órgãos e entidades públicas e privadas. (BRASIL, 2007, p. 11).

No mundo inteiro a educação de surdos ainda é uma questão complexa de ser realizada. Neste efeito, a *International Disability Alliance* (IDA)<sup>18</sup> tem sido enfática na reclamação de direitos básicos como escolas bilíngues para surdos, onde se privilegia a língua de sinais como a língua materna, por exemplo. Esta previsão fica exposta na *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (CRPD) –, ao exigir dos Estados signatários a prestação de informações e serviços relevantes destinados ao público geral, mas também às pessoas com deficiências, em formatos e linguagens acessíveis. Segundo seu artigo 21º, deve incluir a língua de sinais e língua de sinais táteis. Já o artigo 24º reconhece o direito das pessoas com deficiências à educação e exige que os Estados garantam um sistema de educação inclusivo, sobretudo no aspecto da qualidade e que alcance um determinado nível de aprendizado para a vida. Principalmente ao prever, no seu aprendizado, a sensibilidade da dignidade e autoestima do ser humano, bem como o fortalecimento do respeito as suas liberdades e diversidades. O artigo 24 da CRPD determina que haja a

Garantia de que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdo-cegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. (CONVENTION ON THE RIGHTS OF PERSONS WITH DISABILITIES In: FENEIS, 2011, p. 5).

A convenção prevê, ainda, medidas efetivas de apoio às necessidades contingenciais, como Braille, amplificação de aparelhos auditivos e currículos adaptados à realidade do aluno. A isso, a convenção chama de “adaptação Justa”. Segundo o IDA, tais adaptações subscrevem a necessidade da participação de pessoas qualificadas.

A educação para Pessoas com Deficiência em nível superior, no entanto, ainda é uma realidade “desmotivadora”. Deste modo, vários obstáculos são descritos pelos estudantes com deficiências no mundo como elementos que dificultam seu ingresso na educação superior. As

---

<sup>18</sup> A IDA é um documento resultado da reunião da cúpula ministerial do Conselho para o desenvolvimento econômico e Social da Organização das Nações Unidas (ONU) – ECOSOC –, que ocorre anualmente para revisão das ações dos grupos envolvidos, e que foi realizada no ano de 2011 entre os dias 4 e 8 de julho. O documento também ratifica o Tratado da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, destacando em seu art. 24, a educação que deve ser oferecida para surdos e surdocegos, que consta no documento “O Direito à Educação: Capacitando a Sociedade para Incluir e se Beneficiar das Habilidades de Pessoas com Deficiência”. A missão da IDA é a promoção da plena implementação da Convenção da ONU – sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em todo o mundo, bem como o cumprimento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CRPD dentro do sistema das Nações Unidas, por meio da participação ativa e coordenada das organizações representativas das pessoas com deficiência em nível nacional, regional e internacional. (FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DO SURDO, 2011, p. 1-3).

alegações são, dentre outras coisas, barreiras físicas e de atitudes, que contribuem para sua segregação e isolamento social. Os argumentos são vastos e variados e vão desde prédios e programas, linguagem e ambientes comunicacionais inacessíveis, falta de serviços simples e de intérpretes, até a ausência de transporte acessível.

Em razão dessas dificuldades, as instituições de ensino precisam ser remodeladas, a fim de que atendam a demanda crescente de pessoas com deficiência. Dados do Censo Demográfico Escolar de 2006 revelam que as matrículas de alunos no ensino superior, entre 2003 e 2005, avançaram 136% em números absolutos, tendo saído de 5.078 alunos para 11.999. Este dado representa avanço importantíssimo, ao mesmo tempo em que convida a uma reflexão sobre a inclusão e exclusão dos PNEs, ao ponto de possibilitar questionamentos como os que se levantam em relação às políticas educacionais, quanto ao acesso e permanência desses alunos no ensino superior, por exemplo.

Com efeito, as instituições devem prever ações que priorizem a garantia da acessibilidade em todos os espaços da instituição, seja nas comunicações, seja nos sistemas de informações, nos portais e até nos endereços eletrônicos. Estas medidas devem alcançar ainda os materiais didáticos, pedagógicos, inclusive os mobiliários. Por isso, é imperativo buscar ações que criem culturas inclusivas, a fim de produzir políticas materializadas em práticas inclusivas que se voltem à potencialização das diferenças, tendo a “diferença” como referência do ensino. Somente com suporte nesta aceitação, é que as diferenças serão assistidas, e tal aceite provocará uma escola inclusiva. De tal modo, ser cidadão também supõe a apropriação do saber histórico, da representação do conhecimento acumulativo, do reconhecimento de seus símbolos e códigos, instrumentos indispensáveis ao pleno exercício da cidadania.

Representa a necessidade de superar as formas empíricas de educação, onde os conteúdos curriculares de orientação meramente manipulativos e as doses homeopáticas de escolaridade aliados a estratégias isoladas e espontaneístas de participação travestidas pelo discurso da igualdade e da integração, perdem sua legitimação. (ROSS, 1998, p. 107).

Grassi (2009) observa, por sua vez, que os espaços educacionais inclusivos precisam sempre procurar os saberes que são oportunos, os acessos com as ações, e os alunos sejam permanentes no campo educacional. A aceitação favorece um bom trabalho no ambiente, usufruindo da vivência com o grupo. A inclusão não está somente na área física, mas também

na abrangência econômica, social, cultural. Todos esses aspectos são correlativos um com o outro, pois formam um círculo positivista e muito importante para a sociedade inclusiva, facilitando, também, o trabalho no âmbito escolar e social.

Além desses aspectos citados, a formação continuada dos professores é salutar, com vistas a terem condições e conhecimento para atender às diferenças, como também para reorganizar seu planejamento de ensino e suas práticas pedagógicas, conforme orientam as Diretrizes para a Educação Nacional (1996), onde se ler que deve haver professores capacitados para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Assim, a inclusão educacional é um processo que ocorre à mesma medida que se estruture e especialize o corpo docente e se organize a comunidade escolar. Com base nisso, o desafio da educação de hoje consiste em garantir o acesso aos conteúdos e a permanência no ensino superior a todos os indivíduos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais, de forma que sejam valorizadas e potencializadas as diferenças, atribuindo o seu “lugar” na sociedade e na comunidade.

A prática da inclusão social está fundamentada em princípios que buscam consolidar a aceitação das diferenças e limitações físicas individuais, a valorização de cada indivíduo, onde o convívio na diversidade humana se baseia na possibilidade de aprendizagem e cooperação. O acesso ao ensino superior para pessoas com deficiência pode ser entendido como critério básico de inclusão. Assim, todo ato de impedimento ao ingresso do aluno surdo ao ensino superior põe em risco a Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: Visão e Ação, Paris, 9 de outubro de 1998, um dos tratados internacionais mais importantes neste campo de atuação, que nos orienta em seu artigo 26º:

De acordo com o Artigo 26, §1: da Declaração Universal de Direitos Humanos, a admissão à educação superior deve ser baseada no mérito, capacidade, esforços, perseverança e determinação mostradas por aqueles que buscam o acesso à educação, e pode ser desenvolvida na perspectiva de uma educação continuada no decorrer da vida, em qualquer idade, considerando devidamente as competências adquiridas anteriormente. Como consequência, para o acesso à educação superior não será possível admitir qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas. [...] Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e

nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1998, p. 7-9).

Assim, para se buscar, então, compreender as especificidades do sujeito surdo, é necessário aprofundar alguns aspectos relacionados à surdez propriamente dita e à forma como a sociedade lida com ela e com a educação do surdo ao longo da história. Primeiramente, analisando o resultado das políticas de educação para surdos, pode-se compreender a forma como o sujeito surdo foi tratado e educado ao longo do tempo, bem como o seu atual comportamento. A surdez, historicamente, foi considerada a partir de uma lógica que enquadrava os surdos de forma terapêutica, no sentido de ser uma deficiência e, atualmente, os surdos ainda são vistos como diferencial.

Em consequência, por muito tempo, pouco se evoluiu no sentido efetuar propostas educacionais voltadas aos sujeitos surdos. As diversas práticas pedagógicas, contêm limitações nesse sentido, e é bastante comum que esses sujeitos, ao final da escolarização básica, apresentem dificuldades na escrita ou na leitura ou ainda um domínio inadequado dos conteúdos que lhes foram ensinados. Dessa forma, faz-se necessário refletir acerca de alguns aspectos, desdobramentos e influências da educação de surdos sobre o processo educacional existente nos dias atuais.

No Brasil houve grandes avanços nas políticas públicas de inclusão das pessoas surdas, divulgando-as não como pessoas deficientes e sim, como pessoas diferentes. Tais políticas, correspondentes às áreas de investigação, ação e tomada de decisão social, vêm mudando, consideravelmente, a forma como a sociedade enxerga os surdos. Ademais, com a implementação dessas políticas houve a ruptura da ideologia de exclusão que culminou com maiores discussões sobre a problemática em diversos países.

Importantes avanços nas políticas públicas vêm propagando no Brasil a ideia da pessoa surda como um sujeito diferente e não deficiente. O campo das políticas públicas é amplo, evitando manter-se a uma só área de conhecimento. Corresponde a uma área de investigação e ação, identificadas com ações de tomada de decisões e intervenção na realidade social. Atualmente, pensa-se diferente sobre as necessidades educacionais de alunos. A ruptura com a ideologia da exclusão proporcionou a implementação de políticas de inclusão, debatida e

exercitada em vários países, entre eles o Brasil. Hoje, a legislação brasileira se posiciona pelo atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente, em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino. De tal maneira, o art. 24º da CRPD reconhece que o:

Sistema de educação inclusivo de qualidade para todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida direcionado, entre outras coisas, ao desenvolvimento pleno do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana. (CONVENTION ON THE RIGHTS OF PERSONS WITH DISABILITIES In: FENEIS, 2011, p. 3).

Nessa perspectiva, o conceito de inclusão pressupõe uma concentração de esforços, com o foco tanto no sujeito como na sociedade. Com efeito, buscar um cenário social, independentemente das diferenças apresentadas, onde todos os indivíduos tenham as mesmas possibilidades de realização social e humana, torna-se um alvo principal.

A sociedade brasileira avançou bastante no concernente à Educação Inclusiva, haja vista que, em tempos atrás, essa temática nem fazia parte das discussões sociais e políticas e as expectativas de ensino superior não eram cogitadas a pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais outras. Atualmente, o respaldo legislativo garante a inclusão, ao menos a legal, e, conseqüentemente, a evidência dessa minoria que era “invisível” à sociedade.

A vida das pessoas que têm ouvidos, mas não conseguem ouvir, é repleta de contratempos que envolvem língua/comunicação. O principal problema enfrentado pelos surdos é o fato de não falarem a mesma língua dos ouvintes, nem utilizarem a mesma modalidade de comunicação (oral), uma vez que a língua de sinais é realizada numa modalidade visoespacial. Para os universitários surdos, utentes da língua de sinais, a vida acadêmica apresenta, ainda, muitas limitações. A eliminação dessas barreiras dependerá das atividades exercidas dentro da universidade. Instituições com visões mais amplas sobre o aluno surdo, conhecedoras da sua cultura e especificidades, poderão estabelecer estratégias de comunicação sistematicamente.

O estabelecimento das relações entre surdo e ouvinte sucede de forma ideal por meio da língua de sinais. As universidades poderão, contudo, dispor de outros meios para efetivar essa comunicação. Isto porque a esses alunos são garantidos por lei o Direito à informação e o

conhecimento pertencente a todos os cidadãos brasileiros, e é com base nessa ideia universal de acessibilidade que as instituições de ensino superior devem enfrentar o desafio de incluir alunos surdos.

Faz-se necessário, portanto, que as instituições de ensino superior reorganizem seus sistemas de ensino, envolvendo em suas propostas mecanismos que visem a absorver uma melhor educação e aprendizagem aos surdos, com o objetivo maior de inseri-los cada vez mais no meio acadêmico, preservando a tais sujeitos a liberdade de reconhecer sua identidade e cultura linguística sem se sentirem excluídos. Mesmo que em minoria, os alunos surdos, estando incluídos junto aos ouvintes, necessitam de “práticas pedagógicas diferenciadas, com ajustes nos modos de ensinar e de colaborar com o tradutor intérprete de língua de sinais” (GURGEL, 2010, p. 35).

A construção de um espaço educacional inclusivo agrega a questão da comunicação com clareza sobre a concepção do desenvolvimento global do aluno surdo. IES inclusivas são comprometidas com a cidadania, possibilitam a mobilização da língua de sinais e oferecem a acessibilidade a todos, em todos os sentidos, o que garante o respeito a diversidade destes surdos cidadãos.

Como exposto, a comunicação é o ponto chave que precisa ser ajustado, pois os surdos já pertencem a uma comunidade linguística específica por intermédio de sua língua, que é a LIBRAS, e a aglomeração dessa língua com a do ouvinte vai ser algo meio atrapalhado. O ideal é que a comunidade ouvinte passe a estudar e aceitar o aprendizado da língua de sinais, para que eles possam ter uma convivência sem que os surdos se achem excluídos linguisticamente dentro das IES.

### **1.3 O Contexto da Educação de Surdos**

Antes dar ênfase à conceitualização sobre inclusão de surdos, é importante conhecer o percurso histórico desses sujeitos. Desta forma, foi elaborado um breve histórico da evolução da educação dos surdos.

Um mito ao qual a sociedade se apegou ao longo dos anos é o de que os surdos eram sujeitos incapacitados de apresentar qualquer tipo de comunicação e linguagem. Foi, então, espalhada a relação enganosa entre a linguagem e a fala. Vygotsky (1998) destaca que a linguagem não depende da natureza do meio material que utiliza, mas sim do uso efetivo dos

signos, de quaisquer formas de realização que possam assumir papel correspondente ao da fala. Na verdade, linguagem não é fala, e sim comunicação simbólica, e como tal pode se desenvolver em diferentes modalidades – auditiva, visual, corporal, pictórica, entre outras. Os estudos linguísticos atuais demonstram que a língua de sinais oferece aos surdos o mesmo conteúdo e funções necessárias à mediação das experiências de aprendizagem.

Desse modo, os surdos não são deficientes na esfera linguístico-comunicativa, ou na formação da identidade social, mas podem se tornar deficientes pelas condições em que se constituem como pessoas.

Durante a Idade Média, no entanto, e até o século XV a educação de surdos não era objeto de interesse da sociedade muito menos a língua usada por eles. Com efeito, somente em meados do século XVI, esse assunto começou a ser evidenciado com o surgimento dos primeiros educadores<sup>19</sup> de surdos, entre eles o monge espanhol Pedro Ponce de León (1520-1584) um dos pioneiros a utilizar métodos gestuais (BARROS, 2009; HORA, 2009).

Na Europa, os casamentos consanguíneos entre nobres eram uma realidade na Idade Média e essa prática se estendeu por um longo período. Em decorrência, vários surdos da burguesia começaram a ter acesso à educação e, com efeito, a educação de surdos começou a fazer parte dos “interesses” sociais.

Com início no século XVI, várias metodologias foram “testadas” na educação de surdos, as quais duas se destacam: a gestual de L’Epée<sup>20</sup> e a oralista de Heinicke<sup>21</sup>). Vários países utilizavam a metodologia proposta por L’Epée, inclusive o Brasil, no entanto, a partir

---

<sup>19</sup> Neste período, além da Espanha, outros países como França, Inglaterra e Alemanha deram início também a educação de surdos. Entre os nomes podemos citar: Girolamo Cardano (1501-1576), Juan Pablo Bonet (1579-1633) e entre os que defendiam o método de ensino do oralismo temos Van Helmont (1614-1699), Johann Conrad Amman (1669-1724).

<sup>20</sup> Abade Charles Michel L’Epee (1712-1789), se destacou por ser um dos primeiros a reconhecer a língua de sinais. Reily (2007) refere que L’Epée percebe que existia uma comunicação fluente entre as irmãs surdas que ensinada começou a defender que “a única maneira de chegar ao espírito dos surdos era pela via dos mesmos sinais pelos quais a natureza os inspira”. L’Epée foi o fundador da primeira escola pública para surdos no mundo: o Instituto Nacional para Surdos de Paris, em 1760.

<sup>21</sup> Samuel Heinicke (1727-1790) também fundou a primeira escola pública baseada no método oral. Ele é considerado o precursor do oralismo. O Oralismo durante muito tempo foi apresentado com instrumento de imposição. Segundo Goldfeld (1997) o oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. Nesta perspectiva Samuel Heinicke criou esta outra corrente de ensino, atualmente não adotada nas escolas de/para surdos no Brasil.

de 1860 a proposta oralista começou a ganhar forma, tendo defensores como Alexander Graham Bell – inventor do telefone (BARROS, 2009; HORA, 2009).

A história da educação de surdos no Brasil teve início em 1855, quando o imperador Dom Pedro II trouxe ao País o professor francês surdo Hernet Huet, docente ensurdecido aos 12 anos, cujo objetivo era iniciar um trabalho com surdos, com utilização da língua de sinais e a escrita. Em 1857, Huet fundou Imperial Instituto de Surdos-Mudos, hoje chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no Rio de Janeiro. A escola seguia os mesmos métodos L'Épée até o Congresso de Milão de 1880<sup>22</sup>. Nesse período houve o primeiro contato dos surdos brasileiros com a língua de sinais francesa, trazida pelo professor Huet, possibilitando uma compreensão de forte influência na Língua de Sinais e a estimulação da fala e leitura labial era considerada secundária.

Com efeito, em 1880, na cidade de Milão, foi realizado o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, movimento este que colocaria em votação qual seria o melhor método de ensino para os surdos. A proposta do oralismo foi considerada a mais aproximada para o ensino e provocou a proibição do uso da língua de sinais. Assim, as instituições passaram a se dedicar somente ao ensino da língua oral, deixando de lado outras propostas, como a língua de sinais. Autores como Sacks (1990) argumentam que a prática do oralismo e a supressão do sinal resultam não apenas numa deterioração das conquistas educacionais das crianças surdas, mas, sobretudo, no grau de instrução do surdo em geral.

Skliar (1998) aponta que a proibição histórica da utilização da língua de sinais sobre o processo de educação dos surdos, durante mais de cem anos, se caracteriza como uma violência institucional.

Em decorrência do fracasso do oralismo, surgiram estudos demonstrando que as línguas de sinais são comparáveis a quaisquer outras línguas. Em 1960, o pesquisador William Stokoe publicou o artigo “*Sign Language Structure: An Outline of the Usual Communication System*

---

<sup>22</sup> Em 1862, Huet deixou seu cargo de direção para Dr. Manuel de Magalhães, que assumiu a trabalhar com os surdos. Por volta de 1911, sob influência da Europa e seguindo a tendência determinada pelo Congresso de Milão, o Instituto passou a assumir o oralismo como método de educação de surdos, usando o trabalho da fala e leitura labial. É importante ressaltar que naquele tempo, o trabalho de oralização era feito pelos professores comuns, não havia os especialistas. Mas processo de oralização representou significativos retrocessos aos direitos humanos dos surdos. Isso porque tal formato obrigava os mesmos a adaptações que suas limitações não lhes permitiam.

*of the American Deaf*'. Desde essa publicação, as línguas de sinais começaram a ter *status* de língua e o mundo começou a refletir sobre uma proposta bilíngue de educação para surdos.

Para Salles (2004), a proposta de ensino bilíngue para surdos preconiza o acesso a duas línguas no contexto escolar, mas considera a língua de sinais a língua materna, ou vernácula, ao passo que para as crianças surdas brasileiras, o Português<sup>23</sup> é encarado como segunda língua, uma vez que a língua natural e primeira dos surdos é a Libras.

Então, a proposta bilíngue busca requerer o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, a língua de sinais, levando em consideração os aspectos socioculturais que lhes são próprios. Nestes termos, os surdos são vistos como pertencentes a um grupo que possui cultura própria, sustentando aspectos peculiares, com história de vida e pensamento diferenciados, baseados em uma língua que se apresenta na modalidade visual e gestual.

Para os surdos brasileiros, a Libras proporciona uma forma de comunicação diferente que deve ser respeitada, uma vez se tratar de uma língua legalmente reconhecida, visto que são os ouvintes que fazem dela um problema, uma vez que não conseguem entendê-la. Várias pesquisas já demonstraram que a língua de sinais cumpre com os aspectos linguísticos, porquanto tem todo o processo próprio da língua, que leva à comunicação.

No Brasil, a língua de sinais foi reconhecida e oficializada em 24 de abril de 2002 por meio da Lei nº. 10.436 que acerta a complexidade e expressividade da LIBRAS, assim como a existência de uma estrutura gramatical própria e diferente da Língua Portuguesa.

Estes elementos favorecem uma visão diferenciada da surdez (patologia) e dos surdos (sujeitos), deixando de lado a visão inicialmente clínica que enfatiza apenas a perda auditiva, modificando a dicção 'deficiente auditivo' para o termo 'surdo'. Esta simples modificação de conceito facilita reconhecer elementos como identidade e cultura. Para Autores como

---

<sup>23</sup> Para Quadros (1997), o ensino da (L2) – Língua Portuguesa – para surdos apresenta questões mais abstratas que exigem mais investigação maior. Neste sentido o processo de aquisição de uma segunda língua depende de, no mínimo dois, pré-requisitos: (i) garantia de um processo natural de aquisição de uma primeira língua e (ii) a aquisição da língua escrita. Ou seja, da alfabetização. Para tanto, Leite (2004) argumenta que diante da aquisição de línguas e diferenças na modalidade das línguas, o aluno surdo ao ingressar no ensino regular, deve ter o apoio do profissional intérprete de língua de sinais, a fim de que possa ser mediado a comunicação entre o professor e aluno e estes com os ouvintes.

Bergamaschi e Martins (1999), a denominação de sujeito surdo é o vocábulo que o surdo se atribui.

Corroborando esse fundamento, Fernandes (1999), em Skilar (1999), argumenta que, quando este admite uma dimensão muito além da biológica e limitada com que a surdez é encarada como mera “deficiência auditiva”, “limitação fisiológica” ou “patologia”. Esta dimensão ramificada, de forma sócio-histórico-cultural, é que caracteriza a diferença constituída historicamente e, portanto, geradora das várias identidades multifacetadas. Por isso, é relevante aos surdos estar em contato com seus pares desde a tenra idade, a fim de adquirir a língua de sinais e constituir uma identidade.

A sociedade que se propõe ser inclusiva fundamenta-se no reconhecimento e na valorização das diferenças como característica central a qualquer apelo social. Desta forma a inclusão é compreendida como direito a acesso continuado ao espaço comum da vida em sociedade, a noção de tal instrumento seja pautado pelo acolhimento a diversidade humana, bem como a aceitação das relações entre os indivíduos (BRASIL, 2004).

Os surdos, assim como todas as pessoas com deficiência, não são incapacitados, pois existe uma diferença ou limitação e, no caso dos surdos ou pessoas com deficiência auditiva, e outras minorias, como os alunos da educação indígena e estrangeiros, limitação na comunicação direta, diferença esta que impossibilita uma comunicação plena. Deve ser idealizada e executada uma assistência aos alunos surdos por uma metodologia visual, pois é esta que inexiste o pleno conhecimento e percepção, corroborando, assim, preceitos de estímulo e abertura para os novos conhecimentos e a aprendizagem.

A comunidade surda e a cultura surda ratificam o termo SURDO como apropriação e manifestação cultural, visual, corporal, linguística e comunicativa. Com a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência foi gerada no Brasil a necessidade de olhar para a comunidade surda como um todo e a mobilização ser contínua e aceita.

#### **1.4. “Surdo”: em uma visão antropológica dos Estudos Surdos**

A perspectiva iniciada aqui leva em consideração o sujeito Surdo como sujeito culturalmente diferente e não patológico, isto é, o Surdo como um sujeito capaz de produzir

conhecimentos, de organizar-se de forma social, politicamente, e de produzir uma cultura surda. Essa concepção subsidiará todas as análises.

A comunidade surda se organizou ao longo dos tempos (por meio de artefatos), a fim de apresentar o Surdo como sujeito cultural e social. Desta forma, a educação de surdos desenvolveu-se à medida que marcos históricos foram surgindo. Dentro dessa abordagem o mundo do surdo tem suas particularidades e especialidades oriundas da constituição da cultura surda e de seus derivados, como a língua de sinais, por exemplo.

A comunidade surda visa a estudar os movimentos surdos, sejam eles políticos ou sociais, mediante influências teóricas, onde são enfatizadas questões culturais, práticas, de diferenças e de lutas. Desse modo, os estudos surdos se constituem como resultado dos estudos culturais (SKLIAR, 1998).

Então, novas definições surgem com suporte em conceitos reconfigurados pela cultura surda. Na redefinição de conceitos, os termos são interpretados conforme a visão do sujeito surdo. Assim, o termo “surdez”, associado à deficiência, doença, patologia, é rejeitado pela pessoa Surda como indivíduo culturalmente diferente. Com base nisso, os Surdos, na qualidade de grupo organizado, não se definem como “deficientes auditivos”, ou seja, para eles o mais fundamental não é frisar a atenção sobre a falta/deficiência da audição - os surdos se definem de forma cultural e linguística (WRIGLEY, 1996, p. 12).

Uma instituição que prevê a inclusão de Surdos precisa ter ao menos conhecimentos básicos sobre essas definições e seu significado dentro da comunidade surda, saber qual é a identidade constituída por esses sujeitos, pois, obtendo essa base de conhecimento, facilitará a interação do indivíduo surdo com o ouvinte.

O emprego do vocábulo “surdo”, em sua terminologia, tem como significado indivíduos que não ouvem, que vivenciam um déficit de audição que o impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constitui sua identidade, calcada, principalmente, nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem.

Na abordagem dos Estudos Surdos, não se usa a dicção “deficiente auditivo”, por estar relacionada ao contexto médico-clínico, enquanto a palavra “Surdo” está mais relacionada à cultura surda. Nessa perspectiva, os Estudos Surdos, priorizam a análise da diferença em detrimento da “deficiência primeiro termo ressalta a essência psicossocial do surdo, que não é diferente unicamente, porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais diferentes das dos ouvintes” (BEHARES, 2000, p. 2), tendo em vista que as diferenças entre surdos e ouvintes não se tratam de questões puramente audiológicas, mas de significados, símbolos e conceitos, isto é, a cultura.

Neste passo, cultura deve ser concebida como manifestação grupal ou coletiva, de crescimento e desenvolvimento de uma comunidade, no caso dos surdos, a comunidade surda. Não cabe mais a noção de homogeneidade, mas a ideia de diversidade, sendo essa manifestada pelo jeito de ser, sentir, entender, explicar e transformar a sociedade onde o sujeito se encontra.

A cultura pode ser expressa, principalmente, pela capacidade de os sujeitos constituírem sua identidade por meio de fatores de semelhança, que podem ser relacionados ao gênero, a etnias, a crenças religiosas a outros, sendo que o mais importante de todos é a língua dos surdos, pois é nela que o surdo traduz para a LIBRAS – e pela forma visual de alcançar o mundo.

A cultura surda pode ser entendida como a forma que o indivíduo surdo entender o mundo e de mudá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que cooperam para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas (STROBEL, 2008, p. 24). Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo. Com base nessas suposições,

[...] As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge àquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia social. (PERLIN, 2004, p. 77-78).

Dentro da identidade surda são constituídas novas experiências, outras convivências em meados de conflitos com outros espaços, na possibilidade de desenvolver melhor o domínio

da Língua de Sinais, bem como realizar a “reflexão da diferença” de seus pares que se apresenta na conquista no espaço linguístico/cultural. Esses espaços estão cheios de conceitos e terminologias que não condizem com a condição do surdo como sujeito cultural, logo, as terminologias carregadas dos discursos como “deficientes auditivos”, com “déficit de audição”, além de outras terminologias, resultado de enunciados discursivos que, ao longo dos tempos, sofreram dentro de uma estratégia de menos valia sobre o seu “ser surdo”, são descartadas.

De tal sorte, a terminologia “Surdo” (MOURA, 2000) é proposta em respeito aos sujeitos (independentemente do grau de surdez), que assumem a identidade surda e firmam a língua de sinais como primeira língua.

### **1.5 Articulação das Escolas Bilíngues no Estado do Ceará**

O atendimento ao público surdo que inicia suas atividades acadêmicas na educação infantil, percorrendo espaços de ensino fundamental, para, então, ser agraciado com aprovação no exame e tornarem-se discente de nível superior, requer um atendimento específico na educação bilíngue em razão da importância de prover embutida na sociedade uma consciência de unir-se ao movimento sociolinguístico em favor da regulamentação e efetivação desta prática bilíngue em todas as escolas de nível fundamental. É necessário entender que, quando ao aluno é exposto a uma prática bilíngue em sua instrução, isto facilita a efetiva compreensão e recebimento de informações que partem das fundamentais até as mais exigentes. Sendo direito de cada indivíduo ter acesso a uma língua. É necessário prosseguir este movimento em favor da continuidade das escolas bilíngues e colher os êxitos de uma vantajosa educação.

Os pesquisadores surdos anseiam para a continuidade desta educação e organizam-se unidos por um sentimento para produzir e transmitir aos alunos vindouros essa luta incessante por conhecimentos, apropriados de sua escola bilíngue, com ênfase na língua de sinais.

A construção de um modelo bilíngue de educação para os surdos é uma tarefa complexa e exigente e as soluções simplistas só mascaram o inadequado da instituição escolar. Educação Bilíngue, uma vez que privilegia escandalosamente a língua oral e delega para a Língua de Sinais apenas o papel de facilitadora da comunicação. É preciso organizar a participação dos professores surdos nas reuniões para avaliar o processo de Educação Bilíngue, programar atividades que incentivem

a participação de todos os atores da comunidade escolar e procurar formas de ajudar as famílias dos ouvintes, e dos surdos, a compreenderem a proposta e incentivarem seus filhos para que possamos construir um ambiente não preconceituoso e mais igualitário. (STUMPF, 2009, p. 436).

Por intermédio do modelo bilíngue, foi observado que a preocupação com a Educação bilíngue é maximizada, porém muito tensa e complexa. A sociedade não participa, procurando outras soluções de como trabalhar com as ações inclusivas, enfrentar a sociedade administrativa a pertencer e conhecer como se envolve com a acessibilidade organizacional, usando os métodos de comodidade, metodologia, motivação dando segurança e estabilidade para todas as faixas etárias, desde a infância até a vida adulta. O procedimento de audiência na escola bilíngue do Estado do Ceará é visto como ação lenta, já que o aspecto burocrático não é decidido com rapidez. O projeto educacional para com a acessibilidade precisa ser aprimorado, acompanhar a cultura organizacional e oferecer como estratégia a proposta bilíngue, incentivando a população cearense surda a matricular-se em escolas dessa modalidade.

As comunidades escolares existentes em Fortaleza, onde o bilinguismo é aceito, são prova de consciência e responsabilidade com a educação de surdos, captando todas as informações que podem ser adaptadas e repassando um bom ensino a estes alunos. Nas demais escolas, porém, a metodologia continua sendo falha e incompleta. Por vezes, faz-se alguma adaptação, mas há de se verificar a existência de pontos mais relevantes como qual tipo contratação está sendo feito para agregar um perfil de professores qualificados, que tenha domínio da LIBRAS, que conheça a identidade surda. A qualidade de atendimento precisa ser outro ponto observado pelas políticas educacionais, amparar-se de métodos ligados à trajetória da comunidade surda.

A Educação Bilíngue é vista não apenas como direito para os alunos surdos, mas sim como uma necessidade tendo sempre como base o pressuposto de que as Línguas de Sinais são patrimônios da humanidade e que expressam as culturas das comunidades Surdas. (STUMPF, 2009, p. 426).

De tal maneira, a educação bilíngue é favorável aos alunos surdos, que têm nesta perspectiva a possibilidade de conquistas exitosas em sua aprendizagem. A organização nas escolas do Estado do Ceará, mais precisamente na capital, Fortaleza, continua sem a mínima condição de apoiar uma educação de qualidade para os surdos, em virtude de aprofundamento em conhecimento de saber como lidar e trabalhar com a comunidade discente surda. Os

surdos são cidadãos que querem aprender como qualquer outro sujeito, porém com suas especialidades, que para estes se tratarem da formação em sua língua materna e de informações que precisam ser claras e acompanhadas por professores e educadores que sejam fluentes na língua de instrução, podendo, portanto, desenvolver um trabalho ágil. Quando isso não ocorre, o resultado é visto nas ruas da cidade em passeatas, movimentos sociolinguísticos, fazendo destes alunos guerreiros em busca de vencer a batalha por uma escola bilíngue de qualidade. O desconforto é ainda maior, quando surgem ideias aventureiras, nas quais acreditam alguns educadores que é preciso apenas saber alguns vocábulos em LIBRAS.

Quando é pensado o termo acessibilidade, nota-se que o conceito é algo comum, mas a ação, a mobilização, é fenômeno que exige muito mais, porque os surdos não só querem como também possuem um potencial qualificado sem limitações. Stumpf (2008) sugestiona sobre esta necessidade:

Não há nenhum aprendizado formal da Língua de Sinais, já que o objetivo aqui é o desenvolvimento da linguagem e como dito anteriormente a linguagem pode ser “aprendida”, mas não pode ser ensinada. O contato “natural” com a língua é que proporcionará esta aquisição. Porém, uma visão realista é também necessária, já que atualmente a implantação de um modelo bilíngue no Brasil não é tarefa fácil. Uma tradição oralista na educação dos surdos em nosso país deu origem a indivíduos surdos subeducados, muitas vezes sem conhecimento da Libras e sem condições de atuar na educação de crianças surdas. A necessidade do oralismo ainda é uma realidade para o surdo brasileiro quando pensamos em educação de nível superior, inserção social e colocação profissional. Modelos bilíngues são urgentes com uma aplicação prática realista. Não devemos importar modelos de outros países, pois a história deles certamente se difere da nossa. (INES apud STUMPF, 2008, p. 438).

A língua materna dos surdos é uma língua natural. É por ser intermédio que o surdo exprime todas suas inquietudes da alma, em língua já reconhecida que deve ser assegurada pela sociedade e para isso torna-se necessária contínua divulgação para promover a inclusão sociolinguística; respeitar o que está estabelecido no Decreto original, usando-se a igualdade, ética. O desenvolvimento da comunicação é fundamental para a cidadania surda, pois é a chave que abrirá as portas da comunicação. Alguns pontos podem ser percebidos nos discentes que são privilegiados pela proposta da escola bilíngue para surdos:

1. Independente
2. Vê que é possível vencer os desafios
3. Aprendem a respeitar os limites
4. Preparados para entrar na inclusão social
5. Aumentam a participação na sociedade
6. Convivem mais com as pessoas ouvintes que conhecem a Língua de Sinais
7. Apreciam e respeitam a diferença (STUMPF, 2008, p. 434).

Os Estados reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assegurarão o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (CALHEIROS 2009, p. 25).

Os Estados assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias, de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados tomarão medidas apropriadas, incluindo:

- a) Facilitação do aprendizado do Braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;
- b) **Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;**
- c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (CALHEIROS, 2009, p. 26).

O Estado assegurará que as pessoas com deficiência tenham em igualdade de oportunidades com as demais pessoas:

- a) gozem do direito à liberdade e à segurança da pessoa; e
- b) não sejam privadas ilegal ou arbitrariamente de sua liberdade e que toda privação de liberdade esteja em conformidade com a lei, e que a existência de deficiência não justifique a privação de liberdade (CALHEIROS, 2009, p. 19).

De acordo com os argumentos especificados pela autora, observa-se o quão é importante valorizar a educação dos surdos, procurando efetivar as ações sem discriminação, e transformá-las em igualdade de oportunidades, trabalhar, com todos os níveis, o aprendizado dentro do sistema educacional, promovendo autoestima e mantendo o respeito com a diversidade. Impede embutir-se na sociedade a aceitação às pessoas com deficiência, usufruindo suas potencialidades e capacidades, fazendo-os adquirir competências sociais

fundamentais para o convívio humano e alcançar participação no ensino e na vida comunitária, bem como de trabalhar com a identidade linguística dos surdos, favorecendo ao máximo um excelente desenvolvimento acadêmico e social liberdade no convívio social humano.

### **1.6 Jovens Surdos no Contexto Universitário**

O contexto universitário é desafiador para todos os jovens, e não apenas para os jovens surdos. Problemas de adaptação à vida acadêmica e às obrigações que ela impõe conduzem muitas vezes ao fracasso e ao abandono. Para conseguir assimilar as novas informações e os novos conhecimentos, eles precisam contornar as falhas da trajetória escolar anterior, como deficiências de linguagem, inadequação das condições de estudo, a falta de habilidades lógicas, problemas de compreensão em leitura e dificuldade de produção de textos (SAMPAIO; SANTOS, 2002).

Mas, a integração requer não apenas capacidade para o desempenho das atividades acadêmicas, como também para o envolvimento com os colegas, os professores e o ambiente. Ambas são fundamentais nos primeiros anos do ensino superior para melhorar as chances de êxito (DINIZ; ALMEIDA, 2005; FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001).

Os jovens surdos, como quaisquer outros, terão de fazer frente a expectativas, normas e modos de funcionamento diferentes daqueles de sua experiência escolar anterior. A adaptação a essa nova realidade dependerá de suas características pessoais, habilidades, de sua história e da forma como encara esse período de desenvolvimento próprio da faixa etária do jovem adulto, marcado pela construção da identidade, da autonomia, de ideais e de relações interpessoais (FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001).

Um estudo realizado por Foster, Long e Snell (1999) sobre a vivência de estudantes surdos do ensino superior em contextos de inclusão demonstra que a comunicação desses em sala de aula e o envolvimento com a aprendizagem são iguais a de seus colegas ouvintes, mas eles se sentem menos incluídos dos que estes últimos à vida universitária. O estudo revela ainda que muitos professores não se preocupam em fazer adaptações que favoreçam os alunos surdos, e atribuem o sucesso ou fracasso desses aos serviços de apoio.

Para atender às necessidades educacionais especiais dos jovens surdos, segundo Goffredo (2004), o primeiro passo é assegurar seu ingresso na universidade por meio do vestibular. Mas isso não garante que a inclusão se concretize. Vencida a barreira do ingresso, o próximo desafio é a permanência no curso, que depende muito da mediação do intérprete.

Como assinala Martins (2006), o intérprete da língua de sinais deve ser capaz de perceber as dificuldades do aluno surdo e de descobrir caminhos e métodos para atenuá-las. Deve ser uma ponte entre o aluno, o professor e conhecimento que ajude a superar a diferença linguística na interação comunicativa. Por isso, acrescenta a autora, a atuação do intérprete requer aprofundamento teórico nas diferentes áreas de estudo, familiaridade com a linguagem utilizada em cada situação e experiência educacional.

Alguns autores questionam a ideia de que a simples presença do Intérprete de Língua de Sinais (ILS) em sala de aula garanta acessibilidade aos estudantes surdos comparáveis à dos ouvintes, mesmo em situações ideais, em que o preparo dos intérpretes seja excelente.

Para Marschark et al. (2005), a inclusão tem como pressuposto que a estrutura discursiva e a informação transmitida por um professor ouvinte para alunos ouvintes sejam apropriadas para o conhecimento e os estilos de aprendizagem dos estudantes surdos. Porém, os estudantes surdos formam um grupo mais heterogêneo que o dos ouvintes. A maioria cresceu em ambientes limitados linguisticamente; por isso, não tem as competências linguísticas necessárias para fazer uso efetivo da interpretação ou dos livros didáticos, e possivelmente muitos ingressaram no ensino superior, mais despreparados que seus colegas ouvintes.

Foster, Long e Snell (1999) levantam outros problemas enfrentados pelos estudantes surdos: demora no recebimento das informações (tempo entre o que é falado e a tradução); quebra de contato visual enquanto o professor escreve no quadro, caminha pela sala ou lê um documento, o que impede a leitura labial; perda de informação quando é preciso escolher entre olhar para o intérprete ou observar o professor enquanto este manuseia um objeto em laboratório ou trabalha com imagens.

No que diz respeito à comunicação informal, os autores alertam ainda:

Alunos surdos são raramente incluídos nas interações informais entre estudantes ouvintes no que se refere às expectativas do professor, dicas de estudo, e regras “não ditas” de organização e comportamento em sala de aula, perdendo por tanto, informações importantes, porém não “tornadas públicas” (FOSTER; LONG; SNELL, 1999, p. 226).

Lang (2002) chama a atenção para duas questões importantes. A primeira questão é que há pouca comunicação direta entre alunos surdos e ouvintes ou mesmo entre alunos surdos e professores, o que os coloca em uma situação de dependência. A segunda refere-se aos serviços de apoio ou programas de acompanhamento que, embora necessários, podem reforçar o estigma da diferença, na medida em que exigem uma logística especial para adaptação de horários e uma carga extra de atividades e compromisso.

As questões complexas que envolvem o desempenho acadêmico de estudantes surdos ainda precisam ser pesquisadas em profundidade. Segundo Lang (2002), mesmo em países com mais tradição na inclusão de surdos em instituições de ensino superior – como os Estados Unidos, onde em 1999 eles eram mais de 25 mil – há maior compreensão sobre as barreiras e dificuldades do que sobre as soluções. O que existe de positivo são diretrizes gerais, como o respeito à diferença linguística e a oferta de subsídios metodológicos específicos, como materiais especiais, novas tecnologias de ensino e serviços de apoio diferenciados (MARTINS, 2006; BISOL; VALENTINI; SIMIONI; ZANCHIN, 2010).

## 2 CULTURA ORGANIZACIONAL E ACESSIBILIDADE

A cultura de inclusão nas IES – está voltada diretamente à cultura institucional objetivada e traduzida em seu PDI, que, por sua vez, norteará as coordenadas da instituição, como também orientará e acompanhará a prática pedagógica de seu corpo docente, por meio de três vias – o conteúdo programático, a percepção de educação e da ação pedagógica. Desta forma, o conteúdo programático seria projetado por um especialista posto num contexto socioantropológico sobre o aluno com deficiência por meio do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que lhe permitam sua efetivação em sala de aula.

Toda instituição, seja ela educacional ou não, tem em seu corpo características singulares. Com amparo nesta ideia, é importante entender de que forma ela aprende, percebe e respeita a “diferença” em seus espaços. Haja vista por intermédio dessas ações de “convivência” que se observa o desenvolvimento de uma cultura organizacional de acessibilidade.

As Instituições de Ensino Superior, em geral, possuem missão, visão e valores culturalmente criados para o desenvolvimento da organização e, conseqüentemente, para atender às expectativas sociais. Assim, além de cumprir seu papel científico, as transformações da gestão das instituições de ensino podem produzir frutos sociais que podem ser chamados de atividades de Responsabilidade Social organizacional.

Todas as ações são desenvolvidas dentro do conceito cultural. Na compreensão de Barbosa (1999), esse entendimento abre caminho para uma discussão mais profunda, que é o peso da dimensão simbólica das organizações e nos diferentes modelos da gestão; a desmistificação da lógica pragmática do mundo dos negócios, pois “a lógica cultural não é um comportamento racional [...] e precisa ser entendida em seus próprios termos” (BARBOSA, 1999, p. 15).

O estudo antropológico social mergulha no estudo das relações e das formas de como a cultura organizacional é compreendida na sociedade, por meio das ideologias, concepções políticas e econômicas. Na Sociologia, o trabalho é analisar a visão social, pesquisar como é o

trabalho das empresas, a origem delas, e observar o superficial dos valores e instituições, aprofundando os significados de cada um.

Para o entendimento da cultura organizacional, é preciso absorver conhecimentos profundos e detalhados para trabalhar com as organizações; e, após avaliar a parte psicológica e social, seja na direção ou funcionários. Para uma instituição de qualidade, a cultura organizacional necessita de informações completas a fim de facilitar um bom trabalho.

O início deste debate inclui uma revisão literária a respeito do conceito de cultura, principalmente, e de seu impacto na compreensão do funcionamento organizacional. O ponto de partida são três funções básicas que podem ser desenvolvidas pela cultura organizacional em uma determinada instituição o que Martin e Frost (2001) chamam de integração, diferenciação e fragmentação. Outros autores, como Feuerschütte (1996) e Morgan (2002), discutem a ideia de haver nas organizações subgrupos que, inevitavelmente, vivenciam conflitos e impulsionam mudanças contínuas. Pode-se assimilar a existência de forças externas e internas que produzem integração, diferenciação e fragmentação da cultura de forma contínua. Não obstante, Schein (2001) Hofstede (1991) e Smircich (1983) explicam diferentes focos que podem contribuir para a compreensão da cultura organizacional. Os autores argumentam que dentro desses focos, é de enorme importância a compreensão da cultura organizacional, que busca trabalhar com a relação dos valores do indivíduo e os inconscientes. E para os intermediários e periféricos, procura envolver no trabalho de análise de histórias, mitos, linguagens e rituais, adotados pelas organizações.

Primeiramente, para saber como funciona uma instituição, há que se buscar de forma profunda a estrutura organizacional e a cultura organizacional, pois estas é que vão guiar as ações de um consciente trabalho institucional. Bastam assumir as normas estruturais, como padrões de interação de funções, atribuições, cargos e papéis, que ganham contornos de significação ao serem compartilhados por determinado grupo, onde o grau de aceitação está diretamente associado ao grau de coesão. Argumenta o autor Moreira (2008), em sentido figurado, que a estrutura é como se fosse o esqueleto, e as funções internas são os procedimentos a serem executados dentro do organograma.

A cultura pode ser vista, ainda, para Blalu e Scott (1977), por sua segunda dimensão, que visa a refletir sua realidade simbólica, ou seja, a “alma” da organização. Para estes

autores, a cultura é algo que vem na imaginação, o abstrato, o interno, os sentimentos, as visões dos seres humanos. Também, a representação por eles, feito por eles, são reveladas por meio dos comportamentos. Outro argumento dado por eles é de que a cultura não vem do nada, é iniciada com a organização.

Dentro da cultura organizacional, usam-se vários métodos de conhecimento dados pelos autores. Para definir o conceito da cultura são utilizadas várias técnicas de como ter um bom funcionamento organizacional, como a integração, fragmentação e diferenciação. Nas IES, a gestão inclusiva interna e externa (integração) é controlada por meio do desempenho equilibrado de um bom planejamento. Outro ponto de vista de uma compreensão dessa cultura é o valor do indivíduo e organização intermediária. Para um bom funcionamento de uma IES, o segredo é conhecer e compreender o funcionamento da estrutura, pois é que se enquadra a definição correta dos padrões de interação. Outro sentido do conceito é o organograma, que visa a trabalhar com a funcionalidade interna dos processos e procedimentos. Pode também ser significativas, como um ato de imaginação, visões e percepções.

Parece haver razão, portanto ao afirmar que a análise da cultura organizacional se fundamenta no exame dos elementos simbólicos, valores e crenças, saindo do indivíduo para o coletivo. Para Feuerschütte (1996), eles são aspectos básicos à compreensão do funcionamento das organizações, associadas quase sempre às práticas de seleção e métodos de socialização que invariavelmente ajudam a mantê-la e reproduzi-la, assegurando sua continuidade.

O elemento integrador da cultura é bem destacado na definição de cultura organizacional dada por Schein (2001), sobretudo, quando ele afirma haver um padrão básico de pressupostos compartilhados que o grupo aprendeu como um meio de solucionar seus problemas de adaptação entre o interno e o externo. Segundo o autor, esta visão tem funcionado bem o suficiente para ser considerada válida e, portanto, para ser repassada a novos membros como forma correta de perceber, pensar e sentir as dificuldades. O autor lembra ainda dos aspectos valorativos da cultura, dando ênfase àquilo que supostamente fosse exposto anteriormente pela organização o que permite a integração entre as pessoas, e assim compreender o comportamento de um determinado grupo ante a socialização dos novos membros.

Outros pesquisadores (MARTIN; FROST, 2001) apontam outra função (além da integradora) à cultura organizacional – a diferenciação. Conforme esses especialistas, esta diferenciação respalda a diversidade de comportamento de todos os seus membros. Pode existir no âmbito dos indivíduos uma contradição<sup>24</sup>, entre o conhecimento das regras, sua aceitação e aplicação no cotidiano das relações de trabalho. Por isto, a cultura organizacional nem sempre se sobrepõe às próprias aspirações e crenças e o dissenso e a “desobediência civil” são sempre possibilidades.

