

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES SURDOS NO
ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS FRENTE À
IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE
INCLUSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO

GABRIEL OLIVEIRA DA SILVA

2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO
SUPERIOR: DESAFIOS FRENTE À IMPLEMENTAÇÃO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO**

GABRIEL OLIVEIRA DA SILVA
Sob Orientação do Professor
Dr. Allan Rocha Damasceno

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Setembro de 2023**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA



HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 67 / 2023 - PPGEA (11.39.49)

Nº do Protocolo: 23083.061531/2023-04

Seropédica-RJ, 13 de setembro de 2023.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

GABRIEL OLIVEIRA DA SILVA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 13/09/2023

Dr. ALLAN ROCHA DAMASCENO, UFRRJ
Orientador

Dra. MIRIAM MORELLI LIMA, UFRRJ
Examinadora Externa ao Programa

Dra. LAURA CERETTA MOREIRA, UFPR
Examinadora Externa à Instituição

(Assinado digitalmente em 13/09/2023 21:49)
ALLAN ROCHA DAMASCENO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptECMSD (12.28.01.00.00.00.22)
Matrícula: 2572431

(Assinado digitalmente em 13/09/2023 21:44)
MIRIAM MORELLI LIMA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 1299571

(Assinado digitalmente em 11/11/2023 12:21)
LAURA CERETTA MOREIRA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 428.436.260-72

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **67**, ano: **2023**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: **13/09/2023** e o código de verificação: **ed3b346b74**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586a

SILVA, GABRIEL OLIVEIRA DA , 1996-
ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES SURDOS NO
ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS FRENTE À IMPLEMENTAÇÃO DE
POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO /
GABRIEL OLIVEIRA DA SILVA. - Seropédica, 2023.
141 f.: il.

Orientador: ALLAN ROCHA DAMASCENO.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola, 2023.

1. Inclusão em Educação. 2. Acesso e Permanência.
3. Ensino Superior. 4. Estudantes Surdos. 5. Política
de Acessibilidade Linguística. I. DAMASCENO, ALLAN
ROCHA, 1978-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação
Agrícola III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

Dedicatória

À minha querida família,
em especial à minha amada mãe, companheira de sonhos.

Aos que sonharam comigo por este momento,
pela conclusão deste mestrado.

Aos meus amigos e companheiros de trabalho,
meus incansáveis incentivadores.

À comunidade surda brasileira, aos meus amigos surdos e, em especial,
aos alunos surdos e intérpretes de Libras com os quais tive o privilégio de trabalhar.

A todos que buscam caminhos para uma sociedade e educação mais equânimes.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo sopro da vida e pela força para seguir adiante em todos os caminhos da minha vida, em especial durante essa jornada no mestrado. Sem sua presença e as pessoas que colocou em meu caminho, não seria possível concluir mais esta etapa. Sei que Ele me guia, me ampara e cuida de mim.

À minha mãe, Maria das Graças Candido de Oliveira, mãe solo, minha maior inspiração e minha grande amiga, meu principal exemplo de mulher, filha, mãe, avó e bisavó, que sempre deu o máximo de si para criar a mim e meus irmãos, prezando por nossa educação, e que sempre acreditou em mim e nos meus sonhos. Sem seu apoio, mãe, eu não teria chegado aqui. Obrigado por tudo. Te amo!

À Karla Fortes, minha colega de trabalho e que carinhosamente chamo de madrinha do mestrado, por ter me apresentado o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, me incentivado a se inscrever e me orientado quanto ao processo seletivo. Além disso, agradeço também aos meus queridos professores da graduação, Tânia Chalhub, Ricardo Janoário e Rosana Prado por terem me orientado com algumas questões.

Agradeço aos meus colegas de trabalho, Adilla Quinquim Sossai, Alexsandra Gomes Biral Stauffer, Álvaro José Maria Filho, Anderson Rozeno Bozetti Batista, André Mota do Livramento, Andreia de Andrade Serra, Ariadna Pereira Siqueira Effgen, Ávila de Lourdes dos Santos Danieleto, Cirleia Silva de Oliveira, Diana Magnago, Flávia Nascimento Ribeiro, Ghueisa Kamylla Mendes Costa, Graziela Jane Bergamin, Hélio Pettene, Joeline Lopes Gonsalves, Juliana Correa Trindade, Julianderson Ribeiro Cravo, Kesia Zoteli de Oliveira Delevedove, Luiza Baptista de Oliveira, Marling Rodrigues Gava Alvarenga, Morgana Moreschi, Renata Biral da Silva, Renata Gabrielle Santos Carvalho, Rosângela da Silva Barbosa, Thaína Rodrigues Gava Angeli, Vanessa Tiburtino e Welliton de Resende Zani Carvalho pelo incentivo, orientações, afeto, contribuições e carinho.

Aos meus amigos, familiares, demais colegas de trabalho, companheiros de caminhada profissional e professores pelo incentivo e por acreditarem no meu potencial. Em especial, a minha tia e madrinha Josefa Silva de Oliveira, a minha tia Rosinha, ao meu irmão Diogo Felipe Candido de Oliveira, as minhas amigas Thaisa Cláudia de Oliveira Eugênio Rosa e Vitória Rôças, que tive o privilégio de conhecer no Curso Normal; a Márcia Cristina Pironi Duarte, querida amiga intérprete de Libras que conheci na Universidade Federal de Juiz de Fora e foi minha primeira dupla como intérprete; a Karina Lopes, amiga intérprete de Libras

que a Universidade Federal de Juiz de Fora me deu; a Débora Duarte e Monique Rocha, amigas de longa data; ao Wenis Vargas, amigo com que a comunidade surda me presenteou; a Célia Cristina Bueno Seixas de Macorim, grande amiga que fiz na graduação em Letras Libras; ao Allan Kelisson, amigo que a pós-graduação em Práticas Pedagógicas me deu, e ao Eduardo Cícero de Souza Silva, amigo que a vida me presenteou, por toda força, incentivo e conselhos. Também a Damiana Taiane Araujo, contadora, que carinhosamente chamo de vizinha, por me incentivar e me ajudar com os cálculos dos dados quantitativos.

Aos surdos; à comunidade surda, ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (RJ) e à Pastoral dos Surdos da Diocese de Nova Iguaçu (RJ), por me acolherem, me ensinarem e me permitirem viver experiências singulares que contribuíram significativamente para a minha formação. Também aos alunos surdos da Universidade Estácio de Sá (RJ), Miguel e Karina; da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG), Ana Lua, Ana Cléia, Yago e Lavínia; e do Instituto Federal do Espírito Santo (ES), Daniel e Luana, por me permitirem aprender com eles e, conseqüentemente, contribuírem para que eu fizesse a escolha pelo objeto de pesquisa deste curso de mestrado, que gerou os estudos abordados e descritos nesta dissertação.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro que, através do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, de seus professores e servidores, me acolheu, me orientou, me ensinou, me formou e me permitiu realizar o sonho de ser aluno da Rural, me tornar Mestre em Educação e contribuir com questões que são tão caras para mim e que tocam o direito a uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade, socialmente referenciada e que trabalha pela inclusão, acessibilidade e equidade.

Ao Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno, querido orientador, que me conduziu com toda paciência durante o percurso do mestrado, proporcionando-me diversas experiências e aprendizagens para que eu pudesse concluir essa pesquisa e crescer profissionalmente. Profissional que, nesta reta final, foi extremamente atencioso, solícito, empático e cuidadoso para que eu conseguisse entregar a versão final do meu trabalho a tempo de concluir este curso de mestrado. Obrigado, Allan. Além disso, agradeço também ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão – LEPEDI, do qual meu orientador é coordenador, por ter me acolhido, me incentivado e me ensinado tanto.

Aos meus colegas do mestrado da turma Demanda Social 2020, em especial ao Daniel Arruda, a Larissa Lasneau e a Verônica Castilho, pela força, pela ajuda, pela escuta, pelas partilhas, pelas orientações, pelos conselhos, pelas aprendizagens que construímos e pelo incentivo para que eu pudesse seguir adiante e concluir o curso. Caros colegas da turma,

contar com o apoio de vocês foi essencial para a conclusão dessa etapa em minha vida. Levarei em meu coração cada uma daquelas semanas de formação em que estivemos juntos através da "telinha", por conta da Covid-19, mas especialmente daquela semana intensa que vivemos juntos no Seminário de Estágios e que marcou minha vida. Vocês são muito especiais para mim.

Às queridas professoras Dra. Laura Ceretta Moreira, referência nos estudos quanto ao acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior, e Dra. Miriam Morelli Lima de Mello, especialista em políticas públicas em educação, por terem aceitado o convite para compor a minha banca de qualificação e defesa, e pelas riquíssimas contribuições para a lapidação deste trabalho.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Campus Nova Venécia, que, por meio da Direção Geral e da Direção de Ensino, me concedeu afastamento parcial em alguns momentos do mestrado, para que eu pudesse me dedicar às atividades necessárias para a conclusão do curso.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo, na pessoa da colega Priscila Lopes Roldi Azevedo, por terem validado minha pesquisa e autorizado a realização do trabalho de campo. E aos coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas dos campi e demais profissionais do IFES que contribuíram direta e indiretamente para a coleta de dados e reflexões teóricas e praxiológicas tecidas ao longo desta dissertação.

Às queridas tradutoras e intérpretes de Libras e português Eliana Firmino Burgarelli, Clara Marques Bodart e Márcia Cristina Pironi Duarte, por terem contribuído com a interpretação para Libras da minha defesa, tornando-a acessível em Libras para os participantes surdos.

RESUMO

SILVA, G. O. da. **Acesso e Permanência de Estudantes Surdos no Ensino Superior: desafios frente à implementação de políticas públicas de inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo**. 2023. 141p. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Seropédica – RJ, 2023.

Estudos e pesquisas apontam que o quantitativo de matrículas de estudantes surdos em Instituições de Ensino Superior tem sido crescente, sobretudo, nos últimos anos. Resultado que se deve à implementação de políticas públicas de Inclusão em Educação voltadas a este público. Diante deste cenário, emerge a necessidade do monitoramento, análise e discussão quanto ao acesso, permanência e conclusão, com êxito, do percurso formativo desses acadêmicos. Sendo assim, esta pesquisa se propõe a analisar as condições de acesso e permanência dos estudantes surdos do Ensino Superior no Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), a partir da implementação das políticas institucionais de inclusão e da atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) em consonância com os instrumentos legais e político-pedagógicos adotados pela instituição no período de 2008 a 2020. Para tanto, como concepção teórico-metodológica do estudo elegeu-se a Teoria Crítica da Sociedade, com ênfase no pensamento de Theodor W. Adorno, cotejada à tessitura entre a tridimensionalidade das culturas, políticas e práticas. Além disso, para adensar o levantamento e análise de informações que nos ajudem a refletir e dialogar sobre o objeto de estudo desta pesquisa, foram utilizadas também a pesquisa documental, a abordagem de revisão bibliográfica e a aplicação de entrevistas semiestruturadas com os gestores dos NAPNE dos campi em que há alunos surdos em cursos de graduação. Acredita-se, portanto, que com este conjunto de metodologias e instrumentos de coleta de dados, torna-se possível mapear, descrever e estudar as percepções, conhecimento técnico e subsídios legais para poder analisar as condições de acesso e permanência dos estudantes surdos do Ensino Superior nesta instituição. Como resultados obtidos, constatou-se que, mesmo havendo previsões legais quanto a Inclusão em Educação nos documentos do Instituto, o NAPNE não pode ser o lócus do processo de inclusão na instituição, e que apesar de o IFES apresentar uma crescente em relação às ações para inclusão dos alunos surdos no Ensino Superior, o planejamento de políticas de inclusão para o acesso, permanência e aprendizagem desses acadêmicos neste nível de ensino, requer, indissociavelmente, a institucionalização de uma política de acessibilidade linguística, o que não se apresenta de forma sistematizada e institucionalizada nos documentos e dados levantados, analisados e discutidos durante o estudo. Ademais, verificou-se que nos documentos institucionais, bem como nos instrumentos legais, a ótica da diferença linguística não assume prevalência na redação, com isso, propaga-se o entendimento da pessoa surda enquanto deficiente e, por consequência, contribui-se com a manutenção da cultura de normatização desses sujeitos.

Palavras-chave: Inclusão em Educação. Acesso e Permanência. Ensino Superior. Estudantes Surdos. Política de Acessibilidade Linguística. NAPNE.

ABSTRACT

SILVA, G. O. da. **Access and Permanence of Deaf Students in Higher Education: challenges facing the implementation of public inclusion policies at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Espírito Santo.** 2023. 141p. (Master's Dissertation) – Federal Rural University of Rio de Janeiro, Postgraduate Program in Agricultural Education. Seropédica – RJ, 2023.

Studies and research indicate that the enrollment of deaf students in Higher Education Institutions has been increasing, especially in recent years. This result is due to the implementation of public policies for Inclusive Education aimed at this audience. In this context, there arises the need for monitoring, analysis, and discussion regarding the successful access, retention, and completion of the educational journey for these scholars. Thus, this research aims to analyze the conditions of access and retention of deaf students in Higher Education at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Espírito Santo (IFES), based on the implementation of institutional inclusion policies and the activities of the Support Centers for People with Specific Needs (NAPNE), in alignment with the legal and pedagogical instruments adopted by the institution from 2008 to 2020. To this end, as a theoretical-methodological conception of the study, the Critical Theory of Society was chosen, with an emphasis on the thought of Theodor W. Adorno, compared to the texture between the three-dimensionality of cultures, policies and practice. Additionally, to enhance the collection and analysis of information that aids us in reflecting and dialoguing about the subject of this study, documentary research, bibliographical review, and semi-structured interviews with the managers of NAPNE in campuses where deaf students are enrolled in undergraduate courses were also employed. It is believed, therefore, that with this set of methodologies and data collection instruments, it becomes possible to map, describe, and study the perceptions, technical knowledge, and legal foundations in order to analyze the conditions of access and retention of deaf students in Higher Education in this institution. As results obtained, it was found that, even though there are legal provisions regarding Inclusion in Education in the Institute's documents, NAPNE cannot be the locus of the inclusion process in the institution. Despite IFES has shown a development in terms of actions towards the inclusion of deaf students in Higher Education, the planning of inclusion policies for the access, retention, and learning of these scholars at this educational level requires, inseparably, the institutionalization of a policy of linguistic accessibility, which is not systematically and institutionally presented in the documents and data gathered, analyzed, and discussed during the study. Furthermore, it was found that in the institutional documents, as well as in the legal instruments, the perspective of linguistic difference does not assume prevalence in the publication, thus, the understanding of deaf people as disabled is spread and, consequently, it contributes to the maintenance of the culture of standardization of these subjects

Keywords: Inclusive Education. Access and Retention. Higher Education. Deaf Students. Linguistic Accessibility Policy. NAPNE.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Propostas de Ações de Extensão Previstas no PDI 2014-2019 correlatas às Políticas Institucionais de Inclusão.....	49
Quadro 2 – Propostas de Ações de Extensão Previstas no PDI 2019-2024 correlatas as Políticas Institucionais de Inclusão.....	50
Quadro 3 – Ações Executadas Relativas a Permanência e Aprendizagem das Pessoas Surdas Realizadas nos Campi em 2019.....	51
Quadro 4 – Ações Executadas Relativas a Permanência e Aprendizagem das Pessoas Surdas Realizadas nos Campi em 2020.....	52
Quadro 5 – Estudantes Surdos nos Cursos de Graduação do IFES	54
Quadro 6 – Caracterização dos Entrevistados.....	55
Quadro 7 – Professores de Libras do IFES	65
Quadro 8 – Ações Desenvolvidas pelos NAPNEs.....	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Instituto Federal do Espírito Santo de 2012 a 2020	16
Gráfico 2 – Principais Desafios para a Inclusão dos alunos com deficiência no IFES	41

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
EPT	Educação Profissional Tecnológica
FONAPNE	Fórum dos Núcleos de Atendimento s Pessoas com Necessidades Específicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IN	Instrução Normativa
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NA	Núcleos de Acessibilidade
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
NAPNE	Núcleo de Atendimento s Pessoas com Necessidades Específicas
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnicos Administrativos em Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional

PEI	Plano de Ensino Individualizado
PIC	Programa de Iniciação Científica
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Pessoa com Necessidades Especiais
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGEA	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
PROEN	Pró-reitoria de Ensino
PROLIBRAS	Exame Nacional de Proeficiência em Libras
RAI	Relatório de Atendimento Inicial
RITE	Relatório Individual de Terminalidade Específica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESu	Secretaria de Ensino Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TILSP	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Português
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
1 FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA: INCLUSÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	7
2 INCLUSÃO DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: TESSITURA ENTRE POLÍTICAS, CULTURAS E PRÁTICAS	19
2.1 Marcos históricos, político-pedagógicos e dispositivos legais para a Inclusão de Surdos no Ensino Superior	23
3 REFLEXÕES SOBRE TEORIA E PRÁXIS: PROCESSOS INCLUSIVOS À LUZ DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE	28
3.1 Objetivos e Questões de Estudo	29
3.2 Lócus da Pesquisa.....	30
3.3 Sujeitos do Estudo	32
3.4 Procedimentos Metodológicos e Instrumentos de Coletas de Dados	32
4 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO E O ACESSO E PERMANÊNCIA DE ACADÊMICOS SURDOS	34
4.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo: Qual o “lugar” do estudante surdo?.....	34
4.2 A atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas e a Inclusão de Estudantes Surdos nos Cursos de Graduação	53
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
6 REFERÊNCIAS	79
7 APÊNDICES	97
Apêndice I. Matriz do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Assinado pelo Coordenadores	98
Apêndice II. Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas	101
Apêndice III. Transcrição das Respostas das Entrevistas Realizadas com os Coordenadores Dos NAPNEs.....	103
Apêndice IV. Parecer Consubstanciado do Conselho de Ética em Pesquisa	138

“(...) a escola é reflexo da sociedade existente. Podemos exemplificar esta obviedade da seguinte forma: se temos uma sociedade permeada de preconceitos, onde a partir de uma lógica segregadora exclui os que não se adaptam ao seu sistema manipulador, por conseguinte também podemos ter uma escola que exclui e segrega, ou seja, que promove a barbárie no contexto educacional.”

Andrade e Damasceno

APRESENTAÇÃO

As ações para inclusão das pessoas com deficiência nas instituições de ensino, de modo geral, são fruto das discussões de Inclusão em Educação¹ (SANTOS, 2003; DAMASCENO, 2019) que começam a assumir maior visibilidade no final da década de 1980 e no início dos anos 1990 no cenário mundial, em especial no território brasileiro. Junto a este movimento, concepções clínico-patológicas, histórico-filosóficas e político-pedagógicas definem a pessoa com deficiência a partir de uma ótica específica. Sem dúvida, a disputa em torno do conceito de deficiência, pessoa com deficiência e seus direitos mobilizam distintas áreas do conhecimento, como a medicina, a pedagogia, a sociologia, a antropologia, dentre outras. Desse modo, diferentes teorias científicas correlatas a essas ciências propõem narrativas acerca dessa temática, o que se complexifica pela influência do pensamento capitalista e colonialista que orienta as relações humanas constituídas na sociedade contemporânea.

Para a Teoria Crítica da Sociedade, cujo um dos principais expoentes é o teórico Theodor Adorno (1903-1969), outrora reconhecido também como importante filósofo da escola de Frankfurt, estas distintas narrativas compõe um campo de disputa que pretendem dislegitimar os sujeitos e corpos discindentes à norma, tomando por referência o que se entende como normal dentro da lógica da indústria cultural, que não propõe apenas a produção de uma cultura em massa, mas também de mecanismos de uniformização da sociedade e de modos de agir e pensar sobre o outro (ADORNO, 1995a, 1995b). Apesar de não haver produção do referido teórico especificamente sobre Inclusão em Educação, as contribuições dele sobre educação e emancipação refletidas na práxis constituída nos espaços educacionais, nos permite estreitar o diálogo quanto aos processos de inclusão em âmbito escolar.

Adorno ao pensar emancipação, convida-nos a interromper a reprodução de preconceitos que permeiam a cultura excludente disseminada na sociedade contemporânea. Um ideal que não trata o diferente com um olhar de equidade. Desta forma, alimentando a barbárie. Por isso, o processo de Inclusão em Educação não pode ser visto como um ato

¹ Neste estudo, na contramão do que se tem como usual, tendo por referência as contribuições de Santos (2003, 2013) e Damasceno (2019), faremos a opção por nos referirmos às discussões de inclusão no contexto educacional como Inclusão em Educação e não como Educação Inclusiva, pois entendemos, de comum acordo com os pesquisadores supracitados, que o processo de Inclusão em Educação é um constante movimento de luta pela democratização da educação e emancipação dos indivíduos, não tendo um fim em si mesmo. Portanto, não podendo ser entendido como uma adjetivação do processo educativo, em que está incutida a prerrogativa de um estado final a que se chega.

meramente de transmissão de conhecimentos curricularizados ou informações a partir da inserção de alunos com deficiência nas turmas dos ambientes escolares. Este processo precisa promover a troca de experiências entre todos os alunos de modo que os saberes e práticas constituídos através da interação entre eles possa propiciar o desenvolvimento da capacidade de intervenção humana sem que as diferenças sejam um empecilho para isso. Só assim, este processo será capaz de formar cidadãos críticos e emancipados, conscientes o suficiente para compreender que a deficiência não está entre as pessoas que apresentam alguma diferença, mas sim na sociedade que não sabe lidar com elas (ADORNO, 1995b).

Neste contexto, a perspectiva sócio-antropológica da pessoa com deficiência, também conhecido como modelo social da deficiência, torna-se central nas discussões em torno dos direitos humanos e do direito à educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial², pois entende-se que a deficiência está na sociedade, que ainda não conseguiu compreender e atender as necessidades específicas desses sujeitos, e não neles por apresentarem diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017). De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNICEF, 1948), todas as pessoas são livres e, sem nenhum tipo de distinção, gozam igualmente dos direitos essenciais à vida, dentre os quais destacamos o direito à educação. Contudo, mesmo com o avanço pela superação da desigualdade, “não podemos ignorar que não estamos imunes à reprodução de concepções e práticas balizadas na segregação, tão presente na história das pessoas com deficiência” (DAMASCENO, 2011, p.131).

No bojo dessas discussões, o debate pela inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior começa a surgir. Essa pauta, em parte, é consequência dos resultados do processo de inclusão dos estudantes com deficiência na Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio, uma vez que a legislação impulsiona a criação de políticas públicas e instrumentos didático-pedagógicos para o acesso, permanência e conclusão, com êxito, desses estudantes nessas etapas da educação e, por conseguinte, eles passam a ser inseridos no contexto acadêmico; nas Instituições de Ensino Superior (IES). Desse modo, a discussão de acesso e permanência desses sujeitos passa a ser debatida também nesse contexto.

A despeito disso, hoje, identificamos estudos e pesquisas que versam sobre a inclusão dos estudantes com deficiência nesse nível de ensino, como os trabalhos da pesquisadora Moreira (1999, 2003, 2005, 2008, 2010, 2014a, 2014b), que se destaca no cenário nacional, sobretudo, nos estudos que evidenciam os avanços e desafios frente à implementação de políticas públicas e as demandas específicas de aprendizagem apresentadas pelos acadêmicos com deficiência aos espaços universitários. No entanto, faz-se necessário salientar que muitas barreiras ainda encontradas nas universidades são advindas do processo histórico-político que tangencia a sua institucionalização, bem como os projetos e reformas que ocorreram ao longo do tempo (CHAUÍ, 2001). Neste sentido, a perspectiva que defendemos em torno das Instituições de Ensino Superior alinham-se a dois papéis fundamentais atribuídos a elas:

[...] (a) formar o profissional que terá esta mentalidade, aberta ao trato com a diversidade em qualquer setor de nossa sociedade, e (b) servir de exemplo, ou modelo, no decorrer do próprio processo de formação desses profissionais, de que tal formação cidadã seja possível, através de uma prática pedagógica em que se verifique a colocação em prática do que até aqui foi levantado (SANTOS, 2003, p. 79).

2 De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), entende-se como público-alvo da Educação Especial os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Porém, é preciso não perder de vista que o processo de constituição das universidades no Brasil, como principais instituições responsáveis pelo Ensino Superior, não se concretizou “alicerçado às necessidades da realidade educacional, bem como não se pautou em políticas governamentais construídas a partir da preocupação de a mesma contribuir significativamente para democratizar o direito à educação” (MOREIRA, 2012, p. 37). Destaca-se, neste contexto, que a universidade é uma instituição social que está intimamente ligada à realidade social que a cerca, pois ela “não é uma realidade separada e sim expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada” (CHAUÍ, 2001, p. 35). Desse modo, nas palavras de Moreira (2012, p. 38):

Não se trata de considerá-la como espaço de segregação e exclusão, mas como um local que apesar das incontestáveis contribuições para a formação intelectual, cultural e política do país, deve ampliar o significado de sua função social e assegurar o direito à educação e a igualdade de oportunidade àqueles alunos que tradicionalmente não fizeram parte do seu alunado, como é o caso dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Este cenário, contudo, começa a ser ressignificado com o avanço das discussões em torno das Ações Afirmativas no âmbito da educação, em especial nos espaços de Ensino Superior. Com isso, o ingresso das pessoas com deficiência nas IES começa a ser pautado de forma mais efetiva pelo Ministério da Educação (MEC) através de algumas ações, dentre as quais podemos citar a Portaria nº 1.793/1994 da Secretaria de Educação Especial, o Aviso Circular nº 277/1996 do Gabinete do Ministro, a Portaria nº 1.679/1999 da Secretaria de Ensino Superior, sendo substituída posteriormente pela Portaria nº 3.284/2003, o Programa Incluir de 2005 e a Lei nº 13.409/2016. Dentre esses dispositivos legais, que serão analisados mais detalhadamente adiante, destacamos, por hora, os dois últimos.

O Programa Incluir, implementado em sua versão inicial no ano de 2005, através da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação, propunha que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) se adequassem às demandas de acessibilidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Assim, destacando que as ações deveriam ser direcionadas no âmbito da adequação arquitetônica, para tornar os espaços mais acessíveis, e da aquisição de recursos de Tecnologia Assistiva (TA)³, materiais didático-pedagógicos e mobiliário adaptado, para tornar o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes acessível às suas demandas específicas de aprendizagem.

Além disso, o programa normatizava a criação dos Núcleos de Acessibilidade a fim de gerenciarem as demandas dos estudantes com deficiência no espaço acadêmico, bem como pensarem o processo de inclusão desses sujeitos nesse contexto a partir de questões político-pedagógicas, administrativas e culturais que precisariam ser ponderadas (SOUZA, 2010; BRASIL, 2013). Todavia, mesmo com a institucionalização dessa política ainda não havia uma legislação que estabelecesse critérios e orientações quanto à reserva de vagas destinadas às pessoas com deficiência nas IES, mesmo porque, o programa centrava-se nas ações de permanência dos acadêmicos. Nesse sentido, em 2016 foi outorgada a Lei nº 13.409, que altera a Lei nº 12.711/2012 e dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência em Instituições Federais de Ensino Superior.

Porém, a garantia do acesso às IES, através da reserva de vagas, não se constitui como a única agenda pertinente ao processo de inclusão desses sujeitos. Há ainda questões

³ Entende-se por Tecnologia Assistiva, um conjunto de ferramentas, recursos, serviços, dentre outros, que são utilizados para possibilitar às pessoas com deficiência mais autonomia, independência e uma melhor qualidade de vida diante das demandas que ela apresenta, seja no contexto educacional ou não.

relacionadas à cultura universitária que está atrelada às dimensões das culturas, políticas e práticas⁴ (SANTOS, 2003; SANTOS; PAULINO, 2008; DAMASCENO, 2019) que são inerentes a esse processo. Tais dimensões ainda concorrem com as vicissitudes com que esses acadêmicos podem se deparar em seu processo de formação no espaço universitário, mas é preciso que essas questões sejam pensadas pelo viés da reestruturação das culturas, políticas e práticas presentes nesse espaço, que, apesar de ser o grande protagonista na produção e difusão do conhecimento, ainda possui práticas tradicionais e pouco inclusivas extremamente cristalizadas em sua constituição. Assim, as IES como instituições educacionais precisam se atentar para “a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa que se deve dar a *todas* as diferenças individuais, inclusive as associadas a alguma deficiência” (SANTOS, 2003, p. 82).