Com respaldo nessa leitura, pode-se inferir que a execução da função integradora da cultura organizacional está associada à ação de seus líderes, pelo poder e influência que eles detêm na instituição. Ao considerar essa relação de poder existente nas organizações e os seus elementos simbólicos, é possível entender que o comportamento dos sujeitos pode divergir da cultura organizacional ou provocar sua mudança. Nesse sentido, as divergências de opiniões e as resistências podem ser uma das perspectivas da diferenciação, gerando um novo discurso presente numa cultura organizacional. Para Moreira (2008, p. 38),

Na perspectiva da diferenciação, pode-se compreender o comportamento ‘desviante’ dos trabalhadores como indicador da mudança no sistema organizacional ou social. Os inevitáveis processos de mudança acabam por afetar a cultura organizacional de alguma maneira, sinalizando para transformações nos objetivos e nos interesses das pessoas e dos grupos que compõem a instituição. A cultura das organizações não é monolítica, mas composta de subculturas, formadas por pequenos grupos que compartilham valores, visões, formação e interesses que os distinguem de outros. Cada subcultura expressa um conjunto de valores e de interesses comuns e, na medida em que um grupo torna-se mais forte do que o outro pode reforçar a cultura dominante ou substituí-la por outra.

Desta forma, os conflitos – as diferenças entre os muitos subgrupos que compõem as organizações – podem ser entendidas pela perspectiva da diferenciação. Com efeito, esses elementos devem ser incluídos na análise da estrutura organizacional. A cultura organizacional é vista pelas pessoas como algo dinâmico e acelerado, que as influenciam positiva ou negativamente no ambiente interno e externo das organizações. Ainda segundo Martin e Frost (2001), “em qualquer contexto organizacional, existem certos valores, interpretações e práticas que geram consenso em toda a organização, outros que provocam conflitos e alguns que não são bem definidos” Para Martin e Frost (2001), são os conflitos,

---

<sup>24</sup> De acordo com essa ideia, a atuação dos sujeitos nem sempre ocorre de forma consciente e dedicada nem pode ser vista como uma relação de causa e efeito, porque existe o livre arbítrio e as pessoas são autônomas na sua ação.

pressões e contra pressões entre os grupos que compõem a organização e explicam os inevitáveis processos de mudança institucional.

Além das funções de integração e de diferenciação da cultura organizacional, Martin e Frost (2001) ressaltam a terceira visão, a da fragmentação, que indica a falta de consistência, consenso ou mesmo de ambiguidade dos valores, crenças e demais aspectos simbólicos que caracterizam determinada cultura organizacional.

É fato que o homem é produto do meio em que vive, em outras palavras, o homem é caracterizado pelo grupo de crenças, hábitos e conceitos da sociedade da qual participa. Dessa forma, para que a humanidade mantenha um convívio mínimo agradável em sociedade faz-se necessário que haja o reconhecimento e a aceitação dos aspectos sociais e culturais que constituem a diversidade humana. A cultura organizacional se preocupa em buscar todos os conhecimentos dentro do convívio social humano, pois é nele que ajudará a propor novas ideias e atitudes positivas para que as IES tenham um bom funcionamento organizacional e afinidade entre os sujeitos.

Assim, o consenso não poderia abranger toda a organização, nem seria específico de determinada subcultura. Pelo contrário, na óptica de Martin e Frost (2001), o consenso é transitório e específico de determinada questão, produzindo afinidades de curta duração entre os indivíduos e sendo rapidamente substituído por diferentes modelos, à medida que outras questões chamassem a atenção dos membros culturais.

Assim, as três vertentes da cultura organização (integração<sup>25</sup>, diferenciação<sup>26</sup> e fragmentação) podem ser analisadas como discursos possíveis e presentes nas organizações ora como complementares, interdependentes ou contraditórios (MOREIRA, 2008).

---

<sup>25</sup> Pela vertente da integração, a cultura define quais comportamentos são aceitáveis, e o que motiva os seus integrantes a agir. Ela serve de referencial em situações críticas a indicar qual o melhor caminho a seguir. A cultura organizacional define como a organização processa o seu fluxo de informações, suas relações internas e seu sistema de valores (HOFFMANN, 1995). Mas ela não pode ser entendida como previsível e invariável, ela muda assim como as próprias organizações que, frequentemente, precisam se inventar e reinventar-se.

<sup>26</sup> Divergências entre diferentes subculturas existentes, valores já internalizados e novos interesses de indivíduos e grupos, e ainda questões externas às organizações (instabilidade econômica, concorrência, ações dos sindicatos, reestruturações, dentre outras) podem ser consideradas forças de diferenciação da cultura organizacional a indicar a necessidade de adaptações e mudanças. Quando elas são muito intensas podem provocar rupturas na identidade organizacional, provocando insegurança e baixa coesão grupal (FISCHER, 1989) que afeta o funcionamento da organização como um todo.

Pode-se entender cultura organizacional como um conjunto de valores, expressos em elementos simbólicos e em práticas organizacionais, que em sua capacidade de ordenar, atribuir significações e formular a identidade organizacional, tanto agem, como elementos de comunicação e consenso, como expressam e instrumentalizam relações de dominação (FLEURY, 1995, p. 27).

A cultura vem de cada ser humano e de cada instituição. Então, de acordo com a cultura, vai revelar o tipo de comportamento das Instituições/organizações. Esse argumento está de acordo com o autor Fleury (1995), que enxerga a cultura organizacional com adaptações externas e internas, exercendo ensinamentos aos novos membros, seguindo o modelo de perceber, pensar e sentir. Vale ressaltar que a consciência é o marco mais fundamental para existir um bom respeito e valorização aos direitos humanos. A sociedade tem a obrigação de exercer esse trabalho, em que o gestor gerencia as ações de respeito à diversidade, como o perfil de cada sujeito e o respeito pela diferença. Já para o Laplane (2004), para promover instituições, basta ter valores e princípios da Educação Inclusiva.

Ante de novas realidades, a sociedade está absorvendo mais a questão da diversidade, debatendo seus mecanismos e criando caminhos de inclusão social, inclusive das pessoas com deficiência, e este fato fomenta novas pesquisas. No Brasil, recentemente, a temática diversidade ganhou espaço para ser discutida no âmbito das universidades e das políticas públicas necessárias para diminuir as desigualdades no acesso aos cursos de graduação.

Nas universidades, geralmente, é comum encontrar atividades relativas com a diversidade, onde é abrangida com todos os tipos de aspectos da vida no *campus*. Essa preocupação advém do crescente número de pessoas representando diferentes tipos de população e da necessidade de adequação do clima que sustenta o ambiente de diversidade entre os grupos sociais (BROWN, 2004).

No Programa Diversidade na Universidade<sup>27</sup>, a ideia é de se enfrentar a inclusão social e acabar com a exclusão social, étnica e racial na educação superior do País. É usar um bom procedimento estratégico que garanta estas conquistas.

---

<sup>27</sup> Trata-se do projeto governamental que prevê o repasse de recursos financeiros para aquelas instituições com projetos de gestão educativa voltados para grupos socialmente desfavorecidos (BRASIL, 2005).

Nos debates recentes a respeito das questões de práticas administrativas inclusivas, o tema cultura organizacional aparece cada vez com maior frequência. Na compreensão de

À medida que um grupo de pessoas se reúne para desenvolver uma determinada atividade, esse grupo inicia também a construção de seus hábitos, sua linguagem e sua cultura. Falar em cultura implica falar sobre a capacidade de adaptação do indivíduo à realidade do grupo no qual está inserido. A cultura, com a construção do significado social e normativo, possibilita que um grupo se fortaleça ou se desintegre. A cultura expressa os valores e as crenças que os membros desse grupo partilham. Tais valores manifestam-se por meio de símbolos, como mitos, rituais, histórias, lendas e uma linguagem especializada, orientando os indivíduos de uma referida cultura na forma de pensar, agir e tomar decisões. (PIRES; MACÊDO, 2006, p. 83-84).

Segundo Pires e Macêdo (2006.), a relação entre cultura e organizações pode ser percebida sob diversas formas. Dependendo de sua formação ou enfoque, as abordagens da cultura nas organizações são realizadas de um modo peculiar. Desse modo, a cultura organizacional pode ser vista com origem em de duas abordagens – a de Schein (2001), que enfatiza a cultura organizacional como resultado da dinâmica de uma determinada organização, e a de Hofstede (1991), que considera a cultura organizacional como o resultado de uma dinâmica cultural maior da sociedade onde esta organização se encontra.

Percebe-se, portanto, a existência de dois fenômenos que se relacionam diretamente com a cultura organizacional, quais sejam, a globalização e a mudança nas organizações. A globalização vem trazendo desafios de interação e inserção para as empresas ao passo que as mudanças nas organizações vêm desenvolvendo cadeias produtivas que exigem o conhecimento permeado por indagações e sutilezas do antropólogo ao invés do antigo conhecimento autocrático do dominador sobre o dominado.

A compreensão de cultura é essencial para a fundamentação das práticas a serem desenvolvidas nas organizações. Sampaio e Fleury (2002, p. 35) trazem valiosa contribuição para esta investigação teórica, ao buscar a etimologia da palavra *cultura* como forma de maior conhecimento do objeto de estudo:

O termo *cultura*, etimologicamente, tem raiz na palavra latina *cultus*. A palavra vem do verbo *colere*, que quer dizer cultivar. Assim, está ligada às atividades agrícolas, que significa cultivo de produtos agrícolas, e também à instrução, e se refere ao desenvolvimento do indivíduo por meio da educação e da instrução.

A cultura organizacional é considerada um marco fundamental de uma identidade empresarial. A expressão da cultura constitui o conjunto de padrões de comportamento, ações e práticas que caracterizam o modo de agir de uma empresa. Todas as empresas, assim como todos os países, possuem uma cultura e o seu desenvolvimento é lento mediante experiências entre pessoas que trabalham na organização. Na medida em que contém os marcos referenciais para o comportamento das pessoas, assume um caráter normativo.

A cultura é um fenômeno multidimensional e multifacetado, não facilmente redutível a algumas dimensões importantes. No final a cultura reflete o esforço do grupo para competir e aprender; é resíduo desse processo de aprendizagem. Assim, ela não apenas preenche a função de dar estabilidade, significado e estabilidade, significado e previsibilidade no presente, mas é resultado de decisões funcionalmente eficazes no passado do grupo. (SCHEIN, 2009, p. 101).

A cultura organizacional é definida como um conjunto de sistemas de valores divididos pelos seus grupos, e quanto mais se compreende sobre a cultura organizacional, mais oportunidades são obtidas, ou seja, direcionar as ações para o alcance dos objetivos organizacionais. A cultura define o estabelecimento na prática de trabalhar com a revitalização e no enfoque cultural.

Na sequência, Fleury, (1993) expõe a cultura organizacional nas empresas, consiste no fato de que à medida que uma organização desenvolve no tempo e no espaço, padrões de relações associadas às formas de resolver os problemas, vão se consolidando e tornando difíceis de serem questionadas. Ainda, segundo o autor, a tendência nas organizações é a preservação da cultura, ou seja, equacionar os problemas de acordo com os padrões culturais vigentes. Para ele, somente a conjugação de forças externas<sup>28</sup> e internas<sup>29</sup> à organização apresenta-se capazes de proporcionar esses padrões.

Motta e Caldas (1997) observam, então, que o importante é entender as particularidades de cada organização, o processo de sua formação, seus pressupostos básicos, os costumes, as crenças e os valores, bem como os artefatos que caracterizam a sua cultura. Não há como estudar cultura de uma empresa sem conhecer as culturas da sociedade em que ela está inserida.

---

<sup>28</sup> Como forças externas, são consideradas: ação do mercado nacional ou internacional, ação do Estado e suas políticas econômicas e sociais e ação dos movimentos sociais, pressionando por novas formas de interação.

<sup>29</sup> Quanto às forças internas: mudanças na direção da organização, nas políticas mercadológicas, financeiras, de recursos humanos, ou nas formas de organização e gestão do trabalho podem provocar mudanças nos padrões culturais.

Cada sociedade traz sua cultura, cada grupo social tem seus costumes, suas atitudes, apresentando-a como atitude certa para a sociedade em geral. As organizações seguem a mesma forma, pois onde estão instaladas são capazes de influenciar diretamente a vidas das pessoas com suas ações. As organizações são vistas como pontos chave da cultura, quanto da própria organização, onde as crenças individuais e grupais podem exercer influência decisiva em como lidar com os desafios que a instituição enfrenta. A cultura descreve seu caráter, onde seus costumes bem focados caracterizam sua atitude, marcando uma impressão seja mais valorizada. Isso é uma cultura fragmentada, ou seja, particularidades culturais de alguns grupos e ou setores de uma instituição, tornando assim mais difícil ser consenso interno.

Pode-se observar, por conseguinte, que a compreensão do comportamento das organizações é um elemento essencial do estudo da cultura organizacional. Ruppel (2005) o argumenta de que as organizações são, primordialmente, pessoas interagindo para a consecução dos objetivos e, ao mesmo tempo, criando significados neste processo de interação social, compondo assim um cenário que constitui a cultura organizacional. A elaboração estratégica ajuda uma qualificação de desempenho e expande melhor compreensão dinâmica da cultura organizacional.

Nesta revisão de conceitos e significados da cultura organizacional, pode-se mencionar, ainda, as duas tendências classificadas por Smircich (1983): a primeira privilegia os que definem cultura como uma variável organizacional, algo que a organização tem. A segunda dá ênfase à sua raiz metafórica. Nesta perspectiva, a analisar por meio da segunda tendência passa por aquilo que a organização é, ou pela percepção dos seus valores e atitudes constituintes, é uma tarefa mais complexa, porque, não se pode falar da cultura como algo permanente, ou uma essência, mas como algo sempre em transformação. Outra ideia desenvolvida em Hofstede (1991) fala sobre os valores desejáveis e desejados, na qual o autor distingue duas percepções no estudo da cultura organizacional: a primeira é a maneira como as pessoas pensam que a organização deveria ser (julgamento do certo/errado), ou seja, “valores desejáveis ideologicamente”. A segunda é a visão do que as pessoas desejam para elas próprias, do que consideram importantes da escolha e da atuação da maioria, os fins pragmáticos ou os “valores desejados”.

O reforço de práticas direcionadas pelos gestores de empresa podem se tornar, ao longo do tempo, parte da cultura e da identidade da organização. Com esse entendimento,

Feuerschütte (1996, p. 22) existe a cultura organizacional como “um sistema de significados originários e aceitos coletivamente por um grupo, num dado tempo”. Para ele, as estruturas, sistemas e simbolismos, mitos e padrões de recompensas adotados pelas organizações representam valores, crenças e outros pressupostos implícitos que compõem sua cultura e são disseminados nos diversos níveis da organização.

A cultura existe em todos os níveis sociais. Somente a cultura de acessibilidade ainda não chegou ao ápice satisfatório, ou seja, ainda é preciso trabalhar mais neste conteúdo, pois a sua produção cultural com as pessoas com deficiência, que mesmo sendo importante ainda é considerada pouco reconhecida, em razão do preconceito, desqualifica as expressões desse segmento. Por isso, o autor considera a importância da incorporação dessa cultura e pressionar o governo, pois a tecnologia está de forma gradativa evoluindo, e esse procedimento cultural da acessibilidade ainda continua de forma lenta. É preciso mexer mais com essas questões de acessibilidade, usando uma contribuição tecnológica e em relação a isto, busca em Manzini (2008).

Explorar os conceitos de inclusão e da cultura de acessibilidade, usando uma visão histórica de elaboração da cidadania, incide uma atenção sobre a acessibilidade das pessoas com deficiência a ambientes e materiais nas instituições educacionais. Assim, pode-se entender acessibilidade como

[...]condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (DECRETO N° 5.296/2004, ART. 8°, INCISO I).

O termo “acessibilidade” iniciou de forma recente, embora as reivindicações por acesso constituam uma das mais antigas iniciativas dos movimentos de pessoas com deficiência. Essas definições mostram que acessibilidade é um meio que contribui para a inclusão:

O paradigma da inclusão social consiste em tornarmos a sociedade toda um lugar viável para a convivência entre pessoas de todos os tipos e condições na realização de seus direitos, necessidades e potencialidades. Neste sentido, os adeptos e defensores da inclusão, chamados de inclusivistas, estão trabalhando para mudar a sociedade, a estrutura dos seus sistemas sociais comuns, as suas atitudes, os seus produtos e bens, as suas tecnologias etc. em todos os aspectos: educação, trabalho, saúde, lazer, mídia, cultura, esporte, transporte etc. (SASSAKI, 2004, p. 4).

Como todo e qualquer fenômeno social, o discurso sobre a acessibilidade como se conhece hoje alterou-se bastante ao longo do tempo. Logo, é salutar acompanhar essas mudanças a fim de se compreender definitivamente qual o significado desse termo. Vale ressaltar que, nessa perspectiva, não se trabalha somente na eliminação de obstáculos, mas sim na conquista do acesso a todas as pessoas, independentemente do tipo de limitação, como expressão do exercício dos direitos comuns dos cidadãos.

No entendimento de Pinheiro (2005), o conceito de acessibilidade chama a atenção para a ideia de uso pleno, seguro e independente, pois será acessível todo espaço ou equipamento que proporcione condições de acesso à população, independentemente de suas características individuais.

A acessibilidade é amparada também no Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999b), reforçada e individualizada na Lei n.º 10.098/00 (BRASIL, 2000a), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a eliminação de barreiras e obstáculos referentes a: 1) edificações; 2) transporte; 3) mobiliários e equipamentos; e 4) sistemas e meios de comunicação.

Oliveira (2003, p. 17) relata que questões referentes à acessibilidade surgiram nos Estados Unidos, no período posterior à Guerra do Vietnã, quando jovens soldados retornaram para casa mutilados ou com algum tipo de deficiência como resultado dos confrontos. Dessa forma, aquele país vivenciou um conflito em relação aos veteranos, até então considerados como heróis de guerra e mutilados. Foi necessária a criação de condições para que essas pessoas tivessem uma vida digna e independente<sup>30</sup>.

Isso revela que a palavra procede de um campo semântico voltado à reabilitação e adaptação de pessoas com deficiências físicas, sejam elas adquiridas ou não. Atualmente, no entanto, o termo abrange também idosos, crianças, grávidas, cardíacos, obesos, pessoas com mobilidade reduzida, entre outros que vivenciam no seu cotidiano limitações condicionadas a sua situação de vida, isto é, resultado de um reconhecimento social da acessibilidade como

---

<sup>30</sup> Criou-se, então, o Centro de Vida Independente (CVI), organização não governamental, que teve como objetivo melhorar a qualidade de vida das pessoas que haviam adquirido alguma deficiência na guerra, a partir da sua inclusão social. O trabalho foi direcionado para a autoconfiança, a acessibilidade ambiental e o desenvolvimento da cidadania.

patrimônio cultural e não serviço de benevolência, de tal forma que o conceito se coaduna com a perspectiva de uma sociedade inclusiva, no respeito à diversidade, aos direitos humanos, de forma que as pessoas passem a ser percebidas pela óptica da potencialidade e do pleno exercício da cidadania e não pela “deficiência”.

A falta de acessibilidade provoca a exclusão das pessoas que necessitam de algum mecanismo de reabilitação ou adaptação às suas condições. Com efeito, essa ausência discrimina e segrega as pessoas com deficiência, não somente pela carência desses mecanismos, mas, sobretudo, pela falta de equiparação de oportunidades sociais.

Segundo Oliveira (2003), Emmel e Castro (2002) e Guimarães (2000), a acessibilidade não se restringe aos espaços físicos, mas se reporta ao contexto maior onde o acesso as atividades do dia a dia são exercidas por todos de forma natural e autônoma.

Nesse sentido, Guimarães (2000, p. 2) destaca, com efeito, a relevância desse entendimento para Acessibilidade:

[...] não é a única esperança para a evolução deste mundo, mas se constitui na base da inclusão, por certo, uma diretriz de valorização a vida [...] deve se manifestar numa idéia, num gesto, numa palavra, num projeto, numa construção, sempre. [...] “acessibilidade é um processo (...que) se desenvolve a partir do reconhecimento social sobre deficiência como resultado do grau de maturidade de um povo para atender os direitos individuais de cidadania plena.

De posse dessa compreensão, pode-se inferir que mudanças organizacionais de acessibilidade também são provocadas pelos próprios sujeitos (pessoas com deficiências), que por sua vez são aguerridos diante das adversidades, e todos têm o direito social de serem respeitados na sua diversidade e compreendidos uniformemente como cidadãos.

A importância dessa acessibilidade é a ação, isso para uma população evoluída cultural e socialmente, ou seja, as pessoas precisam e devem ter a experiência de se colocar no lugar do outro, para observar como se lida com as barreiras, enfrentando e buscando novos caminhos, iniciando pela base, com a construção de centros voltados à capacitação, que permitam a inserção social e aumentem a autoestima, não somente se preocupar com a importância que ações de ampliação do acesso utilizam, porém ter um maior foco na cultura, trabalhar com o desenvolvimento da sociedade, de forma igualitária, e não pelo número de

peças com deficiência, ou mesmo peças surdas. O ideal é que o investimento seja direcionado a ações de resultados efetivos para as peças com deficiência e as peças surdas.

Sabe-se que a “introjeção” desse entendimento no âmbito organizacional demanda tempo e reconhecimento social. As lutas em busca de melhor qualidade de vida, contudo ganham maturidade ao longo do tempo. Para que a acessibilidade se torne real, é necessário que ela faça parte dos valores de vida das peças da organização. Sendo assim, é preciso desvelar no outro uma mente aberta que o faça ser ativo na busca de melhoria para suas condições de vida e também dos demais. Por conseguinte, a acessibilidade torna-se um bem cultural e uma realidade natural (GUIMARÃES, 2000).

As políticas de acessibilidades no contexto acadêmico foram reunidas por Sasaki (2005, p.23) em seis dimensões:

- a) **Acessibilidade arquitetônica:** sem barreiras ambientais físicas nos recintos internos e externos e nos transportes coletivos;
- b) **Acessibilidade comunicacional:** sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila, etc., incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas) e na comunicação virtual (acessibilidade digital);
- c) **Acessibilidade metodológica:** sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática etc.), de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística etc. baseada em participação ativa) e de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares, etc.);
- d) **Acessibilidade instrumental:** sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos), de atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho etc.) e de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais, etc.);
- e) **Acessibilidade programática:** sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas

(leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias etc.), em regulamentos (institucionais, escolares, empresariais, comunitários etc.) e em normas de um geral;

f) **Acessibilidade atitudinal:** por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

Especificamente, na inclusão de surdos, a acessibilidade comunicacional parece ser a mais urgente, no entanto, todas as dimensões, desde a arquitetônica à atitudinal, são necessárias para que a inclusão do aluno surdo aconteça de fato. Tratando de acessibilidade arquitetônica, para surdos, as salas devem ser ambientes que propiciem a concentração e adequadas à sua acuidade visual. Sendo assim, as salas devem ser amplas, onde o docente deve estar em posição de fácil “acesso visual” assim como o tradutor/intérprete, pois, mais do que a utilização de uma língua, os alunos surdos necessitam de um ambiente estimulador que explore suas capacidades e habilidades. Ainda falando sobre acessibilidade arquitetônica em transportes coletivos, faz-se necessário que todas as informações disponíveis aos ouvintes em língua oral estejam também disponíveis em língua de sinais, pelos expedientes midiáticos e tecnológicos disponíveis.

No tocante à acessibilidade comunicacional, a janela de Libras ou o uso da legenda, na televisão, que caracteriza a acessibilidade de comunicação, deve disponibilizar legenda oculta, que é um tipo de legenda que transcreve a fala e ruídos, em uma nova produção e em recursos audiovisuais. Também conhecida como *closed caption*, ela é acionada pelo controle remoto do televisor. Este recurso apresenta flexibilidade na real necessidade atrelada à acessibilidade para a pessoa com surdez e PcD auditiva.

A televisão é um meio de comunicação que pode promover a inclusão para a sociedade surda e com deficiência auditiva mediante a apropriada de recursos e tecnologias de acessibilidade. O conjunto de recursos que hoje a televisão tem está composto por

[...] a) *closed-caption*: transcrição, em língua portuguesa, dos diálogos, efeitos sonoros, sons do ambiente e demais informações que não podem ser percebidos ou compreendidos por pessoas com deficiência auditiva. O mapa de caracteres deve estar de acordo com a ISO/IEC 8859-15; [...] e) janela de LIBRAS (Linguagem Brasileira de Sinais): espaço delimitado no vídeo onde as informações são interpretadas em LIBRAS. (ABNT, 2008, p. 40).

De tal modo, a Norma Brasileira (NBR) 15.604 apresenta quais recursos são possíveis para acessibilidade da pessoa surda e PcD auditiva, mas destaca que “os recursos de acessibilidade são de implementação facultativas em qualquer tipo de receptor” (ABNT, 2008). Ensejar estes recursos ao telespectador surdo e com deficiência auditiva possibilita o pleno acesso aos acontecimentos habituais da sociedade e também ele recebe iguais oportunidades da comunicação, caracterizada como acessível e inclusiva democraticamente.

Neste sentido, o Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005 em IV estabelece que:

Art. 8º As instituições da educação básica e superior, públicas e privadas, deverão garantir às pessoas Surdas acessibilidade à comunicação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de Educação.

§1º Para garantir a acessibilidade prevista no caput, as instituições de ensino deverão:

I- Capacitar os professores para o ensino e uso da LIBRAS e para o ensino da Língua Portuguesa para Surdos;

II- Viabilizar o ensino da LIBRAS e também da Língua Portuguesa para os alunos Surdos;

III- Prover as escolas com o profissional Tradutor e Intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa, como requisito de acessibilidade à comunicação e à educação de alunos Surdos em todas as atividades didático-pedagógicas;

Outro elemento de acessibilidade comunicacional é a figura do tradutor/intérprete de LIBRAS, fundamental para dar início a esse processo. Desta maneira, um bom profissional que tenha competências linguísticas e tradutórias (fluência) apuradas que possa executar tarefas de um grau de complexidade de tradução elevado, deve ser convidado a participar desse processo. Vale ressaltar, que nesse caso, a exigência de um profissional habilidoso se faz necessário em razão do nível e da variedade de atividades a ser executada. Com isso, além de se apropriar dos conteúdos curriculares<sup>31</sup>, esse profissional deve ter critérios éticos previamente estabelecidos. Relativamente à atuação e responsabilidade do intérprete no espaço acadêmico, em seu estudo. Gurgel diz:

O trabalho do Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais – TILS carrega em si muita responsabilidade em relação à inserção acadêmica adequada do estudante surdo. Sua

<sup>31</sup> Teske (2005, p. 93) refere-se ao lugar da LIBRAS nas universidades e discute a necessidade de haver um aprimoramento também da tradução/interpretação em língua de sinais, para que o aluno surdo possa compreender profundamente os conceitos. Uma das dificuldades que se apresenta na forma com o conteúdo é apresentado é que o aluno surdo vai formando conceitos que vão tornando a interpretação cada vez mais complexa. Conforme vão se criando novos sinais para referir aos conceitos, existe uma dificuldade em estabelecer como serão orientados os enfoques e como compreender determinados conceitos. Para Teske, segundo pesquisas realizadas, “comprovou-se que as dificuldades residem na forma de transmissão dos conteúdos e na adequação das aulas.”

responsabilidade não se restringe a conhecer bem a Libras, os aspectos da cultura e a comunidade surda. Sob seu encargo está a circulação de conteúdos complexos e necessários à formação profissional do estudante surdo, implicando também conhecimentos técnicos e científicos. Quanto mais o intérprete conhece o conteúdo específico, melhor pode fazer a escolha de sentidos para verter de uma língua para outra. Cabe lembrar que os conteúdos são densos e complexos, existindo assim, a necessidade de preparação prévia (que nem sempre ocorre) e de que o aluno surdo tenha um bom domínio em Libras do léxico específico de sua área de conhecimento – condições nem sempre presentes – que dificultam ainda mais a atuação do intérprete (2010, p. 72).

É saudável lembrar que somente a presença do intérprete não soluciona questões metodológicas e linguísticas, visto que não será esse o profissional que garantirá a aquisição de língua nem a apropriação de conteúdos. É por meio dele, porém, que essas bases podem ser desenvolvidas. Nas pesquisas e estudos feitos por Lacerda no que concirna à atuação do intérprete educacional, observa-se que:

Quando um intérprete de língua de sinais é inserido na sala de aula, fica aberta a possibilidade de o aluno surdo receber a informação escolar na língua de sinais, através de uma pessoa com competência nessa língua [...] Na medida em que a condição linguística especial do aluno surdo é respeitada, aumentam as chances de ele se desenvolver a uma inclusão escolar sem qualquer cuidado especial [...] Porém, a presença do intérprete não garante que questões metodológicas sejam consideradas e também não existe garantia de que o espaço socioeducacional seja adequado. (2009, p. 34).

Para garantir uma acessibilidade comunicacional para alunos surdos, além do intérprete, todos os profissionais que atuam na educação de surdos (professores, gestores, funcionários entre outros) devem usar a língua de sinais como meio efetivo de comunicação, pois, para o surdo, o acesso à informação e comunicação têm especificidades que devem ser observadas para garantir o protagonismo social desses sujeitos. Assim o Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, em IV, diz que:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. (BRASIL, 2005).

Ainda no mesmo decreto no capítulo VI, art. 23, este faz referência às condições de acessibilidade nos ambiente federais de ensino.

As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como

equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005).

Tratando de acessibilidade metodológica, é importante lembrar que somente a garantia de uma língua não é o bastante para se efetivar um aprendizado. A aquisição da língua de sinais é essencial para um aprendizado significativo, no entanto, é primordial que além da língua, esse ambiente educacional ofereça condições para que se estabeleçam trocas simbólicas com o meio social e que favoreça o desenvolvimento cognitivo e linguístico, em todos os sentidos. Desse modo, a metodologia da escola deve prever atividades que envolvam o desenvolvimento da cultura visual.

Ao trazer a epistemologia visual para o campo pedagógico, os surdos, ao mesmo tempo, que evidenciam as limitações do processo pedagógico centrado no som também apresentam a sua experiência visual como uma das alternativas possíveis para sua inserção e permanência no sistema de ensino brasileiro. (SILVA, 1999, p. 34).

A acessibilidade instrumental para alunos surdos não se restringe aos materiais e instrumentos de uso diário, mas, sobretudo, aos recursos didáticos que, por sua vez, devem estar imbuídos da cultura e da identidade surda e que sejam formados numa perspectiva bilíngue, na qual a língua de sinais é o referencial.

A acessibilidade programática, de fato, se estabelece com a implementação de políticas públicas e institucionais que garantam o acesso à língua e à cultura surda por meio dos instrumentos legais disponíveis. A acessibilidade atitudinal talvez seja a mais complicada de ser aplicada, pois a conscientização é lenta e diversa em cada sujeito. Então, assuntos como preconceito, estigmas, discriminação e estereótipos são entendidos e “praticados” parte de pessoa de maneira diferente. Assim, essa atividade se torna uma tarefa árdua e complexa, contudo, ela pode ser trabalhada desde a mais tenra idade por meio de atitudes de convivência com a diversidade humana, eventos de sensibilização, além de programas governamentais que fomentem essas práticas, por exemplo.

Para Guimarães (2000), a acessibilidade permite que todos os membros da sociedade tenham convivência com a diversidade de forma natural. Especificamente, a PcD não dependerá de outra pessoa para decidir sobre o uso do espaço disponível ao seu redor, se este for adequado para todos. Lembra, ainda, que a PcD precisa aprender a ter autonomia, a não esperar do outro, para exercer os diferentes papéis na sociedade.

## 2.1 Acessibilidade no Ensino Superior

A efetivação de políticas de acessibilidade implica superação das barreiras que se interpõem às pessoas com deficiência e que comprometem o exercício de seus direitos. Com amparo nesta ideia, Castanho, ratifica que a universidade tem papel determinante na elaboração do conhecimento e na vida das pessoas:

[...] a universidade é essencial para a criação, transferência e aplicação de conhecimentos e para a formação e capacitação adicional do indivíduo, como também para o avanço da educação em todas suas formas. Por tudo isso a Educação Superior constitui importante meio para a produção do conhecimento científico e para o avanço tecnológico em uma sociedade. (CASTANHO, 2007, p. 16).

Para a autora supracitada, “o diferencial da Universidade é o de questionar, permanentemente, a razão última do fazer educação e ensino, porque não entendem a instituição como um mero comércio, sendo o lucro um meio para um fim maior, onde o fim é um projeto de vida”.

Na intenção de concretizar um ambiente social pertinente, espera-se que no processo seletivo de entrada para as instituições de ensino superior haja respeito às regras de acessibilidade. Dessa forma, Castanho (2007, p. 104) destaca, ainda, a necessidade de atualização e participação dos docentes na vida acadêmica do aluno com deficiência:

Aproximação imprescindível é percebida quando a maioria dos alunos e dos gestores sugere a capacitação docente como forma de possibilitar o sucesso destes alunos na universidade. Esta capacitação passa por aprender LIBRAS, conhecer um pouco mais da realidade de cada uma das NEE, conhecer a legislação e estar aberto para conhecer este novo que se apresenta como um desafio para o professor universitário. É necessário fazer da universidade um lugar onde a responsabilidade pela aprendizagem não seja somente do aluno, mas que seja também dos professores, administradores da educação e da sociedade.

Como proposta às instituições de ensino, reconhecendo a existência de possibilidades de mudanças importantes, Castanho (2007, p. 105) indica a formação de um centro de acessibilidade capaz de atender as necessidades de seus alunos com deficiência:

[...] aos gestores cabe dar voz e vez a estes alunos [com deficiência] para que possam ser implementadas políticas públicas de inclusão efetivas, porque é o aluno que vivencia sua condição especial e, portanto sabe e pode contribuir para a configuração de uma instituição de ensino superior que se aproxime daquilo que designamos ideal.

A política institucional é um elemento essencial na orientação das ações em uma IES. A implantação de propostas de acessibilidade nas instituições ocorre desde as determinações legais. Surge, pois a necessidade comum às IES de procurar mecanismos que possam atender a grande diversidade de pessoas com necessidades especiais.

## **2.2 Políticas de Eliminação de Barreiras: geradores de campi sociais para surdos universitários**

A visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania baseado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos deriva de uma identificação nos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. A luta do movimento pela inclusão se faz contra os processos normativos de distinção dos alunos, em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, que, mesmo diferentes, sempre estiveram a serviço de hierarquizações e separações estruturantes do modelo tradicional de educação escolar, que podem definir e manter diferentes formas de rejeição. Não se pode esquecer, no entanto, de que algumas situações pressupõem distinções que se expressam a favor dos estudantes, como é o caso dos surdos, que, por suas características linguísticas e culturais, demandam um atendimento específico nas instituições de ensino superior e classes bilíngues. Como orienta a Secretaria dos Direitos Humanos, contribui também para a criação de uma cultura universal dos direitos humanos direcionados (BRASIL, 2003, p. 11):

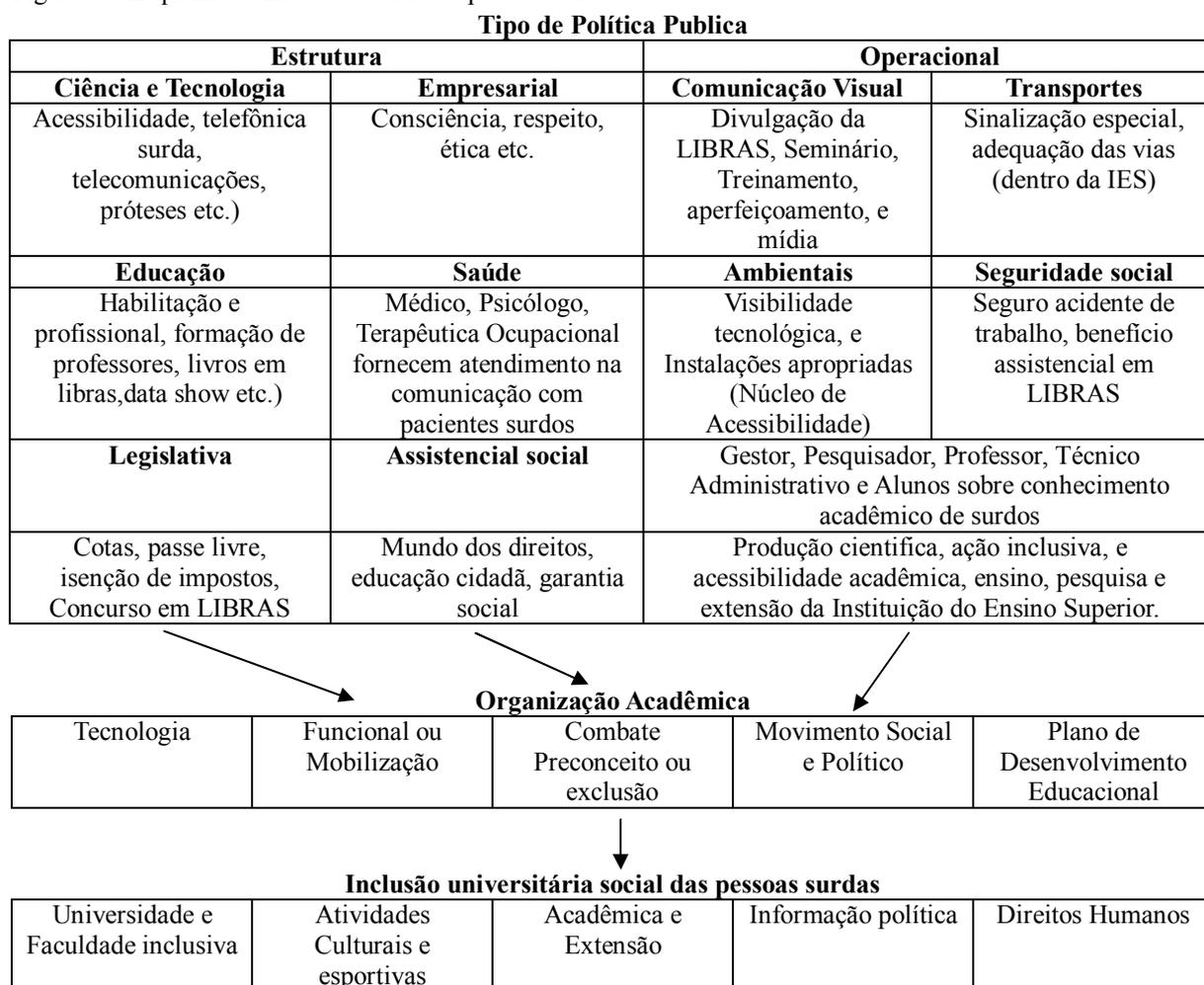
- ao fortalecimento do respeito aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano;
- ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e senso de dignidade;
- à prática da tolerância, do respeito à diversidade de gênero e cultura, da amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, étnicos, religiosos e lingüísticos;
- à possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre.

Também são discutidas as políticas de inclusão e as barreiras enfrentadas dos atos de sua efetivação, visto que as narrativas não saem dos textos escritos e verbais, pois, na prática, os surdos têm pouca expressividade. Para tanto, foi analisada a LDB junto à Constituição Federal, que garantem o direito que todas as pessoas tenham educação.

Com a compilação dos dados, pode-se perceber a relevância da inclusão nas IES, desde a chegada desta pessoa com deficiência, percorrendo desde o tipo de inclusão educacional que se almeja até a política de inclusão.

Por que uma análise desse tipo pode ser importante? Em primeiro lugar, porque, deste modo, se deixa pensar numa perspectiva voltada para um olhar sobre as diferenças, e, de outra parte, fomenta uma discussão sobre a tão falada inclusão no modelo atual do campo social de surdos universitários que estão nas IES. O esquema apresentado na figura inclina-se a tratar sobre o tema de maneira clara e coesa.

Figura 1 – Esquema de inclusão social das pessoas surdas



Fonte: Elaborada pelo autor (2011).

A finalidade desta ilustração acima consiste em revelar que o conceito de deficiência no campo acadêmico possui barreiras e dificuldades, porém com possibilidade de ser reduzida por políticas públicas eficientes. A inclusão social tem grande importância dentro da política

pública, pois é nela que ajudará a melhoria das alterações e com fácil acesso do trabalho social acadêmico.

Belloni (2000) explica ser preciso que as instituições educacionais tenham consciência dos objetivos ou funções da avaliação institucional, ou seja, (i) estabelecer mecanismos de controle de qualidade do funcionamento e, principalmente, do produto das instituições, visando a melhores padrões de eficiência e eficácia; (ii) fornecer informações à própria instituição, ao sistema e à sociedade, com vários objetivos, entre os quais alocação de recursos humanos e financeiros, formulação de políticas e definição de prioridades e; (iii) institucionalizar um processo sistemático de reflexão e tomada de decisão com vistas à efetividade social do seu funcionamento, isto é, o cumprimento da missão científica e social da universidade.

O principal objetivo da autora acima é analisar o desempenho organizacional da instituição do ensino superior, como: a implementação da Responsabilidade Social para inclusão de alunos surdos na universidade, a alocação de recursos humanos para formação de gestores, técnicos e funcionários.

Levam em conta ações desenvolvidas pela IES com vistas à inclusão e assistência a setores ou grupos sociais discriminados; critérios adotados para portadores de deficiência especial; atividades em interação com o meio social; políticas institucionais de inclusão de estudantes em situações econômicas desfavorecidas; relações estabelecidas pela instituição com o setor público, com o setor produtivo e com o mercado de trabalho; ações que visem à promoção da cidadania e de atenção a setores sociais; políticas de formação de pesquisadores; entre outros itens muito importantes a serem considerados (BRASIL, 2004).

Assim, um projeto social organizado com a responsabilidade da escolha da inclusão dos alunos surdos na universidade tem como obrigatoriedade um intérprete caracterizado como técnico, para estar à frente como tradutor de alunos surdos quanto ao seu desempenho e aprendizagem. O trabalho dos intérpretes está vinculado a IES e disposto com o intuito de mediar a comunicação entre coordenação de cursos de graduação, mestrados e doutorados, bem como os professores e demais colaboradores recorrendo às leis e decretos que tratam da acessibilidade nas instâncias de ensino, pesquisa e extensão.

A sociedade está no ponto de vista, por meio do governo político, programando ações de responsabilidade universitária social para o avanço do quadro social da companhia política. A Constituição e demais políticas públicas devem cumprir ritualmente a formulação, estratégia praticada para que possa aperfeiçoar a sociedade.

O universo social de influencia politicamente a educação superior, que tem a necessidade de desempenhar a legislação focada por intermédio da paridade que obriga a lei para pessoa com deficiência, por meio do direito. Para tanto, a contribuição do ensino superior na área da educação em direitos humanos implica a consideração dos seguintes princípios:

- a universidade enquanto depositária e criadora de conhecimento é uma instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e com a cidadania;
- o papel do ensino superior em uma sociedade pautada pela desigualdade e pela exclusão da maioria da população deve ser o de garantir um compromisso cívico e ético de contribuir para a implementação de políticas públicas voltadas para as suas necessidades básicas;
- na área do ensino, as atividades acadêmicas devem estar voltadas para a formação de uma cultura nacional baseada nos direitos humanos como tema transversal, criando programas interdisciplinares específicos nos cursos de graduação e de pós-graduação;
- ao nível da pesquisa, deve ser incentivada a criação de linhas interdisciplinares e interinstitucionais relacionadas ao tema dos direitos humanos, com apoio dos organismos de fomento;
- no campo da extensão universitária, devem ser desenvolvidos programas para a formação de professores de diferentes redes de ensino, assim como demais agentes de educação em direitos humanos em nível local, regional e nacional, de modo a configurar uma cultura educativa nesta área (BRASIL, 2003, p. 24).

A universidade é alvo de mudança, com o tempo os gestores têm que realizar PDI modificado para implantar nova estratégia da Responsabilidade Social, que deve ter qualidade interna e externa. E, de forma ampla, a empresa tem responsabilidade de declarar recursos estratégicos organizacionais da política inclusiva na IES.

Além do mais, deve-se coibir e inibir os tipos de eliminação preconceituosa e reconhecendo a paridade constitucional entre as pessoas. É uma atitude que faz parte de uma postura ética aceita como valor e prática nos negócios. Em consequência, os diversos valores da diversidade que esteja inserida por meio das organizações tanto quanto um objeto positivo de consistência social, riqueza de habilidade e capacidade.

O direito de acesso, ingresso e permanência de pessoas com deficiência no sistema educacional escolar tem sido objeto de reflexões, principalmente nas últimas décadas. Hoje,

com os avanços relativos ao papel da educação na elaboração e exercício da cidadania de todas as pessoas e com a importância que se atribui à educação continuada, leva-se a discutir o papel das Universidades para garantir a presença e participação de pessoas com deficiência nos seus quadros docente, discente e de funcionários não docentes.

É preciso discutir sobre a educação de pessoas com deficiência numa perspectiva inclusiva, como integrante do sistema educacional brasileiro, dispõe-se a considerar seus valores e práticas em prol dessa inclusão. Em relação à permanência de pessoas com deficiência auditivas e ou surdez, a reclamação constante é a falta de tradutores de LIBRAS. As outras queixas são a falta de espaços adaptados; professores com cultura de aceitação; tentativa da maioria das universidades em restringir espaços para as pessoas com deficiência.

Atribuições constitucionais da universidade nas áreas de ensino, pesquisa e extensão delineiam sua missão de ordem educacional, social e institucional. A produção do conhecimento é o motor do desenvolvimento científico e tecnológico, e, também cabe à universidade um compromisso com o futuro da sociedade brasileira, tendo em vista a promoção do desenvolvimento, da justiça social, da democracia, da cidadania e da paz. (BRASIL 2003, p. 24).

Dentre outros objetivos acadêmicos este trabalho visa alcançar o conceito prático, ou seja: a implantação de políticas de atenção à pessoa com deficiência, garantindo à comunidade universitária os aspectos da vida universitária, com acessibilidade física e pedagógica, conscientização e sensibilização da comunidade. Em pesquisa realizada em Fortaleza pela Gestão Municipal da cidade, foi entendida a necessidade de criar e programar políticas públicas planejadas, articuladas e integradas para atender às necessidades e garantir os direitos das pessoas com deficiência – cerca de 290 mil fortalezenses. Efetivar a autonomia e a participação plena das pessoas com deficiência, em todos os aspectos da vida em sociedade, significa possibilitar a elas as mesmas condições de acesso. Dessa forma, as políticas públicas de direitos humanos para a população com deficiência passam pela garantia da acessibilidade. Um dos princípios gerais da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, o direito à acessibilidade está garantido na legislação brasileira por meio do Decreto Federal nº 5.296. Assinado em 2004, o decreto estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida – pessoas idosas, grávidas e anãs, por exemplo.

Essa política está sendo criada com a participação efetiva dessa população. Em 2007, a prefeita de Fortaleza criou por decreto a Comissão de Políticas Públicas Municipais para Atenção às Pessoas com Deficiência (COMPEDEF), composta por 13 pessoas com deficiência (física, auditiva, visual e intelectual). A comissão tem o objetivo elaborar a Política Pública Municipal de Atenção às Pessoas com Deficiência (PADEF), que deve ser desenvolvida de forma transversal pelos diversos órgãos municipais. Hoje, a coordenação e o monitoramento dessa política são feitos pela Coordenadoria de Pessoas com Deficiência (COPEDEF), que integra a estrutura da Secretaria de Direitos Humanos de Fortaleza (SDH). Uma das ações a ser feita é a contratação de intérprete de Libras para os eventos públicos da gestão e assembleias do Orçamento Participativo (OP) e janela de interpretação em LIBRAS nos programas institucionais (cumprindo o Decreto nº. 5.296).

Em 2010, foi criada a Central Municipal de Intérpretes e Instrutores de LIBRAS (CEMIL) para atender à população, com, o intuito de garantir o atendimento de qualidade às pessoas surdas e com deficiência auditiva por meio de serviços de interpretação, bem como o ensino da Libras para profissionais dos órgãos públicos municipais e pessoas envolvidas na área de atenção à surdez: Garantir, por meio dos serviços de tradução e interpretação, a acessibilidade das pessoas surdas e com deficiência auditiva nas áreas de educação, saúde, trabalho e capacitação profissional, assistência social, cultura, esporte e lazer; elaborar e ministrar cursos da LIBRAS para profissionais dos órgãos públicos municipais e pessoas envolvidas na área de atenção à surdez, visando a garantir um atendimento de qualidade às pessoas surdas e com deficiência auditiva.