Essas práticas, por sua vez, precisam estar orientadas por princípios de inclusão, compreendendo que o processo de Inclusão em Educação (SANTOS, 2003; DAMASCENO, 2019) se dará como condição primária para a garantia do direito à educação e à aprendizagem dos estudantes com deficiência. Destarte, a discussão sobre acesso, permanência e conclusão, com êxito, desses alunos no contexto universitário não pode se distanciar de tal questão. Mesmo hoje, com tantos avanços que se amparam sob a égide de uma educação inclusiva, precisamos discutir e implementar mecanismos mais efetivos da democratização da educação para todos, em especial para as pessoas com deficiência que historicamente são segregadas, para não dizer excluídas, desse processo. Nesse sentido, ressaltamos que o entendimento de inclusão adotado nesse estudo, compreende que a

Inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (SANTOS, 2003, p. 81).

Ante o exposto, para compreender como, de fato, ocorre o processo de inclusão no Ensino Superior, faz-se necessário questionar as ações do poder público frente a essa demanda. Para tanto, um caminho possível é analisar as ações que se têm materializado através das regulamentações e normativas instituídas ao longo do tempo. Apesar disso, a partir das contribuições dos estudos de Almeida, Bellosi e Ferreira (2015), Cabral (2017) e Damasceno (2019), ressaltamos que as matrículas dos estudantes com deficiência no Ensino Superior têm sido crescentes nos últimos anos, mas com base nas informações censitárias recentes, é possível identificar que menos de 1% das pessoas que se declararam com algum tipo de deficiência e são potenciais alunos para esse nível de ensino, ingressaram no Ensino

4 Quanto ao entendimento da tridimensionalidade supracitada, “(...) para nós “culturas” significam os valores que construímos ao longo da vida, seja por influência externa, seja por decisão própria. “Políticas” representam tanto o que senso comum conhece por políticas públicas (de ordem mais macro por assim dizer) quanto por políticas institucionais; neste sentido, representam também os arranjos administrativos que a instituição precisa organizar para colocar suas (ou de outrem) intenções em ação. “Práticas”, por fim, referem-se a como nós somos, como estamos, o que fazemos, como fazemos, como agimos” (SANTOS; NASCIMENTO, 2016, p.157 apud SANTOS, 2017, p.42).

Superior. Deste modo, compreende-se que ainda há lacunas no processo de inclusão desses sujeitos que precisam ser mais bem compreendidas, debatidas e encaminhadas.

Para analisar esse contexto e, mais especificamente, os efeitos desse processo frente à inclusão de acadêmicos surdos em Instituições de Ensino Superior, é que essa pesquisa propõe dialogar com a realidade vivenciada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, no que tange às discussões sobre acesso e permanência desse público no espaço acadêmico. Com efeito, cabe ressaltar que a motivação para esse estudo deve-se às minhas inquietações a partir da experiência com estudantes surdos no Ensino Superior em instituições públicas e privadas em que já trabalhei, bem como do contato que tive, enquanto bolsista do Programa de Iniciação Científica do Instituto Nacional de Educação de Surdos (PIC/INES), com uma pesquisa sobre acesso e permanência de estudantes surdos no contexto do curso de pedagogia da mesma instituição, desenvolvida pelo Prof. Dr. Ricardo de Souza Janoário.

Somado a isso, em 2019, quando fui coordenador da equipe dos intérpretes de Libras que atuavam no Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), à época coordenado pela Professora Dra. Katiúscia Antunes e a Professora Dra. Mylene Santiago, discutia junto à coordenação do núcleo questões relacionadas às demandas específicas de aprendizagem dos estudantes surdos da graduação para dar os devidos encaminhamentos, o que me aproximou ainda mais das discussões em torno do acesso e permanência desse público no contexto universitário. De igual modo, atualmente, por atuar na coordenação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – campus Nova Venécia e participar do Fórum dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas da mesma instituição, continuei vivenciando experiências em relação ao processo de inclusão de estudantes surdos nesse nível de ensino, o que me motivou a arquitetar minhas indagações enquanto profissional da educação no formato de projeto de pesquisa.

A partir dessas vivências, ao ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEA/UFRRJ), busquei adentrar por essa via das discussões em torno do acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior, de modo a compreender melhor as questões que tangenciam o processo de inclusão de estudantes surdos neste contexto, vislumbrando, dessa forma, a possibilidade de que os resultados dessa pesquisa possam contribuir com o aprimoramento das ações político-pedagógicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), instituição na qual ocupo, hoje, o cargo de Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais no campus Nova Venécia, situado no noroeste do estado, numa região em que as atividades agrícolas assumem predominância na economia local.

Desse modo, o desafio imposto ao IFES, assim como às demais Instituições de Ensino Superior, não está apenas em implementar as orientações previstas nos dispositivos legais, mas, ainda, em combater os aspectos da segregação, exclusão e desigualdade presentes nas dimensões que formam a cultura universitária. Diante disso, faz-se necessário pensar numa educação que resista à barbárie incutida na sociedade contemporânea e, conseqüentemente, nos espaços educacionais, para que os indivíduos a ela pertencentes deixem de estar atrasados ao modo de sua própria civilização (ADORNO, 1995a, 1995b). Portanto, considerando o que se pretende estudar, esse trabalho será estruturado da seguinte forma, a saber:

No capítulo um, abordaremos a formulação da situação-problema deste estudo, apresentando a contextualização do processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial em Instituições de Ensino Superior no Brasil. Sendo assim, realizou-se uma revisão das principais normativas e marcos político-pedagógicos que impulsionaram a inclusão deste público neste contexto, com o intuito de discutir as questões inerentes ao acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Além disso, são

abordadas questões relativas aos dados das matrículas de alunos com deficiência, a atuação dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão, e, de forma geral, são apresentadas discussões relativas aos acadêmicos surdos e ao IFES.

No segundo capítulo, a partir da tessitura entre culturas, políticas e práticas, subsidiadas por aspectos históricos, legais, políticos, pedagógicos e linguísticos, iremos refletir sobre a inclusão de estudantes surdos no Ensino Superior. Pretende-se, portanto, fazer um resgate dos principais aspectos que constituem as discussões em torno do acesso e permanência de pessoas com deficiência nos espaços de Ensino Superior, sobretudo na educação superior pública, além de abordar as especificidades inerentes ao processo ensino-aprendizagem e às demandas específicas de aprendizagem dos acadêmicos surdos e suas implicações para o processo de Inclusão em Educação.

No terceiro capítulo, apresentaremos o percurso teórico-metodológico adotado nesta pesquisa, que está pautado na Teoria Crítica da Sociedade, além das informações relativas ao objetivo geral e aos específicos, às questões de estudo, ao lócus da pesquisa, aos sujeitos participantes e aos instrumentos de coleta de dados. Assim, espera-se que tais informações possam clarificar ao leitor de onde se partiu e aonde se pretende chegar com esse estudo.

No quarto capítulo, focalizaremos a inclusão dos estudantes surdos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, analisando a institucionalização de políticas públicas de inclusão de 2008 a 2020 no âmbito das discussões em torno da Educação Especial. Além disso, buscaremos mapear, descrever e estudar a atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas dos campi em que há estudantes surdos matriculados em cursos de graduação, para que seja possível compreender as condições de acesso e permanência desses acadêmicos na instituição e, por conseguinte, contribuir com o aprimoramento das ações desempenhadas pelos núcleos. Na sequência, nas considerações finais, apresentaremos os resultados obtidos com essa pesquisa, bem como as referências bibliográficas e os apêndices.

“A educação encontra-se perante um desafio: conseguir que todos os alunos tenham acesso à educação de qualidade, por meio da inclusão escolar, respeitando as diferenças culturais, sociais e individuais.”

Mônica Pereira Santos

1 FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA: INCLUSÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Como antecipado, o processo de inclusão das pessoas com deficiência no cenário nacional é marcado por saberes que se corporificam em práticas orientadas por concepções distintas. Neste processo, é inegável que houve marcos histórico-políticos que contribuíram significativamente para que superássemos o modelo médico e passássemos ao modelo social da deficiência. Contudo, como se sabe, lamentavelmente esses modelos ainda hoje coabitam a nossa sociedade (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017).

A questão em tela, sem dúvida, é consequência da nossa forma de organização social, como apontam os estudos de Januzzi (2004), Diniz (2007) e Diniz, Barboza e Santos (2009). Segundo os autores supracitados, esse processo é tangenciado por variáveis sociais, históricas, culturais e políticas que instrumentalizam e normatizam a vida humana em sociedade. Dessa forma, a subjetividade inerente à vida dos indivíduos dá lugar à lógica e à razão, no que refere-se à tratativa da existência humana.

De acordo com Bisol, Pegorini e Valentini (2017, p. 90), é importante situar que este contexto também é marcado pela:

(...) consolidação do capitalismo como modo de produção dominante, o qual não trouxe apenas transformações econômicas, mas também transformações nas relações políticas, sociais e na subjetivação dos homens. Estas transformações, segundo Mancebo (2002), colocaram o homem como centro do mundo, gerando certo senso de individualismo e independência que predominou no desenvolvimento social da época.

Deste modo, o capitalismo propagou a lógica de que o indivíduo precisava ser produtivo, produzir mais-valia, ser capaz de trabalhar e consumir. Neste sentido, o corpo valorizado era aquele capaz de situar-se dentro desse escopo. Tal prerrogativa foi impulsionada pelo avanço da Revolução Industrial. Desta forma, “a concepção de deficiência, dentro da racionalidade médica prevalecente neste momento histórico, acabou construindo associações entre desemprego, baixa escolaridade e segregação causadas pela inabilidade do corpo com impedimentos” (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017, p. 90-91).

Somente a partir da segunda metade do século XX, mais precisamente nas décadas de 1960, 1970 e 1980, a partir da mobilização dos grupos não hegemônicos contra os discursos sócio-políticos vigentes à época, é que o modelo médico da deficiência assume uma nova roupagem: o modelo social da deficiência, que está incutido no processo de democratização dos direitos essenciais aos seres humanos, bem como em culturas e práticas sócio-políticas pautadas em valores como equidade, justiça e diversidade (SKILAR, 2003; DINIZ; BARBOZA; SANTOS, 2009).

Este novo cenário, que em sua fase de transição era denominado como modelo individual, que partia de uma lógica ainda engendrada nos pressupostos positivistas, aos poucos foi se consolidando e passou a ser amplamente difundido como modelo social da

deficiência, compreendido como “uma posição de crítica ao positivismo e aos pressupostos do modelo médico, alterando significativamente a compreensão de deficiência e diversidade” (BISOL; PEGORINI; VALENTINI, 2017, p. 93). Nesta concepção, a deficiência é entendida como um produto da sociedade e não como uma questão patológica do indivíduo, como propunha o modelo médico (DINIZ, 2007). Desse modo, nas palavras de Bisol, Pegorini e Valentini (2017, p. 94),

há uma mudança grande de perspectiva quando se passa a considerar que os problemas das pessoas com deficiência são causados por falhas de uma sociedade que precisa mudar. (...) Ser incapacitado pela sociedade relaciona-se diretamente com a discriminação, que restringe a participação das pessoas com deficiência no meio social.

Outro ponto relevante é a distinção proposta entre doença e deficiência, sendo que esta última requer mudanças no ambiente, e não intervenções médicas (OLIVER, 1999a). (...) Portanto, pode-se perceber com clareza a diferença existente entre os dois modelos, a ponto de se poder falar, como propõem Martín e Castillo (2010), de uma “dicotomia teórica” entre o fisiológico e o social.

É neste contexto, conforme aponta Januzzi (2004) e Mendes (2006), que o debate sobre inclusão escolar toma corporeidade e consolida-se no Brasil. Tal debate alinha-se aos ideais da construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistem sua cidadania, a diversidade seja respeitada e haja aceitação e reconhecimento sócio-político das diferenças que compõe as mais diversas formas de organização social que coabitam o mesmo território, o mesmo país e até o mesmo continente. Nesse sentido, as discussões em torno da inclusão fazem-se presentes nas mais diversas áreas do conhecimento, saberes e práticas sócio-culturais, tomando importância ímpar.

Com o avanço das discussões em torno da Inclusão em Educação (SANTOS, 2003; DAMASCENO, 2019), principalmente a partir da promulgação de dispositivos legais nas últimas décadas, observa-se um movimento, ainda que incipiente, pela inclusão nas etapas correspondentes a Educação Básica, subsidiado na institucionalização da Educação Especial como modalidade de ensino (BRASIL, 1996). Essas discussões, manifestam-se também nas políticas de formação docente e, de forma mais concreta, na instrumentalização das instituições de ensino para receber os alunos com deficiência a partir da criação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), equipadas com aportes financeiros e materiais do Governo Federal durante a primeira década do século XXI, o que impacta, conseqüentemente, nos níveis de ensino subsequentes, como o Ensino Superior.

Nesta agenda, correspondente à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, não apenas questões histórico-políticas precisam ser consideradas, mas também as culturas e práticas que se fazem presentes nesse contexto. Desse modo, essa tridimensionalidade defendida por Santos (2003), Santos e Paulino (2008), Santos (2013) e Damasceno (2019), deve ser considerada nas análises pertinentes à discussão dessa pauta sem que haja dissociação entre elas. O espaço acadêmico, em sua formulação, constitui-se lugar de produção e problematização do conhecimento, em que os princípios da equidade e justiça precisam ser refletidos em suas práticas, por isso, a importância de considerar tal tridimensionalidade.

Objetivando entender melhor esse contexto, faz-se necessário analisar a legislação vigente que ampara as políticas de ações afirmativas para tal questão. De início, conforme apontado na seção anterior a essa, cabe ressaltar a importância dos primeiros passos dados pelo Ministério da Educação (MEC) na década de 1990 a partir da emissão da Portaria nº 1.793/1994, do Aviso Circular nº 277/1996, da Portaria nº 1.679/1999, que posteriormente foi

reeditada pela Portaria nº 3.284/2003 e do Decreto nº 3.298/1999. No documento de 1994, o Ministério recomenda, prioritariamente, a inserção da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa portadora de Necessidades Especiais” nos cursos de pedagogia, psicologia e nas licenciaturas. Além disso, sugere que os conteúdos de tal disciplina sejam abordados nos cursos da área da saúde e no curso de serviço social, bem como estimula a criação de especializações voltadas às diferentes áreas da Educação Especial. Todavia, conforme aponta Chacon (2001) em seus estudos, ao analisar 58 Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) desses cursos, à época, apenas 13 seguiram as orientações da portaria alterando suas matrizes curriculares, o que representa apenas 22,5% dos cursos analisados (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011).

Dois anos depois, através do Aviso Circular nº 277 do Gabinete do Ministro, o MEC provoca os reitores das IES a pensarem as demandas relativas aos alunos com deficiência nos seus processos seletivos, principalmente, em três eixos: na elaboração do edital, na aplicação dos exames e na correção das provas. Além de fornecer orientações práticas em relação a essas áreas, o documento sugere, ainda, que as instituições desenvolvam ações de flexibilização na oferta dos serviços educacionais, de capacitação dos seus servidores e colaboradores e de planejamento para se repensar a infraestrutura de seus espaços físicos. Em seguida, a Portaria nº 1.679/1999, que posteriormente foi reeditada pela Portaria nº 3.284/2003, trata dos requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência física, visual e auditiva com o intuito de instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento das IES. A partir de então, o processo de avaliação dessas instituições passa a considerar critérios de acessibilidade dentro da avaliação das condições para oferta de cursos superiores.

Também no ano de 1999 é outorgado o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e regulamenta que as Instituições de Ensino Superior deverão oferecer aos alunos público-alvo da Educação Especial adaptações, apoios necessários, desde que solicitados previamente, e tempo adicional para realização das provas, sejam elas referentes ao processo seletivo ou até mesmo daquelas pertencentes às avaliações próprias de cada curso ao decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o referido decreto determina que o Ministério da Educação deverá se responsabilizar por expedir instruções para que instituições de educação superior insiram na matriz curricular de seus cursos, conteúdos e disciplinas que estejam relacionados à pessoa com deficiência; o que no ano de 2002 se materializa através da Resolução nº 01/2002 do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e ratifica que os cursos de licenciatura precisam contemplar em seus currículos conhecimentos específicos sobre os estudantes com deficiência.

Adiante, no ano de 2005, instituiu-se o Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta Lei nº 1436/2002⁵ e a difusão e valorização da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Desta forma, tornando a inserção da disciplina Libras obrigatória nos cursos de fonoaudiologia e licenciatura, de nível médio e superior, e como facultativa nos demais cursos. No mesmo ano, como um dos principais marcos para esse processo histórico e político-pedagógico, destaca-se a implementação do Programa Incluir em sua versão inicial. O Programa, coordenado, à época, pela Secretaria de Educação Superior (SESu) em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP), pautado nas diretrizes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), da qual o Brasil é signatário e, inclusive, através do Decreto nº 6.949/2009 instituiu o texto como Emenda Constitucional, tinha por finalidade que

5 A Lei nº 10.436/2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda.

as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) criassem políticas de acessibilidade para garantir o direito da pessoa com deficiência à educação superior. Nesse sentido, a partir desse ano, editais foram abertos para que as instituições pudessem receber aporte financeiro para implementar suas ações.

Até 2010, as chamadas públicas contemplavam ações de acessibilidade relativas a: 1) adequação arquitetônica ou estrutural para que os sanitários fossem reestruturados, portas fossem alargadas, rampas fossem construídas, corrimões e sinalização tátil fossem instaladas, dentre outros; 2) aquisição de tecnologia assistiva, cadeiras de rodas e mobília acessível; 3) formação de profissionais para o uso da língua de sinais, de outros códigos e linguagens, e manuseio das tecnologias assistivas. Além disso, o Programa Incluir também propunha a criação dos Núcleos de Acessibilidade nos espaços acadêmicos. A respeito disso, Souza (2010, p. 49) esclarece que

(...) a partir de 2007 os editais passam a permitir que as IFES apresentem propostas de criação, reestruturação e consolidação de “Núcleos de Acessibilidade”, que atuarão na implementação da acessibilidade aos sujeitos com deficiência em todos os espaços, ambientes, materiais, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades da instituição para a inclusão educacional e social dos sujeitos com deficiência, “visando implementar política de acessibilidade plena de pessoas com deficiência à educação superior” (BRASIL, 2007, p.32; BRASIL, 2008, p. 39).

Dessa forma, os Núcleos de Acessibilidade se configuram como setores previstos dentro da estrutura organizacional das instituições, cuja finalidade é desenvolver ações que articulem ensino, pesquisa e extensão em prol da institucionalização das políticas de acessibilidade destinadas às pessoas com deficiência nas IES. Reiteramos, nesse sentido, a importância dessas ações contemplarem a tridimensionalidade políticas, culturas e práticas (SANTOS, 2003; SANTOS; PAULINO, 2008; DAMASCENO, 2019). A partir de 2012, o Programa Incluir foi reformulado, universalizado e passou a atender “todas as IFES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada” (BRASIL, 2013, p. 01) em todo o território nacional. Com efeito, o apoio às instituições passou a se dar com aporte financeiro, diretamente, previsto em sua matriz orçamentária, buscando, dessa forma, institucionalizar as políticas de acessibilidade desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade a partir dos seguintes eixos:

- a) infraestrutura: Os projetos arquitetônicos e urbanísticos das IFES são concebidos e implementados, atendendo os princípios do desenho universal.
- b) currículo, comunicação e informação: A garantia de pleno acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência, dá-se por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras.
- c) programas de extensão: A participação da comunidade nos projetos de extensão é assegurada a todos e todas, por meio da efetivação dos requisitos de acessibilidade. Além disso, disseminar conceitos e práticas de acessibilidade por intermédio de diversas ações extensionistas, caracteriza-se em compromisso institucional com a construção de uma sociedade inclusiva.
- d) programas de pesquisa: O desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada, abrangendo as inúmeras áreas do conhecimento tem sido importante mecanismo para o avanço da inclusão social das pessoas com deficiência, quando se fundamenta no princípio da transversalidade, do desenho

universal e no reconhecimento e valorização da diferença humana, compreendendo a condição de deficiência como característica individual. Assim, é possível, dentro das especificidades de cada programa de pesquisa, articular, ressignificar e aprofundar aspectos conceituais e promover inovação, ao relacionar as áreas de pesquisa com a área da tecnologia assistiva (BRASIL, 2013, p. 11-12).

Considerando essas informações, ressaltamos que, a partir desse momento, em função da extinção da Secretaria de Educação Especial (SEESP), a coordenação do Programa junto à SESu passou a ser realizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que, juntas, trabalharam para a continuidade das ações. Portanto, nas palavras de Damasceno (2019, p. 15), “tal Programa se constituiu no período de sua realização na principal ação política governamental para indução de políticas institucionais de inclusão e acessibilidade nas IFES no Brasil.” Concomitante a isso, convém destacar a importância do Plano Nacional de Assistência Estudantil⁶ (PNAES), instituído pelo Decreto 7.234 em 19 de julho de 2010, cujo principal objetivo é institucionalizar mecanismos para viabilizar a permanência dos acadêmicos nas Instituições Federais de Ensino Superior.

No Art. 2º do decreto que institui o PNAES, o texto apresenta os seguintes objetivos: “I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação” (BRASIL, 2010a). Ressaltamos, para o delineamento desta pesquisa, em especial, o último objetivo. Além disso, adiante, dentre os diferentes eixos de trabalho estabelecidos, o programa diz que as ações de Assistência Estudantil também contemplarão o “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2010a).

Neste contexto, em relação à permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, ressaltamos que essa nova política contribui significativamente com esse cenário porque assegura a continuidade do processo formativo desses estudantes e, conseqüentemente, a conclusão, com êxito, em seus cursos, contribuindo com a diminuição da evasão no contexto universitário. Além disso, ressaltamos que suas ações, alinhadas às ações do Programa Incluir, tornam as políticas públicas em favor da inclusão das pessoas com deficiência bem mais potentes. Posto isso, observamos “o destaque à pessoa com deficiência, no âmbito do programa. Aliás, a força das agremiações de apoio às pessoas com deficiências reverberou na alteração da Lei de Cotas, incluindo este grupo entre os cotistas, por intermédio da Lei 13.409/2016” (OLIVEIRA; SILVA, 2018, p. 10).

Nesse contexto, em igual importância destacamos a promulgação do Decreto nº 7.611, de 11 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado, dá outras providências. No § 2º do Art. 5º, que trata do apoio técnico e financeiro às instituições de ensino, menciona a (re)estruturação dos núcleos de acessibilidade nas IFES. Além disso, no § 5º do mesmo artigo, reitera que os núcleos de acessibilidade “nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011). Essa mesma métrica é reafirmada no capítulo IV da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) ao discorrer sobre o

⁶ A partir das contribuições dos estudos de Imperatori (2017), compreendemos Assistência Estudantil como um agrupamento de políticas públicas materializadas em programas de apoio e assistência destinados a estudantes cujo objetivo é contribuir para a sua permanência nas instituições de ensino e, por conseguinte, favorecer seu desempenho acadêmico e a sua melhoria de vida enquanto cidadão.

direito à educação, apontando que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

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

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras.

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.

Diante desse contexto, até o ano de 2016 a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, popularmente conhecida como Lei de Cotas, que dispunha sobre o ingresso de estudantes nas instituições federais de ensino, não contemplava em sua métrica a reserva de vagas às pessoas com deficiência. A partir da publicação da Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146 de 06 de julho de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é que esse cenário mudou. Além dos artigos supracitados, em seu Art. 30, a legislação institui medidas que devem ser adotadas pelas Instituições de Ensino Superior e de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), públicas e privadas, em seus processos seletivos para ingresso e

permanência nos cursos oferecidos. Desta feita, levando em consideração os moldes da legislação vigente e o crescimento de estudantes com deficiência no contexto universitário, em 28 de dezembro de 2016, foi outorgada a Lei nº 13.409 – alterando a Lei de Cotas – que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência em Instituições Federais de Ensino Superior.

Em consonância com essa lei, no ano de 2017 foram publicados o Decreto nº 9.034, que altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de Ensino Técnico de Nível Médio, e a Portaria nº 09 do Ministério da Educação, que implementa orientações normativas quanto aos procedimentos, percentuais e cálculos para reserva de vagas do Decreto nº 9.034/2017. Esse conjunto de instrumentos legais, a partir de então, passa a normatizar e amparar o acesso das pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior sem que isso dependa unicamente da regulamentação que algumas instituições já haviam instituído através dos seus órgãos de administração central, como ocorria até o momento. Dessa forma,

(...) o impacto da implementação da reserva de vagas para pessoas com deficiências (PcDs), que constituem um subgrupo do coletivo “público-alvo da Educação Especial” já pode ser identificado *in loco* nas IFES brasileiras. Se antes estes estudantes concorriam, na grande maioria das instituições, na ampla concorrência para conseguir uma vaga no Ensino Superior público federal, agora é razoável supor que tenham um obstáculo a menos neste intento (DAMASCENO, 2019, p. 21).

Ou seja, se antes dessa legislação os estudantes ingressavam nas Instituições de Ensino Superior via ampla concorrência, a partir desse momento essa realidade muda, os processos seletivos tornam-se (mais) acessíveis e, por consequência, o quantitativo de estudantes tende a aumentar. Diante dessa realidade, as instituições precisam se (re)adequar para acolher, acompanhar e dar suporte aos seus acadêmicos, o que irá ocorrer, na maioria dos casos, através dos Núcleos de Acessibilidade. Ressaltamos, nesse sentido, a importância desse setor dentro do contexto acadêmico, pois será através da sua atuação que “se poderá criar uma cultura institucional pela inclusão, cujos valores sobre acolhimento à diversidade e respeito/apreço pelas diferenças sejam pilares do trabalho acadêmico-profissional, instituindo práticas pedagógicas mais humanas, plurais e acolhedoras” (DAMASCENO, 2019, p. 54). Contudo, para que essa atuação seja mais efetiva,

(...) é necessário um maior investimento da universidade em ações de acessibilidade realizadas pelos núcleos para todos os segmentos da comunidade acadêmica (estudantes, docentes e técnico-administrativo) através da oferta de ações de sensibilização, promovendo informação, conhecimento e conscientização dos dispositivos legais e políticas relacionadas à remoção das barreiras, visando a alterações no regimento interno, no projeto político- pedagógico e no plano de desenvolvimento institucional das instituições de ensino superior brasileira, em prol de uma educação menos excludente (CIANTELLI; LEITE, 2016, p. 426).

Tais ações possuem caráter de urgência, tendo em vista o crescente número de acadêmicos com deficiência que têm ingressado nas universidades nos últimos anos, conforme apontam Cabral (2017) e Esdras e Galasso (2017) em seus estudos. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o quantitativo de alunos com deficiência matriculados nos cursos de graduação era de 20.019

em 2009, de 37.927 em 2015, de 35.891 em 2016, de 38.272 em 2017, de 50.683 em 2019 e, mais recentemente, são de 59.001 em 2020 (INEP, 2009, 2015, 2016, 2017, 2019 e 2020)⁷, o que representa um crescimento de aproximadamente 194,73% no percentual de matrículas de alunos com deficiência em cursos de graduação nas IES de 2009 a 2020. Nesse contexto, estão contemplados os estudantes deficientes auditivos e surdos⁸, sendo estes últimos os sujeitos dessa pesquisa.