### **2.3 Responsabilidade Social como Instrumento de Inclusão: conceitos e perspectivas**

O contexto da globalização impôs um legado à sociedade com características pós-modernas de constantes alterações, seja no espaço geográfico ou financeiro que sob certa medida condenou aspectos sociais e culturais a elementos secundários e desenvolvimento humano. Dupas (1999) chama atenção, neste aspecto, para a fragmentação da cadeia produtiva, sobretudo quando se levam em consideração aspectos tecnológicos, como telecomunicação e informação, além da fragilização das fronteiras e dos transportes.

Os elementos ora apontados acima se acentuaram na utilização da mão de obra no período segundo pós-guerra. O modelo econômico em voga, o keynesianismo, baseado no Estado de Bem-Estar, propunha o pleno emprego e políticas macroeconômicas pareciam que, sozinhas, eram capazes de apontar o caminho que levaria a população à sustentabilidade social e a sua cidadania pela coesão social e inclusão de trabalhadores na sociedade do consumo. Foram estas as bases que levaram à formação da sociedade salarial, uma sociedade dita com “dignidade” e “proteção” (BACHA, 2004).

O quadro descrito servia de elemento de fundo para o surgimento de um movimento empresarial. As empresas precisavam se diferenciar no mercado. Se a produção e a administração eram elementos quase idênticos, havia de ter algum elemento para diferenciar a organização no novo contexto de mercado.

Esta nova necessidade de adaptação com que teóricos evocassem Owen (apud GOMES, 2002) que se tornou um bem-sucedido industrial, defendendo uma relação mais solidária entre capital e trabalho. Segundo Gomes (2002), Owen aplicou e dirigiu ideias como diminuição da jornada de trabalho, aumento nominal dos salários, além de implantação de creches, hospitais e escolas para os filhos de funcionários. Ele supunha que era impossível um sistema egoísta, como o capitalismo praticado à época, formar pessoas superiores.

Outra precursora deste modelo foi, segundo Gabor (2001), Mary Parker Follet, ou simplesmente Follet. Informa Gabor ter sido quem primeiro levou a sério uma proposta que fosse oposta ao modelo fordista, apostando naquilo que chamou de democracia participativa. Sua ideia era chegar ao ambiente de trabalho com ar de liberdade e participação dentro das instituições, de modo que a discussão pudesse reduzir aquilo que a autora chamou de “custo social da industrialização”.

Ferreira (2000) argumenta que a sociedade é algo compartilhado pelos seus membros, os interesses e preocupações dentro da sociedade organizacional. Por definição, a palavra responsabilidade esta associada à qualidade de responsável que alguém assume em causa própria ou de terceiro. Consoante o autor, a origem da palavra sociedade vem do latim *societe* – agrupamento de seres que vivem em estado gregário: sociedade humana. A palavra social origina-se do latim *sociale* – relativo à sociedade.

No âmbito empresarial, ou organizacional existem algumas discussões que se mostram oportunas, como a suscitada pelo Instituto Ethos, sobretudo quando ratifica e amplia o conceito de Responsabilidade Social Empresarial (RSE), definindo-a como sendo uma maneira gerencial expressa pela ética, onde a empresa, se utilizando de conceitos transparentes, passa a estipular suas metas de modo que estas apontem para a sustentabilidade do desenvolvimento, levando em conta variável cultural, social e ambiental bem como a redução da desigualdade na busca pelo pleno respeito pela diversidade.

Em outro sentido da visão sobre Responsabilidade Social, há nomes como os do economista Milton Friedmam (1970). Este argumenta que o simples recolhimento de impostos e geração de emprego, já é, por si, Responsabilidade Social da empresa. Ocorre na prática, porém, é que muitas organizações confundem efetivamente a definição de responsabilidade com assistencialismo tendo, contribuído para uma generalização errônea da definição conceitual de Responsabilidade Empresarial. Autores como Gomes (2002) explicam que este tipo de filantropia mais tarde ganhou ares de marketing social.

Esse conceito de responsabilidade empresarial foi espalhado para todas as áreas empresariais, internas e externas, com a função de trabalhar com um bom desempenho ético do ambiente empresarial. Assim, a Responsabilidade Social deve ser esperada até compreenderem a base de conhecimento da colocação de profissionais com um bom desempenho profissional. No mesmo sentido, a definição desse conceito é aglomerada de preocupações, onde, para a ação de responsabilidade social, faz-se necessário usar a ética e a dignidade humana como pontos centrais; conscientizar a humanidade, a fim de encontrar suas implicações e promover a condução ética que apoia na moralidade humana, articula com a responsabilidade na organização onde supera obstáculos da comunidade social, crescimento da potencialidade e respeito das atitudes comportamentais. A organização que pretende reclamar ações de Responsabilidade Social deve ultrapassar as barreiras legais e caminhar no sentido de alcançar as obrigações morais. Com efeito, surge a necessidade da condução ética para que sejam possíveis a dignidade humana e os direitos fundamentais das pessoas.

Para uma organização se julga socialmente responsável, deve ultrapassar as prescrições legais, para abarcar também as obrigações morais. Assim, faz-se necessário que tenha um horizonte ético que conduza ao bem-estar social, observando, à dignidade humana e aos direitos fundamentais da pessoa. Logo a Responsabilidade Social deve visar o ser humano, tê-lo como centro e não como meio, para atingir outros objetivos. (PASSOS; LEAL, 2009, p. 12).

Dentro do modelo cultural, entrega-se na educação e nas instituições a dicção Responsabilidade Social para trabalhar com a dignidade humana e social, usando a cultura como um ato consciente da humanidade social.

Passos (2004, p. 167) argumenta

[...] pensar em responsabilidade é pensar em ética. Ela implica compromisso com a humanidade, respeitando os direitos humanos, justiça, dignidade; e com o planeta, comportando-se de forma responsável é comprometida com a sustentabilidade de toda rede da vida. Responsabilidade é, portanto, uma atitude humana que exige escolha, opção livre e consciente. As pessoas precisam tomar consciência da dimensão dos seus atos, a quem eles poderão ser úteis ou prejudiciais e se posicionar de forma transparente e conseqüente.

Para que uma empresa seja responsável, é preciso por meio dos princípios éticos propostos, a incorporação deve ser de forma ativa dentro da cultura de uma IES. De forma relevante, a autora Passos (2004) utiliza a ética como o ponto central e linear, pois é nele que promove o discernimento crítico vindo por via de valores morais e mudanças sociais dentro da Responsabilidade Social universitária como no campo da pesquisa.

A ética na Responsabilidade Social é fundamental para que todos os discentes que a IES recupera consigam receber a inclusão linguística com igualdade que é, de fato, crucial no papel da responsabilidade universitária inclusiva, daí então, possa aprimorar a prática acadêmica em sua estrutura organizacional, onde evoluirá em sua oferta de aprendizagem, tendo sempre nesta educação de surdos e ou com deficiência auditiva a língua de sinais brasileira como primeira codificação, que lhe é natural e a Língua Portuguesa como código secundário. A inclusão precisa acontecer com ética e seriedade de forma acertável para todos os alunos matriculados nas universidades. Para aprendizagem de fato, pressupõe que aconteça com uma educação superior de condições.

Este deve ser o foco a ser posto em prática nas instituições de ensino superior, sendo elas obrigadas a tomar decisões administrativas sociais e reestruturar os direitos culturais, tanto dos universitários surdos como com aqueles com deficiência auditiva. Os fatores sociais também são definidores para se compreender que fora dos poderes institucionais, como associações ou instituições específicas para surdos, deva haver uma busca pela paridade de direitos culturais como previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

[...] a inclusão acontece a partir de dois movimentos: da construção social de toda a sociedade que entende e acolhe, e dos surdos, que vão participar porque se sentem acolhidos [...] Este movimento da sociedade implica em Responsabilidade Social como prática constante no agir das pessoas e das instituições a partir de uma posição ética, uma posição em que a liberdade individual é posta em segundo plano a fim de que a justiça assuma primazia nas relações intersubjetivas. (STUMPF, 2008, p. 27).

A LDB (BRASIL, 1996, p. 1) ratifica esta percepção quando diz que a educação tem por finalidade o “Pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim, o indivíduo deve ser preparado para a vida integralmente - desde aspectos afetivos, nas relações com seus grupos sociais, até a formação intelectual e profissional.

[...] a grande marca do ensino superior não está em fazer benemerências ou atividades assistenciais, mas construir práticas pedagógicas que levem o aluno em formação a empenha-se pelo bem comum, diagnosticar problemas e elaborar estratégias de intervenção viáveis no cenário em que atua. (CARVALHO, 2005, p. 58).

Carvalho (2005) alerta para o fato de que não só a Responsabilidade Social é fundamental para a IES como também a cultura e o desenvolvimento humano, pois ambos se conjugam e transmitem para as ações sociais.

A conscientização da cultura de Responsabilidade Social de uma Instituição do Ensino Superior ajuda na implementação de uma cultura compromissada com a inclusão social, desde uma expectativa de que a educação seja realizada de maneira confiável.

Passos (2004) compreende que a Responsabilidade Social pressupõe consciência e compromisso das empresas com mudanças sociais. Impõe que elas reconheçam sua obrigação não só como acionista e clientes, mas também como os seres humanos, com a construção de uma sociedade mais justa, honesta e solidária, uma sociedade melhor para todos, assim, ela é uma prática moral. É uma prática orientada pela ética, que vai além das obrigações legais e econômicas, rumo às sociais, respeitando-se a cultura e as necessidades e desejos das pessoas (PASSOS, 2004, p. 166).

A Ética é considerada uma valiosa ferramenta, que regula o comportamento humano de tal modo, é um valioso instrumento regulador do comportamento humano em qualquer momento em que o ser esteja inserido, principalmente no contexto educacional superior, a fim

de efetivar de forma compreensiva o compromisso com a transformação social que a IES possui e sua cultura organizacional ocorrente dentro dela.

Ética é a palavra de origem grega, a qual significa “modo de ser” ou “caráter” obtido por hábitos. A via ética, por sua vez, permite pensar as razões alegadas para dizer que alguém é digno, pois é a ciência, onde busca a base de conhecimento, em direção a ação humana, visando à proporção do respeito entre aos indivíduos, considerando os valores morais como base nas normas na sociedade. Logo, para o autor, responsabilidade Social deve ter o ser humano como centro de suas ações, com o objetivo de levá-lo aos seus objetivos; ou seja, a atitude empreendedora dos seres está sob liberdade em desenvolvimento, buscando mais por necessidade e não por oportunidade.

Nos meados de 1980, os grupos sociais batalhavam para atingir a melhoria de qualidade dos serviços públicos oferecidos, e, aqui no Brasil, as ações políticas ligadas na área social foram comprimidas, mas com o objetivo de vencer a oportunidade de acesso às pessoas com deficiência. Surgiram várias propostas e contempladas com a legislação brasileira no final de 1980 e início de 1990. Nesta mesma época, houve semelhanças com os outros países ocidentais. Os textos legais passaram a ser aprovados, em especial, o da Constituição Federal de 1988, em que acesso de classes comuns está disponível para a inclusão de surdos e pessoas com deficiência, tanto em instituição privada como pública o acesso é o mesmo, conforme Leite (2001).

A comunidade surda enfrenta uma mudança das representações sociais e divulga para a sociedade tomar iniciativa de reconhecimento e respeito da função surda social. A sociedade não percebe, mas identidade é o conjunto de características que distinguem os diferentes grupos sociais e culturais, e na, forma da vida de surdos, essa identidade é marcada pela comunicação em sinalização, escrita e leitura com a língua de sinais. Os alunos surdos lutam pela Responsabilidade Social e, assim, conquistar identidade com a própria cultura, sua conexão com a produção da diferença, concebida como um processo social.

É fundamental expor a ideia de que as variações no Brasil estão em diálogo com transformações que foram incidindo em grau mundial. Deste modo, alguns focos sobre alunos surdos são temas propostos pela UNESCO e pela Conferência Mundial sobre Educação Superior – que ocorreu em Paris, em 1988 – fatos que originaram espaços e imagens para o

entendimento moderno de universidades:

a) Acesso ao ensino. O acesso aos estudos superiores será igual para todos; b) Responsabilidade do Estado. O Estado conserva uma função essencial no financiamento do Ensino superior. O financiamento público da educação superior reflete o apoio que a sociedade lhe presta e dever-se-ia continuar reforçando, sempre mais, a fim de garantir o desenvolvimento deste tipo de ensino, de aumentar a sua eficiência e manter a qualidade e pertinência; c) Apoio à pesquisa. Promover, gerar e difundir conhecimento por meio da pesquisa [...] fomentar e desenvolver a pesquisa científica e tecnológica, ao mesmo tempo em que a pesquisa no campo das ciências sociais, das ciências humanas e das artes; d) Responsabilidade Social. A educação superior deve fazer prevalecer os valores e os ideais de uma cultura de paz, formar cidadãos que participem ativamente na sociedade [...] para consolidar, num contexto de justiça dos direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz (CASTANHO; FREITAS apud CASTELÕES 2002, p. 2).

A Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) corrobora as ideias acima e afirma que as IES, desde a sua criação, se relacionam com a sociedade, tendo em vista que desde os primórdios sua missão se baseava essencialmente na transmissão de conhecimento. Posteriormente, com a Escola Humboldtiana, veio à preocupação com a produção do conhecimento, por meio da pesquisa pura e aplicada. Somente no século XX, iniciaram-se trabalhos voltados à valorização da prestação de serviços e da Responsabilidade Social, tendência observada em diversas Instituições de ensino superior brasileiro, bem como em outros países (ABMES, 2007).

A Responsabilidade Social, consoante a ABMES, desenvolvida para as IES, é direcionada para a: inclusão social, desenvolvimento econômico e social, defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, isto é, diretamente relacionada à tríplice missão universitária de ensino, pesquisa e extensão, ou seja, uma maneira de contribuir com a sustentabilidade ambiental, econômica e social. Para ABMES (2007, p. 21) as instituições de ensino têm a função social de:

Capacitar capital humano e de gerar capital intelectual para inúmeros segmentos da sociedade. Desse modo, as IES estabelecem com a sociedade uma relação singular e recíproca e fortalecem a sua autonomia por meio do compromisso com a formação de lideranças multiplicadoras de condutas socialmente responsáveis e éticas, com a produção de conhecimentos que contribuam para o seu desenvolvimento sustentável e com a prestação de serviços que ultrapassem as funções pedagógicas, filantrópicas ou assistencialistas.

Responsabilidade social da inclusão promove as ações comunitárias para que as instituições do ensino superior aumentem as formas de intervenção social fortalecendo o

conhecimento do papel da Responsabilidade Social na ação pedagógica e estudo da pesquisa desenvolvida pela liderança.

O Plano Nacional de Extensão Universitária (BRASIL, 2001) defende a noção de que por meio do desenvolvimento de atividades de extensão é possível se imprimir um novo rumo à universidade brasileira e contribuir significativamente para a mudança da sociedade. Deve-se passar do assistencialismo para a reflexão, havendo-se questionar as ações desenvolvidas e compreender que, mediante a extensão, é possível se articular o ensino e a pesquisa, organizando e assessorando os movimentos sociais que surgem:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. (BRASIL, 1987 apud BRASIL, 2001, p. 4).

A cultura organizacional entende a Responsabilidade Social de certas palavras: comportamento e cultura. Motta (1997, p. 26) defende a ideia de que os comportamentos dos executivos e dos trabalhadores se baseiam em crenças, atitudes e valores. Para o autor, “cultura é linguagem, é código”. Com base na cultura é possível dar sentido à vida e às ações, pois ela designa, classifica, liga, dá ordem às coisas e exerce influência sobre os seus participantes.

Ainda segundo esse autor, as empresas brasileiras são marcadas por decisões que tendem a ser caracterizadas por uma interação social intensa, bem como por um envolvimento ativo dos dirigentes superiores, geralmente autocráticos. Além disso, o Brasil é uma sociedade coletivista, contudo, não está entre as mais coletivistas. Assim, a base da cultura brasileira é o engenho, é o binômio casa grande-senzala, o que justifica a distância entre trabalhadores e executivos.

A cultura organizacional é vista pelas pessoas da mesma forma que elas veem o mundo; ou seja, dentro da cultura organizacional, é possível fazer mudanças comportamentais, motivar os membros da organização com o fim de atingir seus objetivos organizacionais. As IES são responsáveis por gerar criação de ideias e culturas, com essa inovação as IES são as

que assumem a consciência da formação do capital do País<sup>32</sup>.

Alcançar um novo rumo dentro da educação, da inclusão e da Responsabilidade Social deve ter uma produtividade, competitividade e cooperação de avanços tecnológicos e científicos para que a educação seja reposicionada através de novos padrões.

As ações de extensão universitária, uma das atividades desenvolvidas com a comunidade, é uma prática que faz com que a atividade acadêmica se torne mais eficiente, formando o tripé “ensino-pesquisa-extensão”.

Na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que “Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências”, fica evidente que um dos pontos a serem avaliados pelo MEC, por meio do SINAES, é a Responsabilidade Social, justificando-se assim em seu art. 1º, §1º:

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.

No âmbito empresarial, a inclusão de pessoas com deficiência também faz parte da RSE, sendo, ainda, considerada uma atitude ética que agrega valor aos negócios. Tal atitude busca ser um diferencial dentro da empresa, batalhando contra o preconceito e usando uma visibilidade igualitária entre as pessoas. Em decorrência dessa postura, está cada vez mais comum nas empresas a introdução de programas de valorização da diversidade que objetivam evidenciar o talento e a capacitação de cada indivíduo. Na diversidade, comprovam-se valores humanos, tais como, a solidariedade, o compartilhamento e a complementaridade. Um depende do outro, encaixando qualificações.

Num quadro social marcado por discrepâncias profundas, fica cada vez mais clara – também no âmbito empresarial – a importância estratégica de criar uma realidade social

---

<sup>32</sup> Capital do País é o capital que faz desenvolver o avanço tecnológico dentro da sociedade, pondo recursos a fim de facilitar o trabalho das mudanças sociais e comportamentais, porém é preciso ter consciência ao usar a ação, e não somente receber a verba.

inclusiva, que absorva as demandas e necessidades de todos os segmentos sociais. Afinal, a vida longa dos negócios está intimamente relacionada à criação de um modelo sustentável de desenvolvimento para toda a sociedade.

Portanto, quando o assunto é promover a igualdade de oportunidades, deve-se primeiramente incrementar a diversidade para que todos possam desenvolver livremente seus potenciais. A estabilidade dos direitos sociais das pessoas com deficiência, tais como, educação, saúde, trabalho, remuneração digna etc, devem ser cautelosamente garantidos. No mercado de trabalho, o importante é manter um bom relacionamento e interação das pessoas surdas com os funcionários da empresa e com os demais atores empresariais que atuam nesse meio.

Conclui-se, portanto, que no âmbito empresarial a principal questão não é somente a contratação de pessoas com deficiência, mas também o desenvolvimento de um ambiente propício para as pessoas surdas aplicarem seus talentos e suas habilidades conquistando, dessa forma, a permanência na empresa na medida em que os critérios de desempenho previamente estabelecidos possam ser viáveis de serem atingidos.

Quando o debate sobre ética e Responsabilidade Social se materializa num ambiente escolar é possível observar uma forte inclinação para o processo de inclusão. Nestes termos, as instituições de ensino superior enfrentam um contexto marcado pela competitividade local, regional e global, pelas exigências governamentais e institucionais, pelos anseios da comunidade acadêmica onde estão inseridas. Neste panorama, elas procuram análise mais aprofundada acerca do desenvolvimento das suas atividades e a consequente qualidade delas resultante, tendo em vista a prestação de contas à sociedade, considerando critérios de excelência, equidade e relevância social. Para a Lei nº 10.861/04, Responsabilidade Social da IES é:

[...] considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural. (BRASIL, 2004, p. 1).

O SINAES foi instituído pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, do Governo Federal, com o fundamento de buscar a melhor solução de qualidade da educação superior, a

orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da eficácia institucional, da efetividade acadêmica e social, especialmente, do aprofundamento dos seus compromissos e responsabilidades sociais.

Conforme rege a Portaria nº 2.051, o objetivo do SINAES é promover “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” (BRASIL, 2004, p. 12).

O SINAES, sistema específico para a avaliação das instituições de ensino superior, tem por objetivo visar a melhorias das condições institucionais, para que a qualidade da educação e seus reflexos cheguem ao meio social dentro das instituições. As estruturas são “valorização” da “missão pública” das instituições, a “promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e a diversidade” e a “afirmação da autonomia e da identidade institucional.”

Atualmente, ele é considerado o principal regulador em termos de verificação da qualidade em suas múltiplas dimensões. Um bom funcionamento do SINAES vem por intermédio da avaliação institucional, permitindo que a IES elabore um autodiagnóstico das condições de oferta das atividades acadêmicas. O objetivo maior é avaliar para aperfeiçoar continuamente o trabalho de educação superior.

O Sistema foi concebido para abranger as três dimensões da educação superior: a instituição de ensino, os cursos e o desempenho dos alunos, conforme consta no artigo 2 da Portaria nº 2.051, do MEC, que regulamentou o SINAES.

Embora o SINAES privilegie essas três dimensões de avaliação, os resultados obtidos em cada uma, isoladamente, contribuem para o todo da avaliação das IES e, para atender à regulamentação imposta pelo SINAES, cada IES deve cumprir níveis mínimos de exigência, mediante as particularidades de cada instituição, contidas no PDI e constatadas in loco por vintura de visita de comissão verificadora do MEC:

O PDI se constitui compromisso da instituição com o Ministério da Educação a ser apresentado pela mantenedora. O PDI deve considerar a missão, os objetivos e as metas da instituição, bem como as propostas de desenvolvimento das suas atividades, definindo claramente os procedimentos relativos à qualificação do corpo docente, inclusive quanto a eventuais substituições, assim como o regime de trabalho, o plano de carreira, a titulação, a experiência profissional no magistério superior e a experiência profissional não acadêmica, levando em conta as condições de formação em pós-graduação de docentes na região, o projeto pedagógico dos cursos e as outras atribuições acadêmicas dos docentes. (BRASIL; MEC; SINAIES, 2004, p. 48-49).

Assim, o SINAES pretende individualizar a avaliação da IES, buscando aumentar a consciência das instituições em relação a sua identidade institucional, para que estas identifiquem, com mais clareza, suas potencialidades e prioridades, sustentando a avaliação nos seguintes princípios e critérios:

- a) educação e um direito social e dever do Estado;
- b) valores sociais historicamente determinados;
- c) regulação e controle;
- d) prática social com objetivos educativos;
- e) respeito à identidade e a diversidade institucionais em um sistema diversificado;
- f) globalidade;
- g) legitimidade; e
- h) continuidade; (BRASIL; MEC; SINAIES, 2004, p. 86-93).

Assentado sobre os critérios e princípios ora citados, o SINAES procura englobar as três dimensões de avaliação, tendo como principal foco a avaliação institucional.

Mediante o desajuste do Estado, Universidade e Sociedade vêm à grande preocupação com a qualidade das IES. Diversas mudanças no patamar social estão exigindo das universidades, que, por sua vez, não podem responder a tais pronunciamentos sem transformar suas tradicionais estruturas e modos de funcionamento. O papel importante dessa mudança é a qualidade da educação com sua avaliação.

Executar uma tarefa de avaliação, segundo Rodrigues (2003), requer uma base de conhecimento e informação dos meios que configuram a estrutura da universidade. Não será possível um conhecimento da totalidade institucional sem o conhecimento prévio das partes que integram essa estrutura e as formas como elas interagem entre si.

## 2.4 Ações Motivadas à Política Institucional de Acessibilidade Visual

Como ferramenta de administração que media o modelo do planejamento estratégico, a adoção deste modelo adapta-se bem no cotidiano contemporâneo destas instituições de ensino superiores, tanto públicas como privada. O PDI foi adicionado às exigências do MEC para elaboração de estimativa institucional de previsão orçamentária das universidades. Para as IES privadas, passou-se a exigir também, para o credenciamento e credenciamento, permissão de novos cursos e dos cursos já ofertados, sua avaliação.

Para Segenreich (2005) apud Deus (2008), o PDI está arraigado no credenciamento e na avaliação institucional que são prescrições da LDB de competência do MEC, porém somente em 2001 pelo do Decreto nº 3860, de 9 de julho de 2001 (BRASIL, 2001), foi inserido o PDI de duas formas: como elemento no processo de credenciamento de IES (art.11) e institutos superiores de educação (art. 14) sem com isso excluir as universidades.

A relevância do PDI como mostra específica de cada instituição, atribuindo-lhe uma liberdade desta, para se expressar e edificar a sua identidade, o parecer CNE/CES 1366/2001 aponta:

[...] reforça-se no presente parecer a importância e a relevância do plano de desenvolvimento institucional, que determina a missão de cada instituição e as estratégias que as mesmas livremente elegem para atingir metas e objetivos. (BRASIL, MEC/CNE, 2001, p. 3).

Segenreich (2005), entretanto, assinala, sua pesquisa sobre PDI, por ser esta uma referência fundamental, na análise das IES, que a Resolução 10/2002, aprovada em março do ano seguinte, acompanhada no MEC: “de uma dimensão de avaliação entre 11 indicadas no Decreto 3860/2001 (BRASIL, 2001), passa a englobar a sua maioria” (SEGENREICH apud DEUS, 2008, p. 58).

A universidade idealizada pela política institucional e no campo das significações que orientam o deslocamento desconhecimento, provocando uma administração inclusiva central. Sua concepção deve ser trabalhada de forma crucial que aconselha seus projetos e ações estudadas onde é dedicada uma atenção específica visando conquistar os seus objetivos.

O PDI assim é definido, neste documento:

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, elaborado para um período de cinco anos, é o documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e, ou, que pretende desenvolver. (BRASIL, 2002, p. 2).

Uma política institucional é amparada por documentos. Em Veiga (1996), os documentos precisam base de conhecimento sobre a ação política e pedagógica. O gerenciamento do ato de ensino da IES deve conter informações educacionais a fim de viabilizar diagnósticos que possam ser identificados para educação, no caso, de discentes surdos. Como definidos, vários autores lançam-se averiguação, complexidade de grau maior, com a função de derrubar barreiras e preconceitos. Com o fato de trabalhar durante a acessibilidade em prol da inclusão de discentes surdos é permanecer que os pontos sejam crescidos hoje em diante.

Segundo o art. 2º da Lei 10.861, o SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes deverá assegurar:

- I. Avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das IES e de seus cursos;
- II. O caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
- III. O respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;
- IV. A participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações. (BRASIL, 2004, p.1).

No seu art. 3º, o SINAES aponta que a avaliação das IES terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

- I. A missão e o plano de desenvolvimento institucional.
- II. A política para o ensino, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades.
- III. A Responsabilidade Social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, a memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.

- IV. A comunicação com a sociedade.
- V. As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.
- VI. Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios.
- VII. Infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação.
- VIII. Planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional.
- IX. Políticas de atendimento aos estudantes.
- X. Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior. (BRASIL, 2004, P. 1 a 2).

É lembrado, como já destacado, que a atual LDB, em seu art. 3º, firma o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, sob o qual o ensino deverá ser ministrado. O art. 43 da mesma lei define que a “educação superior deve suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional.”

Com o a esperança de esclarecer as ações que motivam a política de acessibilidade visual nas instituições do ensino superior desenvolvidas buscamos informações no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e no PDI das instituições<sup>33</sup> a serem investigadas nesta dissertação.

Conforme Veiga (1996), estes são documentos que devem ser entendidos como instrumentos de ação política e pedagógica, pois a gestão do ensino em uma instituição necessita de um instrumento que viabilize o diagnóstico adequado da realidade educacional, a partir do qual sejam identificadas dificuldades e propostas soluções.

Neste estudo, atrai-se a atenção para todos os documentos institucionais principais das instituições do ensino superior: o PPI e o PDI, Regimento e Relatório de Gestão.

No final da década de 1990, no que se refere aos estabelecimentos da educação superior que o MEC examinou a necessidade de um padrão único de PDI, com conteúdos e proposta acadêmica e administrativa.

---

<sup>33</sup> Não há um documento específico que disponha sobre proposta de acessibilidade da IES. De forma geral, essa função é cumprida pelo PPI e PDI.

Dessa forma, o PDI de uma IES deve assegurar novamente as especialidades que caracterizam seus propósitos autoinstituídos inclusivos. Cumpram levar em conta a consciência, aceitação diferente dos contextos, pesquisadores, acadêmicos, gestores, trabalhos e produções das Universidades, dando atenção às especificidades e deixando passar a abordagem integral da instituição.

O PDI deve ter missão, finalidades, objetivos e compromissos revelados nos documentos da IES têm sua política de oferta de formação, de autonomia, responsabilidade e participação de comunidade universitária e suas ações de Responsabilidade Social de pesquisa, e atividades do desenvolvimento do trabalho acadêmico, marcando o perfil institucional em relação com a sociedade. Esses documentos, de conhecimento de discentes surdos, são avaliados e atualizados periodicamente, além de serem usados como referência para ações programadas e atividades pesquisadas pelas integrações acadêmicas e pela administração inclusiva central da instituição.

Assim, na IES, é preciso identificar quais os principais objetivos e como são os processos de interligação nos cursos. Para isso, devem-se ter os documentos do PPI e PDI, a fim de promover um bom trabalho nos projetos da Responsabilidade Social.

#### **2.4.1 Adaptação e Organização das Instituições do Ensino Superior**

Na adaptação de estratégias nas universidades, é preciso receber os discentes com organização no ambiente, pois isso possibilitará que estas pessoas se achem em seu “lar” experimentando conforto, segurança e organização.

Os processos de adaptação estratégica eram limitados até a Revolução Industrial. A partir daquele momento, a visão de uma adaptação social e econômica foi interagindo com a tecnologia, trazendo valorização do trabalho e da complexidade organizacional.

Para Motta (2001), com o fim da Revolução Industrial, passou-se para um novo processo de adaptação e novas táticas, com a finalidade de ajustar novos desafios organizacionais e ambientais. Motta sugere que essa adaptação precisa ter as seguintes abordagens, as que mais encaixam com a visão das universidades: abordagem humanística, que se preocupa com a organização formal e valorização do trabalho humano e grupos sociais.

A abordagem humanística envolve o comportamento organizacional e adaptação do ser humano com o trabalho; para a abordagem neoclássica, onde o homem é considerado o ponto central com capacidade de revelar o ato de como lidar com trabalho de qualidade, com alcances de resultados por meio do desempenho profissional, na prática da administração, dos princípios, objetivos e resultados.

As universidades, a princípio, não possuem o hábito de receber novas estratégias de transformações. Obviamente, as IES já são responsáveis por suas tarefas múltiplas com a função de pesquisar e executar essas tarefas, todavia, com o objetivo de adaptar-se às novas tecnologias oriundas da globalização, é que lançam como desafio qualidade e confiabilidade desse trabalho.

A eficácia organizacional é de enorme importância, pois é nela que se percebe a atuação do ambiente difícil e dinâmico, com o fim de ajustar as estruturas organizacionais de forma linear com um bom trabalho estratégico.

Cada universidade tem seu modelo de estratégia organizacional e sua forma de autonomia. A organização não é algo que define a IES, pois o termo organização tem como definição o ato de instrumentalizar e adaptar – relata o autor Dias Sobrinho (2003). Em contrapartida, Neiva (2002) considera que a organização é a universidade, pois com ela há como estruturar recursos e processos.

As características fundamentais que mostram como se trabalha numa organização universitária e como se lida com este processo, por meio da ambiguidade de objetivos onde não tem uma definição concreta no que se vai trabalhar. Outra característica é que, os clientes que fazem com que as universidades, tenham uma tomada de iniciativa de forma ativa. A problemática da tecnologia é diversa, pois o trabalho deles é atender clientes, então é preciso que haja métodos, processos e tecnologias variadas com o fim de ter um atendimento com várias demandas. Dentro da característica de profissionalismo, não existe rotina de funções universitárias, trabalhando com a intenção de avaliar os que estão ao seu redor e não os superiores, envolvendo-os com a autonomia e lealdade. Sua última característica organizacional é a vulnerabilidade social, pois nas universidades recebem pressão do ambiente externo, podendo redundar em problemas organizacionais.

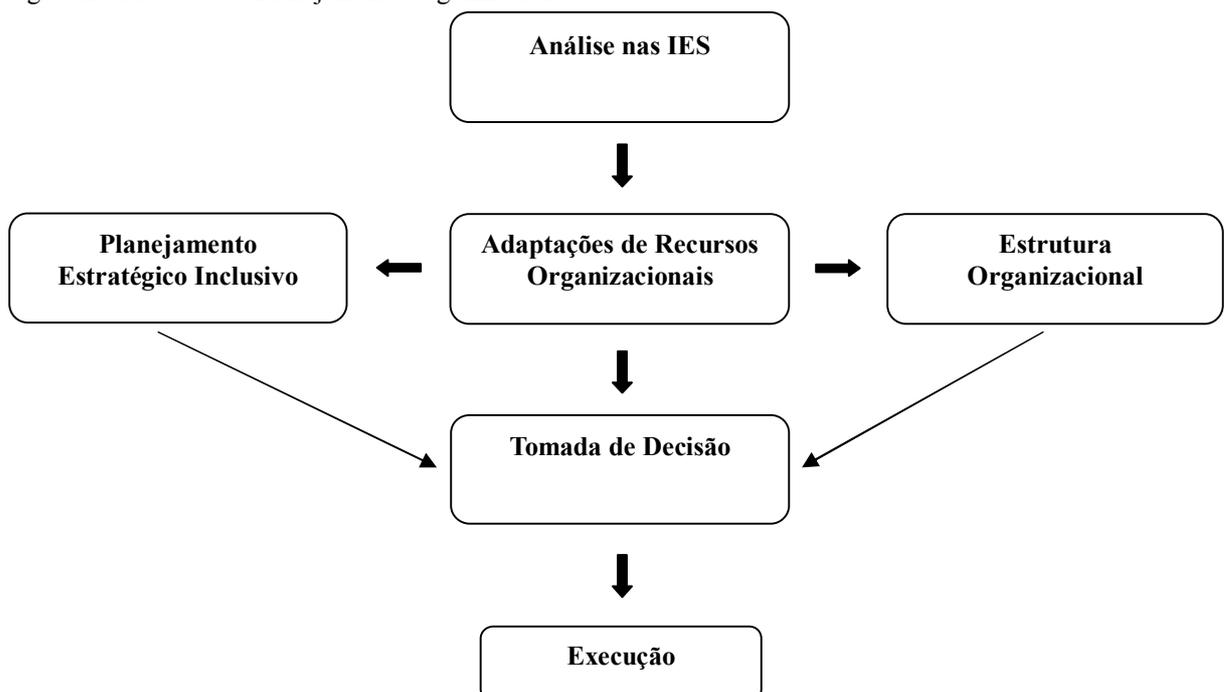
Dentro da IES, é preciso lidar com um bom planejamento estratégico organizacional, usando-se as ferramentas do processo de parâmetros e diretrizes, que são: a missão, a visão, o princípio e as ações.

Para isso, a IES precisa tomar sua decisão de forma satisfatória e de confiança, transmitindo todos os passos da organização, embora o processo de adaptação seja complexo e expressivo no contexto universitário, é necessário buscar flexibilidade e a agilidade para que a universidade se torne mais efetiva para mudar o caminho da humanidade.

A principal característica para que o planejamento estratégico estabeleça uma direção visando ao melhor grau de interação com o ambiente e capacitação de dar a posse às oportunidades a serem surgidas é a flexibilidade, como relata Oliveira (1998).

Devem ser acompanhadas nas universidades as etapas da prática do planejamento estratégico, pois precisa acompanhar de forma cautelosa a cultura organizacional, onde envolve a liderança, mudança do modelo, adaptação ao novo clima organizacional, motivação e competência. Todas essas implementações estão sob-resistência à mudança, chegando ao ponto de sucesso. Uma tomada de decisão torna eficaz o planejamento estratégico, sabendo, a fim de atualizar as ações e execuções eficazes nas universidades.

Figura 2 – Processo de Planejamento Organizacional



Fonte: Elaborada pelo autor (2012).

A implementação pede a tomada de decisão em **execução**. O planejamento tático faz ajuste com o detalhamento do conteúdo de forma preparatória a formulação das estratégias. A execução **operacional ou plano de ação** são documentos que listam, sistematizam e especificam as ações que foram propostas na execução.

Cada planejamento deverá conter, com detalhe:

- a) descrição dos procedimentos a serem escolhidos;
- b) os objetivos e as metas a serem atingidos com os procedimentos (resultados esperados);
- c) o implemento organizacional e
- d) os responsáveis pela prática por meio de execução.

O Aviso Circular argumenta (BRASIL, 1996, p. 1),

Magnífico Reitor,

A execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais possibilita que venham a alcançar níveis cada vez mais elevados do seu desenvolvimento acadêmico. É importante, por isto, registrar o esforço que as Instituições de Ensino Superior – IES empreendem no sentido de adequar-se, estruturalmente, para criar condições próprias, de forma a possibilitar o acesso desses alunos ao 3º grau. Os levantamentos estatísticos no Brasil não têm contemplado o atendimento educacional aos portadores de deficiência, dificultando, assim, a exposição de dados sobre o número de alunos que concluem o 2º grau e o número daqueles que ingressam no ensino superior. É, no entanto, elevado o número de solicitações – tanto de pais, dos alunos portadores de deficiência, quanto das próprias instituições de ensino superior – no sentido de que seja viabilizado o acesso desses candidatos ao 3º grau, razão pela qual o tema **acesso e permanência do educando portador de deficiência na instituição de ensino superior** está sendo objeto de estudo na maioria das IES [...] (grifos do autor) [...]. A prática vem demonstrando que a operacionalização das estratégias já utilizadas necessitam de ajustes para que possam atender a todas as necessidades educativas apresentadas por esse alunado.

Observa-se, pois, que há duas décadas, já havia a preocupação com a formação de diferentes profissionais no que tange ao conhecimento sobre pessoas com necessidades especiais e, dentre estas profissões, aquelas ligadas à formação de professores preparados para trabalhar com alunos que apresentam deficiência/necessidades especiais, o que se torna dever relevante num país que resolve adotar como política, de forma preferencial, a inclusão dos referidos alunos na escola regular (BRASIL, 2004).

A universidade tem proporcionado inclusão aos números de discentes surdos, mas a educação de ensino superior ainda é muito incipiente e precisa que tenha vida acadêmica,

mostrando a capacidade profissional, o estudo, e a inclusão de Intérprete educacional de LIBRAS, para que possa superar barreiras, e receber direito de acesso de ir a vir, como qualquer outro discente.

A constituição do direito à educação para todos os alunos, em todos os níveis de ensino, há outra legislação que normatiza esse direito - Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 (que revogou a portaria nº 1.679/99). Essa portaria afirma:

[...] considerando a necessidade de assegurar aos portadores de deficiências física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino, resolve: 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. (BRASIL, 2003, p.1).

A evolução dos universitários surdos em movimentos sociais provoca a sociedade a eliminar a exclusão, o esquecimento histórico do preconceito que enalçava os surdos e inicia a ação inclusiva para um acerto das universidades, em respeito a esses discentes. A população não pode dominar os alunos surdos e ou pessoas com deficiência gerando um desconforto, levando a sentirem-se pomenorizadas na sociedade.

#### **2.4.2 Avaliação Institucional e Curricular**

Durante o trabalho de execução, é preciso haver avaliação nas universidades, onde os instrumentos da gestão são analisados de forma ampla e aplicados, de forma centrada, nos objetivos.

Existem dois tipos de avaliação, a educacional e a institucional. A primeira é o foco da aprendizagem, em busca de conhecimentos, habilidades e atitudes e também envolve exames de currículos e programa de ensino. Já na avaliação institucional, é o elemento institucional ou política pública, como prestação de serviços e estratégias de ação. Avalia o autor Belloni (2003, p. 17).

A definição concreta da avaliação educacional vem por meio da tarefa didática, acompanhar todos os passos do processo de ensino e aprendizagem. São comparados os

resultados alcançados no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos, conforme os objetivos propostos, a fim de verificar progressos, dificuldades e orientar as tarefas a serem executadas.

Conforme os autores definem o termo avaliação:

[...] avaliação como uma componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, a determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes. (LIBÂNEO 1991, p. 196).

Na avaliação institucional, trabalha-se o processo de acompanhamento contínuo das atividades e da implementação de culturas e mudanças necessárias à retomada da missão proposta pela Instituição. A proposta da avaliação institucional é sugerir a continuidade das atividades exercidas dentro das universidades, avaliar os erros e os resultados positivos, e após isso, buscar resoluções adequadas, propondo mudanças e executar melhorias e ampliações de ideias tecnológicas e desenvolvimento da avaliação, conforme relatam Andrade e Amboni (2004).

Os principais pontos de vista da avaliação dentro das IES que apoiam no ato de exercer atividades equilibradas e confiáveis, é preciso que haja de forma rotineira avaliação dos aspectos e elementos das IES, respeitar a identidade e cultura da Instituição, respeitar a diferenças existentes na instituição, a fim de facilitar a reflexão, a avaliação e a crítica e ainda propor alterações de ideias com o fim de dar uma melhoria de qualidade de trabalho e de vida de alunos com alguma deficiência.

Num país marcado por profundas disparidades econômicas, culturais, sociais, políticas e educacionais a agregação desconhecimentos e competências tem papel importante na formação das novas gerações. Incorporando diferentes clientelas, os resultados do trabalho acadêmico realizado pela instituição devem ser medidos não apenas na saída do aluno, mas também na relação entre o que era o seu perfil quando do ingresso e o que é o seu novo perfil quando da conclusão de seus estudos. (NEIVA, 2002, p. 17).

Neste particular, é preciso pensar o modelo curricular, envolver as estratégias e critérios de atuação, com tomadas de decisões as quais proporcionem adequada ação educativa e o processo de ensino aprendizagem esteja disponível a atender a diversificação.

As universidades precisam pertencer aos modelos de adaptações curriculares, que são as adaptações de acessibilidade, com o intento de acabar com as barreiras metodológicas, planejamento, objetivos e atividades, identificar a avaliação com a expectativa de relacionar os alunos, onde requer que os sistemas educacionais modifiquem não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas que se organizem para construir uma real universidade para todos, que dê conta dessas IES de uma forma equilibrada.

Vale ressaltar que currículo:

[...]representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. “O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirmam os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero. (MAC LAREN, 1998, p. 116).

A administração e seu corpo gestor, das universidades, devem buscar aniquilar quaisquer manchas que venha denegrir a imagem dos alunos com deficiência, especificamente aos alunos surdos, é necessário o respeito linguístico à sua forma de comunicação distinta dos demais. É adequado alterar o plano curricular para efetivar a aprendizagem acadêmica destes alunos, descobrir com essa ação qualidades e melhorias que propiciem dignidade social.

O processo de aprendizagem com adaptação curricular tanto do sujeito que idealiza como sociedade, estará habilitando o planejamento de atividades e recursos humanos articulados como “orientação”, “plano” e “academia inclusiva”.

O planejamento para uma universidade inclusiva deve focar em um trabalho com adaptações e mudanças na metodologia respeitando os diferentes aspectos que apresentam as salas de aula com alunos ouvintes e surdos incluídos. Ao repassar as informações o professor não consegue de igual modo ser compreendido por alunos surdos e ouvintes, tornar-se necessário uma interação direta com os alunos em sua língua materna, no caso dos surdos, a língua de sinais. Ao professor compete adaptar-se ao cenário inclusivo buscando ferramentas que gerem entendimento ao dispor seus conhecimentos aos alunos com surdez.



### 3 METODOLOGIA

Trabalhar com a pesquisa é buscar métodos e procedimentos que apontam a produção de um novo conhecimento e não somente reproduzir o que já se sabe sobre um dado em um determinado campo científico. A pesquisa é uma atividade científica, se onde descobre a realidade social, buscando resolver problemas ou hipóteses por meio do trabalho científico (CERVO; BERVIAN, 2002). Para o pesquisador, constitui um estado de aprendizagem no qual aprenderá durante o trabalho de pesquisa, a partir das suas incertezas e resultados do processo de investigação.

Um processo de aprendizagem permanente. O pesquisador é sempre um aprendiz. É a humildade intelectual que deve ser própria de um aprendiz que mitiga suas hesitações e suas incertezas, e que fecunda suas interpretações e reflexões acerca do objeto de estudo, em face de teoria que orientou e ao método que utilizou. (VERGARA 2005, p. 266).

Toda pesquisa em sua essência é oriunda da curiosidade humana em busca das razões das coisas e dos seres. Por isso, o homem criou vários métodos na tentativa de encontrar respostas. Sobre isso Minayo (1994 apud TASSIGNY, 2010, p. 68) diz que:

E, toda tentativa, sob o pretexto de cientificidade ou de rigor, que quisesse enquadrar o campo da ciência (em seus fundamentos e elaboração de saber) em certezas absolutas e definitivas, colocá-la-ia, *ipso facto*, na impossibilidade de encontrar os meios para apreender o conhecimento como esfera existente na sociabilidade, em constante movimento. Nesse campo, a interrogação própria das Ciências Humanas (e Sociais) se dirige às estruturas e ao fundamento da presença do homem no mundo em suas relações com a realidade e desse com os outros homens.

#### 3.1 Caracterização da Pesquisa

Para Richardson (2009), o que caracteriza um determinado processo de pesquisa não é nada além do seu método. Este método exige pensamento crítico, de modo que o conhecimento deve ser sempre submetido a reflexões e conexões necessárias que pretensamente possam inferir nas definições e projeções. Nestes termos, este trabalho tem como primeiro elemento metodológico o estabelecimento de um quadro teórico repleto de observações, capazes de fornecer embasamento para responder a formulação do problema da pesquisa mediante pesquisa bibliográfica e documental.

Para entender a inclusão no ensino superior, recorre-se à literatura especializada em políticas públicas, acessibilidade e políticas de Responsabilidade Social, voltadas a pessoas com deficiência, por meio de teses, dissertações, artigos, livros e da legislação. Isto porque, quando se fala em inclusão, precisa-se ter claro que essa discussão pressupõe “um processo espontâneo e subjetivo que envolve direta e pessoalmente o relacionamento entre seres humanos” (GLAT, 1998 apud OLIVEIRA, 2010, p. 109). Sendo essa discussão bastante nova, fazem-se necessários, ainda, estudos e pesquisas na área.

Especificamente sobre inclusão, o foco está na configuração dos problemas e de situações de existência dos sujeitos. No ponto de vista de Trivinos (1987), o pesquisador é o sujeito dotado de necessidades, motivos, desejos, porém nem sempre é consciente, recebendo influência das ações e atitudes, mudando seu ato, em assumir o novo papel de coletar e analisar dados, vencendo os obstáculos e propiciando resultados satisfatórios.

Para Minayo (1993), a metodologia pode ser compreendida como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Assim, neste âmbito, o pensamento é inserido nas concepções teóricas, ou seja, num conjunto de técnicas que possibilitam a constituição desta realidade pelo pesquisador. Deste modo, a autora define metodologia como o conjunto de técnicas que “deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado e capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática”.

A estrutura do processo de pesquisa deste trabalho seguiu a proposta de Huhne (1992). Conforme o autor a pesquisa passa pelas seguintes fases: Escolha do Assunto; Pesquisa Bibliográfica; Pesquisa Não-Empírica; Pesquisa Empírica; Documentação; Crítica da Documentação; Redação e Construção.

Esta pesquisa, então, utiliza uma abordagem qualitativa instrumentalizada pela coleta de dados por meio de questionários e análise documental. O trabalho se assinala como um estudo multicaso<sup>34</sup>, também chamado de estudo de casos múltiplos. O multicaso e o estudo de caso único são métodos incluídos no âmbito do método do estudo de caso:

---

<sup>34</sup> O termo multicaso neste estudo refere-se aos estudos comparativos (veja GEORGE, 1979; LIPHART, 1971). Haja vista que o mesmo estudo pode conter mais de um caso único.

uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente” e segundo Yin (2001,p.21), “ o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas do evento da vida real. O método envolve nas ideias a rigidez nos objetivos, a originalidade e conexões diretas. (TRIVINOS, 1987, p. 133).

Foi adotado o método estudo de caso, haja vista a possibilidade de investigar o fenômeno em seu contexto, como propõe Yin (2005). Assim sendo, esta estratégia de pesquisa permitiu a análise de determinadas características das instituições, como também da perspectiva dos sujeitos da pesquisa em relação à IES a que pertencem.

Para Yin (2001, p. 32) o estudo de caso é um dos meios de se fazer pesquisa em ciências sociais. É utilizado como forma de estabelecer um conhecimento sobre indivíduos, organizações, sociedade e fenômenos políticos. Segundo o autor, um estudo de caso é uma investigação empírica que “[...] investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Após a coleta e tabulação dos dados, já na parte quantitativa do estudo, utilizou-se o SPSS v.15 para a realização da correlação entre as IES (UNI1 e UNI2), com seus respectivos pesquisados, e suas respostas dadas ao Questionário, que pode ser encontrado no Apêndice A. Respeitando a Escala de Likert proposta, foram encontrados e descritos os resultados da pesquisa nas vinte Tabelas contidas no 4.4 Concepção de categorias da política nas universidades e condição para acesso de alunos surdos.

Essa justificativa metodológica faz referência à característica descritiva deste trabalho. Esse tipo de pesquisa é capaz de descrever, observar, registrar e correlacionar fatos e fenômenos sem manipulá-los, como propõe Rampazzo (2002). Fatos como políticas institucionais, questões de acessibilidade e ações afirmativas de Responsabilidade Social podem ser analisados por meio deste método que, por fim, pode demonstrar o início de um processo vantajoso de mudanças nas políticas educacionais nas duas instituições pesquisadas.

Por se tratar de uma investigação qualitativa, esta pesquisa pode envolver segundo Godoy (1995), várias estratégias, tais como a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. Na mesma perspectiva, esta investigação é de âmbito local e se caracteriza como de natureza exploratória, pois abrange a pesquisa bibliográfica e a busca documental. A

pesquisa ainda lança mão do paradigma interpretativista, ao buscar interpretar – ao descrever – as realidades e os objetos estudados.

Sabemos que a pesquisa qualitativa apresenta pelo menos a existência de três possibilidades oferecidas pela abordagem: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia (GODOY, 1995b, p. 21). Para este trabalho achou-se pertinente à aplicação de um estudo de caso múltiplo pela pretensão de uma análise profunda de uma unidade de estudo.

Na visão de Godoy (1995b, p. 25) o estudo de caso busca ao exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação em particular. Amplamente usados em estudo de administração a estratégia de estudo de caso tem se tornado a modalidade preferida daqueles que procuram saber como e porque certos fenômenos acontecem ou dos que se dedicam a analisar eventos sobre os quais a possibilidade de controle é reduzida ou quando os fenômenos analisados são atuais e só fazem sentido dentro de um contexto específico.

A pesquisa teve como participantes 14 (quatorze) sujeitos pertencentes a duas universidades de Fortaleza. Nesta dissertação, cada instituição é considerada um caso, no qual os sujeitos pesquisados participam em diversos níveis de vinculação. Assim sendo, a pesquisa se caracteriza como estudo de caso. Para Santaella (2001 apud SOUZA, 2008, p. 74). “[...] o estudo de caso se volta para indivíduos, grupos ou situações particulares para se realizar uma indagação em profundidade que possa ser tomada como exemplar.”

Da pesquisa qualitativa se tem parte da obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto do estudo. Frequentemente nesse tipo de pesquisa, o pesquisador procura entender os fenômenos segundo as perspectivas dos participantes da situação estudada e, a partir de então emite sua interpretação sobre os fenômenos estudados. E foi com base nessas premissas que se fez a realização deste trabalho. Para Oliveira (2002, p. 116) o método qualitativo não tem a pretensão de numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas, sendo assim não empregando dados estatísticos como centro do processo.

### **3.2 Unidades de Análise e Escolha dos Sujeitos**

De acordo com Yin (2005), o investigador deve determinar quais unidades de análise (indivíduo, grupo, organização, dentre outras) suas características e quantidade, caracterizando o tipo de estudo de caso. A decisão de usar uma ou várias unidades de análise, bem como a utilização ou não de replicações do estudo, podem afetar a capacidade de realizar compreensões teóricas, próprias de estudos de caso. Com efeito, a pesquisa utilizou-se de duas universidades com alunos surdos na graduação e na pós-graduação.

Para Minayo (2006), a seleção dos sujeitos ou casos a serem incluídos no estudo é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões. Para a pesquisa, sob-relatório foram selecionados 14 sujeitos pertencentes às IES escolhidas.

As universidades com alunos surdos estão mais propensas a criar uma cultura de inclusão, dada a natureza do egresso (destes alunos) em sala regular. As instituições de ensino e os sujeitos foram escolhidos pela acessibilidade de dados e por haver surdos em todos os níveis das instituições pesquisadas (funcionário<sup>35</sup>, docente e discente). Desse modo, escolhem organizações já reconhecidas por suas práticas de política da inclusão universitária social, portanto, adequadas para a investigação que se tenciona empreender.

A unidade, então, será tomada como caso. Desta forma, a escolha por estas instituições já referidas justifica-se pela possibilidade de investigar e revelar as políticas de inclusão oferecidas ou vivenciadas pelas próprias, apresentando fatos cujos mundos inserem-se tanto no campo público como no terreno privado. Além disso, é relevante dizer que movimentos, ações e empreendimentos praticados nestes ambientes são decorrentes de políticas de inclusão.

#### **3.2.1 Perfil das Unidades e dos Sujeitos**

As unidades selecionadas para a pesquisa, Universidade 1 e Universidade 2, foram escolhidas observando o critério de convivência e acesso de dados pelo pesquisador, com o

---

<sup>35</sup> Vale ressaltar que nas duas instituições há funcionários surdos, porém somente a UFC possui funcionário surdo em nível de gestão, contudo ele não participou por se tratar do autor desta dissertação.

papel de trabalhar com o ramo social e suas ações em função da sociedade e que, como tal, desenvolvem seus trabalhos com modelo de tríade, que é o ensino, pesquisa e extensão, onde a universidade é envolvida por um conjunto de ensinamentos formado de profissionalismo. Na universidade, no entanto, o principal ponto é o aluno receber com eficiência compreensão na tríade – ensino, pesquisa e extensão, que farão a diferença em sua vida profissional, ou seja, para competir, é preciso ter os conhecimentos adquiridos, em teorias e práticas.

A Universidade 1 é uma grande universidade particular do Estado do Ceará, onde há uma quantidade significativa de alunos surdos em diversos cursos da graduação e pós-graduação. Atualmente, atende alunos surdos nos cursos de Ciências da Computação, Fisioterapia, Audiovisual e Novas Mídias, Terapia Ocupacional, Engenharia Civil, Administração, Ciências Contábeis e Educação Física. Na pós-graduação os alunos surdos estão nos cursos de mestrado em Administração e Psicologia. Também trabalham surdos nos setores administrativos e na docência da disciplina de LIBRAS.

A UNIVERSIDADE 2 é polo de ensino do curso de Letras-Libras oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) –, curso que forma professores e tradutores/intérpretes da LIBRAS, que tem maioria de alunos surdos. Atualmente, a UNIVERSIDADE 2 atende, somente no curso de Letras-Libras a cerca de 30 alunos surdos, sem contar com as outras graduações. Na pós-graduação, a Universidade atende pela primeira vez uma surda mestranda em educação. A instituição também tem professores surdos docentes da disciplina Libras.

Foram escolhidos sete sujeitos de cada IES por ser um número proporcional ao quantitativo dos sujeitos questionados integrantes do núcleo gestor. “Os sujeitos de uma pesquisa são aqueles que fornecerão os dados que o autor necessita para fazer a pesquisa”. (VERGARA, 2005, p. 53). Os sujeitos desta pesquisa foram escolhidos levando em consideração três esferas da universidade (funcionário, docente e discente). Escolher um número maior de surdos implicaria ter que comparar com a gestão. Por não haver nas IES questionadas, nenhum discente surdo que está cursando ou já tenha concluído o doutorado, opta-se por escolher discente ouvinte que seja fluente em LIBRAS e participante da comunidade surda, tendo a seguinte distribuição em cada instituição:

- a) dois gestores, sendo um da graduação e um gestor da pós-graduação, ou ainda uma pessoa responsável;
- b) dois alunos surdos, sendo um aluno da Graduação e outro da Pós-Graduação;
- c) um Intérprete Educacional de –, lotado (a) de cada instituição;
- d) um aluno ouvinte da pós-graduação;
- e) um docente da disciplina Libras, preferencialmente surdo.

A escolha destes sujeitos da investigação tem relação direta com as funções praticadas por eles e que, por esta razão, justifica como critério. A relevância desse critério de escolha pode ser descrita da seguinte forma:

- a) quanto às pró-reitoria de graduação e pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação ou equivalentes, por serem responsáveis pelas funções de assessoria aos cursos de graduação, mestrado e doutorado, sendo seus gestores responsáveis pela definição de políticas, projetos, ações entre outros trabalhos que possam ser facilitados mediante a inserção na universidade inclusiva e acessível;
- b) em relação aos acadêmicos surdos, a escolha se justifica por conferir ao surdo, responsabilidades sociais e pessoais das questões aqui pesquisadas, dando-lhe papel de corroborar a compreensão das mobilidades exercidas no mundo da instituição;
- c) ao intérprete e ao docente Surdo, por estarem ao mesmo tempo, atuando como partícipes da comunidade surda e funcionário da instituição de ensino;
- d) outro quesito considerado foi a preferência por aluno ouvinte cursando doutorado conhecedor da questão de acessibilidade linguística, uma vez os mesmos têm um percurso relevante em instituições de ensino.

Para preservar a identidade dos participantes, seus nomes foram omitidos, resguardando o direito e privacidade dos sujeitos. o figura 3 abaixo apresenta de forma sistemática a relação dos pesquisados.

Quadro 1 – Relação dos pesquisados de questionários aplicados

<b>Sujeitos da Pesquisa</b>	<b>Universidade 1</b>	<b>Universidade 2</b>
Pró-Reitor de Graduação ou Equivalente	1	1
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação ou Equivalente	1	1
Docente de Libras	1	1
Aluno Surdo cursando Graduação	1	1
Aluno Surdo cursando Mestrado	1	1
Aluno Ouvinte cursando Doutorado	1	1
Interprete Educacional de LIBRAS	1	1
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>7</b>

Fonte: Elaborado pelo autor (2012).

A coleta de dados aconteceu no segundo semestre do ano de 2011, no período do mês de outubro. A princípio o contato realizou-se via correio eletrônico com os pró-reitores de Graduação e Pesquisa e Pós-Graduação da UNIVERSIDADE 2 e UNIVERSIDADE 1 para um agendamento de visita ao local para assinatura dos termos de consentimento e esclarecimento das respostas do questionário.

Com os alunos, foram marcados encontros para a entrega do questionário e posteriormente, foram recolhidas as assinaturas dos termos de consentimento. Foi levantada pelos sujeitos a possibilidade de um encontro para esclarecimento do objetivo das perguntas, como também a escrita das questões subjetivas serem anotadas pelo entrevistador. Estes encontros foram de acordo com a solicitação de local adequado aos entrevistados. A maioria das entrevistas foi realizada nos próprios campi universitários ou em instituição ligada à comunidade surda. Os intérpretes que foram indagados a participar da pesquisa primeiramente responderam ao questionário e no ato da entrega destes assinaram os termos de consentimento.

### **3.3 Pesquisa de Campo**

A pesquisa de campo deve ser efetivada somente após o estudo bibliográfico para que o pesquisador possa ter a riqueza do conhecimento a respeito do assunto, é esta etapa é significativa para definir os objetivos da pesquisa, coleta de dados, tamanho da amostra e como acontece tabulação dos dados analisados.

Segundo Triviños (1987), o estudo de caso “[...] é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente. Essa definição determina suas características

[...].” Segundo o autor, o estudo de caso distingue-se em vários tipos, sendo que deste trabalho o estudo de caso realizado foi de caráter denominado estudo de caso observacional.

Esta é uma categoria típica, poderíamos dizer de pesquisa qualitativa. A técnica de coleta de informações mais importante dela é a pesquisa participante, que, lembramos, às vezes, aparece como sinônima de enfoque qualitativo. O foco de exame pode ser uma escola, um clube, uma Associação de vizinhos, uma cooperativa de Produção e Consumo etc. Agora não é a organização como um todo o que interessa, senão parte dela. (TRIVIÑOS, 1987, p. 135).

Como o trabalho permite estabelecer comparações entre duas IES específicas, Triviños (1987) denomina o estudo comparativo de casos ou estudo de multicasos.

O estudo tem como propósito estabelecer uma pesquisa social qualitativa e quantitativa por entender que no contexto atual, surge uma nova e promissora forma de abordagem que se tem firmado como possibilidade de investigação surgida, inicialmente, no seio da Antropologia e da Sociologia. Porém, nos últimos trinta anos, esse tipo de abordagem ganhou espaço em áreas como a Psicologia, a Educação, a Saúde e a Administração de Empresas.

### **3.4 População/Amostra**

A população deste estudo foi composta por discentes surdos e ouvintes, intérpretes de LIBRAS, docentes e gestores nas Universidades. A amostragem utilizada foi do tipo propositado, composta por 14 discentes (dois alunos surdos cursando graduação, dois alunos surdos cursando mestrado, e dois ouvintes cursando doutorado, dois intérpretes de LIBRAS, dois docentes e dois gestores) em duas instituições do ensino superior no município de Fortaleza- CE, que por única vez foi uma técnica mais adequadas para a obtenção dos dados. Segundo Gonçalves (2005), este tipo de amostra é que se apresenta em maior simplicidade do que a não probabilística, pois o pesquisador dirige-se intencionalmente a um determinado grupo de sujeitos de quem ele tenciona conhecer.

### **3.5 Técnica de Coleta de Dados**

Utilizam-se nesta pesquisa duas fontes principais de dados, que foram divididas em duas unidades de análises: o questionário combinado e a análise documental propriamente dita. A coleta foi sistematizada desta forma a fim de que as comparações entre as instituições

pudessem apresentar características individuais em cada unidade de análise. A seguir, esses instrumentos serão detalhados.

Os questionários podem ser classificados em três categorias: de perguntas fechadas; de perguntas abertas; e que combinam ambos os tipos (RICHARDSON, 1999). O questionário aplicado na pesquisa enquadrou-se nessa última categoria.

Na pesquisa analítica pode ser feito uso de questionários, observação etc. Corroborando, Oliveira (1997) apresenta a escolha do método e técnica a utilizar depende do objetivo da pesquisa, dos recursos da ação inclusiva universitária disponível, do coletivo e elementos no campo da investigação. Como o objetivo dessa pesquisa é estudar acessibilidade focal para apropriação metodológica surda de educação superior e comunidade acadêmica surda sobre a política institucional articulada à ação da inclusão acadêmica surda, foram consideradas as técnicas de análise de temática. Também foi considerada a técnica da pesquisa participante, em razão do tamanho da amostra. A pesquisa selecionou esta técnica, pois assim poderia utilizar, separadamente ou em conjunto, para atender aos objetivos do estudo - questionário e análise documental.

Justificando a escolha das técnicas de coleta de dados escolhidas para a pesquisa, seleciona-se o questionário ainda na primeira fase, que identificou quais instituições do ensino superior que já têm experiência com o uso da metodologia inclusiva, em um curto espaço de tempo para efetivação da pesquisa (dois anos para completar a pesquisa, com a análise dos dados e divulgação dos resultados).

Na segunda fase da pesquisa, pretende-se aprofundar os dados, realizando uma nova coleta de dados, apenas com as universidades que têm de conformar à política e burocracia da acessibilidade no ensino superior a fim de identificar as dificuldades em se implementar esta forma metodológica apropriada para os alunos surdos e benefícios conseguidos com a sua implantação. Como esta etapa usará uma pequena amostra e seu objetivo é conseguir um aprofundamento dos dados desse tema, resolveu-se aplicar o método do questionário.

## a) Questionário

Para Richardson (1989), os questionários cumprem pelo menos duas funções, sendo que a primeira diz respeito à descrição das características e à aferição de determinadas variáveis de um grupo social. A segunda função é medir as variáveis individuais e grupais.

Entre os modelos de questionários empregados, este experimento utilizou o modelo combinado, no qual as perguntas estruturadas (fechadas) e não-estruturadas (abertas) foram combinadas no mesmo instrumento, ou seja, neste modelo, as perguntas continham espaços para que o sujeito pudesse redigir suas considerações e comentários livremente, conforme apêndice B.

Este tipo de instrumento, no ponto de vista de Minayo (1993), além de caracterizar uma conversa a dois, via *email* e pessoalmente em visita, cujos propósitos são muito claros e definidos, articula duas modalidades de questionários, que são o estruturado e o não estruturado havendo, portanto, por parte do entrevistador, uma abordagem contando com perguntas previamente formuladas e, ao mesmo tempo, uma livre do tema proposto.

Questionários são técnicas de pesquisa que iniciam um processo de descoberta na mente do entrevistado. Ao responder ao questionário, o participante começa a focalizar um determinado problema e o faz segundo um modo determinado de abordá-lo. Quando o respondente do questionário precisa reagir a perguntas fechadas e muito focalizadas, o chamado “bias” (tendenciáveis) pode se tornar um problema. Em perguntas abertas, a tendência existe também, embora esteja disfarçada.

Apesar de todos os esforços e cuidados, sempre haverá dificuldades para manter a imparcialidade durante a aplicação do questionário. Em relação a este fato,

No caso da pesquisa qualitativa, ao contrário do que muitos podem pensar, é fundamental o envolvimento do entrevistado com o entrevistador [...], ela é condição de aprofundamento da investigação e da própria objetividade. Em geral, os melhores trabalhos de campo são os mais simpáticos e que melhor se relacionam com os entrevistados. (MINAYO, 2010, p. 67-68).

Com amparo nessa orientação, inicialmente, foi feito contato com os sujeitos via *e-mail*, e pessoalmente foi realizada uma visita às Pró-Reitorias de Graduação, Pró-Reitoria de

Pesquisa e Pós-Graduação ou setor equivalente de cada uma das instituições de selecionada, isto é UNIVERSIDADE 2 e UNIVERSIDADE 1. Nesses encontros, foram apresentadas ideias centrais do projeto, o roteiro para realização do questionário – GESTORES, DOCENTES, DISCENTES e INTÉRPRETES (APÊNDICE A), como também as orientações quanto ao preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B). Além disso, foi solicitado aos gestores das instituições que pusessem à disposição os documentos institucionais para análise posterior.

Após o cumprimento desta etapa, foi organizada e desempenhada uma agenda para realização dos questionários nas universidades sob exame.

Os questionários foram aplicados com os alunos escolhidos, prevendo certa liberdade de tempo, considerando a importância dos assuntos abordados e, também, o surgimento de colocações significativas à interpretação dos dados. No caso dos intérpretes, docentes e gestores, os questionários foram aplicados considerando suas agendas e disponibilidade.

Em ambos os casos, no entanto, foi informada a possibilidade de envio do questionário via e-mail ou o recolhimento pessoalmente em outra visita marcada no universo pesquisado.

Como o questionário adotado foi o semiestruturado, não houve preocupação com o rigor na ordem das questões. O roteiro traz uma sequência lógica para os assuntos, passando das questões simples para as complexas, possibilitando, assim, um aprofundamento daquelas entendidas como relevantes à interpretação dos dados.

Com base na solicitação dirigida às autoridades da Área de Concentração: Fundamentos e processos estratégicos para a sustentabilidade, submetemos à apreciação o Termo de Compromisso Institucional para realização dos questionários aos entrevistados. Após a análise os instrumentos foram assinados pelo grupo de gestores, alunos e tradutores (APÊNDICE C).

O roteiro do questionário dirigido aos gestores, discentes, docentes e intérpretes foi organizado com questões/temas, tais como: 1) Instituição do Ensino Superior; 2) Inclusão Social; 3) Responsabilidade Social; 4) Política Pública; 5) Acessibilidade.

É importante ressaltar que na identificação dos entrevistados utilizou-se uma simbologia representada por uma letra e um número. No caso dos gestores G1, e G2, no caso dos alunos identificados por A1 e A2 (alunos surdos), para alunos ouvinte O1 e O2, para docentes de Libras D1 e D2 e no caso intérpretes educacionais de LIBRAS I1 e I2, preservando, desta forma, suas identidades.

## **b) Análise documental**

Vale ressaltar que, antes da análise dos documentos propriamente dita, foi realizado um estudo junto aos portais virtuais de cada instituição, antes de um contato pessoal, posteriormente na Internet, alcançando informações relativas à história institucional, cursos, estrutura organizacional, serviços, recursos humanos, entre outros.

A análise documental é uma técnica valiosa, na medida em que complementa informações obtidas por outras técnicas, apontando novos aspectos da realidade pesquisada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A análise dos PDIs, documentos oficiais onde comprovam quais são os papéis das universidades em atuar e executar. São por meio das regras citadas por esses documentos que são cumpridas as exigências inerentes as instituições, ou seja, são eles as fontes de informação.

Guba e Lincoln (1981 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986), também defendem a noção de que independentemente da utilização de outros métodos, o uso dos documentos jamais deve ser ignorado, pois constituem verdadeiras fontes de informação. A análise documental efetivou-se inicialmente com o arranjo das fontes de estudo. Para isso, a análise documental foi sistematizada, possibilitando melhor compreensão dos documentos legais e institucionais de ambas IES pesquisadas.

Com a organização da aplicação da legislação que ampara os alunos de ensino superior, considera-se: a Constituição da República Federativa do Brasil; pesquisas em documentos oficiais relevantes ao estudo, como Declaração de Direitos Humanos, Declaração de Salamanca, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, PNE, avisos circulares, portarias e decretos

presidenciais ligados ao MEC, além de programas como, por exemplo, PROUNI, INCLUIR, Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e documentos fornecidos pelas universidades em estudo, Regimento Interno, PPP, PDI e entre outros como documento gerado pelas universidades em estudo.

A análise dos documentos institucionais teve como base observar que itens tinham relação com a legislação inclusiva no que se refere ao aluno surdo.

### **3.6 Modelo Hipotético da Pesquisa**

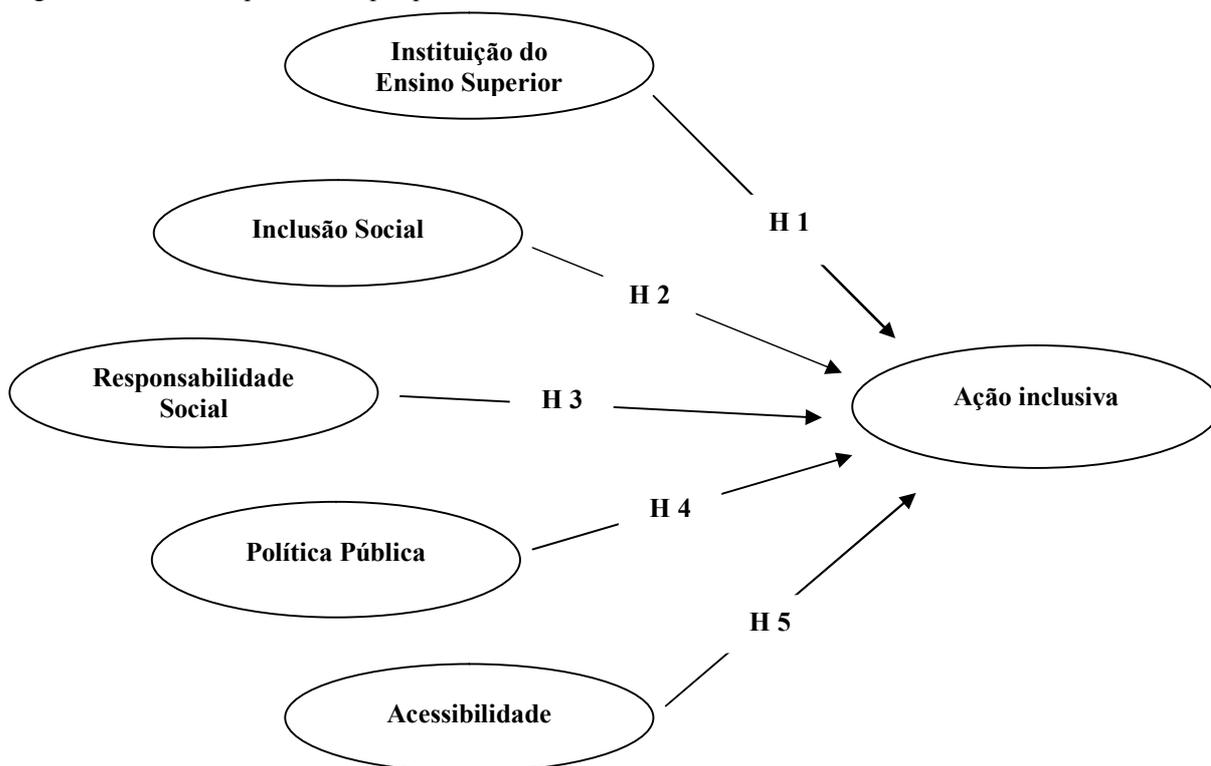
O modelo hipotético recomendado desta pesquisa é um desenho favorável do modelo de Ação Inclusiva nas Instituições do Ensino Superior. O desenho esquemático do modelo hipotético em esboço é exposto na Figura 3.

O modelo hipotético é fundado em três construtos relacionados de segunda ordem, vinculada ao modelo de ação: a prática de responsabilidade inclusiva social, o acesso para discentes surdos e a análise de estrutura organizacional em instituição do ensino superior, (PINTO, 2009).

Dentro destas relações disponíveis de dependência e de mediação, promulgadas pelo diagrama de caminhos componente do modelo. Da forma do método sintético, descreveram-se os três tipos de relações disponíveis analisando os tipos de construto em estudo, toda agora em diante caracterizada como diversificadas relacionadas, como:

- a) construtos exógenos (independentes, são as causas, regras, para outras diversificadas do modelo): representados pela prática de responsabilidade inclusiva social, desenvolvimento do acesso para os alunos surdos, diversidade e documentos;
- b) construtos endógenos (dependentes, mobilização de inclusão para os alunos): representados pelo respeito, ética, aceitação da comunidade surda e cultura surda; e
- c) construtos mediadores (dependendo da ação, são dependentes ou independentes em relação às outras diversificadas relacionadas, entretanto rodeiam a comunicação categórica em estudo – representados pela acessibilidade organizacional, poder de acompanhar, analisar e avaliar o programa de apoio pedagógico das universidades.

Figura 3 – Modelo Hipotético de pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor (2012).

### 3.6.1 Hipóteses de Pesquisa

Na elaboração da pesquisa, cinco hipóteses foram preparadas (Quadro 2), como maneira de alcançar o objetivo principal que incide em avaliar a influência da política da inclusão para ações inclusivas em IES de condições da acessibilidade.

Quadro 2 – Hipóteses da pesquisa

Hipóteses	Descrição
H1	As ações acadêmicas são favorecidas com a inclusão dos surdos nas instituições do ensino superior.
H2	A influência do combate à exclusão social possui os critérios e metodologias favoráveis.
H3	Os programas e ações de Responsabilidade Social são transitórios com a implementação de nova estratégia.
H4	As ações adotadas pela gestão da instituição estão envolvidas com a política pública.
H5	A acessibilidade considera como uma expectativa ampliar a inclusão dos surdos nas instituições do ensino superior.

Fonte: Elaborado pelo autor (2012).

### 3.7 Particularidades da Pesquisa

A feitura desta dissertação contou com o aporte profissional de dois Tradutores/Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) –, disponibilizados pelo Programa de Apoio Psicopedagógico (PAP) – da UNIVERSIDADE 1. Considerando que o autor desta pesquisa é surdo e usuário da Língua Portuguesa como segunda língua, o texto final da dissertação contou com a participação destes profissionais em vários momentos desde a tradução de textos teóricos para a formulação do tema à conclusão da pesquisa.

O Programa de Apoio Psicopedagógico<sup>36</sup> foi institucionalizado em setembro de 2005, baseada na Resolução nº27/05, com a visão de trabalhar com a cultura de inclusão fundamentada no princípio da diversidade, fomentando o respeito e o convívio com as diferenças individuais, acompanhando o trabalho do aluno surdo, envolvendo a subjetividade dele (emocional e inter-relação), conforme Carvalho (2002). Abrange todos os alunos de uma das universidades estudadas, que necessitam de alguma orientação e ou alunos com alguma deficiência. O atendimento ao aluno é feito por profissionais com formação e experiência em Psicopedagogia, Psicologia e Educação Inclusiva.

O desempenho adotado nesta dissertação vai ao encontro com as contribuições de Novak (2005) quando menciona que a performance do tradutor perpassa “pelos sentidos, língua, estrutura, contexto e a ideologia do autor.” Por essa razão, trabalharam dois profissionais Tradutores em Português/LIBRAS/Português, dedicados ao pesquisador, pelo PAP, durante todas as etapas da pesquisa, efetivando a inclusão e acessibilidade como uma realidade na UNIVERSIDADE 1. Nomeados pelo Programa de Apoio Psicopedagógico, foram os profissionais que traduziram e interpretaram esta obra a fim de produzir sentidos na Língua Portuguesa que assegurassem o sentido original do autor.

Na segunda etapa da pesquisa, as ações se desenvolveram nas unidades de ensino (núcleos e centros) com os Informantes Qualificados (IQs) escolhidos conforme item 3.2.1

---

<sup>36</sup> O Programa de Apoio Pedagógico é responsável pelo acompanhamento e distribuição do trabalho dos tradutores, interpretes e guia-intérpretes de LIBRAS –, onde eles auxiliam a comunicação e interpretam toda e qualquer demanda de sujeitos surdos, discente ou não. O interprete Jonathan Sousa foi o profissional que traduziu e interpretou parte desta obra, a fim de produzir sentidos na Língua Portuguesa que assegurassem o sentido original do autor durante o período de março de 2010 a janeiro de 2012, período em que houve a necessidade de substituição, assumindo essa responsabilidade tradutória a tradutora-intérprete Natália dos Santos Almeida, para dar continuidade, na mesma função, permanecendo no período de janeiro de 2012 até a presente data.

desta pesquisa, focalizando na identificação das políticas de inclusão e de acessibilidade de discentes surdos, observando as condições já citadas há pouco.

Quanto ao delineamento da pesquisa, Gil (1994) argumenta que se refere ao planejamento desta em sua dimensão ampliada. Em outras palavras, é o planejamento da pesquisa numa abordagem que envolve diagramação, previsão de análise e interpretação de coleta de dados, considerando o ambiente com elemento sistêmico em que estes são coletados e as formas de controle das variáveis envolvidas.

Sendo esta fase válida, então o, delineamento deste estudo investigativo tomará como base tanto as pesquisas bibliográficas como documental, constituindo caminhos para um estudo de caso múltiplo que se utiliza de dados colhidos no levantamento semiestruturado (questionário), observações e documentos.

O período exige a identificação do elemento que consiste no delineamento e no procedimento adotado para a coleta de dados. Assim, podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos:

- a) os que se valem das chamadas fontes de papel (pesquisa bibliográfica e pesquisa documental); e
- b) aqueles cujos dados são fornecidos pelas pessoas (pesquisa, o levantamento, o estudo de caso e a pesquisa participante).

O expediente de aproximação do objeto estudado foi desenvolvido em duas etapas - Na primeira, realizou-se o mapeamento por meio de sondagem dos alunos surdos matriculados nas duas instituições de ensino superior escolhidas, localizando-os, identificando-os e caracterizando-os pelo curso, área de conhecimento, condição sensorial e linguística e, principalmente, por suas condições educacionais inclusivas. Após acesso a essas informações, fez-se contato com os gestores para a análise do perfil das instituições pesquisadas, identificação de características individuais das IES, como por exemplo, missão e objetivos, como também mapear as ações propostas e desenvolvidas pelas IES. Em seguida, a sondagem estendeu-se aos docentes e intérpretes da Libras e por fim, alunos da Pós-Graduação também foram pesquisados.

### **3.8 Procedimentos Metodológicos de Análise**

Os procedimentos metodológicos para responder aos objetivos deste estudo estão expressos na sequência.

Informar os procedimentos da coleta 14 participantes na Universidade 1 e Universidade 2. Nessas instituições, foram entrevistados todos sobre política institucional e ações inclusivas no ensino superior os quais se disponibilizaram em participar da pesquisa, tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em APÊNDICE A). O critério de escolha das universidades foi estudado pelo coletivo; sua localidade e a disposição em contribuir com a pesquisa.

#### **Procedimento 1**

- Pesquisa documental com o fim de identificar as políticas de inclusão e acessibilidade de discentes surdos e análise de dados secundários sobre o número de pessoas surdas ou com deficiência no Brasil e em suas regiões.

#### **Procedimento 2**

- Estudo e análise de documentos que explicam as políticas da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade de Fortaleza (UNIFOR). A pesquisa não incluiu a universidade Estadual, devido a ausência de alunos surdos;
- Questionário dirigido aos gestores responsáveis pela implementação de políticas de inclusão e para alunos surdos nas Universidades; e
- Questionário dirigido aos alunos que vivenciam as políticas de inclusão nas Universidades.

#### **Procedimento 3**

- Análise das políticas de implementação e propostas efetuadas pelas Universidades.

#### **Procedimento 4**

- Após a realização dos procedimentos, verificação a análise e interpretação dos resultados

pelo pesquisador.

Assim sendo, esta estratégia de pesquisa permitiu o exame de determinadas características das IES em um contexto mais amplo, com propósitos de investigação mais aprofundada. O estudo de caso múltiplo obedeceu à sequência adiante delineada.

[i] No primeiro momento, em aproximadamente seis meses iniciados no segundo semestre de 2011, foram realizadas pesquisas bibliográficas e buscas documentais, objetivando melhorar a fundamentação teórica para construir corpo teórico do projeto. O que para Andrade (1999), esta é uma etapa fundamental da pesquisa de campo. Além de proporcionar uma revisão sobre a literatura referente ao assunto, a realização da pesquisa documental é argumentada pelo autor como sendo a essência da coleta dos dados que, no caso específico consiste em fontes oficiais da IES e da Universidade, tais como: Regimento, Estatuto, PDI, PPI e demais documentos internos necessários. Levou-se em conta a recomendação de Gil (1999), para quais documentos são também importantes fontes de dados. Este momento também foi enriquecido com a pesquisa participante cuja peculiar relação com as instituições verificadas são de aluno e funcionário.

A pesquisa participante caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Há autores que empregam as duas expressões como sinônimas. A pesquisa participante envolve a distinção entre ciência popular e ciência dominante. (GIL, 2002, p. 56).

[ii] No segundo momento, ocorrido concomitante ao primeiro, ocorreu à fase de pesquisa de campo e coleta dos dados. Para Minayo (1993), ela representa “o recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação”. Nesta perspectiva, a autora considera que o trabalho de campo inclui tanto os referenciais teóricos, nos quais o pesquisador se fundamenta, quanto aos aspectos operacionais que envolvem questões conceituais. A materialização desta etapa se deu em duas etapas. A primeira na pesquisa participante do autor no objeto investigado e depois na aplicação de questionário semiestruturado cujo conteúdo estabelece caminhos que levam o pesquisador a sua meta, previamente definido nos objetivos da pesquisa.

[...] a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, co-responsável e

solidário. Toda a ciência social de um modo ou de outro deveria participar da criação de éticas fundadoras de princípios de justiça social e de fraternidade humana. (BRANDÃO, 2006, p. 24).

[iii] Por fim, estendeu-se de meados do segundo semestre de 2011 até o início do primeiro semestre de 2012. Consiste na análise e redação dos dados. Merece cuidado minucioso, mostrando-se oportuno, mas uma fase delicada da pesquisa. Isso ocorre quando Gil (1994) aponta para o surgimento de dois problemas: [1] quando o pesquisador tende a concluir a pesquisa com uma mera apresentação dos dados e [2] interpretar o fenômeno pesquisador com suporte dos materiais coletados.

A pesquisa começou a ser realizada no segundo semestre de 2011 por meio de um questionário elaborado pelo autor e com base nos conhecimentos e pesquisas realizadas por Agarwal e Karahanna (2000). A finalidade do questionário encontrado no Apêndice A foi a de colher dados, que evidenciassem, através das respostas dos gestores e frequentadores, das universidades (UNI1 e UNI2), o que conhecem ou desconhecem, se conheciam sobre seus currículos e didática em LIBRAS; se existem instruções ou mídias sobre processos seletivos em LIBRAS; se a responsabilidade social e políticas públicas de inclusão de acessibilidade são trabalhadas em algumas disciplinas; se existem ações das respectivas instituições visando a inclusão de pessoas surdas; se ambas as instituições possuem critérios e metodologias para o combate à exclusão social; se os documentos internos obedecem à legislação sobre inclusão; se há avaliação e diagnósticos do mapa da inclusão/exclusão dos surdos nas instituições; se há pesquisas acerca do nível de satisfação dos alunos surdos; se as instituições tem programas e ações de responsabilidade social; se as instituições proporcionam oportunidades de formação de membros da comunidade local que sejam surdos; se existem planos de desenvolvimento educacional e institucional voltados para a nova estratégia da responsabilidade social; se existe a formação de pesquisadores e de docentes para a educação inclusiva superior relacionada com a responsabilidade social; se as ações adotadas pela gestão possuem conteúdo acessível a comunidade surda; se há implementação de políticas de capacitação e de acompanhamento voltado aos alunos surdos; se a participação dos discentes surdos nas atividades acadêmicas são em geral previstas nos programas de ambas as universidades; se as instituições fazem uso da Lei de LIBRAS 10.436/02 e do Decreto 5.626/05 na formação dos discentes surdos; se existe secretária/núcleo responsável pela inclusão e acessibilidade de intérprete de LIBRAS qualificados e contratados; se o conceito de acessibilidade linguística é contemplado na perspectiva ampla da inclusão das pessoas

surdas; se nas bibliotecas de ambas as universidades existem materiais sobre a linguagem de sinais; e por último, se a disciplina de LIBRAS é ofertada obrigatoriamente e objetivamente conforme a graduação.

### **3.9 Análises dos Dados**

Esta técnica se concentra na decodificação de elementos textuais diversos, agrupados de forma analógicas às temáticas previamente estudadas. Na prática, Richardson (2009) define este processo como a extração de partes utilizáveis do texto os categorizado em elementos principais e secundários. Para o autor, enquanto os elementos principais determinam o conteúdo da parte analisada, o segundo se inclina a especificar os aspectos que constituem o primeiro.

A fase de pré-análise consiste na organização, operacionalização e sistematização das ideias. Esta etapa exige elaboração e esquematização das atividades, onde características de flexibilidade podem contribuir com o pesquisador, por serem comuns à eliminação, substituição e introdução de novos elementos (RICHARDSON, 2009).

Este exercício foi procedido com base em uma leitura superficial do material e seleção dos documentos. Num movimento subsequente a estes, deve haver um processo de exaustividade, representatividade, homogeneidade e adequação, na qual se busca no primeiro plano, por meio de levantamento, exaurir a possibilidade de deixar de fora documentos importantes que sejam capazes de representar a amostra levantada, permitindo certo grau de homogeneidade nos elementos constitutivos. O passo final trata de adequar os documentos e as informações aos objetivos da pesquisa.

Os questionários, então foram aplicados com os informantes representativos (IRs) e as questões suscitadas em análise documental tiveram por objetivo levantar pistas sobre o conhecimento do que as IES pesquisadas se propõem a realizar análise comparativa sobre o tema “Responsabilidade Social” e suas políticas institucionais em quatro pontos:

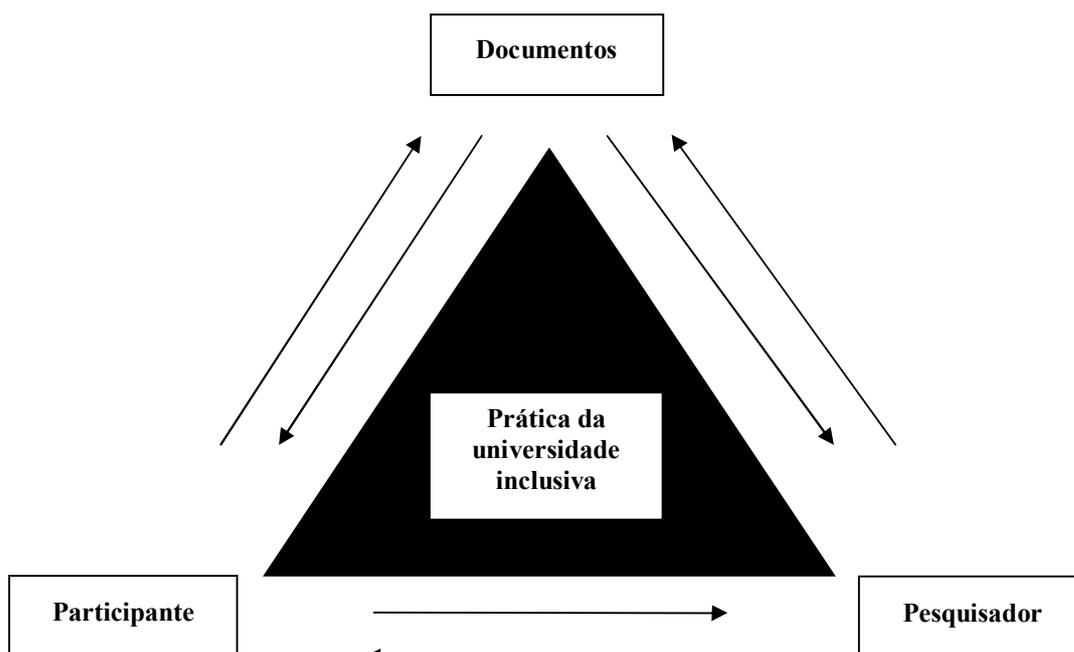
- a) inclusão de alunos em situação econômica desfavorecida que permitam mapear critérios, estratégias e procedimentos adotados para ampliar este acesso e garantir a qualidade da formação;

- b) inclusão de alunos surdos que possibilite descrever os procedimentos adotados para ampliar este acesso e garantir a qualidade da formação;
- c) contratação de pessoal (docentes e técnico-administrativos) com deficiência auditiva e pessoa surda;
- d) fontes e dados relativos à operacionalização destas políticas.

A triangulação é utilizada nas técnicas ou metodologias com especificações diferentes para poder comparar e analisar o mesmo objeto de estudo. Essas técnicas podem ser todas qualitativas e um modelo de questionamento mais rígido tem sido cada vez mais utilizado, conforme notícia (FLICK, 2004).

De acordo com Trivinos (1987), dentro da técnica da triangulação, é preciso buscar de uma forma completa os estudos onde há descrição, explicação e entendimento, com as perspectivas de trabalhar com a liberdade do informador. Na lição de Yin (2005), há também os problemas atuais em que as avaliações diversas provêm de várias fontes com o mesmo acontecimento. O procedimento da triangulação é um passo de confiança com os resultados achados a fim de apoiar nas falhas potenciais do método específico com as vantagens do outro método de coleta, para um melhor resultado. Para se trabalhar com uma triangulação, foram escolhidos os principais instrumentos centralizados, que são pesquisa participante, questionários e documentos, em que essas evidências estão uma com a outra, com a finalidade de trabalhar com a mesclatura e filtragem, chegando ao ponto final que é a triangulação.

Figura 4 – Comparação dos personagens na pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor (2012).

Nota:

DOCUMENTOS: Regimentos, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Ministério de Educação (MEC) e outros.

PARTICIPANTE: Sujeitos surdos, Intérpretes de Libras, e gestores das universidades.

PESQUISADOR: Acompanhamento, e trabalho de pesquisa.

Feita a checagem dos sujeitos da pesquisa envolvidos na prática inclusiva universitária entre o documento, o participante e o pesquisador. Concomitantemente: sujeitos, documentos e pesquisador onde se compreende a ligação com várias categorias. Fez-se a triangulação de visões, com a finalidade de ter resultado checado de fato. Foram questionados os sujeitos e as ações feitas pelas universidades que foram coletados os dados apresentados no trabalho.

### 3.10 A Codificação e as Regras de Quantificação

Um questionário é um conjunto de questões feito para dar as respostas adequadas a fim de facilitar uma análise. Não são todas as dissertações que utilizam essa técnica de questionário, porém é de enorme importância seu emprego para a pesquisa científica. Um questionário não é uma tarefa muito acessível, pois exige muito trabalho, muita criatividade na formulação das perguntas, e o tempo para captar as respostas de cada pesquisador. Além disso, precisa de uma elaboração que é uma necessidade. O questionário não é padronizado, porém existem sugestões de vários autores que utilizam esse método científico como, relata Parasuraman (1991).

A formulação de um questionário exige cuidados a serem tomados, com exigência de uma coleta de dados, para que facilite um bom destino, a ser executado como o conteúdo das perguntas, o formato das respostas, a formulação das perguntas e sua sequência.

É usada a escala Likert, no questionário, em que os perguntados especificam seu nível de concordância com uma afirmação, requerendo que os entrevistados indiquem seu grau de concordância ou discordância com declarações relativas à atitude que está sendo medida. Dentro do questionário, são atribuídos valores numéricos para as respostas, fazendo com que os entrevistados possam responder de forma direcionada.

As escalas variam de 0 a 5, onde os entrevistados possam dar suas respostas claras. Mattar (2001), que utiliza esse método, relata que a cada célula de resposta é atribuído um número, e é refletido pela consciência dos respondentes em relação a cada afirmação.

Garland (1991) argumenta que o uso da escala é deixar que os respondentes expressassem a direção e a intensidade de opinião referente a um determinado item. Para totalizar a pontuação de cada respondente, indica-se o somatório das pontuações obtidas para cada afirmação. O autor aprova essa escala de Likert, em razão do acessível contingente de afirmações por serem coerentes com o resultado final e as respostas são relativas para cada respondente.

O questionário preparado com auxílio do SPSS, foca com a análise das condições de acesso com a realidade da inclusão dos universitários no ensino superior, foi necessária a cooperação de cooperar com 14 pesquisados em diferentes níveis, entre o grupo, surdos e ouvintes, sendo estes: vice-reitor de pesquisa e pós-graduação, vice-reitor de graduação, intérprete educacional de LIBRAS, docente de LIBRAS, alunos surdos cursando graduação, alunos surdos cursando mestrado e alunos ouvintes cursando doutorado, com a esperança de receber deles as influências sobre a sensação e experiência de como acontecia o trabalho da acessibilidade de surdos ao ensino superior.

Foram postas no questionário as descrições, que são as perguntas, envolvidas com cada descrição, onde há quatro perguntas, e cada uma delas tem na sua escala de 0 a 5 marcadores numéricos, cada um com sua resposta dada pelo respondente, conforme é exposto na figura.

Quadro 3 – Caracterização dos questionários

<b>Característica</b>	<b>Escala</b>
Desconheço	0
Péssimo	1
Ruim	2
Regular	3
Bom	4
Ótimo	5

Fonte: Ron Garland (1991). Adaptado pelo autor.

Durante o levantamento deste questionário, foram coletados sete sujeitos estudantes da universidade pública e outros sete partícipes da universidade privada, totalizando 14 respondentes. Todos responderam às perguntas de cada descrição, marcando na escala a numeração de 0 a 5, de acordo com suas experiências de convivência com a acessibilidade dentro da IES. Para obter a média total do resultado, de cada descrição, usa-se em cada linha da pergunta o maior número dado na escala. Vamos supor que na primeira descrição, que é a IES, a primeira pergunta, observa-se na resposta que houve mais nota 3, significa que é regular; assim por diante (APÊNDICE D).

No quadro de análise de qualidade do resultado total, que é nota dada por cada pesquisado, para compreender melhor, verifica-se no quadro da universidade privada, na primeira linha, desconheço, vê-se que na primeira coluna, do primeiro pesquisado, buscou-se, por meio do questionário, as notas dadas pelo pesquisado em de cada descrição com as suas perguntas. Esclarecendo melhor, dentro da sequência das notas da primeira coluna, vê-se 4,0,0,0,9,7 interpretando , a nota 4, calculou-se no quadro do questionário, no pesquisado 1 , contém quatro notas de 0 (desconheço), por isso o número é dado de quatro (4), O zero (0) nomeado como péssimo, não se encontra nenhuma nota na escala dada pelo pesquisado 1 no quadro do questionário. Os dois próximos números da sequência que é o zero (0), o mesmo do anterior, não obteve nenhuma resposta. Agora o 9, tem como mostrar no quadro do questionário, que contém nove notas de 4, ou seja igual a bom, e o último número 7, calculou-se no quadro, onde tem sete (7) notas de 5, equivalente a ótimo. Cada coluna pertence ao pesquisado, que são sete (7). Ao finalizar, pegou-se o total, para cada coluna, e refletiu-se que o valor foi idêntico, ou seja, todos os respondentes têm a sensibilidade com a acessibilidade similar. Embora cada um com seu ponto de vista diferente. A resposta foi proporcional. O modelo de resposta da universidade pública ocorreu o mesmo procedimento e obteve respostas proporcionais. O resultado saiu por 20, por conter 20 perguntas dentro das descrições.