Ante o exposto, salientamos que os alunos com deficiência auditiva e surdez correspondem a aproximadamente 17,03% do quantitativo de 59.001 matrículas de alunos com deficiência em cursos de graduação nas IES. Sendo 7.290 acadêmicos com deficiência auditiva e 2.758 acadêmicos com surdez. Insta esclarecer, conforme consta no Censo da Educação Superior (INEP, 2020), que uma mesma matrícula pode apresentar mais de um tipo de declaração e que esses acadêmicos estão distribuídos entre as todas os espaços de educação superior do Brasil, dentre eles o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, lócus desta pesquisa. De acordo com os Relatórios Integrados de Gestão⁹ do referido Instituto (IFES, 2009a, 2010a, 2011, 2012, 2013, 2014a, 2015a, 2016a, 2017d, 2018c, 2019b, 2020a, 2021), o quantitativo dos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados também tem crescido significativamente nos últimos anos, como podemos observar no gráfico que segue.

7 Através da pesquisa realizada nos documentos intitulados “Resumos Técnicos do Censo da Educação Superior” do INEP, de 2008 a 2020, não foi possível identificar em alguns relatórios a informação a que se devia o levantamento do quantitativo de matrículas de alunos com deficiência em cursos de graduação nas IES. Por isso, essa construção longitudinal possui lacunas quanto aos dados dos anos de 2008, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, e 2018.

8 O Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), em seu artigo 2º, considera “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.” Enquanto a pessoa deficiente auditiva é caracterizada pela perda auditiva bilateral, parcial ou total, a partir de quarenta e um decibéis, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz, e que não interage com o mundo por meio de experiências visuais e da língua de sinais. Apesar desta diferenciação, à luz de outros dispositivos legais e até mesmo das políticas públicas de Inclusão em Educação, as pessoas surdas são compreendidas como pessoas deficientes. No entanto, respaldando-se no conceito de emancipação em Adorno (195a, 1995b) e nos Estudos Surdos (SKLIAR, 1998, 1999a, 1999b e 2003; PERLIN, 1998, 2004; QUADROS; PERLIN, 2007), área de conhecimento em que se produzem estudos e pesquisas relativas à educação de pessoas surdas, entendemos surdez como sinônimo de diferença e não de deficiência. Por isso, este trabalho fará a escolha de pautar as questões relativas a ao sujeito surdo a partir da ótica da diferença linguística.

9 Os Relatórios Integrados de Gestão são documentos produzidos anualmente pela Reitoria do Instituto com informações que nos fornecem uma visão geral da instituição quanto às suas diretrizes, estrutura de governança e ações desenvolvidas pelas Pró-reitorias de Ensino, Extensão, Pesquisa e Pós-graduação, Administração e Orçamento, e Desenvolvimento Institucional. Além disso, os documentos fazem uma análise dessas ações e apresentam os desafios e metas para serem aprimoradas e implementadas nos anos seguintes. Sendo elas pautadas a partir do planejamento feito no PDI vigente. Informações disponíveis em: <https://prodi.ifes.edu.br/component/content/article/2-uncategorised/1627>. Acesso em: 20 fev. 2022.

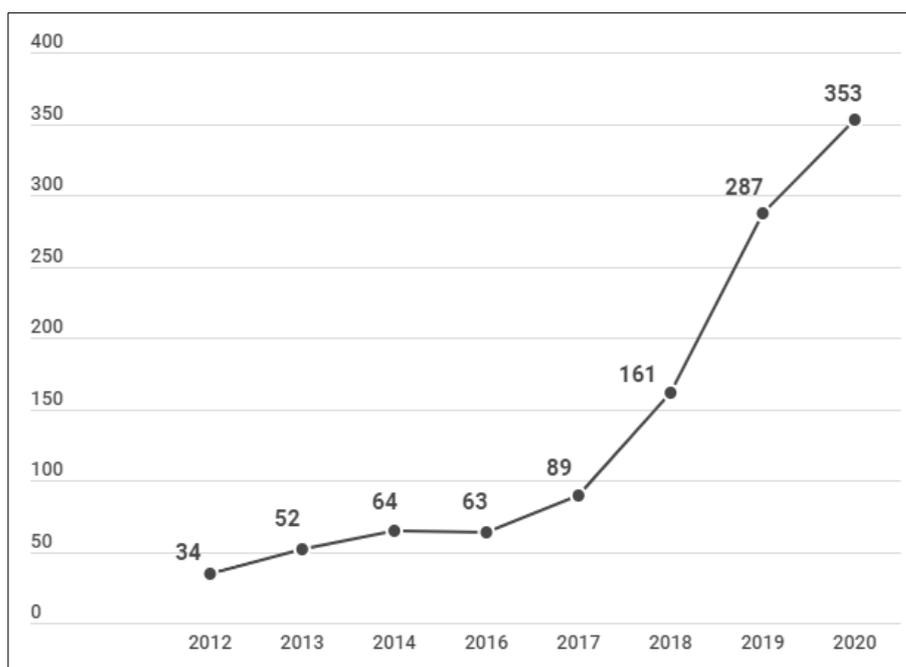


Gráfico 1 – Matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Instituto Federal do Espírito Santo de 2012 a 2020¹⁰

Fonte: O autor.

Os dados supracitados, conforme Santana (2016), Cabral (2017) e Cabral e Melo (2017) apontam em seus estudos, integram um movimento crescente do acesso de estudantes com deficiência ao Ensino Superior nos últimos anos, tendo em vista as diretrizes das políticas de ações afirmativas subsidiadas pela legislação apresentada nesta seção. Com a implementação dessas políticas de ações afirmativas em curso, os desafios para os estudantes com deficiência tornaram-se outros, pois uma vez garantido o seu acesso aos espaços de Ensino Superior, faz-se necessário investigar as condições em que eles estão sendo incluídos e quais são os instrumentos didático-pedagógicos e políticos institucionalizados pelas IES para garantir a permanência desses estudantes em seus cursos (BISOL; VALENTINI; SIMIONI, 2010; LIMA, 2012; ANACHE; CAVALCANTE, 2018).

Considerando esse cenário e o avanço das políticas públicas de Inclusão em Educação, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), a partir de 2012, inicia o processo gradual de implementação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE¹¹, cuja finalidade é “desenvolver ações que

10 No site da instituição constam os Relatórios Integrados de Gestão desde 2008, no entanto, só a partir do relatório de 2012 que são evidenciados os dados referentes ao quantitativo dos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados. Cabe ressaltar, que não foram encontrados nos relatórios dados relativos ao quantitativo de matrículas no ano de 2015, por isso, essa informação não consta no gráfico.

11 Cabe ressaltar que, apesar de os documentos e a legislação (BRASIL, 2011; 2013) se referirem aos setores destinados a encaminhar as demandas dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas Instituições de Ensino Superior como **Núcleos de Acessibilidade (NA)** ou **Núcleos de Acessibilidade e Inclusão (NAI)**, os documentos do Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais na Rede Federal de Educação Tecnológica (Programa TEC NEP) utilizam o termo pessoas com necessidades específicas (BRASIL, 2010c), o que acabou culminando na nomenclatura **Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)**, que, dado o lócus dessa pesquisa, será a terminologia adotada neste estudo por entendermos que são sinônimas. É importante frisar que essa nomenclatura é adotada, em especial,

contribuam para a promoção da inclusão escolar de pessoas com necessidades específicas, buscando viabilizar as condições para o acesso, permanência, participação, aprendizagem e conclusão com aproveitamento, em todos os níveis e modalidades de ensino” (IFES, 2020c, p. 02). De modo geral, o NAPNE de cada campus possui uma equipe multiprofissional de atendimento aos estudantes formada por técnicos e docentes, e um colegiado composto por servidores técnicos, docentes, discentes e a comunidade externa, com o intuito de discutir e deliberar as questões inerentes ao funcionamento e atuação do núcleo.

De acordo com Rossetto (2010), Santos (2011), Ciantelli e Leite (2016), a atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, enquanto unidade institucional com a finalidade de garantir a efetivação das políticas públicas de inclusão, se dará de forma complementar ou suplementar, visando ao acesso e à permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial, bem como contemplando nesse processo a dimensão das culturas, políticas e práticas (SANTOS, 2003; SANTOS; PAULINO, 2008; DAMASCENO, 2019) de inclusão constituídas nesse espaço.

Nesse contexto, no ano de 2017, o IFES homologou as Resoluções nº 34 e nº 55, voltadas aos procedimentos de identificação, atendimento, acompanhamento e certificação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além disso, essas resoluções traçam diretrizes operacionais para a atuação do NAPNE, a saber: oferta de atendimento especializado durante os processos seletivos, reunião inicial de acolhimento com o estudante e seus familiares para o preenchimento do Relatório de Atendimento Inicial (RAI), elaboração do Plano de Ensino Individual (PEI), quando necessário, elaboração do Relatório Individual para Terminalidade Específica¹² (RITE), articulação com o setor pedagógico, a equipe multiprofissional e as coordenadorias de curso, reunião com o corpo docente, atendimento individualizado dos estudantes com os professores, acompanhamento e adequação metodológica, monitoramento regular do processo de inclusão, ensino e aprendizagem dos estudantes, flexibilização e adequação curricular, aquisição de tecnologias assistivas e recursos adaptados, entre outros (IFES, 2017e; 2017f).

Nesse estudo, portanto, interessa-nos compreender como tem-se dado, efetivamente, o trabalho do NAPNE frente à demanda de atendimento aos acadêmicos surdos do IFES, tendo em vista que, atualmente, de acordo com Cabral (2017), somente 6,60% dos estudantes público-alvo da Educação Especial concluem o Ensino Superior. Diante desta realidade e baseado nos apontamentos decorrentes das pesquisas de Moreira (1999, 2003, 2005, 2008, 2010, 2014a, 2014b), Moreira, Bolsanello e Seger (2011), Fernandes (2002, 2010), Cruz (2007), Pires (2008), Ansay (2009), Bisol, Valentini e Simoni (2010), Lima (2012), Nogueira (2012) e Moreira, Ansay e Fernandes (2016), podemos inferir, em que se tratando de estudantes surdos, os casos de abandono aos cursos nos quais estão matriculados estão relacionados, principalmente, à falta de profissionais especializados capacitados para atendê-los, à defasagem no seu processo de escolarização na Educação Básica, à ausência de metodologias e adaptações necessárias à sua aprendizagem, à falta de uma política linguística nas instituições, às barreiras atitudinais demonstradas pela comunidade acadêmica como um todo e ao fato de grande parte dos discentes surdos possuírem aquisição tardia da Libras e não

pelos Institutos Federais pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

12 Para entender melhor Terminalidade Específica, sugerimos ler o Art. 23 da Resolução nº 55/2017 do IFES. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/conselhos-comissoes/conselho-superior/2017/Res_CS_55_2017_-_Institui_procedimentos_de_identifica%C3%A7%C3%A3o_acompanhamento_e_certifica%C3%A7%C3%A3o_de_alunos_com_Necessidades_Espec%C3%ADficas_-_Alterada_Res_19_2018.pdf. Acesso em: 05 mar. 2023.

dominarem, em sua totalidade, a língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita (BRUNO, 2011).

Diante desse contexto, esse estudo tem como objetivo geral: analisar as condições de acesso e permanência dos estudantes surdos do Ensino Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, a partir da atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas em consonância com os instrumentos legais e político-pedagógicos adotados pela instituição no período de 2008 a 2020. Dessa forma, o objetivo foi desdobrado nas seguintes questões de estudo:

1. De que modo se constituiu (e ainda se constitui) a institucionalização de políticas educacionais de inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, em especial quando se trata do acesso e permanência de acadêmicos surdos?
2. Como tem se dado a atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas frente ao processo de inclusão, ensino-aprendizagem, acesso e permanência dos surdos nos cursos de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo?

Ao problematizar tais questões, principalmente em relação aos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas que atuam através da tridimensionalidade culturas, políticas e práticas no contexto acadêmico para a inclusão de acadêmicos surdos, essa pesquisa propõe, ainda, contribuir para promover a interlocução entre os campi a fim de que experiências e práticas sejam compartilhadas entre eles na tentativa de superar os desafios presentes no cotidiano, bem como colaborar com o trabalho desempenhado pelos profissionais que atuam com esse público, a partir da perspectiva da Inclusão em Educação.

“Não é tarefa fácil para o estudante surdo chegar ao Ensino Superior, sobretudo se considerada a situação histórica de exclusão de sua língua e da invisibilidade dada a sua diferença linguística no processo educacional no último século. Os estudantes surdos que conseguem ultrapassar as diferentes barreiras que se apresentam desde o ensino básico e chegam ao Ensino Superior, formam um grupo que tem muito a dizer sobre os desafios e as possibilidades por eles encontrados. A trajetória se faz no caminhar, passo a passo.”

Laura Moreira, Noemi Ansay e Sueli Fernandes

2 INCLUSÃO DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: TESSITURA ENTRE POLÍTICAS, CULTURAS E PRÁTICAS

No Brasil, a partir da década de 1990, com o advento dos movimentos sociais e educacionais em prol da inclusão, as discussões acerca da Educação Especial e da inclusão das pessoas surdas começaram a se consolidar nos espaços educacionais e em diversas instâncias da sociedade. No bojo dessas discussões, a educação para este alunado se volta aos direitos humanos, de modo a considerar as especificidades desse público, entendendo, assim, que a inclusão se dará como condição primária para a diminuição do preconceito vivenciado por esses indivíduos na sociedade, principalmente no âmbito educacional. Nesse sentido, pensar a inclusão de pessoas surdas e sua educação, sobretudo, é primar por uma educação em defesa da vida e da dignidade humana, que busque superar a barbárie vivenciada nos ambientes educacionais e as barreiras em prol da equidade e da emancipação (ADORNO, 1995a, 1995b; SILVA; COSTA, 2015).

Nesse contexto, a partir da formulação e implementação de políticas públicas que versam sobre Inclusão em Educação (SANTOS, 2003; DAMASCENO, 2019) através de iniciativas municipais, estaduais e federais, na contramão do processo histórico de exclusão, observamos que o ingresso de pessoas surdas nas Instituições de Ensino Superior tem sido expressivo nos últimos anos, conforme apontam os estudos de Almeida, Bellosi e Ferreira (2015), Santana (2016), Cabral (2017), Cabral e Melo (2017) e Damasceno (2019). Por outro lado, “na atualidade há um debate político e legal sobre a questão da inclusão desse alunado. Encontramos posições controversas quanto à compreensão da inclusão como estratégia de superação ou acirramento das desigualdades sociais” (MOREIRA; ANSAY; FERNANDES, 2016, p. 50). Neste estudo, no entanto, compreendemos que o processo de inclusão desse público no contexto acadêmico está situado dentro das discussões do direito à educação, cuja tessitura está referenciada na premissa de desbarbarização dos processos educativos (ADORNO, 1995a, 1995b).

Ou seja, os processos de Inclusão em Educação (SANTOS, 2003; DAMASCENO, 2019) para os estudantes surdos se configuram como estratégia de resistência contra a barbárie instituída na sociedade e nas instituições educacionais, à medida que as ações pautadas no pensamento crítico-reflexivo não assumem prevalência nas relações humanas constituídas nesses espaços, deixando de lado, conseqüentemente, a importância de práticas democráticas e de inclusão que são pautas centrais na atualidade (ADORNO, 1995a, 1995b). Dessa forma, o processo de inclusão extrapola as demandas desses estudantes, pois, numa perspectiva mais holística, busca “atender a toda demanda diversificada presente no espaço escolar, considerando cada subjetividade humana, ou seja, seguindo na contramão da sociedade capitalista e segregadora em que vivemos” (ANDRADE; DAMASCENO, 2017, p. 203)

No caso do acadêmicos surdos, em especial, esse processo de invisibilidade agravava-se em função de sua diferença linguística. Em função disso, de acordo com Pedreira (2006), a escolarização de estudantes surdos é marcada por uma série de barreiras que os impossibilita, muitas vezes, de construir conhecimentos de mundo comuns a outros sujeitos – com ou sem deficiência – mas que, disseminados através da oralidade, não são acessíveis a eles. Isso ocorre não somente no contexto social e no dia a dia, mas também em boa parte dos sistemas de ensino brasileiros em que a dificuldade comunicativa ocasiona situações como a pouca ou nenhuma participação dos surdos nas aulas, as dificuldades didático-pedagógicas encontradas pelos docentes que atuam na educação de pessoas surdas, dentre outras questões.

O que temos percebido, tomando por referência a conjuntura estudada até o momento a partir do que está posto nas políticas públicas, é que as pessoas surdas tem sido normalizadas como pessoas com deficiência. Até mesmo nas políticas de cotas esses sujeitos são agrupados dentro das vagas destinadas às pessoas com deficiência. Desta maneira, dando margem às problemáticas supracitadas. Este trabalho, no entanto, assume posição contrária a este entendimento, valendo-se da diferença linguística como ótica através da qual as tessituras teórico-científicas serão feitas. Ser indiferente a este entendimento é negar toda a luta que a comunidade surda brasileira tem construído há décadas. Entender as pessoas surdas como diferentes e não como “deficientes”, além de ser um ato político é sobretudo um posicionamento que responde positivamente aos anseios desta população por sua emancipação. Emancipação essa que está pautada na consciência crítica de que a diferença em sua forma de se comunicar não os torna inferiores perante a forma como a sociedade se comunica majoritariamente: por meio das línguas orais.

Neste sentido, em Adorno (1995b) o conceito de surdez assume uma roupagem diferente, estando ligado diretamente as concepções de emancipação e autonomia. Por meio desta ótica, a cultura da deficiência predominante sob a forma como as pessoas surdas são vistas e educadas deixa de ser válida. Durante boa parte da história a surdez era vista como uma deficiência. Portanto, esses indivíduos eram destinados às instituições especializadas para terem sua fala e audição reabilitadas. Assim, quaisquer aspectos ligados ao ensino e a aprendizagem eram deixados de lado e a diferença linguística apresentada por eles era entendida como sinônimo de desigualdade; o que o ocasionava um aprisionamento do convívio social com as outras pessoas. A despeito disso, Adorno (1995b, p. 157) afirma que “justamente esses momentos repressivos da cultura produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura”. Frente a esta barbárie, a bandeira da diferença linguística tem sido considerada como uma questão de resistência pela comunidade surda no Brasil.

Com isso, a surdez passa a ser vista não como condição biológica que se institui enquanto barreira para o convívio social. Pelo contrário, os sons dão lugar aos sinais e através das interações visuo-espaciais as experiências vão sendo (res)significadas. Portanto, a emancipação desta população, “está estreitamente condicionada à tentativa de superar a barbárie e as condições de segregação impostas pela cultura” (MEIRELES, 2014, pág. 27). Deste modo, entender a diferença linguística como artefato importante à condição da autonomia frente a condição da surdez, torna-se necessário para que a segregação reproduzida pela cultura hegemônica e pelas políticas de Inclusão em Educação em função da ordem social vigente, deixem de ser preponderantes sob a liberdade conquistada a muitas mãos pelas pessoas surdas. Desta forma, rompendo, efetivamente, com a lógica da medicalização e normalização da surdez, que impera nas relações sociais e educacionais que envolvem a pessoa surda na contemporaneidade (ADORNO, 1995b).

Além disso, compreender que a Educação de Surdos¹³ pode ser potencializada a partir

13 A utilização deste termo em letras maiúsculas está atrelado ao reconhecimento da Educação de Surdos enquanto uma área de conhecimento correlata aos Estudos Surdos (SKLIAR, 1998, 1999^a, 1999b e 2003;

do uso, da difusão e da valorização da língua de sinais que, associada à língua portuguesa em sua modalidade escrita, configura-se também como uma importante estratégia para inclusão social e educacional desses sujeitos (FERNANDES; MOREIRA, 2017). Cabe ressaltar que as mudanças ocorridas nesse contexto, em sua maioria, estão alinhadas com os pressupostos epistêmicos da discussão da Educação Bilingue de Surdos em que a Libras é tida como língua de instrução (primeira língua) e o português, em sua modalidade escrita, como língua de registro (segunda língua), além de se considerarem os aspectos culturais e identitários inerentes aos surdos e à comunidade surda¹⁴. Desta feita, a partir do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, bem como da sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, percebemos que o ingresso de surdos em Instituições de Ensino Superior tem sido cada vez mais expressivo.

De acordo com os estudos de Moreira, Ansay e Fernandes (2016), Esdras e Galasso (2017) e os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2009, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020), o número de matrículas desse público no Ensino Superior tem sido crescente. Em 2009 eram 1.802 estudantes surdos matriculados, já em 2015 houve um decréscimo desse quantitativo para 1.649 matrículas. No ano de 2016 esse número passou para 1.738, em 2017 para 2.138, já em 2018 é possível identificar um total de 2.235 matrículas de acadêmicos surdos, o que representa um aumento de aproximadamente 28,57% em relação a 2016. No ano de 2019 esse quantitativo chegou a 2.556, sendo superado em 2020 pelo total de 2.758 matrículas de estudantes surdos em Instituições de Ensino Superior no Brasil, o que representa um aumento de aproximadamente 53,05% em relação a 2009.

Esse cenário, sem dúvida, deve-se também à implementação de outras políticas públicas, ora específicas para os surdos e que contemplam sua singularidade linguística, ora direcionadas ao público-alvo da Educação Especial de modo geral, mas que também os beneficia. Por outro lado, Moreira, Ansay e Fernandes (2016, p. 50) nos alertam que

(...) apesar desse aumento expressivo, ainda não há dados oficiais que nos deem uma visão processual que permita analisar não apenas o ingresso, mas as condições para a permanência e conclusão dos estudantes surdos no ensino superior. Os dados mostram visível crescimento numérico, mas obscurecem as diferenças nas políticas requeridas para surdos bilingues e pessoas com perdas auditivas que não requerem mudanças na situação linguística na escolarização, mas apenas recursos técnicos, tecnológicos e/ou metodológicos para seu processo de inclusão escolar.

Tal afirmativa leva-nos a refletir que ainda que os estudos, dados censitários e documentos legais expressem positivamente as conquistas do embate vivido por diferentes grupos sociais em determinado contexto histórico, a legislação, no que diz respeito às políticas, culturas e práticas (SANTOS, 2003; SANTOS; PAULINO, 2008; DAMASCENO, 2019) ainda não são efetivamente cumpridas, conforme aponta Castro (2011), Cabral (2013) e Santos (2013) em suas teses de doutoramento. Nesse sentido, retomar o debate sobre a democratização do acesso à educação é urgente, tendo em vista que não basta apenas garantir

PERLIN, 1998, 2004; QUADROS; PERLIN, 2007), em que se produzem estudos e pesquisas relativas à educação de pessoas surdas.

14 Segundo Strobel (2015), a comunidade surda se caracteriza por um grupo de pessoas que vivem num determinado local e partilham objetivos comuns entre os seus membros. Uma comunidade surda pode incluir também pessoas que não são elas próprias surdas (intérpretes de Libras, familiares, professores, dentre outros), mas que apoiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas surdas para alcançá-los.

o acesso de estudantes surdos e dos demais estudantes público-alvo da Educação Especial às Instituições de Ensino Superior; faz-se necessário institucionalizar mecanismos que garantam a aprendizagem e a conclusão com êxito do percurso formativo desses acadêmicos.

Nesse contexto, convém destacar que, atualmente, ao se discutir os processos de inclusão de estudantes surdos em espaços universitários, os documentos e a legislação evocam apenas a presença do profissional tradutor e intérprete de Libras e português como o único encaminhamento para que o percurso se torne mais acessível a esse público. Lima e Fernandes (2021), no entanto, advertem que além de assegurar o direito linguístico à Libras para os surdos, aqui entendido como direito humano fundamental (UNICEF, 1948), que também se faz necessário “articular ações que ensejem compensar lacunas no processo de alfabetização e letramento escolar que marcam a trajetória de estudantes surdos na Educação Básica” (LIMA; FERNANDES, 2021, p. 28.124). Tais ações, para que possamos compreender com mais clareza, não se restringem apenas à língua portuguesa em sua modalidade escrita, mas também em relação à Libras, porque em muitos casos os acadêmicos surdos chegam ao Ensino Superior sem uma língua de sinais que possibilite a eles, em sua primeira língua, adensar a complexidade de conhecimentos acadêmicos e até mesmo trabalhar com questões abstratas (PIRES, 2008; ANSAY, 2009).

Nesse intento, Lima (2012) e Nogueira (2012) salientam que as demandas que emergem no contexto do Ensino Superior não se distanciam, em grande parte, da realidade vivenciada na Educação Básica, pois apesar de tantos documentos legais normatizarem e orientarem as questões da Educação de Surdos no contexto brasileiro, ainda hoje há uma defasagem no processo de ensino-aprendizagem que se perpetua desde os primeiros anos da escolarização desses sujeitos. Isso ocorre porque os órgãos executivos da educação e, conseqüentemente, as instituições de ensino, seja a nível federal, estadual ou municipal, ainda não conseguiram institucionalizar políticas linguísticas¹⁵ sólidas capazes de proporcionar uma formação bilingue efetiva para o alunado surdo brasileiro, implicando, dessa forma, os processos de inclusão dos níveis de ensino seguintes em que eles estão inseridos, conforme apontam os estudos de Nascimento, Fernandes e Jesus (2020) e Lima e Fernandes (2021).

Embora saibamos que a partir do reconhecimento da Libras (BRASIL, 2002) e posteriormente da sua regulamentação (BRASIL, 2005) muitas políticas públicas foram criadas, na prática, ainda não há mecanismos político-pedagógicos que assegurem o aprendizado da Libras como primeira língua (língua materna) para crianças surdas na Educação Infantil, um exemplo concreto da defasagem em relação a institucionalização de políticas públicas linguísticas bilingues para surdos na Educação Básica. Somado a isso, como é sabido, “no espaço da escola comum, a língua oficial, falada e escrita, por meio da qual a escolarização é desenvolvida é a língua portuguesa. Isso caracteriza um ambiente monolíngue, que invisibiliza minorias linguísticas que falam línguas diferentes da majoritária, como é o caso dos surdos” (MOREIRA; ANSAY; FERNANDES, 2016, p. 52). Essa situação, inevitavelmente, dá lugar à aquisição tardia da Libras, o que, como consequência, gera prejuízos significativos ao desenvolvimento biopsicossocial dos surdos, bem como de suas funções psicológicas superiores, do seu reconhecimento enquanto sujeito surdo e, ainda, do seu efetivo exercício da cidadania (MOREIRA; ANSAY; FERNANDES, 2016).

Em virtude disso, na década de 1990 começa a emergir da comunidade surda brasileira a formação de movimentos de surdos que reivindicam a legitimação de sua condição enquanto

15 Apesar da promulgação da Lei nº 14.191/2021 que altera a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e institui a modalidade de Educação Bilingue de Surdos, esse estudo não irá considerá-la para fins de análises dos dados, nesse momento, por ser uma normativa recente e ainda não possibilitar que seja mensuração dos impactos nos sistemas e níveis de ensino em decorrência da sua implementação.

sujeitos bilingues, pautando, por conseguinte, a discussão da Educação Bilingue de Surdos¹⁶, dos aspectos identitários e culturais da comunidade surda, da Libras, dentre outros. Nesse intento, Fernandes e Moreira (2014, p. 57-58) salientam que

(...) o bilinguismo dos surdos brasileiros constitui uma situação em que a comunidade surda tem um alto grau de identificação com a língua brasileira de sinais (Libras) e a utiliza cotidianamente no encontro surdo-surdo, ou surdo-ouvinte bilingue. Por sua manifestação se dar por signos visuais (e não orais-auditivos, como na grande maioria das línguas naturais), implica uma constituição de sentidos sobre o mundo diferenciada, forjando uma cultura visual (com produções na arte, na literatura, no humor, na vida social e esportiva...) com impactos que assemelham os surdos a outros grupos étnicos que utilizam línguas minoritárias (como os indígenas, por exemplo). Apesar dessa identificação com sua língua de conforto, a língua portuguesa é a língua oficial do país, pela qual se realizam as interações sociais básicas, desde a família, à escola e o trabalho. Isso impõe a necessidade do uso social do português em ambientes formais, que assume o status de segunda língua para os surdos brasileiros, obrigatório no processo de escolarização dos surdos. Essa situação caracteriza formalmente a condição bilingue dos surdos brasileiros.