### 3.11 Categorização

Este trabalho realizará a categorização dos elementos seguindo os critérios apresentados por Bardin (1979), como semânticos, sintáticos, léxicos e expressivos. Este processo, segundo Richardson (2009), permite dois procedimentos diferentes. O primeiro, as categorias, são previamente definidas e os elementos distribuídos, o que exige do pesquisador sólidos conhecimentos a respeito do objeto. Foi a segunda característica, porém, de que lançaremos mão na referente pesquisa – em que o sistema de categorias não é dado e há uma progressiva classificação dos elementos.

Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante. [...] Em primeiro lugar [...] faça o exame do material procurando encontrar os aspectos relevantes. Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não puderem ser agregados devem ser classificados em um grupo à parte para serem posteriormente examinados. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43).

Nesta fase das atividades, foi observada a exaustividade, ou seja, até onde cada categoria permitia receber a inclusão de novos elementos. Depois se seguiu a fase de exclusividade, em que consideramos que nenhum elemento fosse classificado em mais de uma categoria. No terceiro momento, considerou-se a concretude, ou seja, optou-se por termos que se aproximassem mais do concreto e evitasse termos abstratos. Um quarto elemento deve observar a homogeneidade, na medida em que os elementos fossem classificados tanto mais próximo do possível de sua representação, para finalmente observar o critério da objetividade e fidelidade, em que se busca fugir da subjetividade codificadora, evitando deferentes tipos de interpretação para uma mesma variável.

Portanto, as dificuldades da pesquisa serão reduzidas se a análise dos dados observarem os critérios de categorização analítica. Para tanto, a coleta dos dados deste ensaio trabalhará o critério de categorização e evitará ainda interpretações dos dados que envolvam intuições, juízos de valores implícitos e outros preconceitos com fins de se estabelecer suas considerações finais.

Nos dias atuais, o desafio da educação consiste em buscar uma proposta de política pública que seja inclusiva, abrangendo a diversidade humana e contribua para ampliar os espaços sociais de forma conscientemente coletiva. Este trabalho preocupa-se em propor a pesquisa em duas instituições de ensino superior localizadas em Fortaleza, buscando discutir princípios para obter uma excelente prática na educação de ensino superior junto aos professores e alunos. O foco do trabalho consiste em identificar pontos convergentes e divergentes entre os princípios e as oportunidades, sobretudo na relação professor-aluno das instituições pesquisadas com o fim de aprimorar o seu avanço de ensino e aprendizagem.

É justamente neste contexto que esta pesquisa se lança e ganha relevância, seja no âmbito acadêmico, seja na ambiência social, pois vai possibilitar organizar, analisar e confrontar os dados e questionários nas universidades pesquisadas, sobre o acesso e permanência dos alunos surdos, mantendo assim as informações. Este ensaio afere legitimação, ainda quando visa analisar quais ações das IES podem ensejar oportunidades e ameaças nas instituições, com o fim de buscar os resultados garantidos. Procura, ainda, verificar os resultados e reflexões desenvolvidas, a fim de facilitar a compreensão sobre a pesquisa da inclusão dos surdos no nível superior; e fortalecer o debate sobre como as instituições de Fortaleza podem cumprir o papel que é atribuído ao processo de investimento em educação como uma das metas para acelerar o desenvolvimento econômico regional, pois é do pleno desenvolvimento das funções sociais que depende a educação superior.

Os tópicos acima, de codificação dos elementos de pesquisa, se mostram recorrentes, sobretudo, se vistos a partir da discussão da Responsabilidade Social, cujo centro consiste atender às aspirações e aos interesses da comunidade e por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. A definição dessas consiste em investigar e aprofundar a realidade da inclusão do surdo nas instituições de nível superior e estabelecer paradigmas no mundo contemporâneo, buscar novas possibilidades no campo educativo, bem como, compreender a condução dos objetivos organizacionais no limite de verificar como são o tratamento e a diversidade dentro do processo de inclusão em instituições de ensino superior.

### **3.12 Análise Temática**

A análise temática preocupa-se com o que o autor está falando sobre o tema, e observa se a resposta está de acordo com a sua questão. Pondera se as afirmações fundamentadas estão

relacionadas com as respostas. Inovações de ideias são propostas para compor o texto de maneira mais aprofundada.

A organização dos dados tem por objetivo “atingir os significados manifestos e latentes no material qualitativo” (MINAYO, 1998, p. 204 apud SILVA, 2007), para utilizara técnica da análise temática. Esta opção foi tomada por intencionar “descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado” (MINAYO, 1998, p. 209 apud SILVA, 2007).

Uma das fases da análise temática está correspondida pela busca de materiais, entre eles o questionário desenvolvido e o trabalhado com alunos, funcionários, docentes e gestores. Esse método une os dados, fazendo-os em um bom entendimento de informações transformando em núcleos e, por final, concluir a expressão dada pelo questionário.

A análise temática é o momento que vai revelar se o texto elaborado pelo autor vai ser compreendido mediante o conteúdo da mensagem. O principal foco da análise temática é o tema do texto. O autor expressa a ideia principal e as secundárias no texto. Como mostra esta dissertação, foi trabalhada uma análise com questionário e justificativa, porém esta justificativa em condição optativa ao sujeito da pesquisa, caso algum dos questionados quisesse complementar tornando sua opinião mais transparente sobre as respostas do questionário, mas nem todos os respondentes fizeram uso da justificativa, por não ser obrigatória. Percebeu-se que a maioria destes que não justificaram suas respostas foram os surdos, daí, portanto, uma pequena mostra da diferença linguística o surdo permeia; o questionário estava em sua segunda língua, o que deve ter gerado desconforto ao responder em português corrido. Preferiram responder em LIBRAS ao questionador e este transcrevia para o Português.

Escolheu-se a Análise temática, por saber que esse tipo de análise trabalha com o conteúdo, uma série de perguntas, e as respostas são fornecidas pelo conteúdo da mensagem, de modo mais claro, feita também com o objetivo de levar o leitor a uma compreensão da mensagem ligada pelo autor na unidade de leitura. Esse componente busca todas as ideias dadas pelo autor sem que seja preciso intervir. O procedimento é fazer uma série de perguntas, nas quais será mostrada a aptidão da compreensão da mensagem do autor no texto, onde é recuperado, mediante o tema, o problema em que o autor coloca a ideia central da pesquisa e

as secundárias do texto. Costuma-se atuar assim junto com o esquema do texto, com a reconstrução do raciocínio do autor e o processo lógico.



## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O presente capítulo contempla a análise dos resultados obtidos mediante estudo empírico realizado nas IES entre duas universidades do estado do Ceará. Os dados coletados por meio de questionário foram analisados mediante revisão literária sobre Políticas Públicas para Inclusão no Ensino Superior, PcD no Nível Superior e o Direito à Inclusão, o Contexto da Educação Inclusiva, Cultura Organizacional e Acessibilidade, Responsabilidade Social nas IES e Ações motivadoras à Política Institucional de Acessibilidade Visual conforme exibido nos capítulos I e II.

A análise dos dados, a triangulação de dados com a tríade pesquisa participante, questionários e documentos, foram realizados via escala psicométrica, do tipo Likert (1995) de 1 a 5, distribuída em 20 perguntas, divididas em 5 seções (categorias), preenchida pelos pesquisados, cuja respostas demonstram da “total satisfação” ao “total desconhecimento” sobre o tema conforme Apêndice A. Também foram usadas técnicas de Análise Temática (MINAYO, 1998 apud SILVA, 2007) e Pesquisa Participante (BRANDÃO, 2006) conforme descrito no capítulo III desta pesquisa.

A análise documental fez uso de técnicas descritivas a fim de identificar o tipo de política adotada e quais políticas institucionais faziam menção a alunos com deficiência auditiva ou surdos, como também que ações motivadoras.

A especialidade Análise Temática e Pesquisa Participante foi um dos trabalhos para obter melhores resultados da questão Apêndice D do questionário, que traz o instrumento de Políticas Públicas, Ministério de Educação, Inclusão Social, Responsabilidade Social e Acessibilidade, na intenção de aproximar os recursos requeridos pelas IES para atender a Ações de Responsabilidade Social nas Instituições do Ensino Superior. A questão autorizou, além disso, a comprovação da competência das IES para consentir às novas exigências.

Ambiente Organizacional – Gestão, Interpretação de LIBRAS e Aluno.

O ambiente organizacional foi averiguado na análise de estrutura do questionário por meio dos gestores, tradutores de LIBRAS, docentes de LIBRAS, discentes e pesquisador, com um acompanhamento de extrema importância para exposição dos dados encontrados no

estudo.

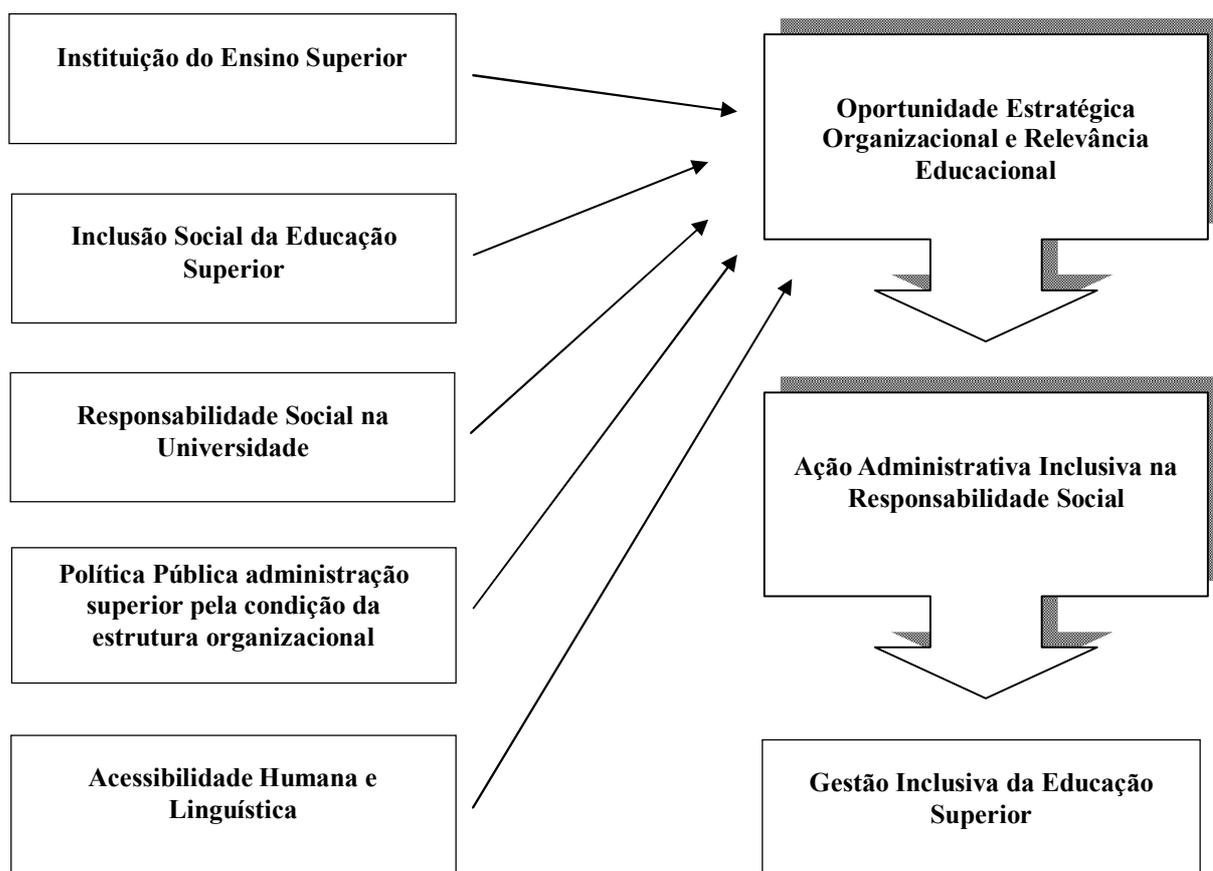
O objetivo de análise com os gestores foi a busca de informação da estrutura da gestão acadêmica e como está disposto o organograma da educação superior. A análise com os intérpretes de LIBRAS foi considerada relevante e fundamental por ter um trabalho de atuação nas instituições pesquisadas. É cabível a estes profissionais o domínio e fluência na LIBRAS, pois a responsabilidade do conteúdo a ser transmitido ao aluno e ser conhecedor das questões que geram em torno da comunidade surda para conquistar conhecimentos e enriquecer seu trabalho na comunicação ouvinte versus surdo. Verificou-se na análise dos docentes de LIBRAS, cujo trabalho – é ministrar aulas e depositar em suas aulas comunicação visual e metodologia voltada ao ensino da língua visual espacial de forma didática ao aprendizado dos alunos. Na análise com os alunos foi notório observar que eles buscam incluir-se também pelo ambiente. A qualidade do ambiente organizacional, a cultura da inclusão, pesquisa e extensão para o desempenho do conhecimento e valorização humana são fatores que agregam alunos surdos às universidades pesquisadas.

Todo esse conjunto organizacional tem como função trabalhar com a interação ambiente e comunicação. É uma organização inclusiva aquela que faz reconhecidamente o trabalho de pesquisa em torno da acessibilidade dentro das IES.

#### **4.1 Modelo de Análise de Gestão Inclusiva**

Este gráfico apresenta o modelo de análise da gestão inclusiva, que visa a trabalhar com a disseminação de planejamento de ações de responsabilidade para a inclusão de sujeitos surdos universitários, mais ainda, com o dever de uma organização nas instituições de Ensino Superior, que é o objeto de estudo da estrutura da fundamentação teórica e metodológica com ajustes da análise dos resultados.

Figura 5 – Modelo de Análise de Gestão Inclusiva



Fonte: Elaborada pelo autor (2011).

O gráfico ilustra várias categorias que serão apresentadas uma a uma e posteriormente mostradas sua origem e seus direcionamentos e ainda, quais funções podem vir a ser exercidas.

A Instituição do Ensino Superior, que é o ponto fundamental nesta pesquisa, exerce responsabilidades sociais com a preocupação de organizar espaços e normas, interação de sujeitos, onde sejam trabalhados com estruturas organizacionais, com o sistema de socialização e tornar o discente incluído membro partícipe na educação, sendo ativa a Inclusão Social universitária, responsável pela elaboração de políticas, leis, convergências. Tudo isso para que os discentes surdos sintam dentro do sistema social, o respeito, a equidade e o fim da desigualdade prevista pela Constituição de 1988, fazendo com que a sociedade aceite as novas estruturas e serviços, e os sujeitos surdos tenham garantida sua liberdade de conviver em sociedade.

O tema da inclusão social, que integra a pauta do debate nacional, mobiliza de modo intenso o universo social e produtivo, seja pela decisão politicamente correta das

empresas, de oferecer uma contrapartida no campo da responsabilidade, seja pela necessidade de cumprir uma legislação focada na igualdade dos direitos humanos. (ONU, 1948).

A legislação educacional brasileira fez com que a sociedade entrasse numa visão estruturada em seu projeto político-pedagógico e institucional, capacitações de gestores que trouxessem domínio e prática em como interagir e com a cultura dos sujeitos surdos, e professores com propriedade em administrar bem o ato de educar alunos surdos, desempenhando essa função com fácil interação e aprendizagem, e focar a acessibilidade. Fazendo parte deste foco, a Responsabilidade Social universitária preocupa-se com os deveres e obrigações dos indivíduos e instituições e sociedade. A ética e transparência irão ao encontro da organização dentro da Responsabilidade Social, de reduzir seus impactos negativos no meio ambiente e na comunidade surda. Ser ético e transparente quer dizer conhecer e considerar as partes interessadas, objetivando um canal de diálogo, e também pela responsabilidade de trabalhar com flexibilidade, dispondo de espaço visual e clima agradáveis, comprometimento e ações que executam segurança aos universitários surdos. “Avaliar consiste fundamentalmente em fazer um julgamento de valor a respeito de uma intervenção ou sobre qualquer um de seus componentes, com o objetivo de ajudar na tomada de decisões” (CONTANDRIOPOULOS, 2002, p. 31).

Ao conhecimento, vem a Política Pública da Administração Superior com condição da estrutura organizacional. Serão trabalhados, na sociedade tecnológica, recursos e equipamentos que percorrem um caminho que aproxima educação e cultura e ainda pressupõe a articulação da universidade com essas diversas áreas de conhecimento, equipamentos e projetos de cultura, de forma que esta aliança traga um impacto positivo efetivo na aprendizagem dos surdos. É vista então acessibilidade linguística, onde o valor e respeito ao direito humano de ter uma língua são ideias preocupantes para, garantir abordagem pedagógica na LIBRAS, com um pleno desenvolvimento e aquisição. Significa que a comunicação para os surdos é algo que apresenta grandes barreiras. Para isso, é preciso trabalhar com a divulgação do valor da comunicação dos surdos, de como tratar essa língua.

Os surdos usam uma língua que é visuoespacial, é a sua língua natural e seu direito. Quanto à escrita em Língua Portuguesa, a sociedade ainda não tem uma base de conhecimento, julgam-se os surdos como ignorantes no conhecimento desta língua, o que se justifica na falta de informações básicas. A escrita dos surdos deve ser respeitada e os

professores devem adotar uma correção flexível. O que de fato deve ser considerado é o teor da resposta e não sua forma. Vale ressaltar que uma avaliação tem suas especificidades e, mesmo assim, existem possibilidades de adaptações dos textos para alunos surdos, respeitando as marcas implícitas que produzem temor quando necessária a elaboração de mensagem na língua portuguesa e explícitas quando a sociedade recrimina essa escrita como falha. Estas que podem ser decorrentes dos fatores linguísticos como acesso tardio a LIBRAS por questões culturais e sociais.

Todos os conteúdos ora mencionados são correlativos com a Oportunidade de Estratégica Organizacional e Relevância Educacional, no afimco de trabalhar nas estratégias, em que estão associados alguns outros conteúdos que nos auxiliam a definir e a compreender o seu âmbito de atuação dentro do planejamento de ações, processos e informações da gestão inclusiva e decisões entre as suas diferentes unidades funcionais, com análise das oportunidades, ameaças, pontos fortes e fraquezas e ruptura, colocando em evidência uma estratégia centrada na intenção de movimentos socioeducacionais articulados nas causas e lutas da comunidade surda acadêmica.

É preciso trabalhar com qualidade de Ação Administrativa Inclusiva na Responsabilidade Social da universidade, por ser esta a instituição de serviço com finalidades, valores e objetivos únicos, visando a promover a melhoria da condição da educação superior, a orientação, o aumento permanente da sua eficácia institucional, da sua efetividade acadêmica e social e, especialmente, do aprofundamento dos seus compromissos e responsabilidades sociais.

A expectativa da Gestão Inclusiva da Educação Superior é investigar, por via das mudanças estruturais da IES, e redefinir as concepções, atitudes e práticas para efetivação da Educação Inclusiva; O enfoque inclusão como movimento de transformação, trazendo a gestão educacional como elemento dinâmico e impulsionador o desenvolvimento do programa educação para surdos; cujo objetivo é disseminar as políticas públicas de Educação Inclusiva com vistas a expandir nacionalmente as ideias de participação e valorização da diversidade, à luz do paradigma da inclusão.

## 4.2 Caracterização das Universidades Pesquisadas

A pesquisa contempla as Universidades de Fortaleza com *campus* fundado e localizado no Estado do Ceará. Estão sendo apresentadas as duas unidades examinadas neste trabalho, Universidade de Fortaleza – UNIVERSIDADE 1 e a Universidade Federal do Ceará – UNIVERSIDADE 2

### 4.2.1 Universidade 1

Esta universidade é uma IES brasileira e entidade privada filantrópica localizada em Fortaleza, no estado do Ceará. No início da década de 1970, encaminhou-se ao MEC o pedido de autorização de funcionamento, aprovado em 12 de setembro de 1972 pelo Conselho Federal de Educação. Surgiu em 1973.

Conta atualmente com 32 cursos na área de graduação. Na área de Pós-Graduação a Universidade oferece cinco cursos de Mestrado e Doutorado (Administração, Direito Constitucional, Informática Aplicada, Psicologia, Informática Aplicada), mestrado (Saúde Coletiva) e Doutorado (Biotecnologia e Saúde Coletiva – Parceria. A universidade é filiada a diversos organismos nacionais e internacionais, com os quais se viabilizam projetos que são benéficos à comunidade acadêmica. A Pós-Graduação da Universidade é representada pelos cursos *lato sensu* e *stricto sensu*. Os cursos de Pós Graduação, *stricto sensu* estão alicerçados na busca da operacionalização e formação de nível mais avançado, de uma maneira de atender, além das necessidades da universidade, também cooperar com os setores comerciais, serviços públicos e outras IES da região, aproveitando juntar-se aos convênios com outras instituições do País e do Exterior (CARVALHO, 2002).

### 4.2.2 Universidade 2

A Universidade 2, pela RESOLUÇÃO N°26/ CONSUNI, de 30 de agosto de 2010, junto ao Conselho Universitário a Secretaria de Acessibilidade. Secretaria vinculada a Reitoria para suprir a necessidade de implantação de projetos e ações favorecedoras de oportunidades para as pessoas com deficiência contando também como o direito a educação destas e o seu desenvolvimento.

Sediada em Fortaleza, capital do Estado do Ceará, esta universidade é um braço do sistema do ensino superior do Ceará e sua atuação tem por base todo o território cearense, de forma a atender às diferentes escalas de exigências da sociedade. A UFC é composta de seis campi, denominados campi do Benfica, campi do Pici e Campus do Porangabussu, todos localizados no Município de Fortaleza (sede da UNIVERSIDADE 2), além do Campi Avançado de Sobral, dos campi Avançado do Cariri e Quixadá. A UNIVERSIDADE 2 chega hoje a praticamente todas as áreas do conhecimento representadas em seus campi.

A Universidade 2 contava em 2009 com o total de 76 cursos de graduação, distribuídos nas áreas: Ciências de Tecnologia, Ciências Agrárias, de Humanidades; pelas Faculdades de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade e Secretariado (FEAACS) –, de Direito, de Medicina, de Farmácia, Odontologia e Enfermagem (FFOE) –, de Educação (FACED) –, Instituto de Ciências do Mar – Labomar, Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) –, Instituto de Cultura e Artes (ICA) – e pelos campus de Quixadá, de Sobral e do Cariri. No ano de 2009, 89 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encontravam-se em pleno funcionamento nesta universidade e, desses cursos, 48 eram de mestrados acadêmicos, seis de mestrados profissionais e 35 cursos de doutorado.

### **4.3 Resultado da Pesquisa**

Foram apresentadas as informações feitas das universidades analisadas, a expectativa é continuar com este trabalho de dissertação, buscando uma correlação entre teoria e prática em torno da disseminação dos conceitos e práticas da acessibilidade universitária.

Bem antes de realizar o estudo, foi propositado ao trabalho revelar por meio dos questionários seus caminhos ocultos e superficiais, a fim de ressaltar sua resposta concreta, e o pesquisador elaborar um bom cenário com delineamento e obter de forma completa essa tarefa.

Partindo-se nas informações essenciais para efetuar uma análise, foi preciso pegar em cada questionário, colher as informações, as quais são invertidas em análises contextualizadas da realidade das universidades e a aplicação dos conceitos da Política Pública Universitária.

A colheita dos dados foi por meio de questionários com o roteiro semiestruturado realizados no decorrer do segundo semestre de 2011, com os Gestores de Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação ou equivalente e Vice-Reitoria da Pesquisa e Pós-Graduação ou equivalentes em cada instituição, alunos surdos que estão fazendo os curso de graduação/bacharelado ou licenciatura, mestrado, e alunos ouvintes (alma surda) que estão fazendo doutorado em cada instituição.

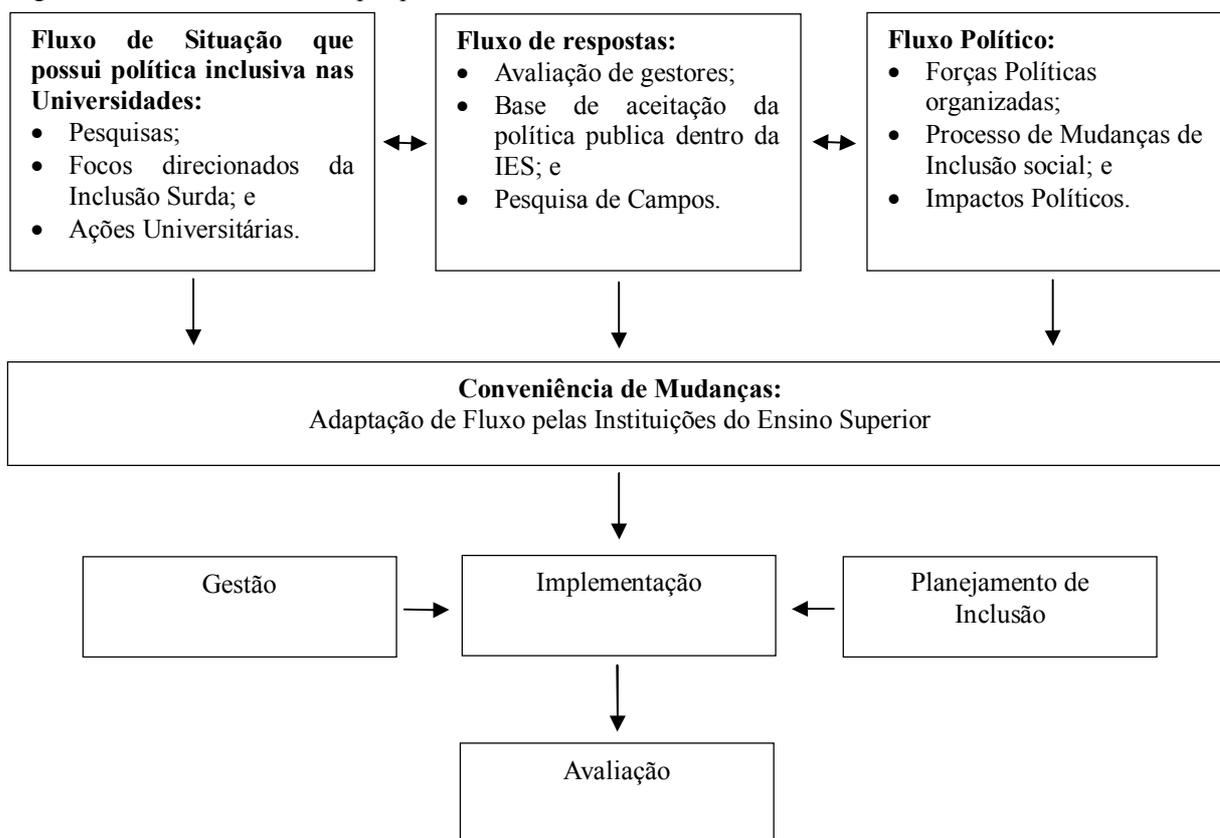
As informações, que serviram de base para a elaboração deste estudo, são dadas seu alcance com várias fontes, como documentos internos, observação e por relatos dos coordenadores, vice-reitores ou pró-reitores, docentes e alunos entrevistados.

A mobilização em ações de Responsabilidade Social tem compromisso, integração e comunicação entre as três áreas, avisando que as universidades esbarram barreira, dificuldade em definir e integrar as áreas interesses: ensino, pesquisa, e extensão.

#### **4.3.1 A Formulação de Políticas de Inclusão Social na Prática**

O objetivo de pesquisa dessa dissertação é compreender como a temática do campo das políticas universitárias públicas e privadas nas instituições é trabalhada. Para isso, usam-se os conteúdos dos questionários e relações do processo de fluxo do quadro exposto.

Figura 6 – Processo de fluxo de pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor (2011).

Dentro desse processo, as respostas dos questionários foram trabalhadas a fim de buscar sugestões de uma forma aberta e com o objetivo de achar soluções dos dados coletados, para facilitar a construção da argumentação e possibilitar maior clareza na compreensão do processo estudado. Os questionários demonstraram de forma concreta sugestões de pesquisadores as qualidades de recursos, implementações, ações dentro das Instituições de Ensino Superior, em prol da pessoa surda se é algo recente e que o Brasil aderiu à causa devido à pressão de movimentos sociais e também pela influência social e universitária.

No eixo diacrónico, o estudo da avaliação educacional não pode deixar de remeter para os diversos e dispersos enquadramentos e regulamentações legais ou estatais que ao longo do tempo têm vindo a condicionar a escolha de diferentes sistemas, modelos ou formas de avaliação - eles próprios referenciáveis a concepções antropológicas, filosóficas ou pedagógicas, cuja compreensão exige o conhecimento aprofundado de períodos históricos específicos, ou de determinadas conjunturas políticas, sociais e económicas. Por sua vez, no eixo sincrónico, o estudo da avaliação educacional (enquanto vector estruturante de uma política pública específica como a educação) não pode deixar de considerar as eventuais mudanças nas formas de regulação social (essencialmente ao nível do Estado, do mercado e também da comunidade) que se vão verificando, no âmbito de cada país, como resultado da interação de factores internos e externos, e que actualizam as funções atribuídas a essa mesma avaliação. (AFONSO, 2000, p. 17).

Ao considerar os resultados das respostas dadas aos questionários respondidos pelos gestores, docentes e discentes envolvidos das duas instituições, em média concluímos o seguinte: os gestores da UNI1 conheciam mais sobre seus currículos e didática em LIBRAS do que os gestores da UNI2. Novamente, a UNI1 obteve em média um resultado melhor do que a UNI2 quando se perguntou se existem instruções ou mídias sobre processos seletivos em LIBRAS. Com relação à responsabilidade social e políticas públicas de inclusão de acessibilidade serem trabalhadas em algumas disciplinas, a média da UNI2 foi melhor do que a UNI1. Quando tratamos da existência de ações das respectivas instituições visando a inclusão de pessoas surdas, o que se observa no item 4.4 na Tabela 4, é que em ambas as instituições este ponto é bem visado. Já a UNI1 parece mais atenta do que a UNI2 quando o assunto é se as instituições possuem critérios e metodologias para o combate à exclusão social. Os resultados da UNI1 para a pergunta se os documentos internos obedecem à legislação sobre inclusão foram melhores do que os da UNI2. No caso se há avaliação e diagnósticos do mapa da inclusão/exclusão dos surdos nas instituições, em média as respostas da UNI1 foram melhores do que a UNI2. Se há pesquisas acerca do nível de satisfação dos alunos surdos, a UNI1 busca em média mais estas informações do que a própria UNI2. Ao responder ao questionário se as instituições têm programas e ações de responsabilidade social, observamos segundo o item 4.4 na Tabela 9 que a UNI1 é um pouco mais irregular do que a UNI2. No item 4.4 na Tabela 10 para a pergunta relacionada à participação dos discentes surdos nas atividades acadêmicas em geral previstas nos programas das universidades a UNI1 obteve em média um conceito Bom para o Regular da UNI2. Já quando o assunto é fazer uso da Lei de LIBRAS 10.436/02 e do Decreto 5.626/05 na formação dos discentes surdos os conceitos das IES foram parecidos: a UNI1 (Ótima) e a UNI2 (Bom). Quando perguntadas sobre a existência de secretária/núcleo responsável pela inclusão e acessibilidade com intérpretes de LIBRAS qualificados e contratados, a média obtida pela UNI1 foi Ótima e a média obtida pela UNI2 foi um Bom. Sobre o conceito de acessibilidade linguística ser contemplado na perspectiva ampla da inclusão das pessoas surdas a UNI1 obteve um Ótimo enquanto a UNI2 obteve um Ruim. Para o plano de desenvolvimento educacional e institucional voltados para nova estratégia da responsabilidade social de ambas as IES (UNI1 e UNI2) estas obtiveram em média um Desconheço. Na formação de pesquisadores e de docentes para a educação inclusiva superior relacionada com a responsabilidade social que estão no item 4.4 na Tabela 16, em média a UNI1 obteve um Ruim enquanto a UNI2 obteve um Bom. Para a pergunta se as ações adotadas pela gestão possuem conteúdo acessível à comunidade surda, ambas as IES foram em média Regulares. Na implementação de políticas

de capacitação e de acompanhamento voltado a alunos surdos o quadro em média foi Bom para a UNI1 e Péssimo para UNI2. Já quando perguntadas sobre se na biblioteca da universidade existe material sobre a língua de sinais a UNI1 foi Regular na média de suas respostas enquanto a UNI2 obteve uma média Bom. Para finalizar a pergunta feita para ambas as IES é se a disciplina de LIBRAS é ofertada obrigatoriamente e optativamente conforme a graduação. As respostas foram: a UNI1 obteve em média um Ótimo, enquanto a UNI2 obteve em média o conceito Bom.

#### 4.4 Concepção de Categorias da Política nas Universidades e Condição para Acesso de Alunos Surdos

Com a afinidade desta categoria, em retorno às subcategorias a Instituição e a Política Institucional na ação acadêmica para inclusão de alunos surdos universitários e realidade de ações de Responsabilidade Social nas Instituições do Ensino Superior:

Após a coleta e tabulação dos dados, utilizou-se o SPSS v.15 para a realização da correlação entre as IES (UNI1 e UNI2), com seus respectivos pesquisados, e respostas dadas ao Questionário, que pode ser encontrado no Apêndice A. Respeitando a Escala de Likert proposta, foram encontrados e descritos os resultados da pesquisa nas vinte Tabelas a seguir.

Tabela 1 – Disposição de currículos, didática em LIBRAS das IES

<b>IES dispõe de currículos, didática em LIBRAS</b>							
	<b>Desconheço</b>	<b>Péssimo</b>	<b>Ruim</b>	<b>Regular</b>	<b>Bom</b>	<b>Ótimo</b>	<b>Total</b>
<b>Instituição de Ensino UNI1</b>	0	0	1	3	2	1	7
<b>Instituição de Ensino UNI2</b>	2	1	1	1	1	1	7
<b>Total</b>	2	1	2	4	3	2	14

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Nesta Tabela 1, a Instituição de Ensino UNI1, em média, teve uma regularidade nas respostas de seus respectivos pesquisados, quando o assunto é ter a disposição em seus cursos, currículos e didática em LIBRAS. Já a Instituição de Ensino UNI2 mostrou em média um desconhecimento de seus pesquisados com relação à mesma indagação feita aos pesquisados da UNI1. A UNI1 apresentou os percentuais de Ruim (14,28%) dos pesquisados, Regular (42,85%), Bom (28,59%) e Ótimo com 14,28%. Já a UNI2 apresentou os seguintes dados percentuais em suas respostas: Desconheço (28,60%), Péssimo (14,28%), Ruim (14,28%), Regular (14,28%), Bom (14,28%) e Ótimo (14,28%).

Tabela 2 – Instruções ou mídias sobre processo seletivo em LIBRAS nas IES

<b>IES tem instruções ou mídias sobre o processo seletivo em LIBRAS</b>							
	<b>Desconheço</b>	<b>Péssimo</b>	<b>Ruim</b>	<b>Regular</b>	<b>Bom</b>	<b>Ótimo</b>	<b>Total</b>
<b>Instituição de Ensino UNI1</b>	2	1	0	3	1	0	7
<b>Instituição de Ensino UNI2</b>	3	1	1	1	0	1	7
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>14</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

A Instituição de Ensino UNI1, na Tabela 2, em média, não teve uma regularidade nas respostas de seus respectivos pesquisados, quando o assunto é ter instruções ou mídias sobre o processo seletivo em LIBRAS. Já a Instituição de Ensino UNI2 mostrou em média um desconhecimento de seus pesquisados com relação à mesma indagação feita aos pesquisados da UNI1. A UNI1 apresentou os percentuais de Desconheço (28,59%) dos pesquisados, Péssimo (14,28%), Regular (42,85%) e Bom com 14,28%. Já a UNI2 apresentou os seguintes dados percentuais em suas respostas: Desconheço (42,88%), Péssimo (14,28%), Ruim (14,28%), Regular (14,28%) e Ótimo (14,28%).

Tabela 3 – Responsabilidade social e políticas públicas de inclusão e acessibilidade

<b>IES trabalha com disciplinas de Responsabilidade Social e Políticas Públicas de Inclusão e Acessibilidade</b>					
	<b>Desconheço</b>	<b>Ruim</b>	<b>Regular</b>	<b>Bom</b>	<b>Total</b>
<b>Instituição de Ensino UNI1</b>	1	2	1	3	7
<b>Instituição de Ensino UNI2</b>	1	0	3	3	7
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>14</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Como pode ser observado na Tabela 3, a Instituição de Ensino UNI1, em média, teve uma regularidade nas respostas de seus respectivos pesquisados, quando o assunto é trabalhar com disciplinas de responsabilidade social e políticas públicas de inclusão e acessibilidade. Da mesma forma a Instituição de Ensino UNI2 mostrou em média uma regularidade nas respostas de seus pesquisados com relação à mesma indagação feita aos pesquisados da UNI1. A UNI1 apresentou os percentuais de Desconheço (14,28%) dos pesquisados, Ruim (28,59%), Regular (14,28%) e Bom 42,85%. Já a UNI2 apresentou os seguintes dados percentuais em suas respostas: Desconheço (14,30%), Regular (42,85%), Bom (42,85%).

Tabela 4 – Ações das Instituições visando a inclusão de pessoas surdas

<b>Ação da IES visando a inclusão de pessoas surdas</b>							
	<b>Desconheço</b>	<b>Péssimo</b>	<b>Ruim</b>	<b>Regular</b>	<b>Bom</b>	<b>Ótimo</b>	<b>Total</b>
<b>Instituição de Ensino UNI1</b>	1	0	0	3	2	1	7
<b>Instituição de Ensino UNI2</b>	0	1	1	3	2	0	7
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>14</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Ao compararmos as Instituições de Ensino UNI1 e UNI2, segundo a Tabela 4, a Instituição de Ensino UNI1, em média, teve uma regularidade nas respostas de seus respectivos pesquisados, quando o assunto tratado foi referente a ação da instituição visando a inclusão de pessoas surdas. A mesma regularidade mostrou a Instituição de Ensino UNI2 quanto ao assunto indagado. A UNI1 apresentou os percentuais de Desconheço (14,28%) dos pesquisados, Regular (42,85%), Bom (28,59%) e Ótimo com 14,28%. Já a UNI2 apresentou os seguintes dados percentuais em suas respostas: Péssimo (14,28%), Ruim (14,28%), Regular (42,85%) e Bom (28,59%).

Tabela 5 – Critérios e metodologias para o combate à exclusão social pelas IES

<b>IES possui critérios e metodologias para o combate à exclusão social</b>						
	<b>Desconheço</b>	<b>Péssimo</b>	<b>Regular</b>	<b>Bom</b>	<b>Ótimo</b>	<b>Total</b>
<b>Instituição de Ensino UNI1</b>	0	1	2	3	1	7
<b>Instituição de Ensino UNI2</b>	2	0	1	4	0	7
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>14</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Os critérios e metodologias para o combate à exclusão social pelas IES, nesta Tabela 5, nos mostram que a Instituição de Ensino UNI1, em média, teve uma regularidade nas respostas de seus respectivos pesquisados. Já a Instituição de Ensino UNI2 mostrou em média uma mesma regularidade de seus pesquisados com relação à mesma indagação feita aos pesquisados da UNI1. A UNI1 apresentou os percentuais de Péssimo (14,28%) dos pesquisados, Regular (28,59%), Bom (42,85%) e Ótimo com 14,28%. Já a UNI2 apresentou os seguintes dados percentuais em suas respostas: Desconheço (28,60%), Regular (14,28%) e Bom (57,12%).

Tabela 6 – Documentos internos obedecem à legislação sobre inclusão

<b>IES possui documentos internos que obedecem à legislação sobre inclusão</b>						
	<b>Desconheço</b>	<b>Péssimo</b>	<b>Ruim</b>	<b>Regular</b>	<b>Bom</b>	<b>Total</b>
<b>Instituição de Ensino UNI1</b>	1	1	3	0	2	7
<b>Instituição de Ensino UNI2</b>	4	0	1	1	1	7
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>14</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Nesta Tabela 6, a Instituição de Ensino UNI1, em média, teve uma regularidade nas respostas de seus respectivos pesquisados, quando o assunto se refere aos documentos internos obedecerem à legislação sobre inclusão. Já a Instituição de Ensino UNI2 mostrou em média um desconhecimento de seus pesquisados com relação à mesma indagação feita aos pesquisados da UNI1. A UNI1 apresentou os percentuais de Desconheço (14,28%) dos

pesquisados, Péssimo (14,28%), Ruim (42,85%) e Bom (28,59%). Já a UNI2 apresentou os seguintes dados: Desconheço (57,16%), Ruim (14,28%), Regular (14,28%) e Bom (14,28%).

Tabela 7 – Avaliação e diagnósticos do mapa de inclusão/exclusão nas IES

<b>IES possui avaliação e diagnósticos do mapa de inclusão/exclusão</b>						
	<b>Desconheço</b>	<b>Péssimo</b>	<b>Ruim</b>	<b>Regular</b>	<b>Bom</b>	<b>Total</b>
<b>Instituição de Ensino UNI1</b>	1	1	1	1	3	7
<b>Instituição de Ensino UNI2</b>	2	0	1	3	1	7
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>14</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

A Instituição de Ensino UNI1, na Tabela 7, em média, teve uma regularidade nas respostas de seus respectivos pesquisados com uma forte tendência para o Bom entendimento, quando o assunto é fazer a avaliação e diagnóstico do mapa de inclusão/exclusão em seus cursos. Já a Instituição de Ensino UNI2 mostrou em média um Regular entendimento de seus pesquisados com relação à mesma indagação feita aos pesquisados da UNI1. A UNI1 apresentou os percentuais de Desconheço (14,28%) dos pesquisados, Péssimo (14,28%), Ruim (14,28%), Regular (14,28%) e Bom (42,85%). Já a UNI2 obteve os seguintes resultados: Desconheço (28,56%), Ruim (14,28%), Regular (42,88%) e Bom (14,28%).

Tabela 8 – Pesquisa acerca da satisfação dos alunos surdos nas IES

<b>IES possui pesquisa acerca da satisfação dos alunos surdos</b>					
	<b>Desconheço</b>	<b>Péssimo</b>	<b>Regular</b>	<b>Bom</b>	<b>Total</b>
<b>Instituição de Ensino UNI1</b>	2	0	1	4	7
<b>Instituição de Ensino UNI2</b>	2	1	3	1	7
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>14</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Como pode ser observado na Tabela 8, a Instituição de Ensino UNI1, em média, teve uma regularidade para o Bom, nas respostas de seus respectivos pesquisados, quando o assunto é pesquisar acerca da satisfação dos alunos surdos em seus cursos. A UNI1 apresentou os percentuais de Desconheço (28,59%) dos pesquisados, Regular (14,28%) e Bom (57,12%). Já a UNI2 apresentou os seguintes dados percentuais em suas respostas: Desconheço (28,60%), Péssimo (14,28%), Regular (42,84%) e Bom (14,28%).

Tabela 9 – Avaliação dos programas e ações de Responsabilidade Social das IES

<b>IES possui programas e ações de responsabilidade social</b>					
	<b>Ruim</b>	<b>Regular</b>	<b>Bom</b>	<b>Ótimo</b>	<b>Total</b>
<b>Instituição de Ensino UNI1</b>	0	4	3	0	7
<b>Instituição de Ensino UNI2</b>	1	2	3	1	7
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>14</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Ao compararmos as Instituições de Ensino UNI1 e UNI2, segundo a Tabela 9, a Instituição de Ensino UNI1, em média, teve uma regularidade nas respostas de seus respectivos pesquisados, quando o assunto é ter a avaliação dos programas e ações de responsabilidade social em seus cursos. A Instituição de Ensino UNI2 mostrou também, em média, uma regularidade de seus pesquisados com relação à mesma indagação feita aos pesquisados da UNI1. A UNI1 apresentou os percentuais de Regular (57,12%) e Bom (42,85%). A UNI2 por sua vez apresentou os seguintes dados: Desconheço (14,28%), Regular (28,59%), Bom (42,85%) e Ótimo (14,28%).

Tabela 10 – Participação dos discentes surdos nas atividades acadêmicas previstas nos programas das IES

<b>Participação dos discentes surdos nas atividades acadêmicas previstas nos programas da IES</b>					
	<b>Péssimo</b>	<b>Regular</b>	<b>Bom</b>	<b>Ótimo</b>	<b>Total</b>
<b>Instituição de Ensino UNI1</b>	0	2	3	2	7
<b>Instituição de Ensino UNI2</b>	2	3	2	0	7
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>14</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Os critérios e metodologias para o combate à exclusão social pelas IES, nesta Tabela 10, nos mostram que a Instituição de Ensino UNI1, em média, teve uma regularidade nas respostas de seus respectivos pesquisados. Já a Instituição de Ensino UNI2 mostrou em média um desconhecimento de seus pesquisados com relação à mesma indagação feita aos pesquisados da UNI1. A UNI1 apresentou os percentuais de Regular (28,56%) dos pesquisados, Bom (42,85%), e Ótimo com 28,56%. Já a UNI2 apresentou os seguintes dados percentuais em suas respostas: Péssimo (28,56%), Regular (42,88%), e Bom (28,56%).

Tabela 11 – Uso da Lei de LIBRAS 10.436/02 e do Decreto 5.626/05 pelas IES na formação dos discentes surdos

<b>A IES faz uso da Lei de LIBRAS 10.436/02 e do Decreto 5.626/05 na formação dos discentes surdos</b>					
	<b>Desconheço</b>	<b>Ruim</b>	<b>Bom</b>	<b>Ótimo</b>	<b>Total</b>
<b>Instituição de Ensino UNI1</b>	0	0	3	4	7
<b>Instituição de Ensino UNI2</b>	1	1	3	2	7
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>14</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Nesta Tabela 11, a Instituição de Ensino UNI1, em média, teve uma regularidade nas respostas Bom e Ótimo de seus respectivos pesquisados, quando o assunto é o uso da Lei de LIBRAS 10.436/02 e do Decreto 5.626/05 na formação de discentes surdos. Já a Instituição de Ensino UNI2 mostrou em média acompanhar a UNI1 em suas respostas. A UNI1 apresentou os percentuais de Bom (42,85%) dos pesquisados e Ótimo (57,15%). Já a UNI2 apresentou os seguintes dados percentuais em suas respostas: Desconheço (14,28%), Ruim

(14,28%), Bom (42,85%) e Ótimo (28,59%).

Tabela 12 – Secretária/Núcleo responsável pela inclusão e acessibilidade com intérpretes de LIBRAS qualificados e contratados pelas IES

<b>A IES possui Secretária/Núcleo Responsável pela Inclusão e Acessibilidade com Intérpretes de LIBRAS Qualificados e Contratos pela IES</b>					
	<b>Desconheço</b>	<b>Regular</b>	<b>Bom</b>	<b>Ótimo</b>	<b>Total</b>
<b>Instituição de Ensino UNI1</b>	1	2	0	4	7
<b>Instituição de Ensino UNI2</b>	0	1	5	1	7
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>14</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

A Instituição de Ensino UNI1, na Tabela 12, em média, manteve uma regularidade nas respostas Regular e Ótimo de seus respectivos pesquisados, quando o assunto é ter secretária/núcleo responsável pela inclusão e acessibilidade com intérpretes de LIBRAS qualificados e contratados pela mesma. Os pesquisados da UNI2 mostraram em média uma regularidade maior no seu Bom e Ótimo conhecimento com relação à UNI1. A UNI1 apresentou os percentuais de Desconheço (14,28%), Regular (28,59%) e Ótimo (57,12%). Já a UNI2 apresentou os seguintes dados percentuais em suas respostas: Regular (14,28%), Bom (71,44%) e Ótimo (14,28%).

Tabela 13 – Conceito de acessibilidade linguística é contemplado na perspectiva ampla da inclusão das pessoas surdas nas IES

<b>A IES contempla o conceito de acessibilidade linguística na perspectiva da inclusão das pessoas surdas</b>						
	<b>Péssimo</b>	<b>Ruim</b>	<b>Regular</b>	<b>Bom</b>	<b>Ótimo</b>	<b>Total</b>
<b>Instituição de Ensino UNI1</b>	0	1	2	1	3	7
<b>Instituição de Ensino UNI2</b>	1	3	1	2	0	7
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>14</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Como pode ser observado na Tabela 13, a Instituição de Ensino UNI1, em média, teve uma regularidade nas respostas de seus respectivos pesquisados, quando o assunto é A contemplação do conceito de acessibilidade linguística na perspectiva ampla da inclusão de pessoas surdas. Já a Instituição de Ensino UNI2 mostrou em média um desconhecimento de seus pesquisados com relação à mesma indagação feita aos pesquisados da UNI1. A UNI1 apresentou os percentuais de Ruim (14,28%) dos pesquisados, Regular (28,59%), Bom (14,28%) e Ótimo com 42,85%. Já a UNI2 apresentou os seguintes dados percentuais em suas respostas: Péssimo (14,28%), Ruim (42,85%), Regular (14,28%) e Bom (28,59%).

Tabela 14 – IES proporcionam oportunidades de formação a membros de comunidades locais

<b>A IES proporciona oportunidades de formação a membros da comunidade local</b>						
	<b>Desconheço</b>	<b>Ruim</b>	<b>Regular</b>	<b>Bom</b>	<b>Ótimo</b>	<b>Total</b>
<b>Instituição de Ensino UNI1</b>	1	3	0	2	1	7
<b>Instituição de Ensino UNI2</b>	1	0	2	3	1	7
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>14</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Ao compararmos as Instituições de Ensino UNI1 e UNI2, segundo a Tabela 14, a Instituição de Ensino UNI1, em média, teve uma regularidade nas respostas de seus respectivos pesquisados, quando o assunto é proporcionar oportunidades de formação a membros da comunidade local. Já a Instituição de Ensino UNI2 mostrou em média acompanhar a regularidade positiva de seus pesquisados. A UNI1 apresentou os percentuais de Desconheço (14,28%), Ruim (42,85%), Bom (28,59%) e Ótimo com 14,28%. Já a UNI2 apresentou os seguintes dados percentuais em suas respostas: Desconheço (14,28%), Regular (28,59%), Bom (42,85%) e Ótimo (14,28%).

Tabela 15 – Plano de Desenvolvimento Educacional e Institucional voltados para nova estratégia da Responsabilidade Social das IES

<b>Plano de desenvolvimento educacional e institucional voltados para nova estratégia da responsabilidade social da IES</b>							
	<b>Desconheço</b>	<b>Péssimo</b>	<b>Ruim</b>	<b>Regular</b>	<b>Bom</b>	<b>Ótimo</b>	<b>Total</b>
<b>Instituição de Ensino UNI1</b>	3	1	0	1	1	1	7
<b>Instituição de Ensino UNI2</b>	3	1	1	1	0	1	7
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>14</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

O plano de desenvolvimento educacional e institucional voltado para a nova estratégia da responsabilidade social realizado pelas IES, observados nesta Tabela 15, nos mostram que a Instituição de Ensino UNI1, em média, teve uma irregularidade nas respostas de seus respectivos pesquisados. A Instituição de Ensino UNI2 mostrou em média uma irregularidade equivalente à mostrada pelos pesquisados da UNI1. Em termos percentuais a UNI1 apresentou os seguintes resultados: Desconheço (42,88%), Péssimo (14,28%), Regular (14,28%), Bom (14,28%) e Ótimo (14,28%). Já a UNI2 apresentou os seguintes resultados percentuais: Desconheço (42,88%), Péssimo (14,28%), Ruim (14,28%), Regular (14,28%) e Ótimo (14,28%).

Tabela 16 – Formação de pesquisadores e de docentes para a educação inclusiva superior relacionada com a Responsabilidade Social das IES

<b>Formação de pesquisadores e de docentes para a educação inclusiva superior relacionada com a responsabilidade social da IES</b>							
	<b>Desconheço</b>	<b>Péssimo</b>	<b>Ruim</b>	<b>Regular</b>	<b>Bom</b>	<b>Ótimo</b>	<b>Total</b>
<b>Instituição de Ensino UNI1</b>	1	0	2	1	2	1	7
<b>Instituição de Ensino UNI2</b>	2	1	0	1	3	0	7
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>14</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Nesta Tabela 16, a Instituição de Ensino UNI1, em média, teve uma regularidade nas respostas de seus respectivos pesquisados, quando o assunto é formar pesquisadores e docentes para a educação inclusiva superior relacionada com a responsabilidade social. Os dados conseguidos pela UNI1 refletem a seguinte realidade: Desconheço (14,28%), Ruim (28,56%), Regular (14,28%), Bom (28,56%) e Ótimo (14,28%). Já a UNI2 apresentou os seguintes dados percentuais em suas respostas: Desconheço (28,56%), Péssimo (14,28%), Regular (14,28%) e Bom (42,88%).

Tabela 17 – As ações adotadas pela gestão possuem conteúdo acessível à comunidade surda das IES

<b>A ações adotadas pela gestão da IES possuem conteúdo acessível à comunidade surda</b>							
	<b>Desconheço</b>	<b>Péssimo</b>	<b>Ruim</b>	<b>Regular</b>	<b>Bom</b>	<b>Ótimo</b>	<b>Total</b>
<b>Instituição de Ensino UNI1</b>	1	1	0	4	1	0	7
<b>Instituição de Ensino UNI2</b>	0	1	2	3	0	1	7
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>14</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

A Instituição de Ensino UNI1, na Tabela 17, em média, teve uma regularidade nas respostas de seus respectivos pesquisados, quando o assunto é de fazer com que as ações tomadas pela gestão possuam conteúdo acessível à comunidade surda. A UNI1 apresentou os percentuais de Desconheço (14,28%), Péssimo (14,28%), Regular (57,12%) e Bom (14,28%). Já a UNI2 apresentou os seguintes dados percentuais em suas respostas: Péssimo (14,28%), Ruim (28,56%), Regular (42,88%) e Ótimo (14,28%).

Tabela 18 – Implementação de políticas e de capacitação e de acompanhamento

<b>Implementação de políticas e de capacitação e de acompanhamento voltado a alunos surdos</b>							
	<b>Desconheço</b>	<b>Péssimo</b>	<b>Ruim</b>	<b>Regular</b>	<b>Bom</b>	<b>Ótimo</b>	<b>Total</b>
<b>Instituição de Ensino UNI1</b>	0	0	1	2	4	0	7
<b>Instituição de Ensino UNI2</b>	2	3	0	0	1	1	7
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>14</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Como pode ser observado na Tabela 18, a Instituição de Ensino UNI1, em média, teve uma regularidade nas respostas de seus respectivos pesquisados, quando o assunto é realizar a implementação de políticas e de capacitação e de acompanhamento voltado para os alunos surdos. A UNI1 apresentou os percentuais de Ruim (14,28%) dos pesquisados, Regular (28,56%) e Bom (57,12%). E os dados percentuais apresentados pela UNI2 foram os seguintes: Desconheço (28,56%), Péssimo (42,88%), Bom (14,28%) e Ótimo (14,28%).

Tabela 19 – Existência na biblioteca das IES de materiais sobre a Língua de Sinais

<b>Na biblioteca da universidade existem materiais sobre a Língua de Sinais</b>						
	<b>Desconheço</b>	<b>Péssimo</b>	<b>Regular</b>	<b>Bom</b>	<b>Ótimo</b>	<b>Total</b>
<b>Instituição de Ensino UNI1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>7</b>
<b>Instituição de Ensino UNI2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>7</b>
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>14</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Ao compararmos as Instituições de Ensino UNI1 e UNI2, segundo a Tabela 19, a Instituição de Ensino UNI1, em média, teve uma regularidade nas respostas de seus respectivos pesquisados, quando o assunto é a existência de materiais sobre a língua de sinais em sua biblioteca. A UNI1 apresentou os percentuais de Regular (28,60%) dos pesquisados e Bom (71,40%). Já a UNI2 apresentou os seguintes dados percentuais em suas respostas: Desconheço (28,56%), Péssimo (42,88%), Bom (14,28%) e Ótimo (14,28%).

Tabela 20 – Oferta da disciplina de LIBRAS obrigatoriamente e optativamente conforme graduação

<b>A disciplina de LIBRAS é ofertada obrigatoriamente e optativamente conforme a graduação</b>					
	<b>Desconheço</b>	<b>Regular</b>	<b>Bom</b>	<b>Ótimo</b>	<b>Total</b>
<b>Instituição de Ensino UNI1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>7</b>
<b>Instituição de Ensino UNI2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>7</b>
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>14</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2012).

Sobre as ofertas obrigatórias e optativas da disciplina de LIBRAS conforme a graduação observados nesta Tabela 20, mostram que a Instituição de Ensino UNI1, em média, teve uma regularidade nas respostas de seus respectivos pesquisados, fato ocorrido também com a UNI2. A UNI1 apresentou os percentuais de Desconheço (14,28%) dos pesquisados, Regular (14,28%), Bom (28,59%) e Ótimo com 42,85%. Já a UNI2 apresentou os seguintes dados percentuais em suas respostas: Regular (14,28%), Bom (71,44%) e Ótimo (14,28%).

## 4.5 População Brasileira com Deficiência

A tabela 21 traduz a realidade de pessoas com deficiências residentes na Federação, um percentual de 76% da população, e regional em torno de 73%, enquanto os residentes do Estado do Ceará em porcentagem aproximada, com 72%.

Tabela 21 – Percentual da população geral

Demográfica	Brasil	%	Nordeste	%	Ceará	%
População sem Deficiência	145.131.889	76,1	38.948.237	73,37	6.112.231	72,31
População com Deficiência	45.623.910	23,9	14.133.713	26,63	2.340.150	27,69
<b>Total da População Geral</b>	<b>190.755.799</b>	<b>100</b>	<b>53.081.950</b>	<b>100</b>	<b>8.452.381</b>	<b>100</b>

Fonte: IBGE (2010).

A Tabela 21 indica que em relação à população sem deficiência, mostra-se a média de 76,1% no Brasil, e no Nordeste aproximadamente com a quantidade do percentual nacional, 73,37%. Já no Ceará esta equivalência é de 72,31%. Nota-se que há um grande número de pessoas com deficiência, o que é um dado preocupante, pois ainda não está bem definida e implantada a forma de organização e inclusão dessas pessoas na sociedade.

Ainda observando-se os dados da Tabela 21, pode-se fazer um comparativo do percentual da população com deficiência a nível nacional, no nordeste e no Estado do Ceará, concluindo-se que o Ceará apresenta um percentual maior não só de todo o nordeste como também do Brasil.

Tabela 22 – Percentual da população com deficiência auditiva

Demográfica	Brasil	%	Nordeste	%	Ceará	%
População com deficiência Auditiva	9.722.163	5,1	3.075.000	5,79	526.838	6,23

Fonte: IBGE (2010).

A Tabela 22 especifica, quantitativamente, a população com deficiência auditiva em plano nacional, regional e estadual. O Estado do Ceará aparece com alto índice de pessoas com alguma deficiência auditiva, com um percentual acima da média do país.

Na Tabela 23 observa-se o aumento de matrículas realizada por alunos com deficiências nas diversas instituições de ensino superior o que resulta provoca uma reflexão sobre a qualidade da educação oferecida a essa população.

Devido a essa crescente demanda, as IES começaram, em sua maioria, a fazer ajustes em sua infraestrutura física e organizacional para a recepção destes alunos, que ainda são poucos, comparados ao total de estudantes hoje matriculados. Também é válido mostrar que os dados referentes aos alunos com surdez foram levantados somente a partir de 2007, pois, anteriormente, essa nomenclatura era incorporada às deficiências auditivas.

Tabela 23 – Matrículas de alunos

MEC/SECADI - Censo Superior	Matrículas de alunos público alvo da Educação Especial no Ensino Superior						
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Pessoa com outra deficiência	4.413	4.418	5.082	5.560	7.462	15.208	23.390
Surdez	a partir de 2007				444	603	1.895
Deficiência Auditiva	665	974	1.245	1.400	1.006	1.534	4.660
<b>Total</b>	<b>5.078</b>	<b>5.392</b>	<b>6.327</b>	<b>6.960</b>	<b>8.912</b>	<b>17.345</b>	<b>29.945</b>

Fonte: INEP/MEC/SECADI (2010).

As matrículas dos alunos surdos no estado do Ceará, segundo o MEC, apresentam diferenças de categorias, divididas em surdez e deficiência auditiva. A realidade local registra alunos matriculados no ensino infantil, educação básica e no o ensino superior, como mostrado na Tabela 24.

Tabela 24 – Matrícula de educação básica no ensino superior

MEC/SECADI	Educação Básica		Ensino Superior	
	Surdez	Deficiência Auditiva	Surdez	Deficiência Auditiva
Brasil	33.372	37.451	1.895	4.660
Ceará	2.111	1.548	55	85

Fonte: INEP/MEC/SECADI (2010).

O Quadro 4 aponta os estados com seus percentuais de pessoas com deficiência. Observa-se na ilustração que o Ceará figura como o terceiro colocado, com o maior percentual de pessoas com deficiência geral em relação aos outros estados do País. Tal fato é importante uma vez que este trabalho está envolvido com o número de pessoas com deficiência, a fim de identificar sua acessibilidade.

Quadro 4 – *Ranking* de pessoas com deficiência geral

<b>Unidade de Federação</b>	<b>% de pessoas com deficiência geral</b>	<b>Ranking</b>
Rio Grande do Norte	27,86%	1º
Paraíba	27,76%	2º
<b>Ceará</b>	<b>27,69%</b>	<b>3º</b>
Piauí	27,59%	4º
Pernambuco	27,56%	5º
Alagoas	27,54%	6º
Bahia	25,39%	7º
Sergipe	25,09%	8º
Maranhão	24,97%	9º
Rio de Janeiro	24,40%	10º
Rio Grande do Sul	23,84%	11º
Amapá	23,71%	12º
Pará	23,63%	13º
Espírito Santo	23,45%	14º
Goiás	23,21%	15º
Amazonas	22,71%	16º
São Paulo	22,66%	17º
Minas Gerais	22,62%	18º
Acre	22,61%	19º
Distrito Federal	22,34%	20º
Tocantins	22,22%	21º
Rondônia	22,11%	22º
Mato Grosso	22,04%	23º
Paraná	21,86%	24º
Mato Grosso do Sul	21,51%	25º
Santa Catarina	21,31%	26º
Roraima	21,26%	27º

Fonte: Censo do IBGE de 2010. Adaptado pelo autor.

Ao observar o quadro 5 e o gráfico 1, pode-se notar que o Nordeste, exibe o maior índice de pessoas com deficiências, apresentando índice de 26,63%.

Quadro 5 – *Ranking* de pessoas com deficiência geral, conforme regiões

<b>Unidade de Região</b>	<b>% de pessoas com deficiência geral</b>	<b>Ranking</b>
<b>Nordeste</b>	<b>26,63%</b>	<b>1º</b>
Norte	23,04%	2º
Sudeste	23,03%	3º
Sul	22,51%	4º
Centro-Oeste	22,50%	5º

Fonte: Censo do IBGE de 2010. Adaptado pelo autor.

Gráfico 1 – Percentual de pessoas com deficiência geral, conforme regiões



Fonte: Censo do IBGE de 2010. Adaptado pelo autor.

Ao avaliar os percentuais de pessoas com deficiência geral, nota-se a categorização das pessoas com deficiência geral, no quadro 6 e gráfico 2, que o Estado do Ceará externa um percentual de 27,69 %, sendo este não só o maior do Nordeste, como também de todo o Brasil.

Quadro 6 – *Ranking* de pessoas com deficiência geral no Ceará

Unidade de Federação, Região e País	% de pessoas com deficiência geral	Ranking
Ceará	27,69%	1°
Nordeste	26,63%	2°
Brasil	23,92%	3°

Fonte: Censo do IBGE de 2010, Adaptado pelo autor.

Gráfico 2 – Percentual de pessoas com deficiência geral no Ceará



Fonte: Censo do IBGE de 2010. Adaptado pelo autor.

#### 4.6 Pessoas com Deficiência Auditiva e Surdas da Federação

O quadro 7 indica o percentual de pessoas com deficiência auditiva nos estados da Federação, de acordo com o censo de 2010 do IBGE. Verifica-se no quadro 6 que o Ceará demonstra o maior percentual entre todos outros os estados. Tal fato é relevante, porquanto

este trabalho foi realizado nesse Estado e visa a verificar a acessibilidade das pessoas com deficiência, mediante o emprego de recursos como o processo de acessibilidade visual, comunicação, linguística e LIBRAS.

Quadro 7 – *Ranking* de pessoas com deficiência auditiva por estados

<b>Unidade de Federação</b>	<b>% de pessoas com deficiência auditiva</b>	<b>Ranking</b>
Ceará	6,23%	1º
Paraíba	6,11%	2º
Rio Grande do Norte	6,07%	3º
Alagoas	5,99%	4º
Piauí	5,96%	5º
Pernambuco	5,95%	6º
Rio Grande do Sul	5,77%	7º
Bahia	5,48%	8º
Sergipe	5,40%	9º
Maranhão	5,32%	10º
Minas Gerais	5,11%	11º
Paraná	4,94%	12º
Goiás	4,89%	13º
Santa Catarina	4,89%	14º
Pará	4,87%	15º
Rio de Janeiro	4,83%	16º
Espírito Santo	4,82%	17º
Tocantins	4,77%	18º
Acre	4,64%	19º
São Paulo	4,59%	20º
Amazonas	4,43%	21º
Mato Grosso do Sul	4,39%	22º
Rondônia	4,24%	23º
Roraima	4,24%	24º
Amapá	4,22%	25º
Mato Grosso	4,20%	26º
Distrito Federal	4,08%	27º

Fonte: Censo do IBGE de 2010. Adaptado pelo autor.

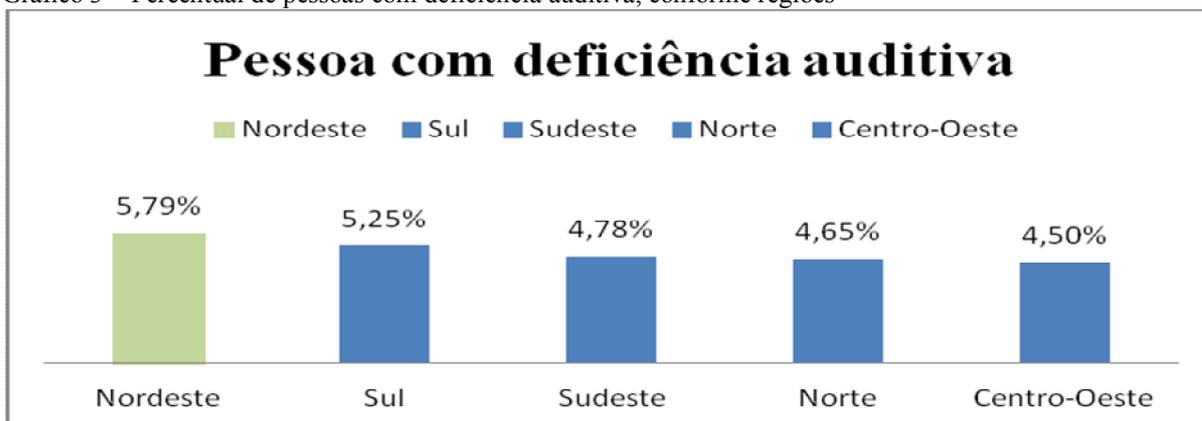
O quadro 7 e o gráfico 3 indicam o número de pessoas com deficiência auditiva, conforme regiões do Brasil. Observa-se que o Nordeste registra o maior índice dessa realidade. Nota-se para o caso do Ceará, este Estado em primeiro lugar, com um maior predomínio, (6,23%).

Quadro 8 – *Ranking* de pessoas com deficiência auditiva, conforme regiões

<b>Unidade de Região</b>	<b>% de pessoas com deficiência auditiva</b>	<b>Ranking</b>
Nordeste	5,79%	1º
Sul	5,25%	2º
Sudeste	4,78%	3º
Norte	4,65%	4º
Centro-Oeste	4,50%	5º

Fonte: Censo do IBGE de 2010. Adaptado pelo autor.

Gráfico 3 – Percentual de pessoas com deficiência auditiva, conforme regiões



Fonte: Censo do IBGE de 2010. Adaptado pelo autor.

No quadro 9 e no gráfico 4, há uma comparação entre os índices de pessoas com deficiência auditiva no Estado do Ceará, no Nordeste e no Brasil. Verifica-se que o Ceará mostra 6,23 %, sendo esse o maior índice. A quantidade é muito elevada; no Nordeste apresenta-se 5,79 % e no Brasil 5,10%.

Quadro 9 – Ranking de pessoas com deficiência auditiva no Ceará em relação ao Nordeste e ao Brasil

Unidade de Federação, Região e País.	% de pessoas com deficiência auditiva	Ranking
Ceará	6,23%	1°
Nordeste	5,79%	2°
Brasil	5,10%	3°

Fonte: Censo do IBGE de 2010. Adaptado pelo autor.

Gráfico 4 – Percentual de pessoas com deficiência auditiva no Ceará em relação ao Nordeste e ao Brasil



Fonte: Censo do IBGE de 2010. Adaptado pelo autor.

#### 4.7 O Estado do Ceará no Contexto Brasileiro

Uma vez que este estudo foi realizado no Estado do Ceará, procede-se a uma avaliação dos dados sobre pessoas com deficiência geral e deficiência auditiva no Estado, não em

relação aos outros estados, mas, também, confrontadamente em relação às outras regiões e, finalmente, em relação a todo o País.

#### **4.7.1 Realidade do Estado Cearense**

Com base nos dados dos quadros ora exibidos, observa-se que o Estado do Ceará se sobressaiu como o terceiro maior índice de pessoas com deficiência geral em relação a todos os outros estados da Federação.

Observa-se, também, ainda em relação às pessoas com deficiência geral, que o Nordeste, onde está situado o Ceará, registra o maior índice em relação às outras regiões do País.

Outro fato observado é que o Estado do Ceará denota um percentual de pessoas com deficiência geral, proporcionalmente, maior do que a região Nordeste e, até mesmo, do Brasil, indicando que, no Estado, está a maior concentração de pessoas com deficiência geral do país.

#### **4.7.2 População Cearense com Deficiência Auditiva e Surda**

Em relação às pessoas com deficiência auditiva, o Estado do Ceará demonstra apresentou o maior índice não só em relação aos estados como também comparativamente ao Brasil. Novamente, a região Nordeste, onde se encontra o Ceará, apresentou o maior índice de pessoas com deficiência auditiva.

O Ceará demonstra elevado percentual não só de pessoas com deficiência geral, como também, de PcD auditiva não só no contexto regional, como também, nacional.

#### **4.7.3 Dimensões da Pessoa Surda e com Deficiência Auditiva no Brasil**

Deve-se ratificar no que se relaciona àqueles com deficiência em geral, a necessidade de abolir todo e qualquer uso de discriminação, ou falta de qualidade em acessibilidade nos espaços do Estado do Ceará, e ter marcante história, infraestrutura geral e necessitando-se readquirir identidade em virtude da obrigação do Estado conforme está em lei. A Constituição determina localizar a inclusão em âmbito social e que seja flexível para cancelar o estudo em

políticas para PcD de qualquer tipo. Isso procede por meio da infraestrutura entre as pessoas com deficiência e os impedimentos decorrentes das atitudes e do ambiente, que não admitem chegar ao conhecimento com Responsabilidade Social.

O Ceará fica em primeiro lugar no *ranking* nacional, isto é, tem maior percentual do que todos os outros estados no subitem das PcD auditiva em relação aos outros Estados do País. Tal ponto é respeitável, uma vez que essa tarefa está envolvida com o número de pessoas com deficiência, a fim de harmonizar-se o processo de acessibilidade visual, integrando a comunicação por via da LIBRAS.

Deve-se admitir que, por meio da PcD ou com surdez, houve uma diminuição de comportamentos preconceituosos ou de caráter discriminatórios. Para perder a indivisibilidade e conquistar a interdependência e a inter-relação, é preciso melhorar quanto à qualidade da acessibilidade para pessoas surdas do Estado do Ceará, admitindo como Responsabilidade Social complexa e igualdade para todos como dever do Estado. A Constituição relata buscar flexibilidade crucial pela oportunidade da prática sustentável na política surda do Estado, tanto quanto à conveniência cidadã. Isso resulta da inter-relação das PcD auditiva as barreiras atitudinais e ambientais, que não permitem a participação destes no âmbito da sociedade.

Em relação às PcD auditiva, é necessária a maior a preocupação referente à qualidade da sociedade e uma acessibilidade, com o direito de receber essas pessoas, entretanto, pelo visto, no Ceará, a acessibilidade é vista como um berçário de conhecimentos e informações, principalmente por mostrar sempre aceitação.



## CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo as Políticas Institucionais e Ações inclusivas do Ensino Superior – condições de acesso para discentes surdos. A partir dos objetivos deste trabalho, assim como do estudo realizado, foi possível inferir que a universidade assume papel de relevância enquanto organismo difusor e multiplicador de ações inclusivas dentro da sociedade. A pesquisa deu ênfase ao desenvolvimento e acompanhamento desse papel das IES na inclusão de alunos surdos.

Questões de Acessibilidade e Inclusão Social devem ser inseridas nos discursos e debates acadêmicos, concomitantemente, com o ingresso de alunos com deficiência, resultando em ambientes mais flexíveis para esses alunos.

Há, ainda a necessidade de estimular o nível de informação das universidades e da comunidade acadêmica (gestores, professores, pesquisadores, intérpretes, alunos surdos e ouvintes de conhecimento de inclusão surda e técnicos administrativos), objetivando reforçar seu compromisso com os alunos surdos. As IES devem promover a inclusão de alunos surdos, conforme previsto pela lei e provocar ações inclusivas na responsabilidade cidadã da sociedade dentro da universidade. É necessário uma melhor prática administrativa e estrutural nas universidades por meio de políticas públicas de inclusão objetivando reflexos positivos na vida acadêmica de discentes surdos.

No que diz respeito ao objetivo específico que buscou identificar a correlação existente entre ações inclusivas do ensino superior para alunos de Fortaleza, observa-se que é possível fazer essa afinidade, à medida que as Instituições de Ensino Superior investigadas nesse trabalho, cumpram as exigências legais em obediência ao previsto na legislação. Além disso, é importante que a universidade assuma seu papel inclusivo na formação dos discentes surdos da mesma forma que atende a todos os outros cidadãos.

Pode-se inferir, ainda, que as universidades pesquisadas ao assumirem e implantarem políticas de inclusão e acessibilidade devem eliminar barreiras, aprimorar a comunicação para surdos e a qualidade do ensino, pesquisa e extensão, além da necessidade de adotar a metodologia bilíngue. Todos esses fatores podem efetivamente contribuir para que

programas e projetos apresentem resultados positivos a longo prazo.

No segundo objetivo específico buscou-se examinar até que ponto a responsabilidade social, no âmbito das Universidades ou Instituição do Ensino Superior (IES), pode contribuir para a inclusão educacional social. A ocorrência foi ratificada ao ver citado na maioria dos questionários obtidos a maneira clara como esses projetos contribuíam com a comunidade. Verificou-se que projetos simples como palestras de temática sobre políticas públicas, acessibilidade e ação pedagógica voltadas para Surdos têm um peso significativo na vida destas pessoas.

Evidenciou-se a necessidade de incentivar políticas públicas que, nas universidades que se proponham a efetuar a inclusão, proporcionem a alunos e professores, gestores e intérpretes de LIBRAS, técnicos administrativos que trabalham nestas instituições, a implantação de metodologia diferenciada para os discentes surdos.

Através das respostas dos entrevistados percebeu-se que os sujeitos da pesquisa conhecem seus direitos assegurados em lei e conhecem sua realidade dentro do contexto educacional brasileiro.

A comparação entre os dados das duas universidades pesquisadas, revelou que o resultado mais satisfatório em relação à acessibilidade e inclusão, foi da universidade privada, ou seja, nesta, a abertura da consciência com a acessibilidade é boa, aceitando com respeito a responsabilidade inclusiva para alunos surdos, aprendizagem, e cultura inclusiva organizacional.

A análise, interpretação dos dados e informações obtidas na pesquisa revelou que todos os entrevistados compartilharam a mesma opinião de que – a inclusão sociocultural é contribuída com a cultura inclusiva da universidade e a responsabilidade social está interligada à organização dando boa qualidade de ensino.

De modo geral, e não apenas no caso da surdez, pode-se afirmar que a inclusão de pessoas surdas no ensino superior é recente. Portanto, cabe a essas instituições, que têm grande responsabilidade perante a sociedade quanto à qualificação dos cidadãos e ao avanço do conhecimento, repensar suas estratégias e investir em pesquisas que contribuam para um

maior entendimento dos desafios e para a criação de contextos que favoreçam os processos inclusivos.

Os resultados, após a análise e correlação dos dados dos questionários através do SPSS v. 15, apontam para uma percepção das instituições de ensino superior em viabilizar a acessibilidade aos surdos como parte concreta da responsabilidade social no âmbito de sua ação e responsabilidade. Entretanto, entende-se que para a efetiva solidificação do processo, as instituições analisadas carecem buscar instrumentos da prática social.

Quanto à inclusão, revela-se o comprometimento dos membros com a disseminação de valores e crenças e diretriz educacionais, apoiando o conhecimento, desenvolvimento humano e capacitação profissional, ou seja, a universidade compromete-se com um bom desempenho profissional.

Nas políticas públicas, o que mais impede no que tange ao ambiente da universidade é o reduzido nível de preparo social, conhecimento e informação. É necessário que a sociedade seja trabalhada para enxergar essa demanda e simultaneamente a participação de todos em uma sociedade inclusiva. Com o favorecimento da acessibilidade, o trabalho mostrou que é possível superar as barreiras da comunicação e fazer valer a inclusão de alunos surdos. Para que as universidades não sejam averiguadas e revestidas de Responsabilidade Social.

A avaliação da estrutura organizacional nas universidades pesquisadas neste trabalho permitiu constatar que a orientação conferida à política inclusiva da IES para a ação inclusiva da pessoa surda é influenciada na legislação vigente e pelo interessante quadro de oportunidades. Na prática, importa-se uma dinâmica que sugere mobilizar a vitória de novos alunos com a formulação de um projeto de evolução orientado à diversidade.

O trabalho com esse estudo assume a certeza de que o entendimento avançado da acessibilidade em universidade pode provocar mudanças universitárias pela inclusão, entretanto, não é fácil, os fundamentos que privilegiam o respeito e a aceitação das formas de acessibilidade ligadas à aprendizagem social na comunidade acadêmica inclusiva.

Por fim, verificou-se que a principal preocupação nessa dissertação foi buscar as ações de responsabilidade social, em favor ao processo de inclusão dos surdos no Ensino Superior.

Foi visto um trabalho produtivo e especificado, porém com a expectativa de analisar com mais aprofundamento os documentos institucionais. Esses documentos são de extrema importância, pois são eles que vão manter a estabilidade das Universidades, um meio de atuar novos conhecimentos e informações.

Alguns pontos merecem ser destacados para trabalhos de pesquisa posteriores. A proporção de alunos surdos em relação aos não surdos é muito pequena, o que pode indicar uma necessidade de maior inclusão de discentes e docentes surdos nas duas universidades pesquisadas. As ofertas de disciplinas de LIBRAS devem ser mais intensamente cobradas, e realizadas, conforme a Lei. As universidades também devem disponibilizar tradutores intérpretes de LIBRAS para todos os seus eventos. Devem ser mais bem definidos e reais, os programas de acompanhamento dos alunos incluídos. A UNI2 possui o PAP por exemplo. A acessibilidade ao vestibular em ambos os contextos, particular e público, deve ocorrer com intérprete na tradução da prova. Na UNI1 já existe. Também deve existir a aceitação do discente surdo sem diferença de valores e/ou cobrança de taxas extras.

A expectativa é que avancemos e os dados apresentados nesta pesquisa sejam modificados em um futuro próximo, haja vista as mudanças esperadas até o ano de 2015 com as exigências elencadas nas leis e decretos em vigência. Portanto, concluo este trabalho com a esperança de que frutos de inclusão serão colhidos.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

AGARWAL, R.; KARAHANNA, E. Time fly when you're having fun: Cognitive Absorption and beliefs about information technology usage. **MIS Quarterly**, v. 24, n. 4, p. 665-694, 2000.

ANDRADE, M. de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 1999.

ANDRADE, R.; AMBONI, N. **Gestão de cursos de administração**: metodologias e diretrizes curriculares. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

ARAÚJO, L. **Defesa dos direitos das pessoas portadoras de Deficiência**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

ARENDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 15.604**: Televisão Digital terrestre: Receptores. Rio de Janeiro: ABNT, 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR. **Políticas para a educação superior**: propostas do setor privado. Brasília: ABMES, 2007. Disponível em: <[http://www.abmes.org.br/\\_download/Associados/Publicacoes/Avulsos/Propostas\\_Setor\\_Privado/ABMES\\_Propostas.pdf](http://www.abmes.org.br/_download/Associados/Publicacoes/Avulsos/Propostas_Setor_Privado/ABMES_Propostas.pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2011.

BACHA, C. O uso de recursos florestais e as políticas econômicas brasileiras. Estudos Econômicos. **Instituto de Pesquisas Econômicas**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 393-426, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ee/v34n2/v34n2a07.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2011.

BARBOSA, L. Cultura administrativa: uma nova perspectiva das relações entre antropologia e administração. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 36, n. 4, out./dez. 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BLALU, P.; SCOTT, W. **Organizações formais**. São Paulo: Atlas, 1977.

BARROS, J.; HORA, M. **Pessoas Surdas**: Direitos, Políticas Sociais e Serviço Social. 2009. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2009.

BELLONI, I. A educação superior na nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2003.

BELLONI, I. A função social da avaliação institucional. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. **Universidade desconstruída**: avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000, p. 37-58.

BERGAMASCHI, R.; MARTINS, R. (Org.). **Discursos Atuais sobre a Surdez**. La Salle, 1999.

BEHARES, L. **Novas correntes na educação do surdo**: dos enfoques clínicos aos culturais. Santa Maria: UFSM, 2000, no prelo, p. 1-22

BISOL, C.; VALENTINI, C.; SIMIONI, J.; ZANCHIN, J. Estudantes Surdos no Ensino Superior: Reflexões Sobre a Inclusão. **Caderno de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 147-172, jan./abr. 2010.

BRANDÃO, C. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços da América Latina. In: BRANDÃO, C.; STRECK, D. (Orgs.). **Pesquisa participante**: o saber da partilha. Aparecida: Idéias & Letras, 2006, p. 21-54.

BRASIL. Aviso circular 277/MEC/GM. Reitor Magnífico. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 30 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/96. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999.

\_\_\_\_\_. Política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www.rnsites.com.br>>. Acesso em: 23 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L10098.htm>>. Acesso em: 30 jan. 2011

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 017/2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Extensão Universitária – 2000/2001. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI: diretrizes para elaboração. Brasília: MEC/ SESu, jun. 2002.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003, p. 52.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências: processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 3 set. 2011.

\_\_\_\_\_. Educação Inclusiva. v. 1: a fundamentação filosófica / coordenação geral SEESP/MEC. Maria Salete Fábio Aranha (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

\_\_\_\_\_. Institui o Programa Universidade para Todos. ProUni., 2004. Disponível em: <<http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/legislacao.shtm>>. Acesso em: 20 set. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES e da outras providências. Brasília: DOU, Seção 1, p. 3, de 15 de abril de 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Orientações gerais para o roteiro de auto-avaliação Institucional. Brasília: CONAES / INEP, 2004.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626/05, de 22 de dezembro de 2005. Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 2 set. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Programa Diversidade na Universidade. 2005. Disponível no site: <<http://www.mec.gov.br/semtec/diversidade2005>>. Acesso em: 15 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar. 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/centro/default.asp>>. Acesso em: 28 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Publicado no DOU de 25.4.2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm)>. Acesso em: 2 ago. 2011.

BRASIL\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Evolução da educação especial no Brasil. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. OMS. CID10: Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde. OMS, 2007.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2011.

\_\_\_\_\_. Censo da Educação Superior. Brasília: INEP/MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm)>. Acesso em: 17 jan. 2012.

BROWN, L. Diversity: the challenge for higher education. **Race Ethnicity and Education**, v. 7, n.1, March, 2004.

CALHEIROS, S. **Acessibilidade de direitos das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida**. Brasília: Senador Federal, 2009. Disponível em: <[http://www.renancalheiros.com.br/dow/cartilha\\_acessibilidade.pdf](http://www.renancalheiros.com.br/dow/cartilha_acessibilidade.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2012.

CARVALHO, G. Responsabilidade Social no Ensino Superior: alguns elementos para reflexão. Estudos: **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES)**, Brasília, ano 23, n. 34, p. 57, abr. 2005.

CARVALHO, F. de. **Estudo das Mudanças Estratégicas nos Cursos de Administração das Organizações Universitárias de Fortaleza**. 2002. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Fortaleza, 2002.

CASTANHO, D. **Política para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**: Um estudo em universidades e centro universitário de Santa Maria-RS. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

CASTANHO, D.; FREITAS, S. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista de educação especial**, São Paulo, n. 27, 2006. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 16 set. 2007.

CASTELÕES, L. **Os desafios da Educação na América Latina**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. Disponível em: <<http://www.comciencia.br>>. Acesso em: 19 jan. 2012.

CERVO, A.; BERVIAN, P. **Metodologia Científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CONTANDRIOPOULOS, A.; CHAMPAGNE, F.; DENIS, J.; PINEAULT, R. Avaliação na área da saúde, conceitos e métodos. In: HARTZ, Z. **Avaliação em saúde dos modelos conceituais à prática na análise da implementação de programas**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1997, p. 29-48.

DAMÁZIO, M. **Atendimento Educacional Especializado. Pessoa com Surdez**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

UESC. **Declaração Mundial sobre Educação, Paris, França. Preâmbulo, 1998**. Disponível em: <[www.uesc.br/cpa/artigos/dec\\_superior\\_xxi.rtf](http://www.uesc.br/cpa/artigos/dec_superior_xxi.rtf)>. Acesso em: 12 ago. 2011

DEUS, M. **Reforma da Educação Superior e Gestão das Universidades Federais: o planejamento institucional na Universidade Federal de Viçosa**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

DIA Nacional da Acessibilidade em Fortaleza. Disponível em: <[http://www.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=9812&Itemid=239](http://www.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=9812&Itemid=239)>. Acesso em: 14 fev. 2011.

DIAS, S. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DINIZ, A.; ALMEIDA, L. Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES): metodologia de construção e validação. **Análise Psicológica**, v. 4, n. 23, p. 461-476, out. 2005.

DUPAS, G. A Lógica da Economia Global e a Exclusão Social. Síntese da Pesquisa. **Estudos Avançados**, n. 34, IPA/USP, 1999.

EMMEL, M.; CASTRO, C. Barreiras arquitetônicas na UFSCar. In: MARQUEZINI, M. et al. (Org.). **Novos Rumos da Educação Especial**. Londrina: UEL, 2002, p. 379-382. 1 CD-ROM.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS. **Nota sobre a Internacional Disability Alliance – IDA**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <[http://xa.yimg.com/kq/groups/2996564/1832796148/name/UNKNOWN\\_PARAMETER\\_VALUE](http://xa.yimg.com/kq/groups/2996564/1832796148/name/UNKNOWN_PARAMETER_VALUE)>. Acesso em: 30 ago. 2011.

FERNANDES, S. (Elaboração). **Critérios diferenciados de avaliação na língua portuguesa para estudantes surdos**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, Departamento de Educação Especial, 1999.

FERNANDES, S. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 1, p. 43-60, 2007.

FERREIRA, J.; ALMEIDA, L.; SOARES, A. Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. **PsicoUSF**, Itatiba, v. 6, n. 1, p. 1-10, jan. 2001.

FERREIRA, M. Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em Ergonomia. **Revista Alethéia**, Canoas, v. 1, n. 11, p. 71-82, 2000.

FEUERSCHÜTTE, S. **Cultura organizacional e dependências de poder**: a mudança estrutural no Centro de Informática e Automação do Estado de Santa Catarina S.A. CIASC. 1996. 121 f. Dissertação (Mestrado em Organizações e Gestão) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 1996.

FLEURY, M. FLEURY, A. **Aprendizagem e Inovação Organizacional**. São Paulo: Atlas, 1995.

FLEURY, M. Cultura da Qualidade e Mudança Organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo: EAESP/FGV, p. 26-34, mar./abr. 1993.

FISCHER, R. (Org.). **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1989.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOSTER, S.; LONG, G.; SNELL, K. Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v. 4, n. 3, p. 225-235, Summer, 1999.

FRIEDMAN, M. **The Social Responsibility of Business is to Increase its Profits**, **The New York Times Magazine**. New York, set. 1970.

GABOR, A. **Os filósofos do capitalismo**: A genialidade dos homens que construíram o mundo dos negócios. Rio de Janeiro: Campus, 2001

GARLAND, R. "The Mid-Point on a Rating Scale: Is it Desirable?". **Marketing Bulletin**, n. 2, p. 66-70, 1991.

GEORGE, A. **Estudos de Casos e Desenvolvimento de Teoria**: O método de comparação, estruturação focalizada. Nova York: Free Press, 1979.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiências**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. I).

GIL, A. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Pulo: Atlas, 2002.

GOFFREDO, V. **A Inclusão da pessoa surda no ensino superior**. **Fórum**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 16-22, dez. 2004.

- GODOY, A. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas - RAE**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.
- GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Pexus, 1997.
- GOMES, A. Responsabilidade Social, ação social e balanço social. Novos patamares da ciência social ou um neologismo semântico? **Revista ESPM**, ano 8, v. 9, 2002.
- GONÇALVES, H. **Manual de Metodologia de Pesquisa Científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.
- GONÇALVES, C. Natureza e sociedade: elementos para uma ética da sustentabilidade. In: QUINTAS, J. (Org.). **Pensando e praticando a educação ambiental**. Brasília: Ibama, 2002.
- GOODE, W.; HATT, P. **Métodos em Pesquisa Social**. 3. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.
- GOVERNADOR do estado do Ceará, Secretaria da Administração. **Reconhece oficialmente estado do Ceará como meio de comunicação objetiva e de uso corrente a língua brasileira de sinais**. Lei nº 13. 100, de 12 de janeiro de 2001. Disponível em: <<http://legislacaoestadual.pge.ce.gov.br/arquivos/edoc/diario/2001/20010208/do20010208p01.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2011.
- GUARINELLO, A. **O papel do outro no processo de produção escrita por sujeitos surdos**. 2004. Tese (Doutorado em letras) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2004.
- GRASSI. **A inclusão de surdos na universidade** – um estudo de caso. 2009. 45f. Monografia (Especialização em Educação Profissional Tecnológica Inclusiva) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFET-MT), Cuiabá, 2009.
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.
- GUIMARÃES, M. Pessoas portadoras de deficiência e a falta de acessibilidade. **Qualidade de Vida**, Piracicaba, v. 2, n. 9, fev. 2000.
- GURGEL, T. **Práticas e Formação de Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Superior**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.
- HOFFMANN, S. **Impacto da cultura organizacional no processo de implantação da Qualidade Total**: uma análise dos pressupostos culturais facilitadores e inibidores. 1995. 176 f. Dissertação (Mestrado em Qualidade) – Universidade Estadual Campinas, São Paulo, 1995.
- HOFSTEDE, G. **Culturas e organizações**: compreender a nossa programação mental. Tradução António Fidalgo. Edições Sílabo, 1991.
- HUHNE, L. Metodologia Científica. **Cadernos de Textos e Técnicas**, Rio de Janeiro: Agir, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Brasília: Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão. 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 4 maio 2011.

LACERDA, C. de. **Intérprete de libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LAPLANE, A. **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004a, p. 5-20.

LANG, H. Higher education for deaf students: research priorities in the new millennium. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v. 7, n. 4, p. 267-280, Fall, 2002.

LEITE, E. **Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2004.

LEITE, M. **A interação entre a instituição pública de ensino fundamental e a diversidade socioeconômica e cultural das crianças**. 2001. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Fundação João Pinheiro/Escola de Governo, Belo Horizonte, 2001.

LIBÂNEO, J. **A Prática Pedagógica de Professores da Escola Pública**. São Paulo: Cortez, 1991.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagem qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LIPHART, A. **Política comparada e por método comparativo**. 1971.

MAC LAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 1998.

MANZINI, E. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, C.; CAIADO, K.; JESUS, D. de (Org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008.

MARSCHARK, M.; SAPERE, P.; CONVERTINO, C.; SEEWAGEN, R. Access to postsecondary education through sign language interpreting. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v.10, n.1, p. 38-50, Winter, 2005.

MARTIN, J.; FROST, P. **Jogos de Guerra da Cultura Organizacional**: a luta pelo domínio intelectual. In: **Hadbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINS, V. O. Implicações e conquistas da atuação do intérprete de língua de sinais no ensino superior. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 157-166, jun. 2006.

MATTAR, F. **Pesquisa de marketing**. ed. comp. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MAZZOTA, M. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MINAYO, M. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1998.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOREIRA, N. **UNILESTE: Cultura Organizacional e Identidade**. 2008. Dissertação (Mestrado em Administração) – Fundação de Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2008.

MOREIRA, L. A universidade e o aluno com necessidades educativas especiais: reflexões e proposições. In: RIBEIRO, M.; BAUMEL, R. (Orgs.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

MORGAN, G. **Imagens da Organização: edição executiva**. Tradução Geni G. Goldschmidt. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MOTTA, P. **Transformação organizacional: a teoria e a prática de inovar**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

MOTTA, F.; CALDAS, M. (Org.). **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997.

MOTTA, F. **Cultura e organizações no Brasil**. In: MOTTA, F.; CALDAS, M. **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997, p. 25-37.

MOURA, M. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NEIVA, C.; COLLAÇO, F. Avaliação **externa pelo poder público no ensino superior**. Florianópolis, 2002. Disponível em: <<http://www.educonsult.com.br>>. Acesso em: 6 jan. 2012.

NOVAK, P. A política do corpo. In: **V Encontro de Performance do Instituto Hemisférico**. Belo Horizonte. 2005.

OLIVEIRA, J. **A articulação entre universidade e educação básica na formação inicial e continuada de professores: demandas contemporâneas, situação-problema e desafios atuais**. 2010.

OLIVEIRA, E. de. **Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência**. 2003. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

OLIVEIRA, D. **Planejamento estratégico, conceitos, metodologias e prática**. São Paulo: Atlas, 1998.

OLIVEIRA, S. **Tratado de metodologia científica: PROJETOS DE PESQUISAS, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira, 1997.

\_\_\_\_\_. **Tratado de Metodologia Científica**. São Paulo: Pioneira, 2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE; ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde - CIF**. 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **“Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948”**. Disponível em: <<http://www.unhchr.ch/udhr/lang/por.htm>>. Acesso em: 24 fev. 2012.

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991.

PASSOS, E.; LEAL, R.; CARVALHO, J. Práticas de Responsabilidade Social em empresas varejistas: o olhar dos colaboradores. **Cadernos Gestão Social**, 2009.

PASSOS, E. **Ética nas organizações**. São Paulo: Atlas, 2004.

PERLIN, G. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A.; LOPES, M. (Org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade e Identidade e diferença no campo da educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2004

PINHEIRO, H. Acessibilidade universal. In: TESKE, O. (Org.). **Sociologia: textos e contextos**. 2. ed. Canoas: Ulbra. 2005.

PINTO, C. **Estudo dos Fatores Influenciadores dos Comportamentos de Mobilização dos Recursos Humanos em um Hospital Universitário Público Federal Brasileiro**. 2009. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceara, Fortaleza, 2009.

PINTO, P. Identidade Cultural Surda na Diversidade Brasileira. **Espaço**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 34-41, 2001.

PIRES, J.; MACÊDO, K. Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. **Revista de Administração Pública (RAP)**, Rio de Janeiro, p. 81-106, jan./fev. 2006.

QUADROS, R. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

REILY, L. O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista brasileira de educação**. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v. 12, n. 35, p. 308-326, maio/ago. 2007.

RESPONSABILIDADE Social nas Organizações. Disponível em:  
<<http://www.artigonal.com/noticias-e-sociedade-artigos/a-responsabilidade-social-nas-organizacoes-1682215.html>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

RICHARDSON, R. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

RODRIGUES, D. Educação Inclusiva: as boas e as más notícias. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão; da educação à sociedade**. Porto: Porto, 2003.

ROSS, P. Educação e trabalho: a conquista da diversidade ante as políticas neoliberais. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. **Um olhar sobre diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papyrus, 1998.