Esse bilinguismo, contudo, conforme aponta o Relatório do Grupo de Trabalho designado pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, para elencar os subsídios à Política Linguística de Educação Bilingue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (MEC, 2014), ainda está se consolidando dentro da realidade educacional brasileira. Além disso, é importante ressaltar que essa concepção pedagógico-filosófica para a educação de pessoas surdas não está dissociada da história da Educação Especial como um todo. Pelo contrário, em meio às lutas e conquistas das pessoas com deficiência de modo geral, estão também imbricadas a mobilização de pessoas surdas e da comunidade surda. Esse cenário, conseqüentemente, também impulsionou a promulgação de uma série de dispositivos legais em favor da inclusão de pessoas surdas no Ensino Superior, como veremos a seguir.

2.1 Marcos históricos, político-pedagógicos e dispositivos legais para a Inclusão de Surdos no Ensino Superior

De acordo com Cotonhoto (2020), antes que a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ganhasse destaque em todo o território nacional e no cenário global, uma extensa trajetória foi marcada por lutas, pesquisas e conquistas entre os séculos XVI e XXI. Em linhas gerais, a história da Educação Especial e das pessoas com deficiência é demarcada por um início eminentemente excludente, quando por volta do século V, na Antiguidade, as pessoas com deficiência, em função de suas condições atípicas, eram abandonadas, caçadas

16 De acordo com Relatório do Grupo de Trabalho designado pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, para elencar os subsídios à Política Linguística de Educação Bilingue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, a Educação Bilingue de Surdos “envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado é similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). [...] O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português “ (MEC, 2014, p. 6).

ou mortas, pois vigorava à época, por exemplo, na Grécia, um modelo de homem forte e que dispunha de condições físicas para lutar nas guerras. Nessa mesma época, no início dos séculos, acreditava-se que os surdos não eram passíveis de serem educados, tampouco responsáveis por seus atos. Esse pensamento justifica-se a partir de textos clássicos e sacros. Além disso, de acordo com Capovilla (2000), Aristóteles, no século IV a.C., supunha que a aprendizagem se dava através da audição, por consequência, nesse contexto, acreditava-se que os surdos eram menos educáveis que os cegos, deixando-os, assim, à margem do processo educativo.

Na Idade Média, a tratativa às pessoas com deficiência se dava de forma distinta em função das concepções religiosas, morais e éticas predominantes nas comunidades em que elas viviam; no entanto, ainda predominavam formas de exclusão. Nesse período, o nascimento de crianças com deficiência podia significar um castigo divino e quando elas sobreviviam eram destinadas ao entretenimento da nobreza, como era o caso dos “bobos da corte”. Em relação aos surdos, de acordo com Capovilla (2000), o consenso era de que eles não dispunham do direito à salvação, pois, tendo por referência os textos sagrados, a fé advinda do ato de ouvir a palavra de Cristo e eles não dispunham deste mecanismo biológico, por isso, eram excluídos. “A esse propósito, no entanto, é preciso reconhecer que, séculos mais tarde, seria essa mesma preocupação com a salvação dos surdos que acabaria motivando religiosos no mundo todo, como o abade l’Epée na França e o padre Oates no Brasil, a trabalhar com surdos procurando resgatar seus sinais” (CAPOVILLA, 2000, p. 100) para evangelizá-los. Desta feita, inicia-se, gradativamente, a inclusão dos surdos nos processos educativos vigentes à época, sob a égide da igreja católica. Porém, o autor ainda nos esclarece que

mesmo nos séculos XVIII e XIX, filósofos da linguagem continuavam a disseminar a ideia de que o surdo seria incapaz de aprender a pensar. Em sua Antropologia a partir de uma perspectiva pragmática, após ressaltar que o caráter semiótico não-icônico dos sons da linguagem é a forma mais habilidosa de denominar as coisas, Kant (1793) concluiu que os surdos “nunca podem atingir mais que um análogo de razão” (1980, p. 49), e que mesmo após aprender a sentir os movimentos dos órgãos da fala, o surdo “nunca chegará aos conceitos gerais porque os sinais de que ele precisará para tanto nunca serão capazes de representar uma generalidade” (1980, p. 54). Schopenhauer também expressava ideias semelhantes. Para ele os surdos não teriam acesso direto ao raciocínio, já que o raciocínio depende da linguagem, e, à época, toda linguagem plena seria oral (CAPOVILLA, 2000, p. 101).

Essa perspectiva começa a sofrer mudanças na transição do século XIX para o século XX, quando surgem as escolas e classes especializadas que, pautadas em princípios segregacionistas, buscavam oferecer uma educação em separado para suprir os déficits das pessoas com deficiência (JANUZZI, 2004; MENDES, 2006). Nesse contexto, é realizada a Conferência Internacional de Educadores Surdos, popularmente conhecido como Congresso de Milão, realizado entre os dias 06 e 11 de setembro de 1880, que reuniu mais de 160 educadores e especialistas em Educação de Surdos. De acordo com Rocha (2010), os efeitos da referida conferência foram inestimáveis à comunidade surda mundial à medida que a educação oralista foi declarada superior à língua gestual, uma das principais metodologias utilizadas até o momento na educação de pessoas surdas. Desde então, passando do oralismo à comunicação total, até se chegar ao bilinguismo¹⁷, a comunidade surda precisou lutar pela

17 De acordo com Capovilla (2000), a história da Educação de Surdos é marcada por três filosofias educacionais

garantia dos seus direitos, em especial por uma educação referenciada na interculturalidade e nos direitos humanos.

No Brasil, a educação de pessoas surdas começa a ser mais bem sistematizada com a fundação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos em 26 de setembro de 1857, a partir da chegada ao Brasil do educador surdo francês Ernest Huet. Em princípio, a instituição objetivava ofertar uma educação moral, intelectual e religiosa para os surdos de todo o território nacional. Nessa época, os estudantes eram educados por uma linguagem escrita articulada com a fala, a datilologia e os sinais. Anos mais tarde, em função do avanço das políticas públicas, das pesquisas e das discussões em torno dos direitos humanos, é que o Imperial Instituto de Surdos-Mudos passa a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos, em que a concepção bilingue e intercultural para a Educação de Surdos é instituída como concepção epistêmica e didático-pedagógica para o funcionamento da instituição, o que se mantém até os dias atuais (ROCHA, 2009).

Em relação às políticas públicas linguísticas e de inclusão para estudantes surdos no contexto do Ensino Superior, é possível observar que desde os primeiros passos do Ministério da Educação em relação às orientações para o acesso e permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior, havia uma atenção à singularidade linguística de estudantes surdos. No Aviso Circular nº 277/1996, documento expedido pelo Gabinete do Ministro, cujo objetivo era provocar os reitores das IES a pensarem às demandas relativas aos alunos com deficiência nos seus processos seletivos, as orientações fazem menção à participação de intérpretes de Libras na avaliação de candidatos surdos, a flexibilização nos critérios utilizados na correção da redação e de provas discursivas de candidatos com deficiência auditiva, cujos aspectos semânticos sejam avaliados com maior relevância em detrimento dos aspectos formais da língua portuguesa e, ainda, a adoção de mecanismos que permitam os candidatos surdos realizar a avaliação a partir da língua de sinais em substituição a prova dissertativa em língua portuguesa (MEC, 1996).

Para a época, em que não havia, ainda, de forma consolidada, uma discussão sobre a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua para surdos, tampouco a regulamentação da profissão do intérprete de Libras, podemos considerar que esse documento é bastante precursor no cenário nacional. Para Ansay (2009) e Nogueira (2012), considerar e compreender a singularidade linguística do estudante surdo é essencial para a efetivação do seu processo de inclusão, em especial quando se trata do contexto acadêmico brasileiro em que o conhecimento científico está disponível majoritariamente nos materiais escritos em língua portuguesa. Apesar disso, no ano de 1999, as questões já previstas no

distintas, a saber: **Oralismo:** corrente filosófica que surge na Alemanha, em 1750, que percebe o sujeito surdo como deficiente e utiliza exercícios fonoarticulatórios que buscam amenizar sua deficiência através da estimulação auditiva e oral. Pretendia-se que esse sujeito se assemelhasse ao ouvinte. Ademais, essa filosofia considerava que o surdo ficava acomodado no uso de gestos e, por consequência, não aprendia a falar. Por isso, nesse período a comunicação por gestos foi banida. Cabe ressaltar, ainda, que é nesse contexto que surge o termo “surdo-mudo” que é incorporado aos discursos sociais, políticos e educacionais vigentes à época. **Comunicação Total:** essa filosofia teve início em 1817, quando Clerc utilizava a língua oral sinalizada como metodologia para o ensino de surdos. Tempos depois, a partir de 1850, é que se concretiza essa filosofia, também chamada de Bimodalismo ou Bimodismo, que utiliza quaisquer recursos espaço-visuais, linguísticos, a datilologia, entre outros, simultaneamente ou de forma alternada, para que haja a comunicação plena entre os sujeitos. **Bilinguismo:** filosofia que estrutura-se a partir da interculturalidade compreendendo a surdez como diferença linguística e não como deficiência. E, ainda, concebendo o sujeito surdo como um ser cultural que possui uma identidade e uma cultura que se manifestam, principalmente, através da língua de sinais. Nessa concepção, a língua de sinais é o meio pelo qual ocorrem os diálogos e, no contexto educacional, a instrução dos alunos surdos, e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, é utilizada como segunda língua para a finalidade de registro. Desse modo, a língua de sinais é concebida como primeira língua (língua materna) e a língua portuguesa como segunda língua.

Aviso Circular nº 277/1996 são mais bem destrinchadas na Portaria nº 1.679 do Ministério da Educação, que trata dos requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência física, visual e auditiva com o intuito de instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento das Instituições de Ensino Superior. A Portaria, em relação aos estudantes surdos, diz que os requisitos estabelecidos no caput devem contemplar desde o acesso até a conclusão do curso, no mínimo:

1. intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização de provas ou sua revisão, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno;
2. flexibilidade na correção de provas escritas, valorizando o conteúdo semântico;
3. aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita (para uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado);
4. materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade linguística dos surdos (MEC, 1999).

Diante do exposto, observamos que mais uma vez a singularidade linguística dos surdos é contemplada na legislação e, com isso, vai se fortalecendo um entendimento equânime da importância de considerar essa especificidade para o processo de inclusão deles nos espaços de educação superior, o que se torna mais evidente no ano de 2005, com a homologação do Decreto nº 5.626, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e institui diretrizes para a difusão e valorização da Libras, quanto os direitos de pessoas surdas à acessibilidade linguística em diversos contextos da sociedade e em relação ao processo de inclusão de surdos no Ensino Superior. Além de mencionar a inclusão da disciplina Libras nos cursos de graduação, no Art. 14, o decreto afirma 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), o que possibilita, sem dúvida, que a demanda por acessibilidade linguística desse público seja efetivada ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, o texto menciona, ainda, que as instituições federais de ensino, da Educação Básica e do Ensino Superior, devem disponibilizar os serviços de tradutor e intérprete de Libras e português nos mais diversos contextos acadêmicos nos quais esse alunado está inserido, além de promover ações relacionadas ao ensino, no contexto da educação superior, como componentes curriculares, da Libras e da língua portuguesa como segunda língua para eles. O decreto menciona também a importância de considerar os aspectos da visualidade¹⁸ no processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos, por entender a Libras como uma língua visuo-espacial¹⁹, bem como da adoção de critérios equânimes nas avaliações escritas dos surdos, de modo que seja valorizado o aspecto semântico e a

18 Campello (2008), em sua tese de doutoramento, define aspectos da visualidade como “uma característica peculiar elaborada e voltada para a comunidade Surda, baseada com os próprios entendimentos e experiências visuais. Também tem uma forma estratégica cultural e linguística de como transmitir a própria representação de objeto, de imagem e de língua cuja natureza e aspecto são precisamente de aparato visual; e dos significados (ou valores) pelos quais são constituídos e produzidos o resultado visual” (CAMPELLO, 2008, p. 27).

19 A Libras, assim como as demais línguas de sinais, é uma língua em que seus articuladores comunicativos estão, majoritariamente, atrelados à visão, às mãos, ao corpo e de igual modo ao espaço em que esse código se manifesta, por isso, é ela denominada uma língua de modalidade visuo-espacial e não oral-auditiva, como no caso das línguas orais.

singularidade linguística expressos nas características formais da língua portuguesa (BRASIL, 2005). Observamos, dessa forma, que o decreto reafirma, amplia e aprofunda o que já estava preconizado nos documentos normativos de 1994 e 1999 do Ministério da Educação. Tais ações, notoriamente, pretendem promover a difusão e a valorização da Libras, bem como o direito à acessibilidade linguística para os surdos.

Não obstante, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma que no Ensino Superior

(...) a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam **o acesso, a permanência e a participação dos alunos**. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, **nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos**, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008a, grifos nosso).

Dessa forma, fica evidente que as orientações e ações pensadas na legislação vigente atendem à acessibilidade linguística requerida por estudantes surdos, por mais que elas ainda não sejam efetivadas no cotidiano dos espaços escolares, em especial nas Instituições de Ensino Superior (FERNANDES; MOREIRA, 2017). Esse mesmo documento, em consonância com a legislação apresentada até o momento, ratifica a importância da disponibilização dos serviços do tradutor e intérprete de Libras e português, que em 01 de setembro de 2010 teve sua profissão regulamentada pela Lei nº 12.319. Nesse contexto, cabe ressaltar que a Portaria nº 3.284/2003 do Ministério da Educação emitida em substituição à Portaria nº 1.679/1999 previa que no âmbito das instituições federais de ensino a disponibilização desses profissionais ficaria condicionada à criação dos seus respectivos cargos para a realização regulamentar de seu provimento (BRASIL, 2003), o que foi impulsionado com a regulamentação da formação e atuação desse profissional a partir da promulgação da lei supracitada.

Neste cenário, faz-se necessário destacar também a importância do Plano Viver Sem Limites, regulamentado pelo Decreto nº 7.612/2011, que impulsionou a criação de 27 cursos de Letras-Libras, licenciatura e bacharelado, e 12 cursos de pedagogia com ênfase na perspectiva bilingue para a Educação de Surdos, conforme aponta Moreira, Ansay e Fernandes (2016) em seus estudos. Tais resultados, portanto, estão alinhados, e trazem contribuições significativas, com o disposto no Programa Incluir (BRASIL, 2013), no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), quanto à acessibilidade à comunicação e informação para pessoas surdas, bem como à importância da formação de profissionais para atuarem frente às demandas específicas de aprendizagem desse público. Nessa perspectiva, de acordo com Fernandes e Moreira (2014, p.61), “a responsabilidade do Estado consolida-se tanto em seu ordenamento jurídico como na prática de ações afirmativas para defesa da existência, valorização e difusão das línguas minoritárias, por meio da liberdade de uso pelos seus falantes.” Nesse caso, a Libras e os sujeitos surdos e não-surdos²⁰ que compõem a comunidade surda.

20 Nesse trabalho, pautado nos Estudos Surdos (SKLIAR, 1998, 1999a, 1999b e 2003; PERLIN, 1998, 2004; QUADROS; PERLIN, 2007), faremos a opção por usar o termo “não-surdos” ao invés de “ouvintes”, por entender que essa escolha está referenciada no surdo enquanto sujeito antropológico. O termo “ouvinte” toma por referência o sujeito que ouve para tratar daquele que não houve. Nessa pesquisa, no entanto, a centralidade está no sujeito surdo, por isso, partindo dele, entendido aqui como sujeito sócio-cultural, é que identificamos todos os outros como “não-surdos”.

“Dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas, de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática”.

Theodor Adorno

3 REFLEXÕES SOBRE TEORIA E PRÁXIS: PROCESSOS INCLUSIVOS À LUZ DA TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

Esta investigação tem como objetivo central analisar as condições de acesso e permanência dos estudantes surdos do Ensino Superior no Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, a partir da implementação das políticas institucionais de inclusão e da atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas em consonância com os instrumentos legais e político-pedagógicos adotados pela instituição no período de 2008 a 2020. Para tanto, além de conversar com as contribuições de pesquisadores que tratam das demandas específicas de aprendizagem de acadêmicos surdos, esta pesquisa se propõe a dialogar com o contexto em que está inserida a partir da Teoria Crítica da Sociedade, em que Theodor Adorno assume destaque, e das contribuições acerca da tridimensionalidade culturas, políticas e práticas (ADORNO, 1995a, 1995b; SANTOS, 2003; SANTOS; PAULINO, 2008; DAMASCENO, 2019).

Em relação a Teoria Crítica da Sociedade, cabe ressaltar que a mesma compreende que a práxis se constrói a partir da teoria. Deste modo, apresentando um comportamento que contribui significativamente para as mudanças necessárias às relações constituídas na atualidade, sejam elas relações de trabalho, estudo, dentre outras. De acordo com Nascimento (2022), “ao assumirmos a Teoria Crítica da Sociedade como base teórica e metodológica, não há razão para qualificar ou reduzir a pesquisa em quantitativa/qualitativa, pois a tessitura entre as perspectivas se constitui como lente teórica (...), compondo igualmente o próprio método do estudo”(NASCIMENTO, 2022, p. 102). Desta forma, a metodologia eleita busca evidenciar que as ações que se fundamentam na práxis se constituem como fio condutor central para o processo de desbarbarização da educação seja em aspectos gerais do processo educativo, seja nas condições as quais se encontra as narrativas em torno do acesso e permanência de estudantes surdos no IFES.

No bojo dessa tessitura, Adorno (1995b, p. 204) ainda salienta que: “dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática”. Destarte a isso, considerando a tridimensionalidade culturas, políticas e práticas atreladas a Teoria Crítica da Sociedade, podemos inferir que às críticas endereçadas ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo e, por conseguinte, a atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, não diz sobre a atuação dos seus servidores e colaboradores, mas quanto as subjetividades produzidas pelo processo educativo que está sujeito a reproduzir processos de exclusão e inclusão frente as decisões tomadas. Aliado a isso, como é sabido, o desconhecimento das demandas específicas de aprendizagem dos estudantes incorre no risco de institucionalizar práticas excludentes dentro de contextos que se propõem a incluir.

Na atual conjuntura, percebemos que as instituições de ensino não são àquelas com as quais a emancipação dos estudantes assume centralidade no processo de ensino-aprendizagem. Isso porque, segundo Adorno (1995b), a educação está sujeita, por vezes, a (re)produzir a barbárie ela mesma. Deste modo, é preciso que no fazer pedagógico cotidiano sejamos capazes de se colocar na contramão desta realidade vislumbrando possibilidades

concretas de conscientização e reflexão crítica com todos os atores envolvidos no processo. Neste contexto, a “emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade” (ADORNO, 1995b, p. 143). Sendo assim, uma educação voltada à emancipação consegue possibilitar a construção de um processo educativo com uma tomada de consciência verdadeira, que permita a observância às contradições sociais que refletem no contexto educacional e proporcione a tomada de decisão em prol da autonomia e da (con)vivência crítica.

Quanto a tridimensionalidade das culturas, políticas e práticas, cabe salientar, ainda, que elas não se organizam se forma hierárquica. Elas atuam de forma complementar e concomitante no processo de escolarização, pois possuem a mesma relevância e estão sujeitas, todas elas, a dialética da inclusão *versus* exclusão (SANTOS, 2015; NASCIMENTO, 2022). Em face disso, de acordo com Santos e Paulino (2008), na práxis presente no reduto das Instituições de Ensino Superior deparamo-nos com avanços e retrocessos que caminham simetricamente quanto ao processo de inclusão dos acadêmicos surdos no ambiente universitário, bem como suas respectivas vicissitudes. Por isso, ao pensar os aspectos da tridimensionalidade culturas, políticas e práticas é preciso compreender que a Inclusão em Educação é de suma importância para “elaborar o passado e refletir sobre o presente, para que no futuro a barbárie não seja experimentada (NASCIMENTO, 2022, p. 21)”.

Deste modo, o processo de Inclusão em Educação é compreendido de forma dialógica e dialética, à medida que “a realidade é permeada de conflitos no sentido de que cada elemento da realidade pressupõe a existência de seu contrário e de seu contraditório, e que ambos se determinam mutuamente” (SANTOS, 2015, p. 55). Em suma, a tridimensionalidade supracitada e a Teoria Crítica da Sociedade caminham juntas para a produção da autonomia e emancipação dos estudantes no processo de Inclusão em Educação com vistas a criticidade. Desta forma, “ambas as lentes potencializam os fenômenos em suas múltiplas dimensões, sem observá-los de forma isolada” (NASCIMENTO, 2022, p. 105). Por isso, a Teoria Crítica da Sociedade foi admitida como referencial teórico-metodológico, pois nos proporciona olhar por uma ótica em que a lente se constitua por meio de um olhar crítico da realidade estudada, distanciando-se, assim, de arranjos positivistas.

3.1 Objetivos e Questões de Estudo

Objetivo Geral

Analisar as condições de acesso e permanência dos estudantes surdos do Ensino Superior no Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, a partir da implementação das políticas institucionais de inclusão e da atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas em consonância com os instrumentos legais e político-pedagógicos adotados pela instituição no período de 2008 a 2020.

Objetivos Específicos

1. Conhecer os instrumentos político-pedagógicos adotados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo para o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial;
2. Identificar os efeitos da legislação que versa sobre acesso e permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior na organização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo no que diz respeito

à aplicabilidade das políticas públicas de inclusão vigentes;

3. Compreender a atuação político-pedagógica dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, frente às demandas específicas de aprendizagem dos acadêmicos surdos;
4. Mapear, descrever e estudar as ações no âmbito do ensino, pesquisa e extensão realizadas por diferentes atores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, que tenham como objetivo a permanência dos estudantes surdos.

Questões de Estudo

1. De que modo se constituiu (e ainda se constitui) a institucionalização de políticas educacionais de inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, em especial quando trata-se do acesso e permanência de acadêmicos surdos?
2. Como tem se dado a atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas frente ao processo de inclusão, ensino-aprendizagem, acesso e permanência dos surdos nos cursos de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo?

3.2 Lócus da Pesquisa

De acordo com as informações disponibilizadas no site²¹ do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, o Instituto é resultado da promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008b²², que criou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, inaugurando 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o território nacional. Dessa forma, instituindo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), que é resultado da junção dos Centros Federais de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFETES), das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, Colatina e Santa Teresa, e dos demais campi que foram criados.

No ano em que foi inaugurado, o IFES já dispunha de 12 campi, a saber: Aracruz, Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Itapina, Linhares, Nova Venécia, São Mateus, Serra e Vitória, que eram antigas unidades do CEFETE, e Alegre, Colatina e Santa Teresa, que eram as antigas Escolas Agrotécnicas Federais. Além desses campi, a estrutura contava também com o Centro de Educação à Distância – CEAD, atual Centro de Referência em Formação e Educação a Distância – CEFOR. Nos anos seguintes foram inaugurados novos campi: em 2010, Ibatiba, Piúma, Venda Nova do Imigrante e Vila Velha, em 2014, Barra de São Francisco e Montanha, em 2015, Centro-Serrano e Viana.

Atualmente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo possui 22 campi em funcionamento e 3 em estágio de implantação distribuídos em todo o

21 Informações disponíveis em: <https://www.ifes.edu.br/institucional>

22 Cabe ressaltar que o atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, tem sua origem na criação da Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo, em 1909.

estado, além dos polos de Educação à Distância, da Reitoria, do Polo e da Cidade da Inovação, que realizam pesquisas aplicadas às demandas de inovação industrial e tecnológica, do Centro de Referência em Formação e Educação à Distância, somando, aproximadamente, 36 mil alunos divididos em 100 cursos técnicos integrados, concomitantes e subsequentes ao Ensino Médio, 63 cursos de graduação (licenciatura e bacharelado), 30 cursos de pós-graduação (aperfeiçoamento, e especialização), 11 cursos de mestrado e 01 curso de doutorado profissional. O Instituto conta ainda com 49 polos de Educação à Distância distribuídos pelo estado. É possível visualizar a abrangência do Instituto com suas unidades em todas as microrregiões capixabas na imagem que segue.



Imagem 1 – Distribuição das Unidades do IFES nas Microrregiões Capixabas

Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Disponível em: <https://ifes.edu.br/o-ifes?showall=1>. Acesso em: 28 fev. 2023.

Dentro dessa dimensão, na Reitoria, as questões relativas à Educação Especial, atualmente, são demandadas pela Diretoria de Assuntos Estudantis, que está ligada diretamente à Pró-reitoria de Ensino. Essa diretoria também acompanha o funcionamento de

alguns fóruns colegiados do Instituto, como é o caso do Fórum dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas. Nos campi, o setor responsável por trabalhar com as questões relativas à Educação Especial, principalmente, em relação ao acompanhamento e atendimento dos estudantes com deficiência em suas atividades acadêmico-científicas são os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, que dentro da estrutura organizacional dos campi estão subordinados à Diretoria de Ensino.

3.3 Sujeitos do Estudo

Os sujeitos envolvidos neste estudo são os coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas dos campi Cachoeiro de Itapemirim, Colatina, Itapina e Nova Venécia, por trabalharem com estudantes surdos matriculados em cursos de graduação. Por se tratar de uma pesquisa que envolve a participação de seres humanos, esta investigação foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do IFES (CEP/IFES), e tendo cumprido todos os critérios estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, respeitando os sujeitos do estudo em sua integridade e dignidade, a pesquisa foi autorizada pelo Parecer Consubstanciado nº 5. 745.955, de 08 de novembro de 2022, considerando que o estudo proposto encontra-se dentro dos padrões éticos científicos. Uma cópia deste parecer pode ser consultada no apêndice 04.

Os referidos participantes foram apresentados à pesquisa e manifestaram concordância em contribuir com este estudo, o que se estabeleceu através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujo modelo pode ser consultado no apêndice 01. Na sequência, em horários previamente agendados, eles foram entrevistados através de uma reunião online a partir do roteiro de entrevistas semiestruturadas que encontra-se disponível no apêndice 02. Fizemos a opção de desidentificar os sujeitos do estudo utilizando pseudônimos, como poderá ser verificado na análise e discussão dos dados na seção seguinte. Deste modo, a escolha dos pseudônimos está relacionada aos principais valores relacionados a Educação Especial elencados pelos participantes desta pesquisa no momento das entrevistas.

3.4 Procedimentos Metodológicos e Instrumentos de Coletas de Dados

Como procedimentos adotados para a construção do corpus deste trabalho, elegeu-se a pesquisa documental, que consiste na análise da legislação das políticas públicas de inclusão vigentes e dos documentos do IFES, que versam sobre a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, configurando-se, também, como uma pesquisa exploratória, que “é bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado” (GIL, 2002, p.41). Subsequente a isso, para levantamento e análise de informações que nos ajudassem a pensar o acesso e permanência desses estudantes, foi utilizada a abordagem de revisão bibliográfica, que aplicou-se na seleção, principalmente, de produções acadêmicas que nos auxiliaram a dialogar com os dados coletados para a pesquisa.

Considerando as literaturas obtidas através da revisão bibliográfica, essa pesquisa realizou, ainda, um estudo comparativo entre os instrumentos político-pedagógicos institucionalizados pelo IFES para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial e as diretrizes constantes na legislação vigente. De acordo com Lakatos e Marconi (2006), a importância do estudo comparativo para a pesquisa justifica-se na possibilidade da análise dos dados, de forma concreta, deduzindo os elementos abstratos e gerais que ajudem a compreender o objeto de estudo da pesquisa, possibilitando a construção de tipologias, classificações e apontando fatores presentes e ausentes no objeto estudado.

Para dar continuidade à coleta dos dados e adensar o estudo desta pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas através de reuniões online em horários previamente

agendados com os coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas dos campi do IFES em que havia estudantes surdos matriculados em cursos de graduação, de modo a refinar a análise dos objetivos e finalidades desta pesquisa. A entrevista, nesse contexto, consiste num importante instrumento de coleta de dados, pois contribui para o desenvolvimento preciso e fidedigno dos dados coletados que serão analisados (LAKATOS; MARCONI, 2006).

Portanto, acredita-se que com esta abordagem teórico-metodológica utilizada e o conjunto de instrumentos de coleta de dados selecionados, tornou-se possível mapear, descrever, estudar as percepções, conhecimento técnico e subsídios legais, para análise das condições de acesso e permanência dos estudantes surdos do Ensino Superior do Ifes, dando suporte, ainda, para a observação de ações efetivas dos campi da instituição ao promoverem a formação de profissionais com competência técnica, ética, política, social e científica, habilitados à eficiente atuação profissional.

“(...) a instituição escolar, assim como a sociedade é um campo de contradições que pode perpetuar a exclusão de alunos com necessidades educacionais específicas ou oferecer possibilidades para a efetivação da inclusão e assim assegurar o direito de todos à educação.”

Sanandreaia Torezani Perinni

4 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO E O ACESSO E PERMANÊNCIA DE ACADÊMICOS SURDOS

4.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo: Qual o “lugar” do estudante surdo?

Na perspectiva de Adorno (1955a, 1955b), este estudo apresenta como questão central a democratização do acesso e permanência de estudantes surdos no Ensino Superior, à medida que buscar dialogar com a realidade vivenciada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, na tentativa de compreender como se dá a inclusão deste público, bem como a desbarbarização do seu processo de ensino-aprendizagem em meio aos desafios apresentados. Por isso, a escolha pela Teoria Crítica da Sociedade como aporte teórico-metodológico, pois acreditamos que ela se confirma na prática em meio a possibilidade do ser humano se libertar da condição de alienação, ou seja, emancipar-se. Neste contexto, contudo, é importante esclarecer que “se não quisermos aplicar a palavra “emancipação” num sentido meramente retórico, [...], então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo” (ADORNO, 1955b, p. 181), que por sua vez reflete a nossa forma de organização social e, mais especificamente, no modo como as IES se moldam, como é caso do IFES.

Portanto, partindo desta ótica, iremos discorrer neste capítulo, principalmente, sobre o processo de inclusão, acesso e permanência dos acadêmicos surdos no Instituto. Em um primeiro momento, buscaremos compreender como esta questão se apresenta em um contexto mais geral de organização da instituição por meio dos seus documentos institucionais, e depois dialogaremos especificamente com os coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas para compreender como se dá o trabalho realizado por eles frente aos inúmeros desafios vivenciados no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos em função da sua diferença linguística. Deste modo, não podemos nos fazer indiferentes as dificuldades encontradas diante deste processo, pois é preciso reconhecer que as Instituições de Ensino Superior apresentam fragilidades a serem superadas. De igual modo, é preciso reconhecer, ainda, a pluralidade, diversidade e heterogeneidade que se apresentam nestas instituições e nos sujeitos que a compõe. Por isso, para Adorno (1955b, p. 181):

[...] a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes.

Por isso, nosso ponto de partida será conhecer como ocorre às discussões em torno da

Inclusão em Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES)²³, enquanto instituição pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do país, para averiguar se a forma de organização do Instituto se distancia desta configuração heterônoma. Inevitavelmente, o IFES também foi impactado pelos princípios e normatizações da Rede, bem como do Programa TEC NEP²⁴ e da Lei nº 13.409/2016. Com isso, precisou prever em sua organização político-pedagógica ações destinadas à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Assim, considerando o princípio da igualdade de oportunidades para todos perante a lei, buscou-se estabelecer políticas públicas de inclusão destinadas a “aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade” (CURRY, 2005, p. 14). Tal prerrogativa se apresenta de forma mais clara no Estatuto do Instituto, cujo Art 3º, ao tratar dos seus princípios, estabelece o “compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência, gestão democrática” e com o processo de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas (IFES, 2010b, p. 05).

Esses princípios, por sua vez, estão destrinchados nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) que têm por objetivo principal planejar os caminhos a serem seguidos pelo Instituto no período de cinco anos, considerando suas potencialidades e disponibilidade de ambientes e condições acadêmicas, tecnológicas e científicas (IFES, 2009b). Neste intento, a Educação Especial no contexto da Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT) se apresenta com muitos desafios e potencialidades, pois propõe “a necessidade de (re)pensar modos de fazer essa educação para além das competências de atuação profissional para a manutenção da hegemonia social” (PERINNI, 2017, p. 111-112). Desta forma, conforme aponta Adorno (1995b), seguindo na contramão da barbarização dos processos educativos e da inclusão de pessoas com deficiência, buscando, assim, a emancipação desses sujeitos pelo viés do direito à educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada como prevê a Constituição da República em seu Art 205 (BRASIL, 1988).

Além disso, é importante considerar que, de acordo com as contribuições de Adorno (1995b), compreender a importância de prever a inclusão dos estudantes com necessidades específicas no âmbito educacional é reconhecer que existem mecanismos que causam a barbárie ao se instituir a exclusão dessas pessoas. Por isso, tal entendimento se configura como uma decisão relevante para o enfrentamento deste contexto através de ações crítico-reflexivas. Não obstante, é importante entender que este cenário contribuiu também para o protagonismo das pessoas com deficiência, de modo que elas possam se sentir pertencentes a

23 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), lócus deste estudo, foi criado através da Lei nº 11.892/2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e sua estruturação é resultado da junção dos Centros Federais de Educação Tecnológica do Espírito Santo, das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, Colatina e Santa Teresa, e dos demais campi que foram criados, somando, assim, 22 campi em funcionamento e 3 em estágio de implantação distribuídos de norte a sul do estado, além dos polos de Educação à Distância, da Reitoria, da Cidade da Inovação, do Centro de Referência em Formação e Educação à Distância e do Polo de Inovação, esses quatro últimos localizados na capital do estado, Vitória. Informações disponíveis em: <https://www.ifes.edu.br/o-ifes?showall=1>. Acesso em: 20 dez. 2022.

24 De acordo com Santos (2011, p. 57), “a criação do Programa TEC NEP aconteceu em Brasília, nos dias 05 e 06 de junho de 2000, como fruto da Oficina de Trabalho: “PNE – Uma questão de inclusão”, com representantes da SETEC e da SEESP, e dos CEFETs do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais; Escolas Técnicas de Santa Catarina, Mato Grosso e Amazonas; Escolas Agrotécnicas de Bento Gonçalves-RS, Cáceres-MT e Satuba-AL; Instituto Benjamin Constant/RJ; Instituto Nacional de Educação de Surdos/RJ; e representantes do Fórum de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior. Este programa tinha por objetivo mobilizar e sensibilizar essas instituições no sentido de incluir pessoas com necessidades especiais em seu projeto político-pedagógico.”

este espaço tal qual os demais estudantes presentes nele. Pois, para romper com a cultura da exclusão que está impregnada nas Instituições de Ensino Superior e na sociedade de forma geral, é necessário que sejamos cidadãos emancipados. E a única forma de “concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda sua energia para que a educação seja uma educação para contestação e para resistência” (ADORNO, 1995b, p. 182).

Neste contexto, o primeiro PDI, elaborado para vigorar de 2009 a 2013 apresenta diversas seções que abordam questões didático-pedagógicas, administrativas e organizacionais. No item 2.6, que trata dos objetivos e metas da Instituição, o documento apresenta o planejamento de ações específicas para o processo de inclusão dos estudantes com deficiência. No eixo 3, intitulado “Políticas de Atendimento aos Discentes”, na meta “Desenvolver Programa e Apoio Social ao Discente”, o documento propõe como ação implementar a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) no Instituto nos anos de 2009 e 2010. Adiante, na meta “Proporcionar a Inserção e Permanência de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais de forma a garantir a elas o Direito à Educação”, as ações propostas para serem executadas até 2011 são: “criar núcleos de apoio e atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais em todos os campi e adequar a infraestrutura institucional visando a acessibilidade a todos” (IFES, 2009b, p. 41). E até 2013: “promover a capacitação dos servidores envolvidos no atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais e adequar programas e metodologias de ensino e aprendizagem de acordo com a legislação pertinente” (IFES, 2009b, p. 41).

No item 3.2.3.3, o documento reafirma a importância da criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas e faz menção a adesão aos Programas TEC NEP e Incluir, como forma de promover, efetivamente, a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Instituto. Neste contexto, no item 5.6 é apresentado o Plano de Promoção de Acessibilidade e de Atendimento Prioritário, Imediato e Diferenciado às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais ou com Mobilidade Reduzida, a ser desenvolvido no âmbito dos campi da instituição abordando a tridimensionalidade políticas, culturas e práticas (SANTOS, 2003; SANTOS; PAULINO, 2008; DAMASCENO, 2019). O referido plano cujo objetivo é “promover a inclusão no Ifes, garantindo as condições para o acesso e permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais em seus cursos” (IFES, 2009b, p. 136), traz marcos conceituais e legais que definem acessibilidade e pessoas com deficiência, e apresenta os objetivos e o detalhamento das ações a serem desenvolvidas nos seguintes eixos: a) acessibilidade comunicacional; b) acessibilidade atitudinal; c) acessibilidade arquitetônica; d) acessibilidade pedagógica; e) outras ações (IFES, 2009b).

Diante dessas informações e da menção no documento da ação “Assistência ao Educando da Educação Profissional”, cujo objetivo é dispor de auxílios financeiros para os estudantes de modo a viabilizar a sua permanência no Instituto, salientamos que não há dados nos Relatórios Integrados de Gestão de 2009 e 2010 que evidenciem a presença de recursos advindos da Política Nacional de Assistência Estudantil na matriz orçamentária da instituição. Quanto ao Programa Incluir, apenas o Relatório Integrado de Gestão de 2008 faz menção a recursos obtidos através do programa, informando que neste ano a instituição recebeu 40.000,00 (quarenta mil reais) destinados a implementação de ações que estivessem em consonância com as diretrizes dessa política pública. Porém, o detalhamento da aplicação deste recurso não foi encontrado no documento. Além disso, esses documentos trazem um dado importante: desde de 2006 já havia um setor destinado a atender as demandas dos estudantes público-alvo da Educação Especial na extinta Escola Agrotécnica de Alegre. Sem dúvida, um dos reflexos da implementação do Programa TEC NEP.

Embora este PDI (2009-2013) não tenha nenhuma seção nomeada quanto às questões relativas ao acesso e permanência dos estudantes com deficiência no âmbito do Ensino

Superior, vale ressaltar que assim como o objetivo do Plano de Acessibilidade e Atendimento Prioritário, outras ações supracitadas, ainda que indiretamente, cumprem esse papel. De acordo com Rech (2012), os discursos relacionados ao processo de inclusão incutidos implicitamente nos documentos institucionais buscam também propor soluções para o paradigma da Inclusão *versus* Exclusão que está presente não só em âmbito educacional, mas que envolve o acesso ao trabalho e as desigualdades sociais historicamente constituídas. Para Perinini (2017, p. 92), é “necessário que haja atuação para além do estabelecimento de metas e ações e que esse processo garanta a coerência entre o discurso oficial da política e as práticas desenvolvidas pelas instituições ao implementá-las.” Portanto, é preciso que as políticas textuais sejam deixadas de lado e que o lócus das ações planejadas pelas IES estejam referenciadas na práxis. Neste contexto, “a teoria converte-se em força produtiva prática, transformadora” (ADORNO, 1995b, p. 210) de modo que as práticas sejam um reflexo da teoria e que este processo, ao reconhecer o impulso prático como necessário ao distanciamento das políticas textuais, inaugure um movimento em que o próprio agir torne-se a possibilidade de pensar a inclusão e as suas formas de efetivação.

Adorno ainda acrescenta que:

Dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática, próprio dos primeiros tempos da burguesia e proclamado por Kant e Fichte. Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto. O pensar tem um duplo caráter: é imanentemente determinado, estringente e obrigatório em si mesmo, mas, ao mesmo tempo, é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade (ADORNO, 1995b, p. 204-205)

Deste modo, entender a teoria como uma forma de práxis mediante a realidade apresentada, é compreender que a materialização das ações de forma reflexiva possuem um impacto diferente frente às demandas apresentadas. Podendo, assim, proporcionar a emancipação. Neste sentido, o Relatório Integrado de Gestão de 2012 apresenta marcos importantes para a constituição das políticas de inclusão no Instituto, como a criação do Fórum dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (FONAPNE), da Assessoria Multidisciplinar de Inclusão e Assistência Estudantil²⁵, da Comissão Permanente de Acessibilidade e da realização do 1º Seminário dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas da instituição. Com isso, as políticas institucionais de Inclusão em Educação começam a tomar forma no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, desta forma, rompendo com a predominância da cultura da exclusão sob as relações constituídas no âmbito do Ensino Superior dentro da instituição. Desta forma, aproximando-se de um modelo de educação emancipadora, à medida que, neste contexto, suas práticas imprimem uma solução para inibir o surgimento de novas barbáries dirigidas às pessoas com deficiência (ADORNO, 1995a, 1995b).

Com o término do período previsto para a implementação do Plano de Desenvolvimento Institucional publicado em 2009, no ano de 2014 esse documento é atualizado e cria-se um novo PDI, que passará a vigorar até o ano de 2019. No item 3.1.3, intitulado “Educação, Diversidade e Inclusão”, o documento situa as questões da Educação Especial dentro da discussão da Diversidade. De forma breve, ainda neste mesmo item, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,

25 A partir deste momento, este setor seria o responsável por demandar as questões relacionadas à Educação Especial na Pró-reitoria de Ensino.

2008a) é mencionada para explicitar os seus princípios e concepções. Adiante, no item 3.1.5 intitulado “Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”, o PDI trata especificamente do atendimento às demandas dos estudantes público-alvo da Educação Especial que fazem parte do corpo discente do Instituto, afirmando que é “primordial oferecer para esses alunos condições para o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos, ressignificando as diversas organizações curriculares e práticas, na tentativa de atender a diversidade presente no contexto educacional” (IFES, 2014b, p. 45). Para tanto, o documento ratifica a importância da manutenção da implementação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas em todos os campi e da estruturação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na instituição.

No contexto da inclusão dos alunos com deficiência no Ensino Superior, estes núcleos cumprem um papel fundamental porque serão, na maioria dos casos, os espaços em que diferentes profissionais da educação, especializados ou não, irão trabalhar para promover ações institucionais que garantam a inclusão dos estudantes com deficiência à vida acadêmica. Para isso, irão buscar eliminar as barreiras didático-pedagógicas, atitudinais, informacionais e comunicacionais, o que contribui para o cumprimento dos requisitos legais necessários à promoção da acessibilidade, acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial em espaços universitários. Neste sentido, a atuação dos núcleos de acessibilidade não pode estar apartada da realidade dos alunos ao qual seu trabalho se destina, tampouco das suas demandas específicas de aprendizagem. Logo, faz-se necessário que haja um planejamento para a consolidação das políticas institucionais de inclusão de modo a garantir o bom funcionamento destes setores (CIANTELLI; LEITE, 2016; MELO; ARAÚJO, 2018).

De igual modo, esses núcleos de acessibilidade e inclusão, nesta pesquisa identificados como Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, também ratificam a importância da adaptação à coletividade no processo de inclusão, à medida que suas ações são pensadas e executadas de forma coletiva, seja pela atuação conjunta das equipes multiprofissionais, seja pelo caráter coletivo intrínseco ao processo de inclusão que ocorre a partir da interação com o outro e em espaços não individualizados, por exemplo, a sala de aula, seja pela importância dada às soluções construídas coletivamente. Afinal, “qual o proveito de apenas uma instância dentro da universidade se orientar para a inclusão, se as demais não compactuam com esses ideais?” (NASCIMENTO, 2022, p. 53). Portanto, “assim como existe a obrigação individual à adaptação, pretende-se que haja também, obrigatoriamente, uma adaptação das formas de vida coletiva” (ADORNO, 1995b, p.44), entendendo que é na construção coletiva que as ações são potencializadas e podem tornar-se emancipadoras. E com o processo de inclusão não é diferente.

No tocante a essas questões, no item 3.2.2, intitulado “Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a Diversidade dos Sujeitos que a Constituem”, o documento, a partir das contribuições da legislação vigente, apresenta a percepção do Instituto quanto a necessidade de realizar adaptações no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes para torná-lo acessível, bem como da necessidade de (re)organização dos campi para atender a demanda diversificada desses alunos considerando a importância dos aspectos da coletividade. Neste contexto, o documento, na seção das Diretrizes para o Ensino, previa a necessidade de

(...) garantir a ampliação das matrículas, a permanência e o sucesso de segmentos sociais que foram historicamente excluídos do direito à educação (jovens e adultos não escolarizados; pessoas com necessidades específicas; negros, índios e outros grupos étnicos que tenham tido esse direito negado) e aos diversos cursos que o Ifes oferta em seus diferentes níveis de ensino;
(...) adotar ações de inclusão, redução de evasão e de retenção, promovendo uma educação fundamentada no princípio da universalização do acesso à

educação e na atenção à diversidade;
(...) fomentar a adaptação de materiais pedagógicos visando à acessibilidade para atendimento aos discentes com necessidades educacionais específicas;
ampliar a promoção da equidade no acesso aos cursos do Ifes por meio de atendimento diferenciado no âmbito do processo seletivo aos candidatos com necessidades específicas;
(...) promover a flexibilidade curricular visando ao atendimento a diferentes necessidades dos discentes;
(...) estimular a promoção de práticas educacionais que contribuam para a superação das desigualdades de acesso aos bens materiais e imateriais, das discriminações praticadas sobre as diversidades socioculturais, de identidade, de gênero, de etnia, de raça, de orientação sexual, de deficiências, dentre outras e, de modo geral, as opressões vinculadas ao controle do poder por minorias sociais (Parecer CNE nº 08/2012). (IFES, 2014b, p. 59-60)

É notório que as ações planejadas pelo Instituto buscam minimizar os impactos do processo de inclusão no acesso e permanência das pessoas com deficiência na instituição, mesmo com a defasagem da legislação naquele momento, principalmente, em relação à garantia do acesso às Instituições Federais de Ensino Superior por meio da reserva de vagas nos processos seletivos destinadas às pessoas com deficiência²⁶. As principais ações que evidenciam tal planejamento são: a ampliação da implementação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas nos campi e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (IFES, 2009b; 2014b). Além disso, é importante registrar que apesar de o IFES ainda não prever ações afirmativas institucionalizadas para as pessoas com deficiência, de acordo com os documentos analisados as demandas de acessibilidade poderiam ser atendidas no processo seletivo desde de que fossem requeridas no momento da inscrição (IFES, 2017d). Ante o exposto, “no documento e pelo histórico da educação profissional e tecnológica, percebe-se que muitos desafios ainda existem para a consolidação de uma educação de qualidade” (PERINNI, 2017, p. 113). Contudo, os passos dados até o momento pelo Instituto podem ser considerados favoráveis pela garantia do direito à educação para todos.

Buscando assegurar as condições necessárias para garantir este direito, o Relatório Integrado de Gestão de 2012 cita a previsão de recursos específicos destinados à Educação Especial que estavam previstos na matriz orçamentária do Instituto, que, à época, estava alocado dentro da Ação de Assistência ao Educando da Educação Profissional. Em 2012, o montante era correspondente a 4,20% do orçamento. Porém, no ano de 2013 caiu para 3,27%. Essa porcentagem diminuiu para 1% em 2014, mesmo que em relação a 2012 tenha ocorrido um crescimento de aproximadamente 113,3% quanto ao quantitativo de alunos público-alvo da Educação Especial na instituição. Esta situação, sem dúvida, é resultado de um processo de instabilidade política e social vivenciado pelo país e que começou a se acentuar nos últimos anos, em especial a partir do impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff e com as medidas adotadas pelo governo Temer (LEHER, 2019). Diante deste contexto, começam a emergir ações e políticas conservadoras que têm impacto direto nas instituições educacionais, como é o caso do IFES, e, conseqüentemente, nas políticas públicas de assistência estudantil.

Neste contexto, ressalta-se os impactos da política neoliberal sob a educação e as mazelas sofridas pelas Instituições de Ensino Superior quanto ao orçamento para manter suas

26 O PDI em questão foi elaborado em 2014 e a regulamentação da reserva de vagas para pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior se deu só em 2016, por meio da Lei nº 13.409. Deste modo, espera-se que o próximo Plano de Desenvolvimento Institucional se adeque em favor da aplicação do que preconiza a legislação supracitada e seus mecanismos acessórios de regulamentação.

despesas, em especial àquelas relacionadas a assistência estudantil. Em dezembro de 2016, após o golpe sofrido pelo governo Dilma, as Universidades e Institutos Federais presenciaram um dos primeiros ordenamentos do governo Temer em seu desfavor: a Emenda Constitucional nº 95, à época conhecida popularmente como PEC do teto dos gastos públicos. A Emenda Constitucional (EC) previa um novo regime fiscal de congelamento dos investimentos públicos por 20 anos (até 2036), reduzindo a cada ano o equivalente a 0,8% do Produto Interno Bruto com os investimentos públicos em educação, assistencial social, saúde e em outras áreas. De acordo com Leher (2019), esta ação denota, de forma explícita, um atentado à democracia brasileira, que teve início com a derrubada do governo Dilma. Com isso, a democracia dá lugar a reprodução de interesses capitalistas em um cenário no qual a hegemonia social vigente até o momento é descartada em favor dos interesses do neoliberalismo.

Dentro desse contexto, há também narrativas que propagam que tal iniciativa é fruto da crise fiscal vivenciada pelo país à época, cuja principal causa é a expansão desenfreada das despesas primárias. Este discurso, no entanto, impulsiona a barbárie à medida que obscurece a garantia do direito à educação tal qual está firmado pela Constituição de 1988. A Emenda Constitucional em questão torna diminuta, de forma sorrateira, as possibilidades de atuação do Estado sobre as políticas públicas educacionais. Em outras palavras,

o novo regime fiscal suspende, por consequência, o projeto constituinte de 1988, e retira dos próximos governantes a autonomia sobre o orçamento, salvo se houver, no futuro, em uma nova gestão, outra proposta de emenda constitucional em sentido contrário. Retira também do cidadão brasileiro o direito de escolher, a cada eleição, o programa de governo traduzido no orçamento e, com isso, decidir pelas políticas públicas prioritárias para o desenvolvimento econômico (MARIANO, 2017, p. 261).

De acordo com Dutra e Brisolla (2020), para os Institutos Federais os efeitos desta conjuntura foram bem significativos, considerando a determinação de redução de 20% em diversas despesas, em especial quanto aos serviços terceirizados de vigilância, limpeza, entre outros. Como impacto, de acordo com autores, esta determinação do Ministério do Planejamento resultou na perda de até 30% dos investimentos realizados até o momento nos Institutos Federais em equipamentos, manutenção, laboratórios e mobiliário. Em alguns contextos, esta situação também castigou duramente o orçamento destinado aos auxílios e bolsas que contribuíam com a permanência dos estudantes. Desta forma, comprometendo qualitativa e quantitativamente as ações desempenhadas pelas instituições pertencentes a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Importa salientar, neste contexto, que este momento de crise tornou-se ainda mais dificultoso pela forma de distribuição dos recursos adotada pelo governo, que parcelava o orçamento e ia distribuindo-o pouco a pouco ao longo do ano. No que se preze a situação do IFES, o Instituto vem trabalhando até os dias atuais com mesmo orçamento deste período. Portanto, vem tentando se manter de pé com um orçamento extremamente defasado.

Além disso, cabe ressaltar que este processo inviabiliza até mesmo a inclusão, acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Portanto, não sendo possível que conjunturas políticas adversas como essa promovam o desmonte do direito à educação constitucionalmente adquirido. Em muitos casos, conforme aponta Nascimento (2022), situações com essas ocorrem “uma vez que os recursos direcionados a estas instituições são alocados em situações emergenciais (contas de luz, setores terceirizados, e entre outros) e, nesta conjuntura, (...) a emergência torna a sociedade indiferente ao processo de inclusão” (NASCIMENTO, 2022, p. 25). No tocante a isso, Adorno (1995a, 1995b) alerta-nos que o

ataque às instituições de ensino pressupõe uma estreita relação com o processo de alienação cujo objetivo centra-se no despojamento da barbárie em âmbito social e, principalmente, educacional. Buscando, desta forma, disseminar a premissa de que as ações pautadas pelos grupos conservadores são necessárias.

Não obstante, o Relatório Integrado de Gestão de 2014 faz menção, enfaticamente, aos desafios enfrentados pelos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas em função do quantitativo insuficiente de profissionais especializados para atender aos alunos, da fragilidade do vínculo empregatício dos profissionais terceirizados e da necessidade de desburocratização do processo de contratação de profissionais especializados para atender a demanda dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos campi. Tais apontamentos são observados também da tese de doutoramento da pesquisadora Perini (2017), que investiga estes núcleos como ferramenta para a garantia do direito à educação no processo de inclusão escolar no IFES, e ao questionar os servidores da Pró-reitoria de Ensino (PROEN) e os coordenadores dos NAPNE dos campi sobre os desafios presentes no trabalho que eles realizam, sistematiza as respostas que seguem dispostas no gráfico a seguir.

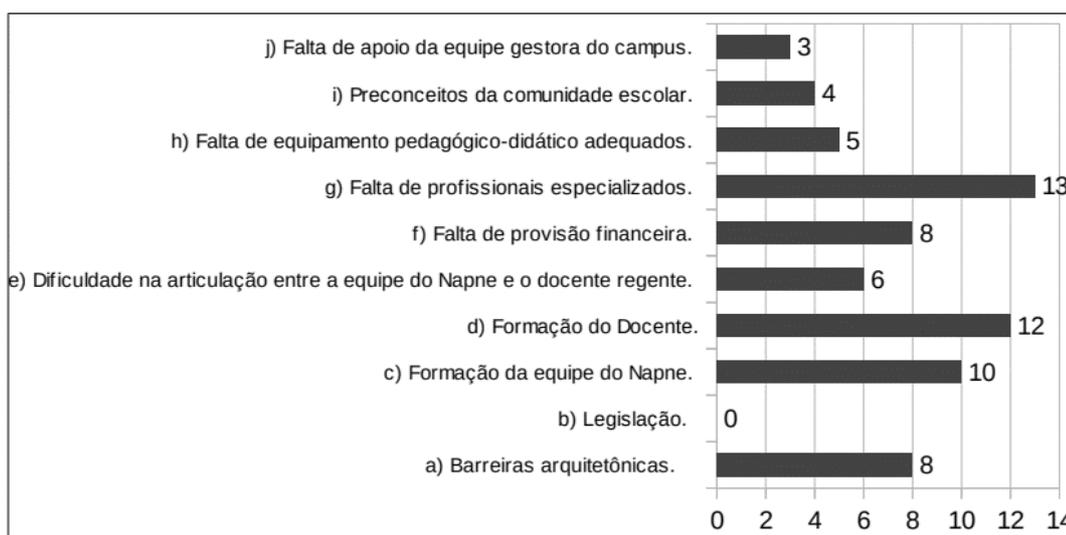


Gráfico 2 – Principais Desafios para a Inclusão dos alunos com deficiência no IFES

Fonte: Perinni (2017, p. 116).