RUPPEL, D. **A influência da cultura organizacional no processo de administração estratégica de instituições de ensino de ensino superior sob a perspectiva de seus gestores estratégicos**. 2005. Dissertação (Mestrado) – CEFET-PR, Curitiba, 2005.

SÁ, N. **Cultura, poder e educação de Surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SACKS, O. **Vendo vozes** – uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SALLES, H.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O.; RAMOS, A. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. v. 1. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SAMPAIO, J.; FLEURY, M. Uma Discussão Sobre Cultura Organizacional. In: FLEURY, M. **Gestão de Pessoas**. São Paulo: Gente. 2002.

SAMPAIO, I.; SANTOS, A. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 31-38, jan. 2002.

SANTAELLA, L. **Comunicação e pesquisa**: projetos para mestrado e doutorado. Hacker Editores, 2001.

SASSAKI, R. Conceito de Acessibilidade. In: **I Conferência Municipal da Pessoa com Deficiência**. Niterói, 2005.

SASSAKI, R. **Conferência**: Paradigmas Educacionais para uma Sociedade Inclusiva. São Paulo: IASP, 2001.

SASSAKI, R. **Pessoas com deficiência e os desafios da inclusão**. **Revista Nacional de Reabilitação**, set. 2004. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=12916>>. Acessado em: 23 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Mas... o que é mesmo acessibilidade? 2004. **Revista Nacional de Reabilitação**, set. 2004. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/acessodehumor/acessibilidade.asp>>. Acesso em: 21 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, ano 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

SCHEIN, E. **Cultura organizacional e liderança**. São Paulo: Atlas, 2009.

\_\_\_\_\_. **Guia de Sobrevivência da Cultura Corporativa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

SEGENREICH, S. O PDI como referente para avaliação de instituições de educação superior: lições de uma experiência. **ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 149-168, abr./jun. 2005.

SILVA, C. **Responsabilidade Social nas Universidades Brasileiras: Autonomia ou adequação?** 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2008.

SILVA, J. **Modelos de Formação de Pedagogos(as)-Professores(as) e Políticas de Avaliação da Educação Superior: limites e possibilidades no chão das IES**. Recife: Universitária da UFPE, 2007, p. 396. v. 4.

SILVA, P. MELO, M. O Processo de Implementação de Políticas Públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. Campinas: Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – UNICAMP. **Caderno de Pesquisa**, n. 48, 2000.

SILVA, V. Relações Sociais de Exclusão no âmbito Escolar e de Trabalho: Uma Perspectiva de Mudança para os Surdos na Escola Técnica Federal de Santa Catarina. In: **II Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 1999, Curitiba. Fórum Sul de Coordenadores de Pós-Graduação em Educação - ANPED. Curitiba :UFPR/Setor de Educação, 1999. p. 480-495.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; MENDONÇA, P.; FERRAÇO JR., L. Educação Ambiental Como Política Pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005

SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez, um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. **Revista Educação e Realidade**, v. 24, n. 2, dez. 1999.

SMIRCICH, C. Concepts of culture and organizational analysis. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, v. 28, n. 3, p. 339-58, 1983.

SOUSA, A. **Surdos Brasileiros escrevendo em inglês**. 2008. Dissertação (Mestrado em linguística) – Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, 2008.

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

\_\_\_\_\_. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In.: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (Org.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007, p. 65-86.

STAINBACK, S. **Deficientes auditivos e escolaridade**: fatores diferenciais. 1999. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/7862/deficientes-auditivos-e-escolaridade-fatores-diferenciais>>. Acesso em: 13 maio 2011.

STROBEL, K. **As Imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

STUMPF, M. A Educação Bilingue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, R.; STUMPF, M. (Org.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009, p. 426-451. v. 4.

STUMPF, M. Mudanças Estruturais para uma Inclusão. In: QUADROS, R. (Org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008, p. 16-31. v. 1.

TASSIGNY, M.; PASSOS, P (Orgs.). **Temas em Psicologia I**: Experiências em Pesquisa. Fortaleza: Fortaleza, 2010, p. 311.

TESKE, O. Libras nas Universidades. Anais do Congresso Surdez e Universo Educacional. Divisão de estudos e pesquisas. INES, Rio de Janeiro. 2005, p.92-95.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALDÉS, M. et al. **A Integração das Pessoas com Deficiência na Educação Superior no Brasil**. Fortaleza: UFC, 2005. Disponível em: <[http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/Discapitados/Informe\\_Brasil%20Discapitados.pdf](http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/Discapitados/Informe_Brasil%20Discapitados.pdf)>. Acesso em: 26 nov. 2011.

VALLAEYS, F. O Que Significa a Responsabilidade Social Universitária. **Revista estudos**, Brasília, n. 36, p. 29, 2006.

VEIGA, I. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1996, p. 11-35.

VERGARA, S. **Métodos de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WRIGLEY, O. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. São Paulo: Bookman, 2005.

\_\_\_\_\_. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICE A – Questionário I

Eu, Fábio Luiz Benício Maia Nogueira, acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas da Universidade de Fortaleza – UNIVERSIDADE 1, pretendo por meio desta pesquisa intitulada: **POLÍTICAS DE INCLUSÃO E AÇÕES DE RESPONSABILIDADE SOCIAL NAS IES: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE ACESSO PARA DISCENTES SURDOS**, conhecer e analisar a realidade da inclusão do universitário surdo nas instituições de nível superior.

Para que essa pesquisa se efetive, necessito de sua participação. Por esta razão, solicito sua cooperação livre e voluntária através de questionários em que constarão perguntas sobre as políticas, ações, iniciativas e propostas à acessibilidade de surdos no ensino superior.

0= DESCONHEÇO	1= PÉSSIMO	2= RUIM	3= REGULAR	4= BOM	5= ÓTIMO
Responda todas as questões marcando apenas um número para cada frase.					

Com base no quadro assim como avalia sua instituição em relação a:

Descrição	ESCALA					
Instituição de Ensino Superior	0	1	2	3	4	5
1- A Instituição de Ensino Superior (IES) dispõe de currículos, didática, para atender alunos surdos?						
Justificativa escrita(opcional):						
_____						
_____						
_____						
2- Existem instruções ou mídias sobre o processo seletivo em LIBRAS?						
Justificativa escrita(opcional):						
_____						
_____						
_____						
3- Na IES as temáticas: “Responsabilidade Social e Políticas Públicas de inclusão de Acessibilidade” são trabalhadas em disciplinas?						
Justificativa escrita(opcional):						
_____						
_____						
_____						
4- Existem ações da instituição visando a inclusão de pessoas surdas de sensibilização (palestra, filmes, folhetos institucionais...) divulgando aspectos culturais da Comunidade Surda entre professores, alunos e funcionários?						
Justificativa escrita(opcional):						
_____						
_____						
_____						

<b>Inclusão Social</b>							<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
1- A IES possui critérios e metodologias para a intervenção de combate à exclusão social?													
Justificativa escrita(opcional):													
<hr/> <hr/> <hr/>													
2- Os documentos internos (PDI, PPI e Regimento interno) obedecem à legislação sobre inclusão?													
Justificativa escrita(opcional):													
<hr/> <hr/> <hr/>													
3- Há mecanismos de avaliação ou fóruns de diagnósticos do “Mapa da inclusão/exclusão na IES”?													
Justificativa escrita(opcional):													
<hr/> <hr/> <hr/>													
4- Há pesquisa acerca do nível de satisfação dos alunos surdos?													
Justificativa escrita (opcional):													
<hr/> <hr/> <hr/>													
<b>Responsabilidade Social</b>							<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
1- A IES tem programas e ações de Responsabilidade Social?													
Justificativa escrita (opcional):													
<hr/> <hr/> <hr/>													
2- A sua instituição proporciona oportunidades de formação a membros da comunidade local (como, por exemplo, estágios ou oportunidades de trabalho para jovens ou pessoas surdas pertencentes a classes sociais menos privilegiadas)?													
Justificativa escrita (opcional):													
<hr/> <hr/> <hr/>													
3- Há plano de desenvolvimento educacional e institucional modificadas para implantar nova estratégia da Responsabilidade Social?													
Justificativa escrita (opcional):													
<hr/> <hr/> <hr/>													
4- Há formação de pesquisadores e de docentes para Educação Inclusiva superior relacionada com a Responsabilidade Social (RS)?													

Justificativa escrita (opcional):						
<b>Política Pública</b>						
<b>0 1 2 3 4 5</b>						
1- As ações adotadas pela gestão da instituição estão comprometidas na defesa de políticas de inclusão para tornar seu conteúdo acessível à comunidade surda?						
Justificativa escrita (opcional):						
2- Há implementação de políticas de capacitação e de acompanhamento do trabalho docente voltado a alunos surdos?						
Justificativa escrita (opcional):						
3- Existe a participação dos discentes surdos nas atividades acadêmicas em geral (sociais, culturais, recreativas e esportivas) previstas nos programas da universidade?						
Justificativa escrita (opcional):						
4- A Instituição faz uso da Lei de Libras 10.436/02 e do Decreto 5626/05 na formação dos discentes surdos?						
Justificativa escrita (opcional):						
<b>Acessibilidade</b>						
<b>0 1 2 3 4 5</b>						
1- Existe Secretária/Núcleo responsável pela inclusão e Acessibilidade com intérpretes de Libras qualificados e contratados?						
Justificativa escrita (opcional):						
2- O conceito de Acessibilidade LinguísticaLinguística (acesso em Língua de Sinais) é contemplado na perspectiva ampla da inclusão das pessoas surdas?						
Justificativa escrita (opcional):						
3- Na biblioteca da universidade existe material (livros, filmes, periódicos etc.) sobre a Língua de Sinais?						
Justificativa escrita (opcional):						

4- A disciplina de LIBRAS foi institucionalizada conforme o Decreto 5.626/05, ou seja, ofertada obrigatoriamente e optativamente conforme a graduação?											
Justificativa escrita (opcional):											

Mestrando: Fábio Luiz Benício Maia Nogueira

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mônica Mota Tassigny

## **APENDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido**

Mestrando: Fábio Luiz Benício Maia Nogueira

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mônica Mota Tassigny

Eu, Fábio Luiz Benício Maia Nogueira, acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Administração da UNIFOR, desejo por meio desta pesquisa intitulada: **POLÍTICAS DE INCLUSÃO E AÇÕES DE RESPONSABILIDADE SOCIAL NAS IES: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE ACESSO PARA DISCENTES SURDOS**, analisar a realidade da inclusão de surdos em instituições de nível superior.

Por esta razão, solicito sua cooperação livre e voluntária através de um questionário com perguntas acerca das políticas, ações, iniciativas e propostas à inclusão de alunos surdos no ensino superior.

Deixamos claro o total sigilo e privacidade na identificação dos sujeitos da pesquisa, destacando, sobretudo nosso interesse em contribuir academicamente com as questões sociais através do resultado desse estudo.

Os resultados obtidos na pesquisa além de serem publicados na dissertação de mestrado poderão ser apresentados em forma de artigo ou de resumo em congressos, seminários e publicados em diferentes meios.

Após estes esclarecimentos, solicitamos ainda, seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Desde modo, é de extrema importância o preenchimento do item abaixo.

Face ao exposto, eu \_\_\_\_\_, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Assinatura do Participante \_\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador \_\_\_\_\_



## **APENDICE C – Termo de compromisso institucional**

Eu, Fábio Luiz Benício Maia Nogueira, aprovado no Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas da UNIFOR –, na área de concentração de Fundamentos e Processos Estratégicos para a Sustentabilidade, na linha de pesquisa em Estudos Socioambientais, declaro que mantereí sigilo da identificação pessoal dos sujeitos da pesquisa, e que os seus dados obtidos serão utilizados exclusivamente para a finalidade prevista no seu protocolo.



## APÊNDICE D – Caracterização de universidades

PESQUISADOS	CARACTERIZAÇÃO DE UNIVERSIDADES															
	UNIVERSIDADE 1								UNIVERSIDADE 2							
	Vice-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação	Vice-Reitor de Graduação	Interprete Educacional de LIBRAS	Docente de LIBRAS	Aluno Graduando: Surdos	Aluno Mestrando: Surdos	Alunos Doutorandos: Ouvintes*	Média	Pro-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação	Pro-Reitor de Graduação	Interprete Educacional de LIBRAS	Docente de LIBRAS	Aluno Graduando: Surdos	Aluno Mestrando: Surdos	Alunos Doutorandos: Ouvintes*	Média
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	RESPOSTA DA ESCALA							Qualitativa**	RESPOSTA DA ESCALA							Qualitativa**
1- IES dispõe de currículos, didática, para atender alunos surdos?	5	3	3	4	4	3	2	REGULAR	0	3	2	4	5	1	0	DESCONHECIDO
2- Existem instruções ou mídias sobre o processo seletivo em LIBRAS?	0	4	1	3	3	3	0	REGULAR	0	5	1	2	0	3	0	DESCONHECIDO
3- Na IES as temáticas: “Responsabilidade Social e Políticas Públicas de inclusão de Acessibilidade” são trabalhadas em disciplinas?	4	4	2	3	4	2	0	BOM	0	3	4	4	3	4	3	BOM

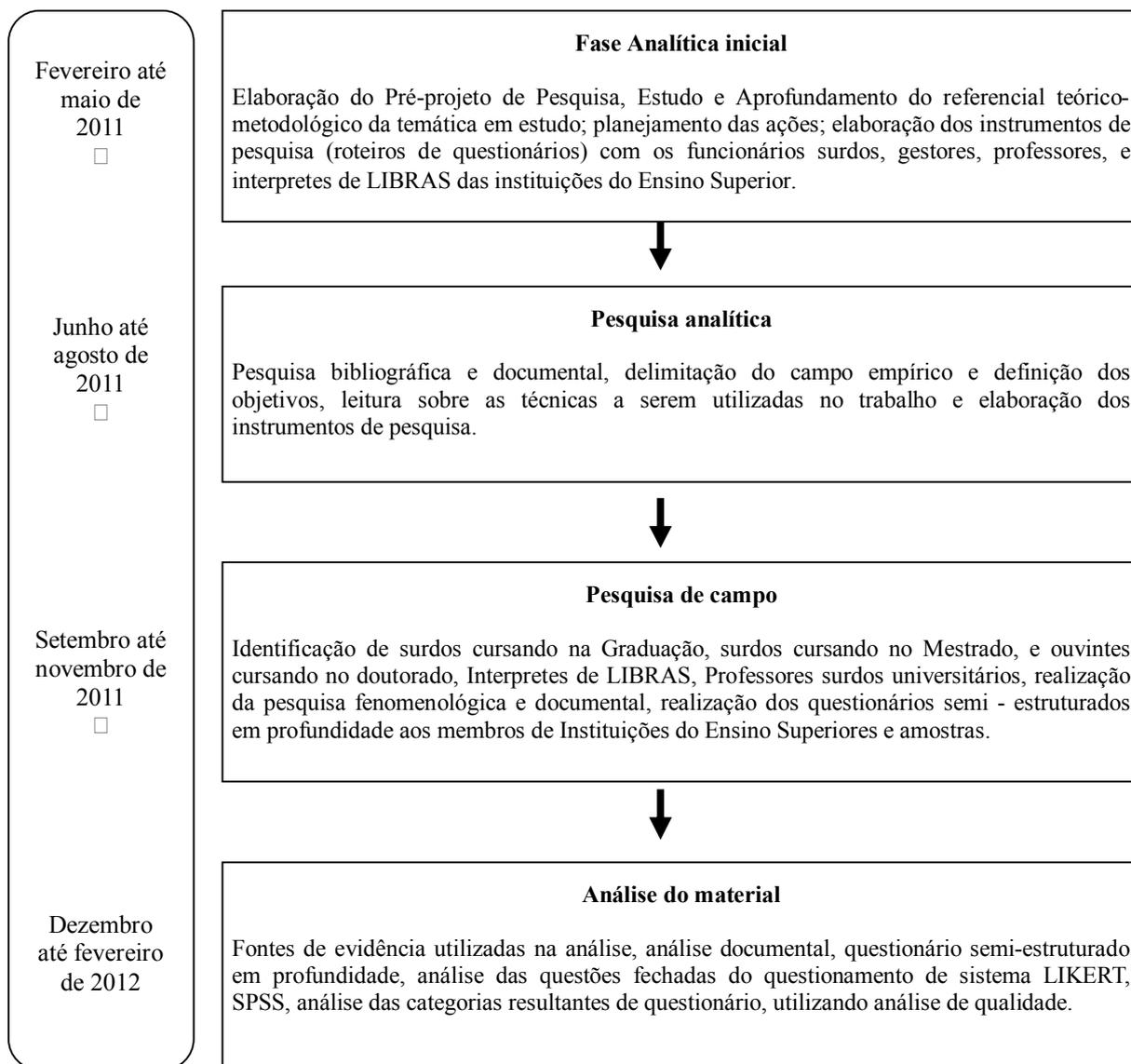
4- Existem ações da instituição visando a inclusão de pessoas surdas de sensibilização (palestra, filmes, folhetos institucionais...) divulgando aspectos culturais da Comunidade Surda entre professores, alunos e funcionários?	4	3	3	4	5	3	0	REGULAR	2	4	4	1	3	3	3	REGULAR
<b>INCLUSÃO SOCIAL</b>	<b>RESPOSTA DA ESCALA</b>							<b>Qualitativa**</b>	<b>RESPOSTA DA ESCALA</b>							<b>Qualitativa**</b>
1- A IES possui critérios e metodologias para a intervenção de combate à exclusão social?	4	5	3	4	4	3	1	BOM	0	4	4	0	4	4	3	BOM
2- Os documentos internos (PDI, PPI e Regimento interno) obedecem à legislação sobre inclusão?	4	4	2	2	1	2	0	RUIM	3	4	0	0	2	0	0	DESCONHECIDO
3- Há mecanismos de avaliação ou fóruns de diagnósticos do “Mapa da inclusão/exclusão na IES”?	4	4	2	4	1	3	0	BOM	0	3	4	2	3	0	3	REGULAR
4- Há pesquisa acerca do nível de satisfação dos alunos surdos?	0	4	4	4	4	3	0	BOM	0	3	4	1	3	3	0	REGULAR
<b>RESPONSABILIDADE SOCIAL</b>	<b>RESPOSTA DA ESCALA</b>							<b>Qualitativa**</b>	<b>RESPOSTA DA ESCALA</b>							<b>Qualitativa**</b>
1- A IES tem programas e ações de Responsabilidade Social?	4	3	4	4	3	3	3	REGULAR	3	5	4	2	4	4	3	BOM
2- A sua instituição proporciona oportunidades de formação a membros da comunidade local (como, por exemplo, estágios ou oportunidades de trabalho para jovens ou pessoas surdas pertencentes a classe sociais menos privilegiadas)?	4	5	2	4	2	2	0	RUIM	3	4	4	3	5	4	0	BOM
3- Há plano de desenvolvimento educacional e institucional modificadas para implantar nova estratégia da responsabilidade social?	0	5	1	4	0	3	0	DESCONHECIDO	0	5	0	1	0	3	2	DESCONHECIDO
4- Há formação de pesquisadores e de docentes para educação inclusiva superior relacionada com a Responsabilidade Social (RS)?	0	5	2	4	4	3	2	RUIM	4	4	0	1	4	3	0	BOM
<b>POLÍTICA PÚBLICA</b>	<b>RESPOSTA DA ESCALA</b>							<b>Qualitativa**</b>	<b>RESPOSTA DA ESCALA</b>							<b>Qualitativa**</b>
1- As ações adotadas pela gestão da instituição estão comprometidas na defesa de políticas de inclusão para tornar seu conteúdo acessível à comunidade surda?	4	3	3	3	1	3	0	REGULAR	3	5	3	1	2	2	3	REGULAR

2- Há implementação de políticas de capacitação e de acompanhamento do trabalho docente voltado a alunos surdos?	4	4	2	4	4	3	3	BOM	0	5	4	1	1	1	0	PESSIMO
3- Existe a participação dos discentes surdos nas atividades acadêmicas em geral (sociais, culturais, recreativas e esportivas) previstas nos programas da universidade?	5	3	5	4	4	4	3	BOM	3	4	4	1	1	3	3	REGULAR
4- A Instituição faz uso da Lei de Libras 10.436/02 e do Decreto 5626/05 na formação dos discentes surdos?	5	5	4	4	5	4	5	OTIMO	4	5	4	4	2	5	0	BOM
<b>ACESSIBILIDADE</b>	<b>RESPOSTA DA ESCALA</b>							<b>Qualitativa**</b>	<b>RESPOSTA DA ESCALA</b>							<b>Qualitativa**</b>
1- Existe Secretária/Núcleo responsável pela inclusão e Acessibilidade com intérpretes de Libras qualificados e contratados?	5	5	5	0	3	3	5	OTIMO	4	5	4	4	3	4	4	BOM
2- O conceito de Acessibilidade Lingüística (acesso em Língua de Sinais) é contemplado na perspectiva ampla da inclusão das pessoas surdas?	5	5	4	3	3	2	5	OTIMO	4	4	3	2	1	2	2	RUIM
3- Na biblioteca da universidade existe material (livros, filmes, periódicos etc.) sobre a Língua de Sinais?	5	5	3	4	3	3	0	REGULAR	4	4	3	1	4	1	3	BOM
4- A disciplina de LIBRAS foi institucionalizada conforme o Decreto 5.626/05, ou seja, ofertada obrigatoriamente e optativamente conforme a graduação?	5	5	4	5	3	4	0	OTIMO	4	5	4	3	4	4	4	BOM



## APÊNDICE E – Cronograma da pesquisa

Dentro do quadro, apresentam-se as etapas do cronograma com as fases elaboradas para obtenção de dados e as informações executadas necessárias à análise do resultado.





## ANEXO A – Declaração universal dos direitos humanos 1948

### Sentido histórico

Durante a sessão de 16 de fevereiro de 1946 do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, ficou assentado que a Comissão de Direitos Humanos, a ser criada, deveria desenvolver seus trabalhos em três etapas. Na primeira, incumbir-lhe-ia elaborar uma declaração de direitos humanos, de acordo com o disposto no artigo 55 da Carta das Nações Unidas. Em seguida, dever-se-ia produzir, no dizer de um dos delegados presentes àquela reunião, “um documento juridicamente mais vinculante do que uma mera declaração”, documento esse que haveria de ser, obviamente, um tratado ou convenção internacional. Finalmente, ainda nas palavras do mesmo delegado, seria preciso criar “uma maquinaria adequada para assegurar o respeito aos direitos humanos e tratar os casos de violação”.

A primeira etapa foi concluída pela Comissão de Direitos Humanos em 18 de junho de 1948, com um projeto de Declaração Universal de Direitos Humanos, aprovado pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro do mesmo ano. A Segunda etapa somente se completou em 1966, com a aprovação de dois pactos, um sobre direitos civis e políticos, e outro sobre direitos econômico, sociais e culturais.

Antes disso, porém, a Assembléia Geral das Nações Unidas aprovou várias convenções sobre direitos humanos, referidas mais abaixo. A terceira etapa, consistente na criação de mecanismos capazes de assegurar a universal observância desses direitos, ainda não foi completada. Por enquanto, o que se conseguiu foi instituir um processo de reclamações junto à Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas, objeto de um protocolo facultativo, anexo ao Pacto sobre direitos civis e políticos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, como se percebe da leitura de seu preâmbulo, foi redigida sob o impacto das atrocidades cometidas durante a 2ª Guerra Mundial, e cuja revelação só começou a ser feita – e de forma muito parcial, ou seja, com omissão de tudo o que se referia à União Soviética e de vários abusos cometidos pelas potências ocidentais – após o encerramento das hostilidades. Além disso, nem todos os membros das Nações Unidas, à época, partilhavam por inteiro as convicções expressas no documento: embora aprovado por unanimidade, os países comunistas (União Soviética, Ucrânia e Rússia Branca, Tchecoslováquia, Polônia e Iugoslávia), a Arábia Saudita e África do Sul abstiveram-se de votar.

Seja como for, a Declaração, retomando os ideais da Revolução Francesa, representou a manifestação histórica de que se formara, enfim, em âmbito universal, o reconhecimento dos valores supremos da igualdade, da liberdade e da fraternidade entre os homens, como ficou consignado em seu artigo I. A cristalização desses ideais em direitos efetivos, como se disse com sabedoria na disposição introdutória da

Declaração, far-se-á progressivamente, no plano nacional, como fruto de um esforço sistemático de educação em direitos humanos.

### A força jurídica do documento

Tecnicamente, a Declaração Universal dos Direitos do Homem é uma *recomendação*, que a Assembléia Geral das Nações Unidas faz aos seus membros (Carta das Nações Unidas, artigo 10). Nesta condição, costuma-se sustentar que o documento não tem força vinculante. Foi por essa razão, aliás, que a Comissão de Direitos Humanos concebeu-a, originalmente, como etapa preliminar à adoção ulterior de um pacto ou tratado internacional sobre o assunto, como lembrado acima. Esse entendimento, porém, peca por excesso de formalismo. Reconhece-se hoje, em toda parte, que a vigência dos direitos humanos independe de sua declaração em constituições, leis e tratados internacionais, exatamente porque se está diante de exigências de

respeito à dignidade humana, exercidas contra todos os poderes estabelecidos, oficiais ou não. A doutrina jurídica contemporânea, de resto, como tem sido reiteradamente assinalado nesta obra, distingue os direitos humanos fundamentais, na medida em que estes últimos são justamente os direitos humanos consagrados pelo Estado como regras constitucionais escritas.

É óbvio que a mesma distinção há de ser admitida no âmbito do direito internacional.

Já se reconhece aliás, de há muito, que a par dos tratados ou convenções, o direito internacional é também constituído pelos costumes e os princípios gerais de direito, como declara o Estatuto da Corte internacional de Justiça (art. 38). Ora, os direitos definidos na Declaração de 1948 correspondem, integralmente, ao que o costume e os princípios jurídicos internacionais reconhecem, hoje, como exigências básicas de respeito à dignidade humana. A própria Corte Internacional de Justiça assim tem entendido. Ao julgar, em 24 de maio de 1980, o caso de retenção, como reféns, dos funcionários que trabalhavam na embaixada norte-americana em Teerã, a Corte declarou que “privar indevidamente seres humanos de sua liberdade, e sujeitá-los a sofrer constrangimentos físicos é, em si mesmo, incompatível com os princípios da Carta das Nações Unidas e com os princípios fundamentais enunciados na Declaração Universal dos Direitos Humanos”.

Inegavelmente, a Declaração Universal de 1948 representa a culminância de um processo ético que, iniciado com a Declaração dos direitos do Homem e do Cidadão, da Revolução Francesa, levou ao reconhecimento da igualdade essencial de todo ser humano em sua dignidade de pessoa, isto é, como fonte de todos os valores, independentemente das diferenças de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição, como se diz em seu artigo II. E esse reconhecimento universal da igualdade humana só foi possível quando, ao término da mais desumanizadora guerra de toda a História, percebeu-se que a idéia de superioridade de uma raça, de uma classe social, de uma cultura ou de uma religião, sobre todas as demais, põe em risco a própria sobrevivência da humanidade.

### **O teor do documento**

A Declaração abre-se com a proclamação dos três princípios axiológicos fundamentais em matéria de direitos humanos: a liberdade, a igualdade e a fraternidade.

A formação histórica dessa tríade sagrada remonta a Revolução Francesa. Mas a sua consagração oficial em textos jurídicos só se fez tardiamente. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, tal como o *Bill of Rights* de Virgínia de 1776, só se referem à liberdade e à igualdade. A fraternidade veio a ser mencionada, pela primeira vez – e, ainda assim, não como princípio jurídico, mas como virtude cívica –, na constituição francesa de 1791. Foi somente no texto constitucional da Segunda república francesa, em 1848, que o tríptico veio a ser oficialmente declarado.

O princípio da igualdade essencial do ser humano, não obstante as múltiplas diferenças de ordem biológica e cultural que os distinguem entre si, é afirmado no artigo II. O pecado capital contra a dignidade humana consiste, justamente, em considerar e tratar o outro – um indivíduo, uma classe social, um povo – como um ser inferior sob pretexto da diferença de etnia, gênero, costumes ou fortuna patrimonial. Algumas diferenças humanas, aliás, não são deficiências, mas bem ao contrário, fontes de valores positivos e, como tal, devem ser protegidas e estimuladas. Como conseqüências dessa igualdade de essência, o artigo VII reafirma a regra fundamental da isonomia, proclamada desde as revoluções americana e francesa do século XVIII.

Na Declaração Universal dos Direitos do Homem, o princípio da liberdade compreende tanto a dimensão política, quanto a individual. A primeira vem declarada no artigo XXI e a Segunda nos artigos VII e XVI a XX. Reconhece-se, com isto, que ambas essas dimensões da liberdade são complementares e independentes. A liberdade política, sem as liberdades individuais, não

passa de engodo demagógico de Estados autoritários ou totalitários. E o reconhecimento das liberdades individuais, sem efetiva participação política do povo no governo, mal esconde a dominação oligárquica dos mais ricos.

O princípio da solidariedade está na base dos direitos econômicos e sociais, que a Declaração afirma nos artigos XXII a XXVI. Trata-se de exigências elementares de proteção às classes ou grupos sociais mais fracos ou necessitados, a saber:

- a) o direito à seguridade social (arts. XXII e XXV);
- b) o direito ao trabalho e à proteção contra o desemprego (art. XXIII,1);
- c) os principais direitos ligados ao contrato de trabalho, como a remuneração igual por trabalho igual (art. XXIII, 2), o salário mínimo (art. XXIII, 3); o repouso e o lazer, a limitação horária da jornada de trabalho, as férias remuneradas (art. XXIV);
- d) a livre sindicalização dos trabalhadores (art. XXIII, 4);
- e) o direito à educação: ensino elementar obrigatório e gratuito, a generalização da instrução técnico-profissional, a igualdade de acesso ao ensino superior (art. XXVI).

A Organização Internacional do Trabalho, em particular, tem desenvolvido por meio de convenções os vários direitos do trabalhador declarados no artigo XXIII.

Após enunciar, nos três primeiros artigos, os valores fundamentais da liberdade, da dignidade e da fraternidade, e proclamar que todos os seres humanos têm direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal, a Declaração assenta a proibição da escravidão e do tráfico de escravos (art. IV). Teria sido sem dúvida mais lógico fazer preceder esse dispositivo da declaração de princípios consignada no artigo VI: “todo homem tem direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a

lei”. Este o princípio capital em matéria de direitos humanos. Na verdade, os escravos não são os únicos seres humanos aos quais se denegam todos os direitos: o mesmo ocorreu com os apátridas durante a 2ª Guerra Mundial, como será lembrado mais abaixo.

Em aplicação ao dispositivo no artigo IV da Declaração, uma conferência de plenipotenciários, convocada pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, aprovou em 7 de setembro de 1956 uma Convenção Suplementar sobre a abolição da escravatura e de situações similares à escravidão, bem como do tráfico de escravos.

Com base nos dispositivos da Declaração que consagram as liberdades individuais clássicas e reconhecem os direitos políticos (art. XXI), as Nações Unidas adotaram, subsequentemente, três convenções internacionais. A primeira em 20 de dezembro de 1952, destinada a regular os direitos políticos das mulheres, segundo o princípio básico da igualdade entre os sexos. A Segunda, em 7 de novembro de 1962, sobre o consentimento para o casamento, a idade mínima para o casamento e o registro de casamentos (art. XVI da Declaração). A terceira, em 21 de dezembro de 1965, sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial.

A par desses direitos e liberdades tradicionais, a Declaração estende o sistema de proteção universal da pessoa humana a novos setores.

A 2ª Guerra Mundial engendrou uma multidão de refugiados, em toda a Europa. Além disso, o Estado nazista aplicou, sistematicamente, a política de supressão da nacionalidade alemã judaica. Logo após a guerra, Hannah Arendt chamou a atenção para a novidade perversa desse abuso, mostrando como a privação de nacionalidade fazia vítimas pessoais excluídas de toda proteção jurídica no mundo. Ao contrário do

que se supunha no século XVIII, mostrou ela, os direitos humanos não são protegidos independentemente da nacionalidade ou cidadania. O asilado político deixa um quadro de proteção nacional para encontrar outro. Mas aquele que foi despojado de sua nacionalidade, sem ser opositor político, pode não encontrar nenhum Estado disposto a recebê-lo: ele simplesmente deixa de ser considerado uma pessoa humana.

Numa fórmula tornada célebre, Hannah Arendt concluiu que a essência dos direitos humanos

é o direito a ter direitos.

Tendo em vista esse precedente, a Declaração, além de reconhecer o direito de asilo a todas as vítimas de perseguição (art. XIV), firma o direito de todos a uma nacionalidade (art. XV). As Nações Unidas ocuparam-se sucessivamente dessa questão, em três ocasiões. Em 28 de junho de 1951, em obediência à Resolução 429 (Você) da Assembléia Geral, datada de 14 de dezembro de 1950, uma conferência de

plenipotenciários sobre o status dos refugiados apátridas aprovou uma primeira Convenção sobre a matéria. Em 28 de setembro de 1954, outra Convenção internacional, invocando a Declaração Universal de Direitos Humanos, regulou a situação dos apátridas não refugiados. Finalmente, em 30 de agosto de 1961, uma terceira Convenção, tendo por objeto reduzir o número de apátridas, foi adotada por uma conferência de plenipotenciários, convocada por uma resolução da Assembléia Geral de 4 de dezembro de 1954.

Outro traço saliente da Declaração Universal de 1948 é a afirmação da democracia como único regime político compatível com o pleno respeito aos direitos humanos (arts. XXI e XXIX, alínea 2). O regime democrático já não é, pois, uma opção política entre muitas outras, mas a única solução legítima para a organização do Estado.

É de se assinalar, finalmente, o reconhecimento, no artigo XXVIII, do primeiro e mais fundamental dos chamados direitos da humanidade, aquele que tem por objetivo a constituição de uma ordem internacional respeitadora da dignidade humana.

## ANEXO B – Declaração dos direitos das pessoas deficientes

**Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75.**

### **A Assembléia Geral**

**Consciente** da promessa feita pelos Estados Membros na Carta das Nações Unidas no sentido de desenvolver ação conjunta e separada, em cooperação com a Organização, para promover padrões mais altos de vida, pleno emprego e condições de desenvolvimento e progresso econômico e social, **Reafirmando**, sua fé nos direitos humanos, nas liberdades fundamentais e nos princípios de paz, de dignidade e valor da pessoa humana e de justiça social proclamada na carta, **Recordando** os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, dos Acordos Internacionais dos Direitos Humanos, da Declaração dos Direitos da Criança e da Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas, bem como os padrões já estabelecidos para o progresso social nas constituições, convenções, recomendações e resoluções da Organização Internacional do Trabalho, da Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas, do Fundo da Criança das Nações Unidas e outras organizações afins.

**Lembrando** também a resolução 1921 (LVIII) de 6 de maio de 1975, do Conselho Econômico e Social, sobre prevenção da deficiência e reabilitação de pessoas deficientes, **Enfatizando** que a Declaração sobre o Desenvolvimento e Progresso Social proclamou a necessidade de proteger os direitos e assegurar o bem-estar e reabilitação daqueles que estão em desvantagem física ou mental, **Tendo** em vista a necessidade de prevenir deficiências físicas e mentais e de prestar assistência às pessoas deficientes para que elas possam desenvolver suas habilidades nos mais variados campos de atividades e para promover portanto quanto possível, sua integração na vida normal, **Consciente** de que determinados países, em seus atual estágio de desenvolvimento, podem, desenvolver apenas limitados esforços para este fim. **PROCLAMA** esta Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes e apela à ação nacional e internacional para assegurar que ela seja utilizada como base comum de referência para a proteção destes direitos:

- a) O termo “pessoas deficientes” refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais;
- b) As pessoas deficientes gozarão de todos os direitos estabelecidos a seguir nesta Declaração. Estes direitos serão garantidos a todas as pessoas deficientes sem nenhuma exceção e sem qualquer distinção ou discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões políticas ou outras, origem social ou nacional, estado de saúde, nascimento ou qualquer outra situação que diga respeito ao próprio deficiente ou a sua família;
- c) As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível;
- d) As pessoas deficientes têm os mesmos direitos civis e políticos que outros seres humanos: o parágrafo 7 da Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas (\*) aplica-se a qualquer possível limitação ou supressão destes direitos para as pessoas mentalmente deficientes;
- e) As pessoas deficientes têm direito a medidas que visem capacitá-las a tornarem-se tão autoconfiantes quanto possível;

- f) As pessoas deficientes têm direito a tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo-se aí aparelhos protéticos e ortóticos, à reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social;
- g) As pessoas deficientes têm direito à segurança econômica e social e a um nível de vida decente e, de acordo com suas capacidades, a obter e manter um emprego ou desenvolver atividades úteis, produtivas e remuneradas e a participar dos sindicatos;
- h) As pessoas deficientes têm direito de ter suas necessidades especiais levadas em consideração em todos os estágios de planejamento econômico e social;
- i) As pessoas deficientes têm direito de viver com suas famílias ou com pais adotivos e de participar de todas as atividades sociais, criativas e recreativas. Nenhuma pessoa deficiente será submetida, em sua residência, a tratamento diferencial, além daquele requerido por sua condição ou necessidade de recuperação. Se a permanência de uma pessoa deficiente em um estabelecimento especializado for indispensável, o ambiente e as condições de vida nesse lugar devem ser, tanto quanto possível, próximos da vida normal de pessoas de sua idade;
- j) As pessoas deficientes deverão ser protegidas contra toda exploração, todos os regulamentos e tratamentos de natureza discriminatória, abusiva ou degradante;
- k) - As pessoas deficientes deverão poder valer-se de assistência legal qualificada quando tal assistência for indispensável para a proteção de suas pessoas e propriedades;
- l) Se forem instituídas medidas judiciais contra elas, o procedimento legal aplicado deverá levar em consideração sua condição física e mental;
- m) - As organizações de pessoas deficientes poderão ser consultadas com proveito em todos os assuntos referentes aos direitos de pessoas deficientes;
- n) As pessoas deficientes, suas famílias e comunidades deverão ser plenamente informadas por todos os meios apropriados, sobre os direitos contidos nesta Declaração.

Resolução adotada pela Assembléia Geral da Nações Unidas 9 de dezembro de 1975  
Comitê Social Humanitário e Cultural.

**(\*)O parágrafo 7 da Declaração dos Direitos das Pessoas Mentalmente Retardadas estabelece:**

*“Sempre que pessoas mentalmente retardadas forem incapazes devido à gravidade de sua deficiência de exercer todos os seus direitos de um modo significativo ou que se torne necessário restringir ou denegar alguns ou todos estes direitos, o procedimento usado para tal restrição ou denegação de direitos deve conter salvaguardas legais adequadas contra qualquer forma de abuso. Este procedimento deve ser baseado em uma avaliação da capacidade social da pessoa mentalmente retardada, por parte de especialistas e deve ser submetido à revisão periódicas e ao direito de apelo a autoridades superiores”.*

## ANEXO C – Circular N° 277/MEC/GM

\* AVISO CIRCULAR N° 277/MEC/GM \*

Brasília, 08 de maio de 1996 Magnífico Reitor

A execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais possibilita que venham a alcançar níveis cada vez mais elevados do seu desenvolvimento acadêmico.

É importante, por isto, registrar o esforço que as Instituições de Ensino Superior – IES empreendem no sentido de adequar-se, estruturalmente, para criar condições próprias, de forma a possibilitar o acesso desses alunos ao 3º grau.

Os levantamentos estatísticos no Brasil não têm contemplado o atendimento educacional aos portadores de deficiência, dificultando, assim, a exposição de dados sobre o número de alunos que concluem o 2º grau e o número daqueles que ingressaram no ensino superior.

É, no entanto, elevado o número de solicitações – tanto dos pais, dos alunos portadores de deficiência, quanto das próprias instituições de ensino superior – no sentido de que seja viabilizado o acesso desses candidatos ao 3º grau, razão pela qual o tema acesso e permanência do educando portador de deficiência na instituição de ensino superior está sendo objeto de estudos pela maioria das IES.

A prática vem demonstrando que a operacionalização das estratégias já utilizadas necessitam de ajustes para que possam atender a todas as necessidades educativas apresentadas por esse alunado.

Segundo análise dos especialistas, tais ajustes se fazem necessários em três momentos distintos do processo de seleção:

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

Transmito a Vossa Magnificência, para conhecimento dessa Instituição, sugestões visando facilitar o acesso dos portadores de deficiência ao 3º grau, encaminhadas que foram a este Ministério:

- a) instalação de Bancas Especiais contendo, pelo menos, um especialista na área de deficiência do candidato;
- b) utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal/reduzida;
- c) utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos: provas orais e/ou em Braille, sorobã, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, DOS VOX adaptado ao computador.
- d) colocação de intérprete no caso de Língua de Sinais no processo de avaliação dos candidatos surdos;
- e) flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos portadores de deficiência auditiva, dando relevância ao aspecto semântico da mensagem sobre o aspecto formal e/ou adoção de outros mecanismos de avaliação da sua linguagem em substituição a prova de redação.

- f) adaptação de espaços físicos, mobiliário e equipamentos para candidatos portadores de deficiência física;
- g) utilização de provas orais ou uso de computadores e outros equipamentos pelo portador de deficiência física com comprometimento dos membros superiores;
- h) ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato;
- i) criação de um mecanismo que identifique a deficiência da qual o candidato é portador, de forma que a comissão do vestibular possa adotar critérios de avaliação compatíveis com as características inerentes a essas pessoas.

Por oportuno, espero que essa Instituição possa, ainda, desenvolver ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais e da infra-estrutura, bem como a capacitação de recursos humanos, de modo a melhor atender às necessidades especiais dos portadores de deficiência, possibilitando sua permanência, com sucesso, em certos cursos.

Em anexo, encaminho cópia da Portaria nº 1793/94 e do documento “Sugestões de Estratégias”, como orientação ao trabalho dessa Instituição, referente à matéria.

Estou certo, Senhor Reitor, do empenho de Vossa Magnificência no sentido de continuar oferecendo condições aos deficientes para que possam enfrentar o vestibular com maior segurança. Assim, estaremos prestando mais um serviço educacional à comunidade.

Atenciosamente,

PAULO RENATO SOUZA

## ANEXO D – Lei no 10.558 , de 13 de novembro de 2002



Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos

### LEI Nº 10.558, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2002.

Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências.

Faço saber que o PRESIDENTE DA REPÚBLICA adotou a Medida Provisória nº 63, de 2002, que o Congresso Nacional aprovou, e eu, Ramez Tebet, Presidente da Mesa do Congresso Nacional, para os efeitos do disposto no art. 62 da Constituição Federal, com a redação dada pela Emenda constitucional nº 32, de 2001, promulgo a seguinte Lei:

Art. 1º Fica criado o Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros.

Art. 2º O Programa Diversidade na Universidade será executado mediante a transferência de recursos da União a entidades de direito público ou de direito privado, sem fins lucrativos, que atuem na área de educação e que venham a desenvolver projetos inovadores para atender a finalidade do Programa.

Parágrafo único. A transferência de recursos para entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que atendam aos requisitos do **caput**, será realizada por meio da celebração de convênio ou de outro instrumento autorizado por lei.

~~Art. 3º As transferências de recursos da União por meio do Programa Diversidade na Universidade serão realizadas pelo período de três anos.~~ [\(Revogado pela Lei nº 11.507, de 2007\)](#)

Art. 4º Fica autorizada a concessão de bolsas de manutenção e de prêmios, em dinheiro, aos alunos das entidades a que se refere o parágrafo único do art. 2º.

Art. 5º Os critérios e as condições para a concessão de bolsas de manutenção e de prêmios serão estabelecidos por decreto.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Congresso Nacional, em 13 de novembro de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

Senador RAMEZ TEBET

Presidente da Mesa do Congresso Nacional

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 14.11.2002



## ANEXO E – Decreto 5626 de 2 de dezembro de 2004



**Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

### DECRETO Nº 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004.

Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto nas Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

**DECRETA:**

#### CAPÍTULO I

##### DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta as [Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000.](#)

Art. 2º Ficam sujeitos ao cumprimento das disposições deste Decreto, sempre que houver interação com a matéria nele regulamentada:

I - a aprovação de projeto de natureza arquitetônica e urbanística, de comunicação e informação, de transporte coletivo, bem como a execução de qualquer tipo de obra, quando tenham destinação pública ou coletiva;

II - a outorga de concessão, permissão, autorização ou habilitação de qualquer natureza;

III - a aprovação de financiamento de projetos com a utilização de recursos públicos, dentre eles os projetos de natureza arquitetônica e urbanística, os tocantes à comunicação e informação e os referentes ao transporte coletivo, por meio de qualquer instrumento, tais como convênio, acordo, ajuste, contrato ou similar; e

IV - a concessão de aval da União na obtenção de empréstimos e financiamentos internacionais por entes públicos ou privados.

Art. 3º Serão aplicadas sanções administrativas, cíveis e penais cabíveis, previstas em lei, quando não forem observadas as normas deste Decreto.

Art. 4º O Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência, os Conselhos Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, e as organizações representativas de pessoas portadoras de deficiência terão legitimidade para acompanhar e sugerir medidas para o cumprimento dos requisitos estabelecidos neste Decreto.

#### CAPÍTULO II

##### DO ATENDIMENTO PRIORITÁRIO

Art. 5º Os órgãos da administração pública direta, indireta e fundacional, as empresas prestadoras de serviços públicos e as instituições financeiras deverão dispensar atendimento prioritário às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

§ 1º Considera-se, para os efeitos deste Decreto:

I - pessoa portadora de deficiência, além daquelas previstas na [Lei nº 10.690, de 16 de junho de 2003](#), a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias:

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

b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz;

c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

1. comunicação;
2. cuidado pessoal;
3. habilidades sociais;
4. utilização dos recursos da comunidade;
5. saúde e segurança;
6. habilidades acadêmicas;
7. lazer; e
8. trabalho;

e) deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências; e

II - pessoa com mobilidade reduzida, aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa portadora de deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção.

§ 2º O disposto no caput aplica-se, ainda, às pessoas com idade igual ou superior a sessenta anos, gestantes, lactantes e pessoas com criança de colo.

§ 3º O acesso prioritário às edificações e serviços das instituições financeiras deve seguir os preceitos estabelecidos neste Decreto e nas normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT, no que não conflitem com a [Lei nº 7.102, de 20 de junho de 1983](#), observando, ainda, a Resolução do Conselho Monetário Nacional nº 2.878, de 26 de julho de 2001.

Art. 6º O atendimento prioritário compreende tratamento diferenciado e atendimento imediato às pessoas de que trata o art. 5º.

§ 1º O tratamento diferenciado inclui, dentre outros:

I - assentos de uso preferencial sinalizados, espaços e instalações acessíveis;

II - mobiliário de recepção e atendimento obrigatoriamente adaptado à altura e à condição física de pessoas em cadeira de rodas, conforme estabelecido nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT;

III - serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e no trato com

aquelas que não se comuniquem em LIBRAS, e para pessoas surdocegas, prestado por guias-intérpretes ou pessoas capacitadas neste tipo de atendimento;

IV - pessoal capacitado para prestar atendimento às pessoas com deficiência visual, mental e múltipla, bem como às pessoas idosas;

V - disponibilidade de área especial para embarque e desembarque de pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

VI - sinalização ambiental para orientação das pessoas referidas no art. 5º;

VII - divulgação, em lugar visível, do direito de atendimento prioritário das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida;

VIII - admissão de entrada e permanência de cão-guia ou cão-guia de acompanhamento junto de pessoa portadora de deficiência ou de treinador nos locais dispostos no caput do art. 5º, bem como nas demais edificações de uso público e naquelas de uso coletivo, mediante apresentação da carteira de vacina atualizada do animal; e

IX - a existência de local de atendimento específico para as pessoas referidas no art. 5º.

§ 2º Entende-se por imediato o atendimento prestado às pessoas referidas no art. 5º, antes de qualquer outra, depois de concluído o atendimento que estiver em andamento, observado o disposto no [inciso I do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 \(Estatuto do Idoso\)](#).

§ 3º Nos serviços de emergência dos estabelecimentos públicos e privados de atendimento à saúde, a prioridade conferida por este Decreto fica condicionada à avaliação médica em face da gravidade dos casos a atender.

§ 4º Os órgãos, empresas e instituições referidos no caput do art. 5º devem possuir, pelo menos, um telefone de atendimento adaptado para comunicação com e por pessoas portadoras de deficiência auditiva.