Analisando estes dados, é perceptível que as questões apresentadas são inerentes ao processo de implementação de políticas públicas de inclusão que ainda não estão consolidadas. Apesar das ações preconizadas nos documentos institucionais, é preciso que os mecanismos instituídos para tal processo sejam constantemente revistos de modo a promover uma maior participação e engajamento de todos e, ainda, propiciar a sua manutenção (ZAMPROGNO, 2013). Neste contexto, cabe ressaltar que o processo de inclusão não é unicamente de responsabilidade dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas dos campi. Como temos observado nos documentos institucionais até o momento, o Instituto tem estabelecido metas e referenciado instrumentos legais que asseguram o direito à educação dos estudantes com necessidades específicas. Deste modo, as proposições feitas no PDI não podem restringir-se apenas a lógica da política textual; que está contida apenas no papel. É preciso que o IFES reveja a constituição de sua cultura institucional e proponha políticas institucionais que vislumbrem a práxis; a ação.

Desta forma, proporcionando também que os estudantes sejam incluídos em um contexto crítico-reflexivo que enseja sua autonomia e emancipação. Somente assim, a

barbárie materializada através da cultura da exclusão poderá ser freitada (ADORNO, 1995a, 1995b). Portanto, a reformulação não só das ações compreendidas no âmbito da cultura da exclusão, mas também aquelas situadas no escopo da cultura institucional precisam atuar no sentido da desbarbarização de modo a contribuir com as questões que tangenciam a Inclusão em Educação. Neste aspecto, Ainscow defende que a cultura institucional pela inclusão:

(...) pode ser vista, dessa forma, como um processo de transformação de valores em ação, resultando de práticas e serviços educacionais, em sistemas e culturas que incorporam tais valores [...] isso significa que a inclusão só poderá ser totalmente compreendida quando seus valores fundamentais forem exaustivamente clarificados em contextos particulares (AINSCOW, 2009, p. 21).

Neste intento, com a finalidade de ampliar e fortalecer as políticas institucionais de inclusão no IFES e impulsionar mudanças na cultura institucional, nos anos de 2015, 2016 e 2017 o Instituto promoveu concursos públicos para provimento de profissionais especializados para atender as demandas da Educação Especial nos campi. Através do Edital nº 01/2015, o concurso ofertava 04 vagas para Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais²⁷ distribuídas em 04 campi, porém no resultado final do concurso só foram aprovados profissionais para as vagas de 02 campi²⁸. No ano seguinte, no entanto, um dos candidatos aprovados em 2º lugar na listagem do Campus Vitória foi designado para o Campus Venda Nova do Imigrante através da Portaria nº 33/2016²⁹ da Reitoria. Sendo assim, das 04 vagas disponibilizadas neste concurso apenas 01 não foi preenchida. Pelo Edital nº 01/2016, o concurso ofertava 02 vagas para Revisor de Texto Braille e 15 vagas para Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais, porém das vagas para Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais apenas 01 foi preenchida³⁰. Com isso, as vagas não ocupadas foram ofertadas no Edital nº 01/2017 e todas foram preenchidas³¹. Nos anos seguintes, não há registros de concursos destinados ao provimento de profissionais especializados enquadrados dentro do Plano de Carreira dos Cargos Técnicos Administrativos em Educação (PCC TAE) da Administração Pública Federal, a saber: Revisor de Texto Braille, Tradutor Intérprete de Língua de Sinais e Transcritor de Sistema Braille.

Quanto às vagas destinadas para o provimento de cargos docentes, foi homologado o

27 Apesar de defendermos o uso da nomenclatura Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Português (TILSP), conforme apontam os estudos de Souza (2017), neste trecho do texto a nomenclatura utilizada está sendo Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais porque é desta forma que o cargo está nomeado no Plano de Carreira dos Cargos Técnicos Administrativos em Educação (PCC TAE) da Administração Pública Federal.

28 Informações disponíveis em: <https://www.ifes.edu.br/processosseletivos/servidores/item/1976-edital-01-2015-tecnicos-administrativos-em-educacao>. Acesso em: 25 ago. 2022.

29 Informações disponíveis em: <https://gedoc.ifes.edu.br/documento/30DA344A6CF77EE18EDD14549680D81?inline>. Acesso em: 25 ago. 2022.

30 Informações disponíveis em: <https://www.ifes.edu.br/processosseletivos/servidores/item/2098-concurso-publico-01-2016-tecnicos-administrativos-em-educacao>. Acesso em: 01 mar. 2022.

31 Informações disponíveis em: <https://www.ifes.edu.br/processosseletivos/servidores/item/2163-concurso-publico-01-2017-tecnicos-administrativos-em-educacao>. Acesso em: 01 mar. 2022.

Edital nº 03/2015³² que dispunha de 01 vaga para Educação Especial. No entanto, a mesma não foi preenchida porque não havia nenhum candidato classificado. No ano seguinte, o Edital nº 02/2016 previa 04 vagas para área da Libras³³, sendo estas vagas subdivididas em três perfis em detrimento da formação estabelecida para cada um deles: pedagogia II – Libras: 01 vaga; perfil pedagogia III – Libras/pedagogia: 01 vaga; perfil pedagogia IV – Libras: 02 vagas³⁴. Além do preenchimento das 04 vagas previstas para os perfis supracitados, mais uma docente foi chamada através do Edital de convocação nº 15/2020³⁵, para o preenchimento de 01 vaga correspondente ao perfil pedagogia III – Libras/pedagogia. Em relação ao Edital nº 03/2016, estava prevista 01 vaga para a área da Educação Especial. No entanto, posteriormente foram chamados mais 04 docentes para o mesmo cargo através dos Editais de convocação nº 18/2018, nº 28/2019, nº 34/2019 e nº 37/2020³⁶. Diferente do concurso anteriormente mencionado, este exigia qualquer graduação com mestrado ou doutorado em Educação, Ensino ou Educação Especial com especialização em Educação Especial, Inclusão ou Acessibilidade. Sendo assim, uma formação mais abrangente em Educação Especial e não tão específica como nos perfis delimitados pelo Edital nº 02/2016.

Embora esses concursos tenham sido uma das principais ações para favorecer a mudança da cultura institucional e a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial desde a fundação do Instituto, pois promoveu a efetivação de uma quantidade considerável de profissionais especializados, faz-se necessário ressaltar que este quantitativo ainda não é suficiente para atender a demanda dos estudantes em todos os campi (PERINNI, 2017). Pensando especificamente nos estudantes surdos, os dados apresentados até o momento trazem poucas evidências de que as diretrizes e ações traçadas estejam caminhando no sentido da institucionalização de uma política de inclusão que atenda às suas demandas específicas de aprendizagem, por exemplo. Ter realizado concursos públicos para o provimento de cargos efetivos de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais e Português (TILSP) é um passo importante, mas não suficiente para este fim. Bugarelli (2022), nos

32 Informações disponíveis em: <https://www.ifes.edu.br/processosseletivos/servidores/item/1992-edital-03-2015-docentes-mestres-e-doutores>. Acesso em: 25 ago. 2022.

33 Informações disponíveis em: <https://www.ifes.edu.br/processosseletivos/servidores/item/2099-concurso-publico-02-2016-docentes-graduados-e-especialistas>. Acesso em: 01 mar. 2022.

34 De acordo com o quadro de vagas do Edital nº 02/2016, a formação exigida para cada perfil de vaga era: **pedagogia II – Libras:** graduação em pedagogia com especialização ou mestrado ou doutorado, em todos os casos, em Libras.; **pedagogia III – Libras/pedagogia:** graduação em pedagogia com especialização ou mestrado ou doutorado, em todos os casos, em Libras; OU graduação em pedagogia com certificação de proficiência “PROLIBRAS” (certificação de proficiência no ensino da Libras expedida pelo MEC) e com especialização ou mestrado ou doutorado, em todos os casos, em educação; **pedagogia IV – Libras:** graduação em pedagogia ou em qualquer Licenciatura, em ambos com certificação de proficiência “PROLIBRAS” (certificação de proficiência no ensino da Libras expedida pelo MEC); OU Graduação em Letras- Libras; OU Graduação em Letras -Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Informações disponíveis em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/concurso_publico/2016/2016-02/Edital04-2016QuadrodeVagas-Retificado1.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

35 Informações disponíveis em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/processos-seletivos/servidores/2016/2016-02/edital_convocacao_para_nomeacao_-XV-DOCENTES-GRAD-E-ESP.pdf. Acesso em: 25 ago. 2022.

36 Informações disponíveis em: <https://www.ifes.edu.br/processosseletivos/servidores/item/2100-concurso-publico-03-2016-docentes-mestres-e-doutores>. Acesso em 01 mar. 2022.

chama a atenção para este cenário ao refletir que este número de profissionais além de não atender toda demanda do Instituto, ainda é imprópria para garantir as condições adequadas de atuação relacionadas a ergonomia do trabalho e a qualidade do processo de tradução e interpretação, por conta do esforço físico e mental inerentes ao processo tradutório (BRAGA; TRINDADE, 2007; SANTIAGO; ROSA; OLIVEIRA, 2009).

Neste sentido, cumpre-nos ressaltar que o planejamento de políticas de inclusão para o acesso, permanência e aprendizagem de acadêmicos surdos em Instituições de Ensino Superior, requer, indissociavelmente, a institucionalização de uma política de acessibilidade linguística. No entanto, é preciso salientar que quando tratamos de políticas de acessibilidade linguística para surdos não estamos discorrendo apenas da interpretação para Libras em sala de aula, mas também de ambientes sinalizados, de uma comunicação institucional acessível, de materiais acadêmicos e instrucionais acessíveis, de processos avaliativos que considerem a singularidade linguística dos acadêmicos surdos, dentre outros aspectos. Além disso, quando pensamos “nos alunos surdos que usam LIBRAS, essa questão sofre um agravamento, pois o aluno fica à margem no processo de ensino-aprendizagem que está acontecendo na Língua Portuguesa e não em LIBRAS” (ANSAY, 2010, p. 126), ainda que eles estejam acompanhados pelo intérprete de Libras. Em outras palavras,

(...) comprovado está que apostar na figura do tradutor intérprete como único recurso de acessibilidade para o estudante surdo no ensino superior é um equívoco. Significa desconsiderar as conquistas históricas da comunidade surda nas últimas décadas que apontam a educação bilingue como políticas educacionais voltadas às singularidades linguísticas e culturais desses estudantes (MOREIRA; ANSAY; FERNANDES, 2016, p. 58).

Portanto, faz-se urgente pensar em ações que sejam instituídas na contramão dessa realidade que atesta o quanto as instituições de ensino, principalmente as Instituições de Ensino Superior, ainda não estão preparadas para lidar e incluir os grupos sociais não hegemônicos que se expressam através de línguas que não são majoritariamente usadas pela sociedade, em especial nos processos de ensino-aprendizagem, como é o caso das pessoas surdas. Para esse fim, até mesmo como fundamento para se discorrer sobre o acesso e permanência desse público no contexto do Ensino Superior, algumas possibilidades são promover “a participação do estudante surdo na definição da política educacional que será implementada em seu favor” (MOREIRA; ANSAY; FERNANDES, 2016, p. 58) e o planejamento para o provimento de outros profissionais especializados além dos TILSP para trabalhar com este público e contribuir com as questões linguísticas e didático-pedagógicas inerentes ao seu processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, ressaltamos a importância da primeira possibilidade supracitada compreendendo que a participação do estudante surdo na tomada de decisões, enquanto protagonista, enseja um espaço cujo exercício da autonomia e democracia se fazem presentes. Desta forma, promovendo também a emancipação destes estudantes para que as situações de inacessibilidade vivenciadas por eles, bem como as dificuldades encontradas em detrimento delas, possam ser transformadas em uma nova realidade, levando em consideração a dialética entre as diferenças permeadas pela coletividade. Trazer à tona essas questões é de extrema importância para que neste redesenho da inclusão dos acadêmicos surdos no IFES, em que não há espaço para a barbárie, a emancipação seja vista como fator importante do processo educativo e como tal, assuma relevância dentro do fazer pedagógico destinado a inclusão desses estudantes. Todavia, como argumenta Adorno, há uma peculiaridade nas questões relacionadas à emancipação,

(...) na medida em que esteja efetivamente centrada no complexo pedagógico,

é que mesmo na literatura pedagógica não se encontra esta tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor – o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido (ADORNO, 1995b, p. 171).

Por isso, os ordenamentos jurídicos, bem como os documentos institucionais não podem ser meramente regulamentações desvinculadas de um pensamento crítico-reflexivo. É preciso que essas políticas se engajem na práxis e assumam um posicionamento político frente ao processo de inclusão de estudantes surdos no Ensino Superior, compreendendo a sua relevância enquanto orientações normativas. Para Adorno (1995b), a educação caminha numa linha tênue entre a emancipação e a barbárie, pois a mesma pode promover a exclusão. Portanto, entendendo que “emancipação significa o mesmo que conscientização” (ADORNO, 1995b, p. 143), é possível compreender que uma educação voltada à esta possibilidade tem condições mais factíveis de produzir uma consciência coerente e atenta às necessidades dos sujeitos de modo que possam vislumbrar as contradições sociais e assim terem uma consciência crítico-reflexiva mais apurada. Mesmo com esta lacuna, os documentos da instituição estudados até o momento tem apontado para ações promissoras acerca da Inclusão em Educação.

Com efeito, prosseguindo com a análise dos documentos do IFES, observamos que no ano de 2017 o Conselho Superior do Instituto homologou dois importantes documentos para o fortalecimento da política institucional de inclusão, a saber: a Resolução nº 34, de 09 de outubro de 2017, que institui Diretrizes Operacionais para Atendimento a Alunos com Necessidades Específicas, e a Resolução nº 55³⁷, de 19 de dezembro de 2017, que institui os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. Esses documentos representam um avanço significativo porque buscam implementar uma política institucional eficiente para a garantia do acesso, permanência, inclusão e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial na instituição através do trabalho colaborativo entre a equipe multiprofissional do NAPNE, o setor pedagógico e as coordenadorias de curso (IFES, 2017e, 2017f). No entanto, as orientações quanto ao atendimento das demandas específicas de aprendizagem de estudantes surdos contidas nestes documentos são mínimas. Neste mesmo ano, o Relatório Integrado de Gestão faz menção à tradução para Libras dos editais, evidenciando que desde março 18 editais já estavam acessíveis em Libras e disponibilizados para a comunidade escolar, conforme preconiza a Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015).

Diante desse cenário, o Plano de Desenvolvimento Institucional mais atual, elaborado para o período de 2019 a 2024, apresenta, de início, uma série de dispositivos legais que embasam as Diretrizes do Projeto Pedagógico Institucional para a Educação Especial e Inclusiva. Por conseguinte, no item 3.2, que trata das concepções político-pedagógicas, apresenta a definição de estudantes público-alvo da Educação Especial de acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e afirma “que todos os cursos oferecidos na instituição devem ser organizados de forma a garantir não apenas acessibilidade, mas também condições para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem, adequando e ressignificando currículos e práticas” (IFES, 2019c, p. 70), o que é ratificado no item 3.3.2, que trata das políticas de ensino da instituição, bem como no item 3.3.3 que trata das diretrizes para o mesmo eixo de atuação.

Tal concepção também é ratificada no item 3.8 que trata da Assistência Estudantil, em que o documento propõe que junto ao ensino se crie e implemente ações para a acessibilidade

37 Esta resolução sofreu alterações pontuais pela Resolução nº 19/2018, também do Conselho Superior do IFES.

e mobilidade dos estudantes. Nesse item, o documento menciona a importância que deve ser dada ao processo de conclusão e certificação do estudante público-alvo da Educação Especial. Nesse aspecto, cabe ressaltar que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo foi uma das primeiras instituições do país a aplicar a certificação por Terminalidade Específica, após consulta realizada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e manifestação favorável dos conselheiros da Câmara de Educação Básica através do Parecer nº 02/2013. Por fim, o documento também enfatiza a preocupação com a acessibilidade arquitetônica, evidenciando a necessidade de adaptação da estrutura física dos campi para atender as demandas de acessibilidade para pessoas com deficiência física, mobilidade reduzida e deficiência sensorial, em especial, no caso de estudantes cegos ou com baixa visão.

Além disso, outro destaque importante neste processo se dá em relação à reserva de vagas para pessoas com deficiência, em que os dados aparecem pela primeira vez no Relatório Integrado de Gestão de 2018, cujo quantitativo é de 975 vagas reservadas e o amparo legal indicado é a Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016). Em 2019, esses dados foram apresentados com mais detalhamento, a saber: 734 vagas para o Ensino Médio e 249 vagas para o Ensino Superior, sendo 205 para a graduação e 44 para a pós-graduação. Sendo assim, somando um total de 983 vagas reservadas para as pessoas com deficiência neste ano. O pouquíssimo aumento no quantitativo de vagas em relação ao ano anterior é justificado no relatório a partir da Portaria nº 1.117/MEC, de 1º de novembro de 2018, que reduz o percentual de vagas reservadas. Já em 2020, as vagas reservadas foram distribuídas da seguinte forma: 122 para o ensino técnico, 143 para graduação e 290 para a pós-graduação. Dessa forma, somando um total de 555 vagas, o que representa uma diminuição de aproximadamente 43,54% em relação ao total de vagas reservadas em 2019. No caso do Ensino Superior, observa-se um aumento de aproximadamente 73,49% na reserva de vagas. De acordo com o documento, o quantitativo de vagas foi calculado a partir dos percentuais verificados no último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e observando as orientações contidas na Lei nº 13.409/2016 e na Portaria Normativa nº 09/2017/MEC, quais sejam: o quantitativo de vagas é determinado considerando a proporção de autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição de ensino que oferta o curso, dentre as vagas já reservadas para estudantes que tenham cursado integralmente a etapa de ensino anterior em escolas públicas.

Como dito anteriormente, uma das vias para a emancipação é a adaptação. Logo, a adaptação pode ser considerada como artefato que contribui para eliminação da exclusão à medida que conduz as ações para o respeito às individualidades que se reconhecem na coletividade e distanciam-se da uniformização. Todavia, ao pensar no contexto educacional, “esta tarefa é tão complicada porque precisamos nos libertar de um sistema educacional referido apenas ao indivíduo. Mas, por outro lado, não devemos permitir uma educação sustentada na crença de poder eliminar o indivíduo” (ADORNO, 1995b, p. 144). Sobre este pensamento, Adorno (1995b, p. 132) salienta que esta questão:

[...] é sobretudo uma consciência que se defende em relação a qualquer vir-a-ser, frente a qualquer apreensão do próprio condicionamento, impondo como sendo absoluto o que existe de um determinado modo. Acredito que o rompimento desse mecanismo impositivo seria recompensador.

A exemplo disso, temos os avanços supracitados em relação a reserva de vagas destinadas às pessoas com deficiência no Ensino Superior. Para os estudos sobre acesso e permanência no Ensino Superior este acontecimento constitui-se enquanto um marco histórico, em especial ao considerar o impacto dele nos aspectos relacionados a inclusão social e educacional. Para Adorno (1995b), esta conquista materializa a necessidade de

compreender a importância de adaptar-se, isto é, emancipar-se. Pois à medida que o direito à educação é garantido para essas pessoas por meio das cotas, às Instituições de Ensino Superior colocam-se um passo a mais distantes da barbárie incultida na cultura da exclusão cuja lógica de que alguns espaços pertencem unicamente a determinados grupos sociais ainda é predominante.

Outro marco importante nesta conjuntura diz respeito à criação da Diretoria de Assuntos Estudantis – DAE, cujo objetivo é “assessorar, coordenar e planejar ações relacionadas à educação especial na perspectiva inclusiva, educação para as relações étnico-raciais, assistência estudantil, gênero e sexualidade” (IFES, 2020a, pág. 23). Antes, dentro da estrutura da Pró-reitoria de Ensino, essa função era destinada à Assessoria Multidisciplinar de Inclusão e Assistência Estudantil, extinta em face da criação dessa nova diretoria. Cabe ressaltar que em função da pandemia causada pela Covid-19, em as informações do Relatório Integrado de gestão acabaram assumindo um recorte bem específico por conta do ensino remoto. Também neste ano é homologada pela instituição a Instrução Normativa (IN) nº 01-2020 em 25 de maio, que normatiza e orienta sobre os princípios e os procedimentos operacionais de acessibilidade para elaboração de materiais e tarefas didático-pedagógicas na Educação à Distância, nas atividades pedagógicas não presenciais e no ensino híbrido para discentes com necessidades educacionais específicas no IFES.

Através desta IN, pela primeira vez, um documento do Instituto cita a preocupação com a ausência de professores bilingues (Libras/Português) para surdos na instituição; um marco importante para se pensar o processo de inclusão deste público no Instituto e da institucionalização de uma política de acessibilidade linguística. No tópico “Da Acessibilidade para Elaboração de Materiais e Tarefas Didático-pedagógicas para Discentes Surdos e Discentes com Surdocegueira”, no Artigo 11 o documento também apresenta definições quanto aos profissionais que atuam com estudantes surdos, trazendo o foco aos tradutores e intérpretes de Libras e português, sobre tradução e língua de sinais e em relação à própria pessoa surda. Nos Artigos 12 e 13, elenca várias indicações de barreiras para acessibilidade nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) para estudantes surdos, bem como práticas que agregam acessibilidade nestas plataformas para este público, dentre as quais destacamos:

Art. 13 Constituem práticas que agregam acessibilidade no ADA/AVA para discentes surdos e discentes com surdocegueira, além das previstas no art. 7º desta IN:

(...) III. Considerar a necessidade da Tradução em Libras dos vídeos, das aulas, das agendas, da apresentação dos docentes, dos informes, das orientações, dos enunciados e de qualquer outro espaço que tenha texto em língua portuguesa no ambiente virtual. Não utilizar avatares (representação bidimensional [2D] ou tridimensional [3D] de um intérprete), devido às limitações do seu banco de dados;

IV. Considerar as etapas de tradução ao organizar o cronograma da disciplina e do curso para que as traduções sejam disponibilizadas ao mesmo tempo em que o conteúdo é disponibilizado para os discentes. As etapas são: 1) tempo de estudo pelo tradutor; 2) planejamento da tradução; 3) gravação; 4) revisão intermediária; 5) edição; 6) revisão final;

(...) VII. Correções das atividades que considerem as especificidades do discente surdo ou do discente com surdocegueira. Por exemplo, consideração da diferença linguística na valorização do aspecto semântico sobre o aspecto formal na correção (Decreto nº 5.626/05) das atividades dos discentes usuários de Libras;

VIII. Disponibilizar interpretação simultânea da Libras nos encontros virtuais da turma. Para isso, é necessário que seja planejado com antecipação como

ficará posicionado o vídeo do intérprete no uso de aplicativos ou software de webconferência. Não é adequado que o discente surdo ou o discente com surdocegueira participe de uma aula sem a interpretação, mesmo que seja disponibilizado, posteriormente, a gravação da aula com a interpretação;

(...) X. Disponibilizar recurso educacional bilíngue. Para além da tradução em Libras, o conteúdo deve ter texto em língua portuguesa, mesmo que esse texto não esteja em destaque na interface. Por exemplo, a exibição de um conteúdo acompanhado de texto amplia as possibilidades de compreensão de conceitos;

XI. Disponibilizar vídeos com tradução em Libras que coloquem o intérprete em destaque em relação ao falante. Centralizar o intérprete na tela e colocar o falante na janela no canto amplia o campo de visão do surdo;

XII. Disponibilizar vídeos em Libras para todos os conteúdos. Apenas a legenda não atende a especificidade dos usuários da Libras. A legenda não seria opção principal e sim um complemento para os que desejam visualizar a escrita da língua portuguesa naquele contexto;

(...) XIV. Disponibilizar vídeos em Libras em que o intérprete seja filmado de frente. O enquadramento do intérprete deve ser o seguinte: na parte superior, o quadro superior da câmera deve ficar entre 10 e 15 centímetros acima da cabeça; e na parte inferior, 5 centímetros abaixo do umbigo. Essas medidas em geral são tomadas em relação à escala e proporção humana, ou seja, em palmos e/ou polegadas;

(...) XVII. Elaborar as videoaulas com recursos visuais que complementarão o conteúdo apresentado;

XVIII. Elaborar glossário em Libras e Português com os principais termos que serão utilizados;

XIX. Elaborar vídeos em Libras que sincronizem o tempo de fala com a imagem e a legenda;

(...) XXVI. Possibilitar que o discente possa participar dos fóruns e realizar as atividades utilizando a Libras. É necessário criar um fluxo junto à equipe de tradução para essas demandas;

XXVII. Realizar o planejamento com o profissional tradutor e intérprete de Libras-português e guia-intérprete que atuará na mediação do curso e das aulas. Eles precisam receber com antecedência o plano do ensino e das aulas para também iniciarem seus planejamentos de tradução. Sem o diálogo entre todos, o processo de ensino e tradução não atenderá às especificidades dos discentes surdos e dos discentes com surdocegueira, respeitando as particularidades do trabalho de cada profissional envolvido;

(...) XXX. Usar ferramenta QR Code para disponibilizar a tradução em Libras de áudios e documentos, por exemplo;

(...) XXXII. Disponibilizar um momento de pausa na realização de atividades pedagógicas presenciais e não presenciais após utilização de conteúdos textuais (apresentação de slides, vídeos, escrita no quadro) para que o discente surdo tenha tempo suficiente para fazer a leitura. Durante todo o processo, o surdo olhará para o intérprete. Se o professor apresentar alguma informação/conteúdo visual, é necessário considerar esse tempo para o aluno visualizar (IFES, 2020b, p. 11)

Estas orientações, ainda que tenham sido pensadas no período pandêmico para atender as demandas do ensino remoto, por analogia, podem ser incorporadas às práticas desenvolvidas em atividades presenciais, levando em consideração que com o retorno das atividades presenciais muitos recursos tecnológicos passaram a fazer parte das práticas pedagógicas de muitos docentes. Como antecipado, além desta normatização apresentar medidas acerca da práxis envolvida neste contexto, ela também expõe mecanismos que contribuem para que, de forma significativa, características socioculturais e linguísticas da

comunidade surda sejam reconhecidas e contribuam para a construção e institucionalização de uma política de acessibilidade linguística. Todavia, segundo Fernandes e Moreira (2014), esse cenário universitário, e também social, que liberta a língua, mas não oportuniza a criação de espaços efetivos para seu uso, valorização, difusão e desenvolvimento, pressupõe a criação de uma política de inclusão que, de forma velada, não garante o “tratamento diferenciado àqueles que têm como língua materna uma língua diferente daquela fala pela sociedade majoritariamente (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 60-61).” Desta forma, como aponta Adorno (1995a, 1995b), se aproximando da barbárie.

Dentro desse contexto, ainda que esses documentos analisados não apresentem de forma sistematizada e clara o desenho de uma política institucional de acessibilidade linguística para os acadêmicos surdos, cabe ressaltar que algumas ações descritas nos Planos de Desenvolvimento Institucional e propostas pelos campi visam minimizar os impactos da inexistência de tal mecanismo, conforme apontam os quadros que seguem. No entanto, tais ações, planejadas de forma particular por cada campus, não podem ser entendidas como o planejamento de ações provenientes da proposição da institucionalização de uma política de acessibilidade linguística para surdos. Até porque o documento não apresenta com clareza quem são os sujeitos destas proposições. Se elas são propostas dos NAPNEs, por exemplo, ou um planejamento macro e multicampi da gestão. De acordo com Fernandes e Moreira (2017), para além de ações efetivas de difusão e valorização da Libras, uma política de acessibilidade linguística precisa assegurar o direito linguístico à Libras como direito humano fundamental considerando a subjetividade dos acadêmicos surdos que apresentam competência comunicativa em Libras variadas em detrimento do seu processo de escolarização na Educação Básica.

Quadro 1 – Propostas de Ações de Extensão Previstas no PDI 2014-2019 correlatas às Políticas Institucionais de Inclusão

Campus	Cursos	Turmas	Vagas	Modalidade	Ano de Oferta
Aracruz	Libras	01	30	Presencial	2015/2
Cachoeiro	Libras	01	20	Presencial	2015/2 a 2016/1
Cefor	Libras	01	30	EaD	2016/1
Itapina	Libras Básico	01	20	Presencial	2014/1 a 2014/2
	Libras Intermediário				
	Coral de Libras	-	-	Presencial	2014/1 a 2014/2
	Libras Básico	01	15	Presencial	2015/1
	Libras Básico	01	25	Presencial	2015/2 a 2016/1
	Coral de Libras	-	-	Presencial	2015/1 a 2019/1
	Libras Básico	01	25	Presencial	2016/1 a 2016/2
	Libras Intermediário				
	Libras Básico	01	25	Presencial	2017/1 a 2017/2
	Libras Intermediário	01	25	Presencial	2017/1 a 2017/2
	Libras Básico	01	25	Presencial	2018/1 a 2018/2
	Libras Intermediário				
	Libras Básico	01	25	Presencial	2019/1 a 2019/2
Libras Intermediário	01	20	Presencial	2019/1 a 2019/2	
Linhares	Libras Básico	02	20	Presencial	2014/2
		02	15	Presencial	2015/2
		02	15	Presencial	2016/2
		02	15	Presencial	2017/2
		02	15	Presencial	2018/2

Piúma	Uso de Tecnologias Assistivas na Ed. Especial	04	60	EaD	2015/2
Vila Velha	Libras Básico: Serviços Públicos	01	15	Presencial	2015/2
	Aperfeiçoamento em Tecnologias Assistivas	01	75	Presencial	2015/02 ou 2016/01
Vitória	Libras	01	20	Presencial	2017/1
Alegre	Jornada Inclusiva	-	-	Presencial	2016 (anual)
Cachoeiro do Itapemirim	Seminário de Educação Inclusiva e Acessibilidade	-	-	Presencial	2014 (anual)
Santa Teresa	III Ciclo De Debates: Diversidade, Diferença e Educação	01	150	Presencial	2014/1
Vitória	A Escola Inclusiva: Processos de Leitura e Escrita de Sujeitos Atípicos	-	-	Presencial	2018

Fonte: Dados Extraídos do PDI 2014/2019 – Instituto Federal do Espírito Santo (IFES, 2014b).

Quadro 2 – Propostas de Ações de Extensão Previstas no PDI 2019-2024 correlatas as Políticas Institucionais de Inclusão

Campus	Curso	Turmas	Vagas	Modalidade	Ano de Oferta
Alegre	Libras Básico	01	50	Presencial	2019/2
Barra de São Francisco	Libras Básico I	02	25	Presencial ⁷	2020/2
Cefor	Libras Introdutório	02	40	EaD	2020/1
	Libras Intermediário	02	40	EaD	2020/1
	Adequações Curriculares para a Educação Especial	02	40	EaD	2020/1
	Inclusão e Educação Especial	01	40	EaD	2020/1
	Libras Introdutório	02	40	EaD	2020/2
	Libras Intermediário	02	40	EaD	2020/2
	Libras para Licenciatura	07	30	EaD	2020/2
	Adequações Curriculares para a Educação Especial	02	40	EaD	2020/2
	Tecnologias Educacionais e Acessibilidade	02	40	EaD	2020/2
Colatina	Libras Básico	01	30	Presencial	2019/2
Ibatiba	Curso de Capacitação para Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Visual	01	20	Presencial	2020 a 2025
	Oficina de Capacitação em Comunicação Visual Inclusiva:	02	20	Presencial	2020 a 2025

	noções de Libras				
Itapina	Libras Básico	01	15	Presencial	2020/2

Fonte: Dados Extraídos do PDI 2019/2024 – Instituto Federal do Espírito Santo (IFES, 2019c).

Diante das informações apresentadas nestes quadros, é notório que as propostas voltadas para o ensino, difusão e valorização da Língua Brasileira de Sinais assumem relevância, conforme já preconizava o Decreto nº 5.626/2005 ao estabelecer no § 1º do Art. 14, referente ao Uso e Difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o Acesso de Pessoas Surdas à Educação, que as instituições federais de ensino devem “ 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” (BRASIL, 2005). Porém, ao analisar os Relatórios Integrados de Gestão e os Relatórios de Gestão da Especial na Perspectiva Inclusiva de 2019 e 2020, não identificamos informações suficientes que atestem a realização de tais ações. De certo modo, uma falha dos documentos institucionais que não buscaram dar publicidade às ações executadas. Todavia, os relatórios que tratam especificamente da Educação Especial apresentam as seguintes ações realizadas nos campi que tiveram como objetivo discutir, dar visibilidade e propor formações quanto às questões relativas a permanência e aprendizagem das pessoas surdas, a saber:

Quadro 3 – Ações Executadas Relativas a Permanência e Aprendizagem das Pessoas Surdas Realizadas nos Campi em 2019

Campus	Ação Realizada
Alegre	Oficina de Libras
	Curso de Formação Inicial e Continuada de Libras
	Tradução de editais para Libras
	Participação na campanha “Ninguém Fora da Conversa” ³⁸
Cefor	Participação na campanha “Ninguém Fora da Conversa”
Ibatiba	Produção de materiais em Libras
Linhares	Roda de conversa sobre a Libras
	Exposição de murais em comemoração ao Dia Nacional da Educação de Surdos (23 de abril) e do Dia Nacional da Libras (24 de abril)
	Workshops e apresentações culturais em comemoração aos 17 anos da Lei da Libras (Lei nº 10.436)
	Elaboração de materiais em Libras
	Realização de atividades em comemoração ao Setembro Surdo
	Seminário “Vidas surdas e surdocegas desenhadas: a nossa história”
	7º Sarau Sinalizado com apresentações de música, piadas, teatros e encenações
Nova Venécia	Formação dialógica entre surdos e ouvintes
	Formação básica em Libras
	Apresentação de pesquisa realizada sobre a criação de sinais-termo para o curso de Engenharia Civil
	Roda de conversa com surdos da comunidade externa
Venda Nova do Imigrante	Oficinas de Libras no campus
Vila Velha	Curso de comunicação visual inclusiva: noções de Libras
	Minicurso práticas de ensino para alunos surdos

38 Esta campanha foi motivada pelo Dia Nacional da Educação de Surdos e da Língua Brasileira de Sinais, e teve por objetivo promover a conscientização sobre a importância da inclusão dos estudantes surdos na rotina escolar dos campi. Com a participação de alunos surdos e servidores, foi produzido um vídeo que foi divulgado nas redes sociais dos campi participantes. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SwwGJzQdpIU>. Acesso em: 10 jan. 2023.

Vitória	Palestra Tradução e interpretação de Libras no contexto pedagógico
	Curso Atendimento pedagógico em Libras
	Oficinas comunicação em Libras
	I Encontro dos alunos surdos do campus
	Campanha “Ninguém Fora da Conversa”
	Programa Portas Abertas com alunos surdos da Prefeitura de Vitória
	Comemoração do Dia Nacional do Surdo
Tradução das informações quanto os campos de atuação e cursos disponíveis no site do campus	

Fonte: Dados Extraídos do Relatório de Gestão Educação Especial na Perspectiva Inclusiva 2019 (IFES, 2019d)

Quadro 4 – Ações Executadas Relativas a Permanência e Aprendizagem das Pessoas Surdas Realizadas nos Campi em 2020

Campus	Ação Realizada
Alegre	Participação na campanha “Setembro Inclusivo” com foco nos alunos surdos
	Tradução de editais para Libras
	Interpretação de lives
Aracruz	Tradução de editais para Libras
	Tradução do material “Fique em Casa” para Libras
	Participação na campanha “Setembro Inclusivo” com foco nos alunos surdos
	Interpretação de lives
Cefor	Curso de formação inicial e continuada de Libras
Guarapari	Seminário sobre surdez e Libras
Linhares	Evento virtual “Setembro Surdo” para comemoração do Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência e do Dia Nacional do Surdo.
Vila Velha	Curso básico e intermediário de Libras
Vitória	Participação na campanha “Setembro Inclusivo” com foco nos alunos surdos

Fonte: Dados Extraídos do Relatório de Gestão Educação Especial na Perspectiva Inclusiva 2020 (IFES, 2020e)

Os documentos citados apresentam uma quantidade considerável de ações realizadas que podem ser entendidas como iniciativas favoráveis ao processo de inclusão de acadêmicos surdos, pois buscam promover eventos e espaços de formação que ensejam a difusão do conhecimento acerca da sua singularidade linguística, identitária e cultural da pessoa surda, bem como a oferta de serviços que atendam sua demanda por acessibilidade linguística. Quanto a esses serviços, Bugarelli (2022), em sua investigação sobre a gestão da tradução e interpretação do par linguístico Libras-português no IFES aponta que outras ações também denotam que o Instituto está caminhando a passos otimistas quanto a inclusão de estudantes surdos, como a tradução de documentos institucionais, por exemplo, o Regulamento de Organização Didática e a Cartilha de Acessibilidade do NAPNE, de editais de diversas atividades de pesquisa e extensão, de materiais audiovisuais de cursos à distância, entre outros, bem como a interpretação de reuniões do Conselho Superior, aulas, eventos institucionais, reuniões pedagógicas e administrativas, e demais atividades ligadas ao ensino, pesquisa e extensão.

A partir da análise dos documentos institucionais estudados até o momento, é notória a preocupação do Instituto com o processo de inclusão dos acadêmicos surdos, em especial com a necessidade de (re)organização de sua estrutura física e didático-pedagógica para atender as demandas provenientes desse alunado. No entanto, é importante ressaltar que nem todas as ações previstas nos PDIs foram realizadas ou ao menos possuem registro de sua realização nos relatórios de gestão. De acordo com Andrade e Damasceno (2020), esse pensamento é necessário para que, de fato, haja a consolidação de um espaço escolar mais inclusivo e, por

consequência, mais respeitoso quanto à valorização das diferenças e da diversidade. Assim, formando uma comunidade escolar que “caminha para um pensar e fazer prático, se livrando das raízes da escola tradicional, que prevê um padronizar estudantes e suas aprendizagens” (ANDRADE; DAMASCENO, 2020, p. 215). Outrossim, Ansay (2009) e Pires (2008), ao pesquisarem sobre o acesso e permanência de surdos em Instituições de Ensino Superior, reiteram a importância de que estes pensamentos e intenções sejam sistematizados com vistas à institucionalização de políticas institucionais sólidas de inclusão, para que o direito à educação e a aprendizagem desse público sejam garantidos independente de da boa vontade de gestores. Dessa forma, os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas assumem relevância neste contexto.

4.2 A atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas e a Inclusão de Estudantes Surdos nos Cursos de Graduação

Considerando as questões discutidas nos capítulos anteriores, observamos que a inclusão dos acadêmicos surdos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo está pautada em diretrizes do Conselho Superior que orientam e normatizam o trabalho com os estudantes público-alvo da Educação Especial de forma mais abrangente: a Resolução nº 34, de 09 de outubro de 2017, e a Resolução nº 55, de 19 de dezembro de 2017, que foi alterada pela Resolução nº 19, de 13 de julho de 2018. Nesse contexto, encontra-se também a Resolução nº 33, de 04 de agosto de 2020, que regulamenta o funcionamento e atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), setor responsável por contribuir com a efetividade do processo de inclusão dos estudantes surdos nos campi. No entanto, é importante frisar que a atuação dos NAPNEs será no intuito de contribuir com o processo de inclusão do aluno surdo, não sendo o único ou principal responsável por tal tarefa. Na verdade, o fazer pedagógico no processo de inclusão deste público se dará através da corresponsabilidade entre o núcleo, a coordenação do curso de graduação e a gestão do campus e do Instituto, em especial a gestão do ensino.

Como antecipado, este setor é de natureza consultiva e executiva, de composição multiprofissional e que atuará no âmbito da promoção da inclusão buscando desenvolver ações que contribuam para viabilizar as condições para o acesso, permanência, participação, aprendizagem e conclusão com aproveitamento dos estudantes público-alvo da Educação Especial em todos os níveis e modalidades de ensino ofertados pelo Instituto, conforme apontam os Art. 2º e 3º da Resolução nº 33/2020 (IFES, 2020c). Sendo assim, estes núcleos são indispensáveis para compreender o processo de inclusão na instituição, em especial quando trata-se de estudantes do Ensino Superior. Por isso, para compreender como se dá a práxis do processo de inclusão dos acadêmicos surdos matriculados nos cursos de graduação dos campi é que este estudo realizou entrevistas semiestruturadas com os coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, buscando também dar voz a eles, que são os sujeitos que estão na linha de frente do processo de inclusão dos estudantes surdos e vivenciam cotidianamente as mazelas e adversidades deste trabalho. Para chegar a estes coordenadores, uma consulta à Diretoria de Assuntos Estudantis da Pró-reitoria de Ensino do Instituto foi realizada para saber em quais cursos de graduação há alunos surdos matriculados, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 5 – Estudantes Surdos nos Cursos de Graduação do IFES

Campus	Cachoeiro de Itapemirim	Colatina	Itapina	Nova Venécia
Quantidade de Aluno(s)	01	01	01	02
Curso	Sistemas de Informação	Arquitetura	Agronomia	Engenharia Civil
				Geografia
Modalidade	Presencial	Presencial	Presencial	Presencial
Principal Forma de Comunicação	Libras	Libras	Libras	Libras
Gênero	Masculino	Masculino	Masculino	Feminino
				Masculino
Ano de Ingresso	2019	2020	2017	2019
				2018
Forma de Ingresso	Cotas - PcD	Cotas - PcD	Cotas - PcD	Cotas - PcD

Fonte: O autor³⁹

Na sequência, para a elaboração do roteiro das entrevistas⁴⁰, buscamos contemplar aspectos relativos a compreensão global do processo de inclusão, passando ao entendimento sobre acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior e das políticas de inclusão do Instituto, e, por último, focamos mais especificamente na atuação dos núcleos frente ao atendimento das demandas específicas de aprendizagem dos acadêmicos surdos a partir da tridimensionalidade culturas, políticas e práticas (SANTOS, 2003; SANTOS; PAULINO, 2008; DAMASCENO, 2019). Quanto ao uso deste instrumento de pesquisa, cabe ressaltar que, segundo Gil (2002) e Lakatos e Marconi (2006), sua relevância para o processo de investigação acadêmica se deve ao fato dele favorecer a explicação e a compreensão das questões estudadas em sua totalidade, pois as respostas não estão condicionadas a um formato padronizado de alternativas a que se deve escolher. Em outras palavras, os participantes têm a liberdade de discorrer livremente sobre as questões apresentadas.

Desse modo, as respostas obtidas através das entrevistas semiestruturadas não buscam evidenciar apenas o que preconiza a legislação e as normatizações do Instituto, mas trazem à tona também, pelo viés da práxis, a percepção e experiência dos gestores que vivenciam cotidianamente os aspectos relativos ao processo de inclusão dos surdos no Ensino Superior. No que se refere às respostas das entrevistas, é importante ressaltar também que através delas tornou-se possível compreender algumas questões que não estavam postas de forma clara nos documentos institucionais. Ademais, registra-se que foram estabelecidas categorias de análise para facilitar a organização das respostas obtidas, e as mesmas sofreram algumas correções ortográficas sem que o sentido fosse comprometido. Porém, antes de discorrer sobre tais questões e analisar as contribuições dos coordenadores, apresentamos no quadro abaixo a caracterização dos entrevistados, bem como a forma como eles serão identificados ao longo

39 Os dados descritos nessa tabela foram coletados a partir da resposta obtida pela Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação da Controladoria Geral da União, por meio da requisição cujo número é 23546.067769/2021-89. Ressalta-se que esse caminho foi utilizado porque esse detalhamento não consta nos Relatórios de Gestão disponibilizados em domínio público. Algumas informações adicionais foram obtidas através da entrevista com os coordenadores dos NAPNEs, a saber: gênero, forma e ano de ingresso e principal forma de comunicação.

40 Para visualizar na íntegra o roteiro utilizado nas entrevistas semiestruturadas, consulte o apêndice 01.

deste trabalho, a saber:

Quadro 6 – Caracterização dos Entrevistados

Pseudônimo	Cargo	Tempo na Coordenação	Gênero
Coordenador Participação	Psicólogo	8 anos	Masculino
Coordenador Coletividade	Professor	1 ano, aproximadamente	Masculino
Coordenadora Empatia	Professora	Menos de 1 ano	Feminino
Coordenadora Equidade	Professora	3 meses	Feminino

Fonte: o autor.

Inicialmente, para entender como os coordenadores percebem os atravessamentos sofridos pelo processo de inclusão dos estudantes surdos nos cursos de graduação, eles foram questionados quanto ao seu entendimento sobre Inclusão em Educação quando trata-se da Educação Especial e em relação ao conhecimento que eles têm sobre a legislação que ampara a Educação Especial e a sua importância, considerando a especificidade do trabalho que realizam enquanto gestores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) dos campi do IFES. Ao entender tais questões, é possível inferir que a dimensão das culturas é constituída pelas experiências e aprendizagens obtidas pelos entrevistados ao longo de sua trajetória de vida, acadêmica e profissional, como podemos observar na transcrição das respostas que se apresentam a seguir.

Inclusão em educação defende que a sociedade deve ser modificada e se adaptar para incluir todas as pessoas. O autor Sasaki considera que a inclusão é o processo em que os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana por causa da participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações. Por isso, a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores que não podem ser separados e que avançam em relação à ideia de equidade ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão (Coordenadora Equidade. Primavera, 2022).

Eu vou pensar o conceito de Inclusão trazendo a ideia do acesso e a democratização do ensino para todos os estudantes com suas distintas questões, particularidades, singularidades. Quando eu penso para os alunos da Educação Especial, eu estou pensando numa escola que consiga dar conta de atender este estudante, considerando não apenas suas dimensões de aprendizagem e de formação dentro de uma perspectiva integral, mas que dê conta, de fato, de garantir pertencimento deste estudante no campus. E pertencer seria, conviver e se relacionar com aquilo que a escola tem por oferecer: questões relacionadas às aprendizagens, relacionamentos interpessoais, as vivências que o campus propõe. Então, eu acho que passaria por esta dimensão. A palavra pertencimento me agrada neste sentido; de se sentir fazendo parte e transitar com as liberdades que todos os estudantes deveriam ter participando dos processos formativos em suas distintas possibilidades (Coordenador Participação. Primavera, 2022).

A partir dessas falas é possível perceber que a concepção de Inclusão em Educação para estes coordenadores está ligada ao processo histórico atrelado ao binômio exclusão versus inclusão. Para eles, este processo não possui um fim em si mesmo e está pautado no direito à educação e na democratização do acesso e pertencer o espaço escolar, seja ele da Educação Básica ou do Ensino Superior. Com base no exposto, considerando as contribuições

de Adorno (1995a, 1995b), fica evidente que “precisamos evidenciar para onde a educação tem conduzido os indivíduos: para a emancipação ou para adaptação? Pois, segundo o autor, a democracia se estabelece a partir da emancipação” (NASCIMENTO, 2022, p. 115). Neste sentido, é necessário que a dimensão das culturas que constitui a atuação dos NAPNEs torne-se um entendimento institucional para que o processo de inclusão seja planejado e executado para a autonomia e emancipação dos estudantes.

Nesta conjuntura, é possível compreender que o processo de inclusão é atravessado pela cultura da exclusão, mas também por valores sociais constituídos ao longo da história da humanidade como alteridade, diferença e equidade (ADORNO, 1995a, 1995b). De acordo com Nascimento (2022, p. 21), “a inclusão não se constitui num status quo, mas tem por natureza a luta, a democratização e a emancipação nos diversos espaços sociais”, como aponta Adorno (1995a, 1995b) ao discorrer que a cultura da exclusão vivenciada ainda hoje é, sobretudo, a materialização da barbárie frente o processo de inclusão das pessoas surdas. Deste modo, é preciso que no fazer pedagógico cotidiano sejamos capazes de nos colocar na contramão desta realidade, vislumbrando possibilidades concretas de conscientização e reflexão crítica com todos os atores envolvidos no processo, de modo que estas ações possam contribuir com a mudança da cultura institucional acerca da inclusão.

Portanto, a reestruturação não só das ações compreendidas dentro do âmbito da atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, mas também aquelas que estão compreendidas dentro da cultura institucional, precisam ser repensadas para melhor compreensão das questões que tangenciam a Inclusão em Educação. Por isso, a importância de se compreender com clareza como se configura o entendimento institucional acerca da Inclusão em Educação, considerando que este entendimento dará embasamento para ações que busquem agir na contramão da barbarização dos processos educativos e, conseqüentemente, distanciando-se na normalização da pessoa surda. Desta forma, o entendimento desta premissa, mas também do que dizem os instrumentos legais na atualidade, são de extrema importância, pois só assim será “possível fixar alternativas históricas, tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório. (ADORNO, 1995b, p. 11).

Neste contexto, os coordenadores trouxeram também outros elementos que nos auxiliaram a compreender melhor como se dá o conhecimento deles em torno dos instrumentos legais e a sua importância. Em relação a legislação, de modo geral, os entrevistados citaram a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), mas apenas a Coordenadora Empatia mencionou normativas direcionadas especificamente aos estudantes surdos: a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005; instrumentos legais importantes ao se pensar a garantia do direito à educação e a acessibilidade linguística para os estudantes surdos matriculados em IES. Sobre tal legislação, um dos coordenadores salienta que

Essas políticas vêm a compor uma necessidade concreta; real, do que o processo de exclusão historicamente promoveu na sociedade. Então, nós estamos falando de uma política que tem como trazer visibilidade para as pessoas com deficiência; para as pessoas público-alvo da Educação Especial, e além disso a garantia de direitos, né, de acessibilidade. (...) Então, elas fornecem ferramentas que legitimam as ações inclusivas; legitimam a participação dessas pessoas na sociedade. E acredito que são, fielmente, produto de um movimento social; de um movimento coletivo. Então, elas não vem, assim, ao acaso (Coordenador Coletividade.

Primavera, 2022).

Esta compreensão, reitera o entendimento de que o avigoreamento das ações necessárias para extinguir a barbárie vivenciada por acadêmicos surdos no Ensino Superior, se dará pela via do fortalecimento de iniciativas coletivas. Dentro desta lógica, é importante salientar que, diante de um sistema capitalista que supervaloriza os princípios individuais, nunca se fez tão essencial reiterar a importância da coletividade, pois é a partir das relações constituídas comunitariamente que será possível promover a emancipação dos indivíduos, distanciando-os, assim, da irracionalidade ao qual o capitalismo e a indústria cultural propagam (ADORNO, 1995a, 1995b). Não podemos nos abster de pensar que a cultura que predomina hoje sobre as relações sociais é uma cultura totalmente convertida em mercadoria, como aponta Adorno ao discorrer sobre a Indústria Cultural vivida em tempos atuais, em especial em contextos educativos e escolares. Quanto a isso, Damasceno (2015, p.22) salienta que:

[...] a educação deveria se configurar na resistência à indústria cultural na medida em que contribuiria na formação da consciência crítica pelas possíveis experiências formativas, possibilitando ao indivíduo o desvelamento das contradições da sociedade e alertando sobre a lógica da sociedade da formação capitalista.

Cabe ressaltar, neste contexto, que as estratégias adotadas na atualidade pela sociedade capitalista e neoliberal em que vivemos, estão intimamente ligadas com os princípios da barbárie que se materializa por meio da cultura da exclusão. As ações que atuam contra a emancipação e a autonomia se apresentam de forma camuflada por meio de um discurso eminentemente homogeneizador que manipula a realidade: a Indústria Cultural. Este processo, segundo as relações de produção imperantes, busca disseminar valores a partir de uma cultura comum a todos, omitindo suas reais intenções afim de que possa garantir a supremacia do pensamento anti-democrático, crítico e reflexivo. Desta forma, promovendo meios de culpabilizar os indivíduos que na verdade são vítimas de toda esta barbárie (ADORNO, 1995a, 1995b). Adorno (1993, p. 222-223) ajuda-nos a refletir melhor sobre as contradições disseminadas nesta trama ao afirmar que

Os discursos habituais sobre a “mecanização” do homem são enganosos, porque o concebem como algo estático, que por “influências” de fora, através de uma adaptação a condições de produção a ele exteriores, sofrem certas deformações. Mas, não existe substrato algum dessas “deformações”, nenhuma interioridade ôntica sobre a qual mecanismos atuam de fora apenas: a deformação não é nenhuma doença do homem, e sim uma doença da sociedade (...). É quando o processo que se inicia com a transformação da força de trabalho em mercadoria permeia todos os homens – transformando em objetos e tornando a priori comensuráveis cada um de seus impulsos, como uma variante da relação de troca – que se torna possível à vida reproduzir-se segundo as relações de produção imperantes.

Essa lógica mecanicista e baseada em relações de produção que disseminam uma cultura de massa que não dialoga com as individualidades, predominou durante muito tempo. Todavia, como mencionado anteriormente, o fazer coletivo permeado pelo respeito a diversidade é uma forma de romper com essas ações. Esta concepção, que independe da condição da pessoa, é um princípio humano de que *“a convivência deve estar ali presente para que um auxilie o outro neste processo. E a ideia de coletividade, ela é necessária, né, para se compreender a inclusão de fato. Porque ela é diferente de segregação; de estar só*

presente, é mais uma ideia de ação coletiva em si” (Coordenador Coletividade. Primavera, 2022). Para tanto, é necessário que o Instituto compreenda que ao querer alcançar uma dimensão cultural na instituição em prol da inclusão, é necessário que valores como acolhimento, diversidade e respeito pelas diferenças sejam pilares do trabalho acadêmico-científico e político-pedagógico do IFES. Assim, institucionalizando práticas de ensino mais humanas, multifacetadas e acolhedoras, que distanciam-se dos valores propagados pela Indústria Cultural (DAMASCENO, 2019). Além disso, é preciso considerar que

À medida que a gente tem normativas, a gente acaba assegurando o compromisso que o Estado e as instituições acabam assumindo no sentido de garantir essa inclusão. Eu acho que não passa mais por questões que são escolhas pessoais, escolhas da gestão, escolhas entre aspas, ou escolhas e compromissos de quem está no campus neste momento. Eu acho que é uma forma de garantir acessibilidade como um compromisso mesmo, do Estado e institucional. Então, sem essas prerrogativas eu acho que a nossa atuação fica muito fragilizada; no sentido de não conseguir consistência. Eu acho também que elas são importantes no sentido de assegurar a execução das ações inclusivas. Então, quando a gente precisa contratar um profissional e fazer requisição, a gente se ampara nestes instrumentos legais. Eu acho que eles dão corpo ao nosso compromisso de tentar efetivar ações inclusivas. Então, eu acho que eles são, assim, fundamentais (Coordenador Participação. Primavera, 2022).

Conforme exposto, as dimensões das culturas e das políticas, em certa medida, caminham juntas. Logo, ao se pensar a constituição de uma cultura institucional pela inclusão, não se pode distanciar-se das políticas públicas. São os instrumentos legais, como mencionou o Coordenador Participação, que darão amparo as ações desempenhadas pelo IFES, em especial pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas no processo de inclusão dos estudantes surdos. Em outras palavras, são essas normativas que darão base também para a constituição de políticas linguísticas para acadêmicos surdos nas IES, que, via de regra, serão os principais artefatos para garantia do acesso e permanência deste público, e desta forma se colocar na contramão da barbárie experimentada por esta população ao longo de muitas décadas. A respeito disso, as autoras Fernandes e Moreira esclarecem que

Falamos de política linguística sempre que ações efetivas, no âmbito do poder público, são efetivadas para preservar e promover o direito ao uso de línguas faladas por comunidades minoritárias, como é o caso de estudantes surdos. São medidas de proteção do patrimônio cultural nacional, como também dos direitos humanos dos grupos culturais envolvidos (FERNANDES; MOREIRA, 2017, p. 135).