Art. 7º O atendimento prioritário no âmbito da administração pública federal direta e indireta, bem como das empresas prestadoras de serviços públicos, obedecerá às disposições deste Decreto, além do que estabelece o [Decreto nº 3.507, de 13 de junho de 2000](#).

Parágrafo único. Cabe aos Estados, Municípios e ao Distrito Federal, no âmbito de suas competências, criar instrumentos para a efetiva implantação e o controle do atendimento prioritário referido neste Decreto.

### CAPÍTULO III

#### DAS CONDIÇÕES GERAIS DA ACESSIBILIDADE

Art. 8º Para os fins de acessibilidade, considera-se:

I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;

b) barreiras nas edificações: as existentes no entorno e interior das edificações de uso público e coletivo e no entorno e nas áreas internas de uso comum nas edificações de uso privado multifamiliar;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos serviços de transportes; e

d) barreiras nas comunicações e informações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação;

III - elemento da urbanização: qualquer componente das obras de urbanização, tais como os referentes à pavimentação, saneamento, distribuição de energia elétrica, iluminação pública, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

IV - mobiliário urbano: o conjunto de objetos existentes nas vias e espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos da urbanização ou da edificação, de forma que sua modificação ou traslado não provoque alterações substanciais nestes elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, telefones e cabines telefônicas, fontes públicas, lixeiras, toldos, marquises, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

V - ajuda técnica: os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida;

VI - edificações de uso público: aquelas administradas por entidades da administração pública, direta e indireta, ou por empresas prestadoras de serviços públicos e destinadas ao público em geral;

VII - edificações de uso coletivo: aquelas destinadas às atividades de natureza comercial, hoteleira, cultural, esportiva, financeira, turística, recreativa, social, religiosa, educacional, industrial e de saúde, inclusive as edificações de prestação de serviços de atividades da mesma natureza;

VIII - edificações de uso privado: aquelas destinadas à habitação, que podem ser classificadas como unifamiliar ou multifamiliar; e

IX - desenho universal: concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade.

Art. 9º A formulação, implementação e manutenção das ações de acessibilidade atenderão às seguintes premissas básicas:

I - a priorização das necessidades, a programação em cronograma e a reserva de recursos para a implantação das ações; e

II - o planejamento, de forma continuada e articulada, entre os setores envolvidos.

#### CAPÍTULO IV

### DA IMPLEMENTAÇÃO DA ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA E URBANÍSTICA

#### Seção I

##### Das Condições Gerais

Art. 10. A concepção e a implantação dos projetos arquitetônicos e urbanísticos devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referências básicas as normas técnicas de acessibilidade da ABNT, a legislação específica e as regras contidas neste Decreto.

§ 1º Caberá ao Poder Público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior dos cursos de Engenharia, Arquitetura e correlatos.

§ 2º Os programas e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de fomento deverão incluir temas voltados para o desenho universal.

Art. 11. A construção, reforma ou ampliação de edificações de uso público ou coletivo, ou a mudança de destinação para estes tipos de edificação, deverão ser executadas de modo que sejam ou se tornem acessíveis à pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

§ 1º As entidades de fiscalização profissional das atividades de Engenharia, Arquitetura e correlatas, ao anotarem a responsabilidade técnica dos projetos, exigirão a responsabilidade

profissional declarada do atendimento às regras de acessibilidade previstas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT, na legislação específica e neste Decreto.

§ 2º Para a aprovação ou licenciamento ou emissão de certificado de conclusão de projeto arquitetônico ou urbanístico deverá ser atestado o atendimento às regras de acessibilidade previstas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT, na legislação específica e neste Decreto.

§ 3º O Poder Público, após certificar a acessibilidade de edificação ou serviço, determinará a colocação, em espaços ou locais de ampla visibilidade, do “Símbolo Internacional de Acesso”, na forma prevista nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT e na [Lei nº 7.405, de 12 de novembro de 1985](#).

Art. 12. Em qualquer intervenção nas vias e logradouros públicos, o Poder Público e as empresas concessionárias responsáveis pela execução das obras e dos serviços garantirão o livre trânsito e a circulação de forma segura das pessoas em geral, especialmente das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, durante e após a sua execução, de acordo com o previsto em normas técnicas de acessibilidade da ABNT, na legislação específica e neste Decreto.

Art. 13. Orientam-se, no que couber, pelas regras previstas nas normas técnicas brasileiras de acessibilidade, na legislação específica, observado o disposto na [Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001](#), e neste Decreto:

I - os Planos Diretores Municipais e Planos Diretores de Transporte e Trânsito elaborados ou atualizados a partir da publicação deste Decreto;

II - o Código de Obras, Código de Postura, a Lei de Uso e Ocupação do Solo e a Lei do Sistema Viário;

III - os estudos prévios de impacto de vizinhança;

IV - as atividades de fiscalização e a imposição de sanções, incluindo a vigilância sanitária e ambiental; e

V - a previsão orçamentária e os mecanismos tributários e financeiros utilizados em caráter compensatório ou de incentivo.

§ 1º Para concessão de alvará de funcionamento ou sua renovação para qualquer atividade, devem ser observadas e certificadas as regras de acessibilidade previstas neste Decreto e nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

§ 2º Para emissão de carta de “habite-se” ou habilitação equivalente e para sua renovação, quando esta tiver sido emitida anteriormente às exigências de acessibilidade contidas na legislação específica, devem ser observadas e certificadas as regras de acessibilidade previstas neste Decreto e nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

## Seção II

### Das Condições Específicas

Art. 14. Na promoção da acessibilidade, serão observadas as regras gerais previstas neste Decreto, complementadas pelas normas técnicas de acessibilidade da ABNT e pelas disposições contidas na legislação dos Estados, Municípios e do Distrito Federal.

Art. 15. No planejamento e na urbanização das vias, praças, dos logradouros, parques e demais espaços de uso público, deverão ser cumpridas as exigências dispostas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

§ 1º Incluem-se na condição estabelecida no caput:

I - a construção de calçadas para circulação de pedestres ou a adaptação de situações consolidadas;

II - o rebaixamento de calçadas com rampa acessível ou elevação da via para travessia de pedestre em nível; e

III - a instalação de piso tátil direcional e de alerta.

§ 2º Nos casos de adaptação de bens culturais imóveis e de intervenção para regularização urbanística em áreas de assentamentos subnormais, será admitida, em caráter excepcional, faixa de largura menor que o estabelecido nas normas técnicas citadas no caput, desde que haja justificativa baseada em estudo técnico e que o acesso seja viabilizado de outra forma, garantida a melhor técnica possível.

Art. 16. As características do desenho e a instalação do mobiliário urbano devem garantir a aproximação segura e o uso por pessoa portadora de deficiência visual, mental ou auditiva, a aproximação e o alcance visual e manual para as pessoas portadoras de deficiência física, em especial aquelas em cadeira de rodas, e a circulação livre de barreiras, atendendo às condições estabelecidas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

§ 1º Incluem-se nas condições estabelecida no caput:

I - as marquises, os toldos, elementos de sinalização, luminosos e outros elementos que tenham sua projeção sobre a faixa de circulação de pedestres;

II - as cabines telefônicas e os terminais de auto-atendimento de produtos e serviços;

III - os telefones públicos sem cabine;

IV - a instalação das aberturas, das botoeiras, dos comandos e outros sistemas de acionamento do mobiliário urbano;

V - os demais elementos do mobiliário urbano;

VI - o uso do solo urbano para posteamento; e

VII - as espécies vegetais que tenham sua projeção sobre a faixa de circulação de pedestres.

§ 2º A concessionária do Serviço Telefônico Fixo Comutado - STFC, na modalidade Local, deverá assegurar que, no mínimo, dois por cento do total de Telefones de Uso Público - TUPs, sem cabine, com capacidade para originar e receber chamadas locais e de longa distância nacional, bem como, pelo menos, dois por cento do total de TUPs, com capacidade para originar e receber chamadas de longa distância, nacional e internacional, estejam adaptados para o uso de pessoas portadoras de deficiência auditiva e para usuários de cadeiras de rodas, ou conforme estabelecer os Planos Gerais de Metas de Universalização.

§ 3º As botoeiras e demais sistemas de acionamento dos terminais de auto-atendimento de produtos e serviços e outros equipamentos em que haja interação com o público devem estar localizados em altura que possibilite o manuseio por pessoas em cadeira de rodas e possuir mecanismos para utilização autônoma por pessoas portadoras de deficiência visual e auditiva, conforme padrões estabelecidos nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

Art. 17. Os semáforos para pedestres instalados nas vias públicas deverão estar equipados com mecanismo que sirva de guia ou orientação para a travessia de pessoa portadora de deficiência visual ou com mobilidade reduzida em todos os locais onde a intensidade do fluxo de veículos, de pessoas ou a periculosidade na via assim determinarem, bem como mediante solicitação dos interessados.

Art. 18. A construção de edificações de uso privado multifamiliar e a construção, ampliação ou reforma de edificações de uso coletivo devem atender aos preceitos da acessibilidade na interligação de todas as partes de uso comum ou abertas ao público, conforme os padrões das normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

Parágrafo único. Também estão sujeitos ao disposto no caput os acessos, piscinas, andares de recreação, salão de festas e reuniões, saunas e banheiros, quadras esportivas, portarias, estacionamentos e garagens, entre outras partes das áreas internas ou externas de uso comum das edificações de uso privado multifamiliar e das de uso coletivo.

Art. 19. A construção, ampliação ou reforma de edificações de uso público deve garantir, pelo menos, um dos acessos ao seu interior, com comunicação com todas as suas dependências e serviços, livre de barreiras e de obstáculos que impeçam ou dificultem a sua acessibilidade.

§ 1º No caso das edificações de uso público já existentes, terão elas prazo de trinta meses a contar da data de publicação deste Decreto para garantir acessibilidade às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

§ 2º Sempre que houver viabilidade arquitetônica, o Poder Público buscará garantir dotação orçamentária para ampliar o número de acessos nas edificações de uso público a serem construídas, ampliadas ou reformadas.

Art. 20. Na ampliação ou reforma das edificações de uso público ou de uso coletivo, os desníveis das áreas de circulação internas ou externas serão transpostos por meio de rampa ou equipamento eletromecânico de deslocamento vertical, quando não for possível outro acesso mais cômodo para pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, conforme estabelecido nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

Art. 21. Os balcões de atendimento e as bilheterias em edificação de uso público ou de uso coletivo devem dispor 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.

Parágrafo único. No caso do exercício do direito de voto, as urnas das seções eleitorais devem ser adequadas ao uso com autonomia pelas pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e estarem instaladas em local de votação plenamente acessível e com estacionamento próximo.

Art. 22. A construção, ampliação ou reforma de edificações de uso público ou de uso coletivo devem dispor de sanitários acessíveis destinados ao uso por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

§ 1º Nas edificações de uso público a serem construídas, os sanitários destinados ao uso por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida serão distribuídos na razão de, no mínimo, uma cabine para cada sexo em cada pavimento da edificação, com entrada independente dos sanitários coletivos, obedecendo às normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

§ 2º Nas edificações de uso público já existentes, terão elas prazo de trinta meses a contar da data de publicação deste Decreto para garantir pelo menos um banheiro acessível por pavimento, com entrada independente, distribuindo-se seus equipamentos e acessórios de modo que possam ser utilizados por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

§ 3º Nas edificações de uso coletivo a serem construídas, ampliadas ou reformadas, onde devem existir banheiros de uso público, os sanitários destinados ao uso por pessoa portadora de deficiência deverão ter entrada independente dos demais e obedecer às normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

§ 4º Nas edificações de uso coletivo já existentes, onde haja banheiros destinados ao uso público, os sanitários preparados para o uso por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida deverão estar localizados nos pavimentos acessíveis, ter entrada independente dos demais sanitários, se houver, e obedecer as normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

Art. 23. Os teatros, cinemas, auditórios, estádios, ginásios de esporte, casas de espetáculos, salas de conferências e similares reservarão, pelo menos, dois por cento da lotação do estabelecimento para pessoas em cadeira de rodas, distribuídos pelo recinto em locais diversos, de boa visibilidade, próximos aos corredores, devidamente sinalizados, evitando-se áreas segregadas de público e a obstrução das saídas, em conformidade com as normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

§ 1º Nas edificações previstas no caput, é obrigatória, ainda, a destinação de dois por cento dos assentos para acomodação de pessoas portadoras de deficiência visual e de pessoas com mobilidade reduzida, incluindo obesos, em locais de boa recepção de mensagens sonoras,

devendo todos ser devidamente sinalizados e estar de acordo com os padrões das normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

§ 2º No caso de não haver comprovada procura pelos assentos reservados, estes poderão excepcionalmente ser ocupados por pessoas que não sejam portadoras de deficiência ou que não tenham mobilidade reduzida.

§ 3º Os espaços e assentos a que se refere este artigo deverão situar-se em locais que garantam a acomodação de, no mínimo, um acompanhante da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

§ 4º Nos locais referidos no caput, haverá, obrigatoriamente, rotas de fuga e saídas de emergência acessíveis, conforme padrões das normas técnicas de acessibilidade da ABNT, a fim de permitir a saída segura de pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, em caso de emergência.

§ 5º As áreas de acesso aos artistas, tais como coxias e camarins, também devem ser acessíveis a pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

§ 6º Para obtenção do financiamento de que trata o inciso III do art. 2º, as salas de espetáculo deverão dispor de sistema de sonorização assistida para pessoas portadoras de deficiência auditiva, de meios eletrônicos que permitam o acompanhamento por meio de legendas em tempo real ou de disposições especiais para a presença física de intérprete de LIBRAS e de guias-intérpretes, com a projeção em tela da imagem do intérprete de LIBRAS sempre que a distância não permitir sua visualização direta.

§ 7º O sistema de sonorização assistida a que se refere o § 6º será sinalizado por meio do pictograma aprovado pela [Lei nº 8.160, de 8 de janeiro de 1991](#).

§ 8º As edificações de uso público e de uso coletivo referidas no caput, já existentes, têm, respectivamente, prazo de trinta e quarenta e oito meses, a contar da data de publicação deste Decreto, para garantir a acessibilidade de que trata o caput e os §§ 1º a 5º.

Art. 24. Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

§ 1º Para a concessão de autorização de funcionamento, de abertura ou renovação de curso pelo Poder Público, o estabelecimento de ensino deverá comprovar que:

I - está cumprindo as regras de acessibilidade arquitetônica, urbanística e na comunicação e informação previstas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT, na legislação específica ou neste Decreto;

II - coloca à disposição de professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas; e

III - seu ordenamento interno 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.

§ 2º As edificações de uso público e de uso coletivo referidas no caput, já existentes, têm, respectivamente, prazo de trinta e quarenta e oito meses, a contar da data de publicação deste Decreto, para garantir a acessibilidade de que trata este artigo.

Art. 25. Nos estacionamentos externos ou internos das edificações de uso público ou de uso coletivo, ou naqueles localizados nas vias públicas, serão reservados, pelo menos, dois por cento do total de vagas para veículos que transportem pessoa portadora de deficiência física ou visual definidas neste Decreto, sendo assegurada, no mínimo, uma vaga, em locais próximos à entrada principal ou ao elevador, de fácil acesso à circulação de pedestres, com

especificações técnicas de desenho e traçado conforme o estabelecido nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

§ 1º Os veículos estacionados nas vagas reservadas deverão portar identificação a ser colocada em local de ampla visibilidade, confeccionado e fornecido pelos órgãos de trânsito, que disciplinarão sobre suas características e condições de uso, observando o disposto na [Lei nº 7.405, de 1985](#).

§ 2º Os casos de inobservância do disposto no § 1º estarão sujeitos às sanções estabelecidas pelos órgãos competentes.

§ 3º Aplica-se o disposto no caput aos estacionamentos localizados em áreas públicas e de uso coletivo.

§ 4º A utilização das vagas reservadas por veículos que não estejam transportando as pessoas citadas no caput constitui infração ao [art. 181, inciso XVII, da Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997](#).

Art. 26. Nas edificações de uso público ou de uso coletivo, é obrigatória a existência de sinalização visual e tátil para orientação de pessoas portadoras de deficiência auditiva e visual, em conformidade com as normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

Art. 27. A instalação de novos elevadores ou sua adaptação em edificações de uso público ou de uso coletivo, bem assim a instalação em edificação de uso privado multifamiliar a ser construída, na qual haja obrigatoriedade da presença de elevadores, deve atender aos padrões das normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

§ 1º No caso da instalação de elevadores novos ou da troca dos já existentes, qualquer que seja o número de elevadores da edificação de uso público ou de uso coletivo, pelo menos um deles terá cabine que permita acesso e movimentação cômoda de pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, de acordo com o que especifica as normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

§ 2º Junto às botoeiras externas do elevador, deverá estar sinalizado em braile em qual andar da edificação a pessoa se encontra.

§ 3º Os edificios a serem construídos com mais de um pavimento além do pavimento de acesso, à exceção das habitações unifamiliares e daquelas que estejam obrigadas à instalação de elevadores por legislação municipal, deverão dispor de especificações técnicas e de projeto que facilitem a instalação de equipamento eletromecânico de deslocamento vertical para uso das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

§ 4º As especificações técnicas a que se refere o § 3º devem atender:

I - a indicação em planta aprovada pelo poder municipal do local reservado para a instalação do equipamento eletromecânico, devidamente assinada pelo autor do projeto;

II - a indicação da opção pelo tipo de equipamento (elevador, esteira, plataforma ou similar);

III - a indicação das dimensões internas e demais aspectos da cabine do equipamento a ser instalado; e

IV - demais especificações em nota na própria planta, tais como a existência e as medidas de botoeira, espelho, informação de voz, bem como a garantia de responsabilidade técnica de que a estrutura da edificação suporta a implantação do equipamento escolhido.

### Seção III

#### Da Acessibilidade na Habitação de Interesse Social

Art. 28. Na habitação de interesse social, deverão ser promovidas as seguintes ações para assegurar as condições de acessibilidade dos empreendimentos:

I - definição de projetos e adoção de tipologias construtivas livres de barreiras arquitetônicas e urbanísticas;

II - no caso de edificação multifamiliar, execução das unidades habitacionais acessíveis no piso térreo e acessíveis ou adaptáveis quando nos demais pisos;

III - execução das partes de uso comum, quando se tratar de edificação multifamiliar, conforme as normas técnicas de acessibilidade da ABNT; e

IV - elaboração de especificações técnicas de projeto que facilite a instalação de elevador adaptado para uso das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Parágrafo único. Os agentes executores dos programas e projetos destinados à habitação de interesse social, financiados com recursos próprios da União ou por ela geridos, devem observar os requisitos estabelecidos neste artigo.

Art. 29. Ao Ministério das Cidades, no âmbito da coordenação da política habitacional, compete:

I - adotar as providências necessárias para o cumprimento do disposto no art. 28; e

II - divulgar junto aos agentes interessados e orientar a clientela alvo da política habitacional sobre as iniciativas que promover em razão das legislações federal, estaduais, distrital e municipais relativas à acessibilidade.

#### Seção IV

##### Da Acessibilidade aos Bens Culturais Imóveis

Art. 30. As soluções destinadas à eliminação, redução ou superação de barreiras na promoção da acessibilidade a todos os bens culturais imóveis devem estar de acordo com o que estabelece a Instrução Normativa nº 1 do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, de 25 de novembro de 2003.

#### CAPÍTULO V

##### DA ACESSIBILIDADE AOS SERVIÇOS DE TRANSPORTES COLETIVOS

#### Seção I

##### Das Condições Gerais

Art. 31. Para os fins de acessibilidade aos serviços de transporte coletivo terrestre, aquaviário e aéreo, considera-se como integrantes desses serviços os veículos, terminais, estações, pontos de parada, vias principais, acessos e operação.

Art. 32. Os serviços de transporte coletivo terrestre são:

I - transporte rodoviário, classificado em urbano, metropolitano, intermunicipal e interestadual;

II - transporte metroferroviário, classificado em urbano e metropolitano; e

III - transporte ferroviário, classificado em intermunicipal e interestadual.

Art. 33. As instâncias públicas responsáveis pela concessão e permissão dos serviços de transporte coletivo são:

I - governo municipal, responsável pelo transporte coletivo municipal;

II - governo estadual, responsável pelo transporte coletivo metropolitano e intermunicipal;

III - governo do Distrito Federal, responsável pelo transporte coletivo do Distrito Federal; e

IV - governo federal, responsável pelo transporte coletivo interestadual e internacional.

Art. 34. Os sistemas de transporte coletivo são considerados acessíveis quando todos os seus elementos são concebidos, organizados, implantados e adaptados segundo o conceito de desenho universal, garantindo o uso pleno com segurança e autonomia por todas as pessoas.

Parágrafo único. A infra-estrutura de transporte coletivo a ser implantada a partir da publicação deste Decreto deverá ser acessível e estar disponível para ser operada de forma a garantir o seu uso por pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 35. Os responsáveis pelos terminais, estações, pontos de parada e os veículos, no âmbito de suas competências, assegurarão espaços para atendimento, assentos preferenciais e meios de acesso devidamente sinalizados para o uso das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 36. As empresas concessionárias e permissionárias e as instâncias públicas responsáveis pela gestão dos serviços de transportes coletivos, no âmbito de suas competências, deverão garantir a implantação das providências necessárias na operação, nos terminais, nas estações, nos pontos de parada e nas vias de acesso, de forma a assegurar as condições previstas no art. 34 deste Decreto.

Parágrafo único. As empresas concessionárias e permissionárias e as instâncias públicas responsáveis pela gestão dos serviços de transportes coletivos, no âmbito de suas competências, deverão autorizar a colocação do “Símbolo Internacional de Acesso” após certificar a acessibilidade do sistema de transporte.

Art. 37. Cabe às empresas concessionárias e permissionárias e as instâncias públicas responsáveis pela gestão dos serviços de transportes coletivos assegurar a qualificação dos profissionais que trabalham nesses serviços, para que prestem atendimento prioritário às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

## Seção II

### Da Acessibilidade no Transporte Coletivo Rodoviário

Art. 38. No prazo de até vinte e quatro meses a contar da data de edição das normas técnicas referidas no § 1º, todos os modelos e marcas de veículos de transporte coletivo rodoviário para utilização no País serão fabricados acessíveis e estarão disponíveis para integrar a frota operante, de forma a garantir o seu uso por pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

§ 1º As normas técnicas para fabricação dos veículos e dos equipamentos de transporte coletivo rodoviário, de forma a torná-los acessíveis, serão elaboradas pelas instituições e entidades que compõem o Sistema Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial, e estarão disponíveis no prazo de até doze meses a contar da data da publicação deste Decreto.

§ 2º A substituição da frota operante atual por veículos acessíveis, a ser feita pelas empresas concessionárias e permissionárias de transporte coletivo rodoviário, dar-se-á de forma gradativa, conforme o prazo previsto nos contratos de concessão e permissão deste serviço.

§ 3º A frota de veículos de transporte coletivo rodoviário e a infra-estrutura dos serviços deste transporte deverão estar totalmente acessíveis no prazo máximo de cento e vinte meses a contar da data de publicação deste Decreto.

§ 4º Os serviços de transporte coletivo rodoviário urbano devem priorizar o embarque e desembarque dos usuários em nível em, pelo menos, um dos acessos do veículo.

Art. 39. No prazo de até vinte e quatro meses a contar da data de implementação dos programas de avaliação de conformidade descritos no § 3º, as empresas concessionárias e permissionárias dos serviços de transporte coletivo rodoviário deverão garantir a acessibilidade da frota de veículos em circulação, inclusive de seus equipamentos.

§ 1º As normas técnicas para adaptação dos veículos e dos equipamentos de transporte coletivo rodoviário em circulação, de forma a torná-los acessíveis, serão elaboradas pelas instituições e entidades que compõem o Sistema Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial, e estarão disponíveis no prazo de até doze meses a contar da data da publicação deste Decreto.

§ 2º Caberá ao Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial - INMETRO, quando da elaboração das normas técnicas para a adaptação dos veículos, especificar dentre esses veículos que estão em operação quais serão adaptados, em função das restrições previstas no [art. 98 da Lei nº 9.503, de 1997](#).

§ 3º As adaptações dos veículos em operação nos serviços de transporte coletivo rodoviário, bem como os procedimentos e equipamentos a serem utilizados nestas adaptações, estarão sujeitas a programas de avaliação de conformidade desenvolvidos e implementados

pelo Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial - INMETRO, a partir de orientações normativas elaboradas no âmbito da ABNT.

### Seção III

#### Da Acessibilidade no Transporte Coletivo Aquaviário

Art. 40. No prazo de até trinta e seis meses a contar da data de edição das normas técnicas referidas no § 1º, todos os modelos e marcas de veículos de transporte coletivo aquaviário serão fabricados acessíveis e estarão disponíveis para integrar a frota operante, de forma a garantir o seu uso por pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

§ 1º As normas técnicas para fabricação dos veículos e dos equipamentos de transporte coletivo aquaviário acessíveis, a serem elaboradas pelas instituições e entidades que compõem o Sistema Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial, estarão disponíveis no prazo de até vinte e quatro meses a contar da data da publicação deste Decreto.

§ 2º As adequações na infra-estrutura dos serviços desta modalidade de transporte deverão atender a critérios necessários para proporcionar as condições de acessibilidade do sistema de transporte aquaviário.

Art. 41. No prazo de até cinquenta e quatro meses a contar da data de implementação dos programas de avaliação de conformidade descritos no § 2º, as empresas concessionárias e permissionárias dos serviços de transporte coletivo aquaviário, deverão garantir a acessibilidade da frota de veículos em circulação, inclusive de seus equipamentos.

§ 1º As normas técnicas para adaptação dos veículos e dos equipamentos de transporte coletivo aquaviário em circulação, de forma a torná-los acessíveis, serão elaboradas pelas instituições e entidades que compõem o Sistema Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial, e estarão disponíveis no prazo de até trinta e seis meses a contar da data da publicação deste Decreto.

§ 2º As adaptações dos veículos em operação nos serviços de transporte coletivo aquaviário, bem como os procedimentos e equipamentos a serem utilizados nestas adaptações, estarão sujeitas a programas de avaliação de conformidade desenvolvidos e implementados pelo INMETRO, a partir de orientações normativas elaboradas no âmbito da ABNT.

### Seção IV

#### Da Acessibilidade no Transporte Coletivo Metroferroviário e Ferroviário

Art. 42. A frota de veículos de transporte coletivo metroferroviário e ferroviário, assim como a infra-estrutura dos serviços deste transporte deverão estar totalmente acessíveis no prazo máximo de cento e vinte meses a contar da data de publicação deste Decreto.

§ 1º A acessibilidade nos serviços de transporte coletivo metroferroviário e ferroviário obedecerá ao disposto nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

§ 2º No prazo de até trinta e seis meses a contar da data da publicação deste Decreto, todos os modelos e marcas de veículos de transporte coletivo metroferroviário e ferroviário serão fabricados acessíveis e estarão disponíveis para integrar a frota operante, de forma a garantir o seu uso por pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 43. Os serviços de transporte coletivo metroferroviário e ferroviário existentes deverão estar totalmente acessíveis no prazo máximo de cento e vinte meses a contar da data de publicação deste Decreto.

§ 1º As empresas concessionárias e permissionárias dos serviços de transporte coletivo metroferroviário e ferroviário deverão apresentar plano de adaptação dos sistemas existentes, prevendo ações saneadoras de, no mínimo, oito por cento ao ano, sobre os elementos não acessíveis que compõem o sistema.

§ 2º O plano de que trata o § 1º deve ser apresentado em até seis meses a contar da data de publicação deste Decreto.

### Seção V

#### Da Acessibilidade no Transporte Coletivo Aéreo

Art. 44. No prazo de até trinta e seis meses, a contar da data da publicação deste Decreto, os serviços de transporte coletivo aéreo e os equipamentos de acesso às aeronaves estarão acessíveis e disponíveis para serem operados de forma a garantir o seu uso por pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Parágrafo único. A acessibilidade nos serviços de transporte coletivo aéreo obedecerá ao disposto na Norma de Serviço da Instrução da Aviação Civil NOSER/IAC - 2508-0796, de 1º de novembro de 1995, expedida pelo Departamento de Aviação Civil do Comando da Aeronáutica, e nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT.

#### Seção VI

##### Das Disposições Finais

Art. 45. Caberá ao Poder Executivo, com base em estudos e pesquisas, verificar a viabilidade de redução ou isenção de tributo:

I - para importação de equipamentos que não sejam produzidos no País, necessários no processo de adequação do sistema de transporte coletivo, desde que não existam similares nacionais; e

II - para fabricação ou aquisição de veículos ou equipamentos destinados aos sistemas de transporte coletivo.

Parágrafo único. Na elaboração dos estudos e pesquisas a que se referem o caput, deve-se observar o disposto no [art. 14 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000](#), sinalizando impacto orçamentário e financeiro da medida estudada.

Art. 46. A fiscalização e a aplicação de multas aos sistemas de transportes coletivos, segundo disposto no [art. 6º, inciso II, da Lei nº 10.048, de 2000](#), cabe à União, aos Estados, Municípios e ao Distrito Federal, de acordo com suas competências.

#### CAPÍTULO VI

##### DO ACESSO À INFORMAÇÃO E À COMUNICAÇÃO

Art. 47. No prazo de até doze meses a contar da data de publicação deste Decreto, será obrigatória a acessibilidade nos portais e sítios eletrônicos da administração pública na rede mundial de computadores (internet), para o uso das pessoas portadoras de deficiência visual, garantindo-lhes o pleno acesso às informações disponíveis.

§ 1º Nos portais e sítios de grande porte, desde que seja demonstrada a inviabilidade técnica de se concluir os procedimentos para alcançar integralmente a acessibilidade, o prazo definido no caput será estendido por igual período.

§ 2º Os sítios eletrônicos acessíveis às pessoas portadoras de deficiência conterão símbolo que represente a acessibilidade na rede mundial de computadores (internet), a ser adotado nas respectivas páginas de entrada.

§ 3º Os telecentros comunitários instalados ou custeados pelos Governos Federal, Estadual, Municipal ou do Distrito Federal devem possuir instalações plenamente acessíveis e, pelo menos, um computador com sistema de som instalado, para uso preferencial por pessoas portadoras de deficiência visual.

Art. 48. Após doze meses da edição deste Decreto, a acessibilidade nos portais e sítios eletrônicos de interesse público na rede mundial de computadores (internet), deverá ser observada para obtenção do financiamento de que trata o inciso III do art. 2º.

Art. 49. As empresas prestadoras de serviços de telecomunicações deverão garantir o pleno acesso às pessoas portadoras de deficiência auditiva, por meio das seguintes ações:

I - no Serviço Telefônico Fixo Comutado - STFC, disponível para uso do público em geral:

a) instalar, mediante solicitação, em âmbito nacional e em locais públicos, telefones de uso público adaptados para uso por pessoas portadoras de deficiência;

b) garantir a disponibilidade de instalação de telefones para uso por pessoas portadoras de deficiência auditiva para acessos individuais;

c) garantir a existência de centrais de intermediação de comunicação telefônica a serem utilizadas por pessoas portadoras de deficiência auditiva, que funcionem em tempo integral e atendam a todo o território nacional, inclusive com integração com o mesmo serviço oferecido pelas prestadoras de Serviço Móvel Pessoal; e

d) garantir que os telefones de uso público contenham dispositivos sonoros para a identificação das unidades existentes e consumidas dos cartões telefônicos, bem como demais informações exibidas no painel destes equipamentos;

II - no Serviço Móvel Celular ou Serviço Móvel Pessoal:

a) garantir a interoperabilidade nos serviços de telefonia móvel, para possibilitar o envio de mensagens de texto entre celulares de diferentes empresas; e

b) garantir a existência de centrais de intermediação de comunicação telefônica a serem utilizadas por pessoas portadoras de deficiência auditiva, que funcionem em tempo integral e atendam a todo o território nacional, inclusive com integração com o mesmo serviço oferecido pelas prestadoras de Serviço Telefônico Fixo Comutado.

§ 1º Além das ações citadas no caput, deve-se considerar o estabelecido nos Planos Gerais de Metas de Universalização aprovados pelos [Decretos nºs 2.592, de 15 de maio de 1998](#), e [4.769, de 27 de junho de 2003](#), bem como o estabelecido pela [Lei nº 9.472, de 16 de julho de 1997](#).

§ 2º O termo pessoa portadora de deficiência auditiva e da fala utilizado nos Planos Gerais de Metas de Universalização é entendido neste Decreto como pessoa portadora de deficiência auditiva, no que se refere aos recursos tecnológicos de telefonia.

Art. 50. A Agência Nacional de Telecomunicações - ANATEL regulamentará, no prazo de seis meses a contar da data de publicação deste Decreto, os procedimentos a serem observados para implementação do disposto no art. 49.

Art. 51. Caberá ao Poder Público incentivar a oferta de aparelhos de telefonia celular que indiquem, de forma sonora, todas as operações e funções neles disponíveis no visor.

Art. 52. Caberá ao Poder Público incentivar a oferta de aparelhos de televisão equipados com recursos tecnológicos que permitam sua utilização de modo a garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva ou visual.

Parágrafo único. Incluem-se entre os recursos referidos no caput:

I - circuito de decodificação de legenda oculta;

II - recurso para Programa Secundário de Áudio (SAP); e

III - entradas para fones de ouvido com ou sem fio.

~~Art. 53. A ANATEL regulamentará, no prazo de doze meses a contar da data de publicação deste Decreto, os procedimentos a serem observados para implementação do plano de medidas técnicas previsto no [art. 19 da Lei nº 10.098, de 2000](#).~~

Art. 53. Os procedimentos a serem observados para implementação do plano de medidas técnicas previstos no [art. 19 da Lei nº 10.098, de 2000](#), serão regulamentados, em norma complementar, pelo Ministério das Comunicações. ([Redação dada pelo Decreto nº 5.645, de 2005](#))

§ 1º O processo de regulamentação de que trata o caput deverá atender ao disposto no [art. 31 da Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999](#).

§ 2º A regulamentação de que trata o caput deverá prever a utilização, entre outros, dos seguintes sistemas de reprodução das mensagens veiculadas para as pessoas portadoras de deficiência auditiva e visual:

I - a subtítuloção por meio de legenda oculta;

II - a janela com intérprete de LIBRAS; e

III - a descrição e narração em voz de cenas e imagens.

§ 3º A Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República assistirá a ANATEL no procedimento de que trata o § 1º.

§ 3º A Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República assistirá o Ministério das Comunicações no procedimento de que trata o § 1º. ([Redação dada pelo Decreto nº 5.645, de 2005](#))

Art. 54. Autorizatórias e consignatórias do serviço de radiodifusão de sons e imagens operadas pelo Poder Público poderão adotar plano de medidas técnicas próprio, como metas antecipadas e mais amplas do que aquelas as serem definidas no âmbito do procedimento estabelecido no art. 53.

Art. 55. Caberá aos órgãos e entidades da administração pública, diretamente ou em parceria com organizações sociais civis de interesse público, sob a orientação do Ministério da Educação e da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, por meio da CORDE, promover a capacitação de profissionais em LIBRAS.

Art. 56. O projeto de desenvolvimento e implementação da televisão digital no País deverá contemplar obrigatoriamente os três tipos de sistema de acesso à informação de que trata o art. 52.

Art. 57. A Secretaria de Comunicação de Governo e Gestão Estratégica da Presidência da República editará, no prazo de doze meses a contar da data da publicação deste Decreto, normas complementares disciplinando a utilização dos sistemas de acesso à informação referidos no § 2º do art. 53, na publicidade governamental e nos pronunciamentos oficiais transmitidos por meio dos serviços de radiodifusão de sons e imagens.

Parágrafo único. Sem prejuízo do disposto no caput e observadas as condições técnicas, os pronunciamentos oficiais do Presidente da República serão acompanhados, obrigatoriamente, no prazo de seis meses a partir da publicação deste Decreto, de sistema de acessibilidade mediante janela com intérprete de LIBRAS.

Art. 58. O Poder Público adotará mecanismos de incentivo para tornar disponíveis em meio magnético, em formato de texto, as obras publicadas no País.

§ 1º A partir de seis meses da edição deste Decreto, a indústria de medicamentos deve disponibilizar, mediante solicitação, exemplares das bulas dos medicamentos em meio magnético, braile ou em fonte ampliada.

§ 2º A partir de seis meses da edição deste Decreto, os fabricantes de equipamentos eletroeletrônicos e mecânicos de uso doméstico devem disponibilizar, mediante solicitação, exemplares dos manuais de instrução em meio magnético, braile ou em fonte ampliada.

Art. 59. O Poder Público apoiará preferencialmente os congressos, seminários, oficinas e demais eventos científico-culturais que ofereçam, mediante solicitação, apoios humanos às pessoas com deficiência auditiva e visual, tais como tradutores e intérpretes de LIBRAS, leitores, guias-intérpretes, ou tecnologias de informação e comunicação, tais como a transcrição eletrônica simultânea.

Art. 60. Os programas e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de financiamento deverão contemplar temas voltados para tecnologia da informação acessível para pessoas portadoras de deficiência.

Parágrafo único. Será estimulada a criação de linhas de crédito para a indústria que produza componentes e equipamentos relacionados à tecnologia da informação acessível para pessoas portadoras de deficiência.

## CAPÍTULO VII DAS AJUDAS TÉCNICAS

Art. 61. Para os fins deste Decreto, consideram-se ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida.

§ 1º Os elementos ou equipamentos definidos como ajudas técnicas serão certificados pelos órgãos competentes, ouvidas as entidades representativas das pessoas portadoras de deficiência.

§ 2º Para os fins deste Decreto, os cães-guia e os cães-guia de acompanhamento são considerados ajudas técnicas.

Art. 62. Os programas e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de financiamento deverão contemplar temas voltados para ajudas técnicas, cura, tratamento e prevenção de deficiências ou que contribuam para impedir ou minimizar o seu agravamento.

Parágrafo único. Será estimulada a criação de linhas de crédito para a indústria que produza componentes e equipamentos de ajudas técnicas.

Art. 63. O desenvolvimento científico e tecnológico voltado para a produção de ajudas técnicas dar-se-á a partir da instituição de parcerias com universidades e centros de pesquisa para a produção nacional de componentes e equipamentos.

Parágrafo único. Os bancos oficiais, com base em estudos e pesquisas elaborados pelo Poder Público, serão estimulados a conceder financiamento às pessoas portadoras de deficiência para aquisição de ajudas técnicas.

Art. 64. Caberá ao Poder Executivo, com base em estudos e pesquisas, verificar a viabilidade de:

I - redução ou isenção de tributos para a importação de equipamentos de ajudas técnicas que não sejam produzidos no País ou que não possuam similares nacionais;

II - redução ou isenção do imposto sobre produtos industrializados incidente sobre as ajudas técnicas; e

III - inclusão de todos os equipamentos de ajudas técnicas para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida na categoria de equipamentos sujeitos a dedução de imposto de renda.

Parágrafo único. Na elaboração dos estudos e pesquisas a que se referem o caput, deve-se observar o disposto no [art. 14 da Lei Complementar nº 101, de 2000](#), sinalizando impacto orçamentário e financeiro da medida estudada.

Art. 65. Caberá ao Poder Público viabilizar as seguintes diretrizes:

I - reconhecimento da área de ajudas técnicas como área de conhecimento;

II - promoção da inclusão de conteúdos temáticos referentes a ajudas técnicas na educação profissional, no ensino médio, na graduação e na pós-graduação;

III - apoio e divulgação de trabalhos técnicos e científicos referentes a ajudas técnicas;

IV - estabelecimento de parcerias com escolas e centros de educação profissional, centros de ensino universitários e de pesquisa, no sentido de incrementar a formação de profissionais na área de ajudas técnicas; e

V - incentivo à formação e treinamento de ortesistas e protesistas.

Art. 66. A Secretaria Especial dos Direitos Humanos instituirá Comitê de Ajudas Técnicas, constituído por profissionais que atuam nesta área, e que será responsável por:

I - estruturação das diretrizes da área de conhecimento;

II - estabelecimento das competências desta área;

III - realização de estudos no intuito de subsidiar a elaboração de normas a respeito de ajudas técnicas;

IV - levantamento dos recursos humanos que atualmente trabalham com o tema; e

V - detecção dos centros regionais de referência em ajudas técnicas, objetivando a formação de rede nacional integrada.

§ 1º O Comitê de Ajudas Técnicas será supervisionado pela CORDE e participará do Programa Nacional de Acessibilidade, com vistas a garantir o disposto no art. 62.

§ 2º Os serviços a serem prestados pelos membros do Comitê de Ajudas Técnicas são considerados relevantes e não serão remunerados.

#### CAPÍTULO VIII

##### DO PROGRAMA NACIONAL DE ACESSIBILIDADE

Art. 67. O Programa Nacional de Acessibilidade, sob a coordenação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, por intermédio da CORDE, integrará os planos plurianuais, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais.

Art. 68. A Secretaria Especial dos Direitos Humanos, na condição de coordenadora do Programa Nacional de Acessibilidade, desenvolverá, dentre outras, as seguintes ações:

I - apoio e promoção de capacitação e especialização de recursos humanos em acessibilidade e ajudas técnicas;

II - acompanhamento e aperfeiçoamento da legislação sobre acessibilidade;

III - edição, publicação e distribuição de títulos referentes à temática da acessibilidade;

IV - cooperação com Estados, Distrito Federal e Municípios para a elaboração de estudos e diagnósticos sobre a situação da acessibilidade arquitetônica, urbanística, de transporte, comunicação e informação;

V - apoio e realização de campanhas informativas e educativas sobre acessibilidade;

VI - promoção de concursos nacionais sobre a temática da acessibilidade; e

VII - estudos e proposição da criação e normatização do Selo Nacional de Acessibilidade.

#### CAPÍTULO IX

##### DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 69. Os programas nacionais de desenvolvimento urbano, os projetos de revitalização, recuperação ou reabilitação urbana incluirão ações destinadas à eliminação de barreiras arquitetônicas e urbanísticas, nos transportes e na comunicação e informação devidamente adequadas às exigências deste Decreto.

Art. 70. O art. 4º do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 4º .....

I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz;

III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

IV - .....

.....

d) utilização dos recursos da comunidade;

.....”(NR)

Art. 71. Ficam revogados os [arts. 50 a 54 do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999](#).

Art. 72. Este Decreto entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 2 de dezembro de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*José Dirceu de Oliveira e Silva*

**Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 3.12.2004.**

## ANEXO F – Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.

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

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

**DECRETA:**

### **CAPÍTULO I**

#### **DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

**Art. 1º** Este Decreto regulamenta a [Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002](#), e o [art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000](#).

**Art. 2º** Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

### **CAPÍTULO II**

#### **DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR**

**Art. 3º** A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

### **CAPÍTULO III**

#### **DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS**

**Art. 4º** A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

**Parágrafo único.** As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

**Art. 5º** A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal

superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

**§ 1o** Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no caput.

**§ 2o** As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

**Art. 6o** A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

**I** - cursos de educação profissional;

**II** - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e

**III** - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

**§ 1o** A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

**§ 2o** As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

**Art. 7o** Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

**I** - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

**II** - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

**III** - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

**§ 1o** Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

**§ 2o** A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

**Art. 8o** O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7o, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

**§ 1o** O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

**§ 2o** A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

**§ 3o** O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior.

**Art. 9o** A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

**I** - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;

**II** - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;

**III** - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e

**IV** - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

**Parágrafo único.** O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

**Art. 10.** As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

**Art. 11.** O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto,

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

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

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

**Art. 12.** As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

**Art. 13.** O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

**Parágrafo único.** O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

#### **CAPÍTULO IV**

#### **DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO**

**Art. 14.** As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

**§ 1º** Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

**I** - promover cursos de formação de professores para:

**a)** o ensino e uso da Libras;

**b)** a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e

**c)** o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

**II** - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

**III** - prover as escolas com:

**a)** professor de Libras ou instrutor de Libras;

**b)** tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

**c)** professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas;

**d)** professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

**IV** - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

**V** - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

**VI** - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

**VII** - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

**VIII** - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

**§ 2º** O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

**§ 3º** As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

**Art. 15.** Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

**I** - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

**II** - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

**Art. 16.** A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

**Parágrafo único.** A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

## **CAPÍTULO V**

### **DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA**

**Art. 17.** A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

**Art. 18.** Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

**I** - cursos de educação profissional;

**II** - cursos de extensão universitária; e

**III** - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

**Parágrafo único.** A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

**Art. 19.** 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;

**II** - profissional ouvinte, de nível médio, 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 no ensino fundamental;

**III** - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

**Parágrafo único.** As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

**Art. 20.** Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

**Parágrafo único.** O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, lingüistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

**Art. 21.** A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o caput atuará:

**I** - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

**II** - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

**III** - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

## **CAPÍTULO VI**

### **DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

**Art. 22.** As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

**I** - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

**II** - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no

desenvolvimento de todo o processo educativo.

**§ 2o** Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

**§ 3o** As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

**§ 4o** O disposto no § 2o deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

**Art. 23.** As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

**§ 1o** Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

**§ 2o** As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

**Art. 24.** A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto no 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

## **CAPÍTULO VII**

### **DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

**Art. 25.** A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis **I** - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;

**II** - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;

**III** - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;

**IV** - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;

**V** - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;

**VI** - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;

**VII** - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;

**VIII** - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;

**IX** - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e

**X** - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de

Libras e sua tradução e interpretação.

**§ 1o** O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

**§ 2o** O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3o da Lei no 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

## **CAPÍTULO VIII DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS**

**Art. 26.** A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o [Decreto no 5.296, de 2004](#).

**§ 1o** As instituições de que trata o caput devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

**§ 2o** O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no caput.

**Art. 27.** No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o [Decreto no 3.507, de 13 de junho de 2000](#).

Parágrafo único. Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no caput.

## **CAPÍTULO IX DAS DISPOSIÇÕES FINAIS**

**Art. 28.** Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

**Art. 29.** O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

**Art. 30.** Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da

publicação deste Decreto.

**Art. 31.** Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184o da Independência e 117o da República.

**LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA**

**Fernando Haddad**

**Este texto não substitui o publicado no DOU de 23.12.2005**

## ANEXO G – Lei Nº13. 100, de 12 de janeiro de 2001



# Editoração SEAD CEARÁ

## DIÁRIO OFICIAL DO

LEI Nº13. 100, de 12 de j

**RECONHECE OFICIALMENTE NO**

**ESTADO DO CEARÁ COMO MEIO DE COMUNICAÇÃO OBJETIVA E DE USO CORRENTE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS, E DISPÕE SOBRE A IMPLANTAÇÃO DA LIBRAS COMO LÍNGUA OFICIAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO PARA SURDOS.**

O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ - Faço saber que a Assembléia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art.1º Fica reconhecida oficialmente pelo Estado do Ceará a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e outros recursos de expressão a ela associados como meio de comunicação objetiva e de uso corrente.

Parágrafo único. Compreende-se como Língua Brasileira de Sinais, o meio de comunicação de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, oriunda de comunidades de pessoas surdas. E a forma de expressão do surdo e a sua língua natural.

Art.2º Vetado.

Art.3º A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, deverá ser incluída como conteúdo obrigatório nos cursos de formação na área de surdez, em nível de 2º e 3º graus.

Parágrafo único. Vetado.

Art.4º Vetado.

Art.5º Vetado.

Art.6º Vetado

Art.7º Vetado

Art.8º O Estado do Ceará terá o prazo de até 5 (cinco) anos, a partir de sua publicação, para reconhecer oficialmente, como meio de comunicação, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, revogando-se as disposições em contrário.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, em Fortaleza, 12 de janeiro de 2001.

Tasso Ribeiro Jereissati  
GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ  
Antenor Manoel Naspolini  
SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



## ANEXO H – Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010



Presidência da República  
Casa Civil  
Subchefia para Assuntos Jurídicos

### LEI Nº 12.319, DE 1º DE SETEMBRO DE 2010.

#### Mensagem de veto

Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.

Art. 3º (VETADO)

Art. 4º A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

- I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;
- II - cursos de extensão universitária; e
- III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 5º Até o dia 22 de dezembro de 2015, a União, diretamente ou por intermédio de credenciadas, promoverá, anualmente, exame nacional de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

- 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.

Art. 7º O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:

- I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;

II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;

III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;

IV - pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;

V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;

VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda.

Art. 8º [\(VETADO\)](#)

Art. 9º [\(VETADO\)](#)

Art. 10. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 1º de setembro de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Luiz Paulo Teles Ferreira Barreto

Fernando Haddad

Carlos Lupi

*Paulo de Tarso Vanucchi*

**Este texto não substitui o publicado no DOU de 2.9.2010**