Dessa forma, é preciso que os gestores compreendam que os contextos de ensino em que (co)existem duas ou mais línguas não podem ser encarados da mesma forma que outros espaços escolares que não lidam com tal questão. Em especial quando as línguas são de modalidades distintas, como é o caso da língua de sinais de modalidade visuo-espacial e da língua portuguesa de modalidade oral-auditiva (FERNANDES; MOREIRA, 2017). Com isso, a compreensão do que vem a ser acesso e permanência e por conseguinte de políticas educacionais de acesso e permanência, não podem desconsiderar tal especificidade ao se discorrer sobre a inclusão de estudantes surdos no Ensino Superior. Quanto a isso, Adorno (1995b) tem apontado em seus escritos que desbarbarizar tem se tornado a questão mais latente para a educação na atualidade. Tal premissa fundamenta-se em ações de gestores que, sendo responsáveis pela transformação educacional, não proporcionam uma educação

emancipatória, em que o ensino seja humanizado e constituído de todos e para todos. Por isso, a importância de considerar os aspectos referentes a especificidade linguística do alunado surdo para o processo de ensino-aprendizagem.

Na tentativa, então, de investigar a compreensão dos coordenadores dos núcleos sobre tal temática, eles foram questionados sobre o que entendem por acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior, se eles conhecem a legislação que ampara tal questão e, ainda, se no IFES há medidas institucionais que asseguram este direito. Podemos observar excertos das respostas dos entrevistados a seguir.

Eu acho, de certo modo, que são conceitos que se distinguem e se complementam. Eu estou pensando no acesso como a possibilidade de você tentar eliminar barreiras que favoreçam o ingresso; a participação dos estudantes nas instituições de ensino. (...) Eu acho que o que há de semelhante é o compromisso firmado no sentido de eliminar barreiras. E eu estou pensando esta permanência como possibilidade de participação; de formação; de aproveitar este espaço institucional como espaço que de fato garanta o desenvolvimento e aprendizagem (Coordenador Participação. Primavera, 2022).

É uma pergunta meio capciosa. Eu entendo que nós estamos falando de uma formação que continua e se finda. Ela tem início, meio e fim. Então, o acesso seria esse aluno entrar na Instituição, de forma bem objetiva. Permanência, é ele conseguir cursar todo esse currículo que é proposto. (...) Então, objetivamente seria isso. Mas capciosa, eu digo, porque faço parte da comissão de permanência do Ensino Superior do campus, e até então praticamente eu vejo uma demanda de ações burocráticas do que ações concretas que realmente facilitem essa relação do estudante ali dentro do período escolar; do cotidiano escolar. Então, assim, eu não vejo muita práxis, eu vejo muita prática (Coordenador Coletividade. Primavera, 2022).

No que se preze a ausência da práxis e da formação que não promova o pensamento crítico-reflexivo, Adorno (1995b) chama-nos a atenção quanto aos processos semiformativos que estão referenciados na hierarquização do conhecimento, “pautados na manutenção da organização social na medida em que aprisiona o pensamento autônomo dos sujeitos, reduzindo-os ao conformismo de padrões desiguais estabelecido pela lógica fundante da divisão de classes” (SILVA, 2017, p. 26-27) e da mecanização que não promove a autonomia. Para Adorno (1995b, p.3): "a semiformação constitui a base social de uma estrutura dominante", ou seja, é essa formação para a alienação que promove os alicerces que fortalecem as estruturas hierarquizadas de nossa sociedade. A exemplo disso, reiteramos a fala do coordenador supracitado que esclarece que não há formações que pensem a pauta em questão. Desta forma, fazendo com que o trabalho da comissão de permanência seja meramente burocrático, cuja atenção volta-se apenas aos dados numéricos. Dando continuidade às discussões, há ainda o relato de mais um coordenador, a saber:

Acesso é você dar condições do aluno entrar. Então, geralmente os alunos estão acessando o Ensino Superior por meio das cotas. Mas isso não significa participação, nem permanência. Então, quando estão aqui dentro, eles precisam ter acesso a tudo, inclusive à pesquisa, à extensão, não só ao ensino. Então, é uma grande luta também, porque a gente coloca os meninos aqui dentro e não dá acesso a eles a mais nada. Então, é o que compromete a permanência e compromete a participação. A permanência dos alunos está vinculada à participação, então se eles conseguem, se eles se

encontram no curso, participando, tendo acesso a tudo que o campus oferece aos alunos sem deficiência, nós acreditamos que ele vai concluir o curso com êxito e sucesso. Agora, se nós não damos acessibilidade, o acesso a tudo que tem no campus, tudo que o campus oferece de qualidade e de educação, a permanência fica comprometida. Então, por exemplo, um aluno surdo não tem intérprete de Libras, como que ela vai ter acesso ao conteúdo? Como ele vai ter acesso a educação se não tem intérprete? Então, a permanência dele fica comprometida (Coordenadora Empatia. Primavera, 2022).

Os relatos de todos os coordenadores é bem semelhante, como é possível observar. Neste sentido, podemos dizer que estão alinhados ao entendimento de que o acesso deve ser compreendido “de uma maneira ampla, ou seja, corresponde não só ao ingresso à universidade (por meio de um processo seletivo, justo e atento às necessidades dos alunos com deficiência), mas a permanência desse aluno na instituição (subsídios que garantam condições adequadas)” (CASTRO; ALMEIDA, 2014, p. 180). Dessa forma, o acesso às Instituições de Ensino Superior requer mudanças que estão relacionadas a necessidade de criar condições de participação pautadas na legislação e nos direitos igualitários, humanos e linguísticos (CASTRO; ALMEIDA, 2014). É importante salientar, neste contexto, que são conceitos que complementam-se no processo de inclusão, como explicita um dos coordenadores ao afirmar que “o que há de semelhante é o compromisso firmado no sentido de eliminar barreiras” (Coordenador Participação. Primavera, 2022).

Embora as respostas supracitadas sejam convergentes entre si, não se pode fugir da assertiva de que este é um processo que não está livre de fragilidades como o Coordenador Coletividade relata ao dizer que participa da Comissão de Permanência e Êxito no seu campus, mas não observou, ainda, nenhuma ação que esteja alinhada a dimensão das práticas através da práxis. Dito de outra forma, as notas discursivas tomadas pelo coletivo em que ele compõe ainda não conseguiram transpor-se para a vida cotidiana do campus para desempenhar ações efetivas que busquem a permanência dos estudantes. Em especial, no que diz respeito aos desafios vivenciados diariamente pelos estudantes surdos Outrossim, adiante o referido coordenador ainda ressalta que

(...) imagina, eu sou uma pessoa que faz parte da comissão de acesso e permanência, mas não tem formação para atuação nesta área. Então, isso é um problema: quando você compõe uma portaria com vários nomes e os estudos que são direcionados são de pesquisas quantitativas, por exemplo - quantos alunos terminam o curso, quantos alunos finalizam, quantas são as matrículas que eu tenho. Então, é muito da preocupação disso do que mais das ações de permanência em si (Coordenador Coletividade. Primavera, 2022).

Nesse contexto, é importante salientar que o entendimento e a práxis do que vem a ser acesso e permanência são essenciais para o trabalho com acadêmicos surdos, para que se possa compreender que as discussões em torno da sua especificidade linguística e suas demandas específicas de aprendizagem não fogem ao escopo de tal temática. Pelo contrário, fazem parte das culturas, políticas e práticas que atuam na promoção de um ambiente universitário mais inclusivo e acessível linguisticamente. Nesse sentido, este tipo de fragilidade, no que tange a escassez de formação em torno desse assunto, da margem para a “falta de preparo e informação (...), e por vezes, uma resistência desses profissionais em mudarem ou adaptarem suas práticas pedagógicas e proporcionar melhores condições de escolarização a esses estudantes” (CABRAL, 2017, p. 381). Por isso, a importância de se

pensar a acessibilidade linguística por uma perspectiva que baseia-se na aposta da convivência comunitária na qual duas ou mais línguas convivem indiscriminadamente entre si no mesmo ambiente.

Sendo assim, tanto na escola quanto na sociedade, é imprescindível se pensar em valores que vão ao encontro da diversidade, ainda que a escola contemporânea esteja cercada de desafios. Por isso, é necessário que na práxis constituída no cotidiano das instituições de ensino em que a convivência se dá em âmbito comunitário, que os profissionais tenham discernimento intelectual para que, neste contexto educacional, possam potencializar os progressos alcançados à luz da justiça e das orientações legais, não perdendo de vista a importância da equidade para o aprimoramento do processo educativo (ADORNO, 1995a, 1995b). Desse modo, estando atentos a importância do que preconiza a legislação para que este percurso não se distancie do que está normatizado nelas, o que impacta diretamente nas questões de acessibilidade inerentes ao trabalho com os estudantes surdos.

Em outras respostas, a Coordenadora Equidade assim como os demais coordenadores, de forma geral, também disseram conhecer a legislação que ampara o acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior. A Coordenadora Empatia, inclusive, relatou que está desenvolvendo o seu projeto de pesquisa do doutorado nesta área de estudos. Em suas falas, alguns dos coordenadores dizem conhecer instrumentos institucionais que asseguram tal questão e citam os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e a Resolução nº 55/2017 do Conselho Superior do IFES, afirmando que ela não faz nenhum recorte para nível ou modalidade de ensino e, por isso, se aplica também a este contexto. Além deste documento, reiteram que a legislação nacional também se aplica aos procedimentos adotados pelo Instituto, em função do critério de observância às normativas vigentes. Nesse sentido, é interessante ressaltar que a partir da transposição de ideias construída por eles, é possível notar que a atuação profissional deles não está alheia a tais fatos, como é possível observar nas respostas que seguem.

Então, a lei que eu estou falando é a lei que recebe este adendo em 2016, mas ela é anterior. Então, a lei de ações afirmativas já existia, mas não fazia este recorte das pessoas com deficiência. (...) Então, eu acho que assegurar essa participação por meio de ações afirmativas nos cursos superiores é fundamental porque é mais uma tentativa de eliminar uma barreira, e de trazer a garantia desses processos de acesso e de inclusão nas próprias universidades (Coordenador Participação. Primavera, 2022).

Uma das políticas para o Ensino Superior aconteceu em 2005, foi o Projeto Incluir, para que viesse a criar e estabelecer os núcleos de educação inclusiva. Inclusive, os NAPNE dos Institutos e das Universidades Federais, que são núcleos de inclusão e esses núcleos visam atender as demandas dos estudantes com deficiência. Basicamente, eles apoiam e verificam se esses estudantes estão, tendo de fato, sendo incluídos. Então, a criação desses núcleos veio por meio de política pública (Coordenadora Empatia. Primavera, 2022).

Para Perinni (2017), o efeito de tais políticas que culminou na criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, foi bem assertivo no sentido de institucionalizar uma resposta permanente às demandas específicas de aprendizagem dos alunos surdos e dos demais estudantes com deficiência. Nas palavras da autora, isso foi determinante porque estes núcleos “têm por função melhorar o acesso das pessoas a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas” (PERINNI,

2017, p. 123). Neste contexto, cabe ressaltar que Adorno (1995b) adverte-nos que a educação deve sempre buscar a emancipação dos indivíduos e evitar a barbárie. E a implementação dos NAPNEs pode ser entendida como uma ação concreta desta premissa. Ao tratar desta questão, o autor convida-nos a refletir que a transformação efetiva da realidade que aspira a barbárie se dará, dentre outras possibilidades, através da relação entre a sociedade e a escola.

Todavia, no contexto do Ensino Superior, de nada adianta garantir o acesso dos estudantes surdos se não há mecanismos efetivos que possibilitem sua permanência e êxito. E neste contexto, os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas podem contribuir para que este papel seja cumprido. Porém, considerando como se deu a instrumentalização desses núcleos para o atendimento e prestação de serviço a estes estudantes, bem como o tempo institucional que não favorece um amadurecimento qualitativo de suas ações, conforme aponta o Coordenador Participação, é importante ressaltar que a atuação dos NAPNEs encontra desafios na dimensão de suas práticas. Nas respostas a seguir, os coordenadores discorrem sobre tais desafios.

Olha, eu posso dizer que o principal são as barreiras atitudinais. A gente vem observando dentro das reuniões pedagógicas, conselhos, e nós temos umas falas muito, muito arraigada na questão histórica, aprisionada ali - "...que a 30 anos eu fazia isso, fazia aquilo..." - e que vem com uma ênfase de não querer mudar os processos pedagógicos. (...) Mesmo fazendo formação para professores, formações específicas, que é um ciclo de formação que o NAPNE instituiu para os professores. (...) Mesmo assim, a barreira atitudinal hoje ainda é muito grande. (...) O segundo problema, que hoje é um dos que mais afeta o NAPNE, é a questão dos recursos financeiros, é a questão dessas políticas que financiam essa questão dentro do Instituto. E nós não temos direcionamento para o Ensino Superior. Recursos específicos. (...) Porque é isso, né, eu estou vendo legislações que existem e no fim das contas não estão sendo cumpridas; de fazer o papel acontecer (Coordenador Coletividade. Primavera, 2022).

A resposta do Coordenador Coletividade, de certo exemplifica que ainda hoje vivemos entre saberes e práticas que se fundamentam em princípios excludentes. Vemos neste excerto, que há profissionais da educação que não se permitem aprender com o que é diverso. No entanto, não há outra opção. As políticas de ações afirmativas e, mais precisamente, a legislação que ampara o processo de inclusão educacional, requer de nós o respeito às diferenças e a garantia do direito à educação em suas mais diversas formas de expressão (SANTOS, 2003; CABRAL, 2017) Para Adorno (1995b, p. 117), a única forma de promover a disruptura desta realidade é compreender que “a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Esse deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie.”. Não deve haver mais tolerância para com sujeitos que insistem em vestir uma couraça que está fundida sob a égide das barreiras atitudinais; de concepções excludentes. Os pressupostos da educação precisam caminhar na contramão dessa barbárie.

Outro aspecto importante mencionado pelo Coordenador Coletividade trata das condições mínimas necessárias ao trabalho dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, pois, conforme ele cita, o trabalho do núcleo tem sido sucateado à medida que não há financiamento que garanta os subsídios necessários para suas ações. Em uma análise realizada nos Relatórios Integrados de Gestão do IFES, que tem como um dos principais objetivos prestar contas das ações desenvolvidas pelo Instituto, com exceção do relatório de 2014 que informa o quantitativo de 1% de recurso orçamentário destinado à

Educação Especial na matriz orçamentária do Instituto, nos demais documentos dos anos seguintes não há informações como essa que nos ajudem a compreender melhor este contexto. “Então, isso complicou muito a ação do NAPNE e a gente teve que recorrer a financiamento de pesquisa, ensino” (Coordenador Coletividade. Primavera, 2022). Dentro do atual contexto, essa tem sido a saída encontrada por alguns gestores.

Quanto a esta questão do financiamento, cabe ressaltar que os Institutos Federais tem operado até os dias atuais com o orçamento defasado referente ao ano de 2016, quando da promulgação da Emenda Constitucional 95/2016 pelo governo Temer (DUTRA; BRISOLLA, 2020). A este respeito, cabe salientar que segundo o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), para a proposta orçamentário de custeio para 2017 foi considerada a soma de R\$ 3,7 bilhões, tendo por referência o quantitativo de matrículas existentes e a necessidade de se manter as atividades institucionais. Todavia, o Ministério da Educação aprovou somente 2, 1 bilhões. Na contramão desta realidade, o número de matrículas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem aumentado. Este quantitativo passou de 500.000 (quinhentas mil) em 2012 para 900.000 (novecentas mil), aproximadamente, em 2017. Por outro lado, o orçamento para o custeio no ano de 2015 era maior que o disponibilizado em 2017, cerca de mais de 2,5 bilhões (CONIF, 2016; DUTRA; BRISOLLA, 2020). Este cenário impacta, sobretudo, a inclusão dos estudantes com necessidades específicas, à medida que as ações pela inclusão tornam-se precarizadas ou até mesmo inviabilizadas, assim como apontou o Coordenador Coletividade.

Essa conjuntura, sem dúvida, reflete a política neoliberal, de forma que a educação deixa de ser vista como um direito e passa a ser vista como um serviço. Assim, dando margem à mercantilização da educação. Como consequência, o Ensino Superior e os Institutos Federais podem se tornar organizações sociais que operam a partir de interesses específicos, particulares e mercantis (DUTRA; BRISOLLA, 2020). Esta premissa torna-se, então, um ponto de atenção porque

uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo ou interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficiência e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior das lutas de classes (CHAUI, 2003, p. 06).

Esse cenário é uma realidade e há uma preocupação entre os gestores, em especial entre os gestores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas por compreenderem que o atendimento às demandas específicas de aprendizagem dos estudantes demanda um aporte financeiro contundente, considerando que a continuidade dos cortes orçamentários destinados a educação podem maximizar o sucateamento da educação ofertada pelos Institutos Federais, bem como a expansão de suas atividades. Deste modo, é possível observar que existem contradições nesta problemática: “de um lado o controle dos gastos, a austeridade fiscal e, de outro lado, as metas e estratégias para o cumprimento do PNE⁴¹. O problema é que, se há aumento no número de alunos, cursos e vagas, imediatamente haverá

41 PNE – Plano Nacional de Educação.

elevação nos recursos de manutenção e investimentos tanto nas escolas quanto nas universidades” (DUTRA; BRISOLLA, 2020, p. 13-14). Isso denota que os objetivos da Emenda Constitucional 95/2016 não consideraram aspectos relevantes da política vigente.

Este cenário é temeroso, à medida que, de certo modo, a educação enquanto direito constitucional não é assegurada em sua totalidade. Desta forma, o que se configura é um cenário de integração já que os estudantes surdos correm o risco de serem desassistidos em suas demandas específicas de aprendizagem. Neste cenário, não há como direcionar a culpa aos núcleos e às IES, visto que seu trabalho se encontra cerceado pela atuação do Estado. Quanto a isso, Adorno (1995, p. 159) enfatiza que:

A forma de que a ameaçadora barbárie se reveste atualmente é a de, em nome da autoridade, em nome de poderes estabelecidos, praticarem-se precisamente atos que anunciam, conforme sua própria configuração, a deformidade, o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas.

Nesta situação, é possível mensurar que o Estado age em detrimento de uma educação que não privilegia o interesse dos grupos não hegemônicos. Para tanto, valendo-se de diferentes dispositivos legais que justificam suas ações. Com isso, o financiamento da educação como política pública tem sido precarizado e, desta forma, reverberando nas ações cotidianas dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas. Portanto, neste contexto, a educação passa a ser vista enquanto um política neoliberal à medida que sua concepção está referenciada no entendimento da educação como serviço. Desta feita, a barbárie que se coloca como pano de fundo da situação, reforça as problemáticas já existentes e maximiza as diferentes vulnerabilidades vividas pelos estudantes surdos e os demais alunos, seja no contexto educacional, seja em âmbito social. Além disso, também há outros desafios, como menciona o Coordenador Participação a seguir.

Eu acho que, hoje, uma dificuldade muito acentuada que a gente tem diz respeito, de certo modo, aos tempos institucionais e as demandas institucionais mesmo. (...) Então, eu acho que essa é uma dificuldade, que é uma dificuldade institucional, que passa também por uma questão de recursos humanos, porque a gente gostaria de ter mais profissionais nesta equipe: professor de Libras, profissional de fonoaudiologia... Então, profissionais que de certo modo poderiam encorpar as nossas ações. Se a gente tivesse hoje um pedagogo apenas no NAPNE, eu acredito que as coisas poderiam fluir com muito mais velocidade, até, com mais naturalidade, né, no sentido de ser este apoio... Então, eu acho que há uma carência, de certo modo, de profissionais, e isso também impacta no atendimento aos nossos estudantes. (...) Eu acho, por exemplo, que na medida que nós temos um núcleo hoje, mas que não tem uma previsão, né, institucional, de lotação de profissionais neste núcleo, isso de certo modo já é um problema, né, porque há uma intenção, há um olhar dentro dos princípios, das diretrizes; existe um compromisso estabelecido com a educação, inclusive com a Educação Especial, mas que a gente não tem, por exemplo, uma garantia desses profissionais no campus. Então, isso é um complicador. A gente hoje tem um professor de Atendimento Educacional Especializado, mas que a depender de como as coisas andam corre o risco de a gente não ter em determinado momento. Porque hoje ele ocupa a vaga, por exemplo, de um professor efetivo na condição de professor substituto⁴².

42 Professor substituto é o termo utilizado no serviço público federal para se referir ao professor que está

Então, de certo modo, eu acho que existe uma carência, né, de estrutura, aí eu falo principalmente de recursos humanos (Coordenador Participação. Primavera, 2022).

Pensando no atendimento aos estudantes surdos no contexto do Ensino Superior, as contribuições apresentadas pelo Coordenador Participação são bem pertinentes. Para Fernandes e Moreira (2014), considerando os aspectos políticos da Educação Bilingue para surdos no Brasil, a presença de profissionais especializados para a mediação do processo de ensino-aprendizagem deste público é uma condição necessária para que seja garantida a acessibilidade linguística. E neste caso, não há de se pensar somente no intérprete de Libras. O Coordenador Participação menciona que a presença de professores de Libras, por exemplo, poderia contribuir com o atendimento dos estudantes. Em uma busca realizada no quadro de servidores do IFES, foram encontrados alguns resultados em relação a esses profissionais, a partir da homologação do Edital nº 02/2016 que previa 04 vagas para área da Libras⁴³, sendo uma delas destinada às PcD, e que foi ocupada por um candidato surdo. De acordo com os editais de convocação⁴⁴ referentes a este certame, até o momento, foram convocados 05 docentes que estão lotados nos seguintes campi:

Quadro 7 – Professores de Libras do IFES

Perfil⁴⁵	Campus	Ano de Convocação	Quantidade
Pedagogia IV – Libras	CEFOR ⁴⁶	2017	02
Pedagogia III – Libras/Pedagogia	Itapina	2017	01
Pedagogia II – Libras	Alegre	2017	01
Pedagogia III – Libras/Pedagogia	Cachoeiro do Itapemirim	2020	01

Fonte: Editais de Convocação referentes ao Edital nº 02/2016 (IFES, 2017b, 2017c, 2020d)

Dentro de um universo de 22 campi distribuídos de norte a sul do estado do Espírito Santo, podemos considerar que este quantitativo de professores de Libras é insuficiente, pois, de acordo com o Relatório de Gestão – Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (IFES, 2020e), há 31 alunos surdos distribuídos em suas unidades de ensino. E dos campi em que estes servidores encontram-se lotados, somente dois dos campus participantes deste estudo possuem professor de Libras, o que é um dado alarmante quando se pensa na dimensão das

contratado temporariamente na vaga de um professor efetivo que está afastado por meio de licença capacitação ou que ocupa cargo de gestão.

43 Informações disponíveis em: <https://www.ifes.edu.br/processosseletivos/servidores/item/2099-concurso-publico-02-2016-docentes-graduados-e-especialistas>. Acesso em: 10 abr. 2023.

44 Editais de convocação disponíveis em: <https://www.ifes.edu.br/processosseletivos/servidores/item/2099-concurso-publico-02-2016-docentes-graduados-e-especialistas>. Acesso em: 10 abr. 2023.

45 A descrição de cada perfil encontra-se disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/concurso_publico_2016/2016-02/Edital04-2016QuadrodeVagas-Retificado1.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

46 CEFOR – Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância.

políticas e práticas que irão favorecer a permanência do alunado surdo no contexto do Ensino Superior. De acordo com Fernandes e Moreira (2017), dentre outras questões, essa realidade se deve ao fato de hoje não haver uma política pública generalizada que assegure a realização de concursos públicos para docentes da área de Libras passarem a fazer parte do quadro permanente dos servidores das Instituições de Ensino Superior.

Este cenário é preocupante, pois não possibilitar o acesso à Libras a todos os estudantes por meio de profissionais capacitados para o seu ensino, é sem dúvida atuar na contramão da Inclusão em Educação. Esta conjuntura, inclusive, impulsiona a barbárie incultada na manutenção do processo de normalização das pessoas surdas à medida que não se proporciona para elas a autonomia de lidarem com sua primeira língua a partir de ações de ensino, pesquisa, extensão e inovação, tal qual é proporcionado aos demais estudantes. Desta forma, a instituição torna-se conveniente com um padrão de normalidade estabelecido pela sociedade e que reforça os pressupostos de alienação vivenciados pelas pessoas surdas ao logo da história porque tiveram sua autonomia para se comunicar e se expressar em sua primeira língua cerceada. Deste modo, a situação em tela reitera o contexto em que as IES reproduzem mecanismos de exclusão advindos da sociedade que historicamente produz a barbárie em relação aos grupos não hegemônicos (ADORNO, 1995a, 1995b). Neste contexto, então, se faz necessário estabelecer um diálogo para que hajam avanços nas políticas institucionais em relação a questão em pauta. Para Adorno (1995b, p. 117):

A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie.

Mesmo diante da urgência de tal processo de desbarbarização, ainda encontramos no IFES outras situações em que a língua de sinais é subalternizada. Nesse contexto preocupante, ressaltamos que no campus Nova Venécia, que possui um estudante surdo matriculado no curso de Licenciatura em Geografia e uma outra estudante surda que cursa Bacharelado em Engenharia Civil, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais, que tornou-se obrigatória nos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia, e facultativa nos demais cursos de graduação a partir da promulgação do Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), é ofertada na modalidade à distância, podendo ser cursada no CEFOR. Dentre as disciplinas que compõem a matriz curricular de ambos os cursos, na prática, esta é a única disciplina que possui oferta 100% a distância. No entanto, em ambas matrizes curriculares existem disciplinas da área de língua portuguesa, nomeadas como Comunicação e Expressão no curso de Engenharia Civil, e Leitura e Produção de Textos no curso de Geografia, que são ofertadas de forma presencial pelo campus (IFES, 2018a; 2019a). Para alguns estudiosos (MOREIRA; ANSAY; FERNANDES, 2016; FERNANDES; MOREIRA, 2017), esta situação é um exemplo claro de como se estrutura o processo de hierarquização entre línguas no contexto universitário a partir de práticas adotadas por IES, pois, como se sabe

(...) no espaço da escola comum, a língua oficial, falada e escrita, por meio da qual a escolarização é desenvolvida é a língua portuguesa. Isso caracteriza um ambiente monolíngue, que invisibiliza minorias linguísticas que falam línguas diferentes da majoritária, como é o caso dos surdos (MOREIRA; ANSAY; FERNANDES, 2016. p. 52).

Além disso, outra questão que assume relevância neste contexto, quando se pensa nas condições de permanência de acadêmicos surdos e a importância dos espaços universitários terem professores de Libras, é considerar que, dentre outras atividades, este docente também

poderá atuar na promoção de ações de difusão e valorização da Libras na comunidade escolar interna e externa, conforme determina o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), e no fortalecimento do letramento acadêmico em língua de sinais dos estudantes surdos em seus respectivos cursos. Fernandes e Moreira (2017), aos estudarem sobre as contribuições do letramento acadêmico para as políticas de Educação Bilingue no contexto do Ensino Superior para surdos, discorrem que, atualmente, uma das principais lacunas neste processo é a dificuldade na produção de sinais referentes aos termos técnicos das diferentes áreas do conhecimento situadas dentro dos cursos superiores nos quais os acadêmicos surdos estão presentes, pois este processo se dará através da “interação dialógica, colaborativa, viva de situações de imersão no conhecimento, envolvendo pares surdos, intérpretes e professor” (FERNANDES; MOREIRA, 2017, p. 135), o que não é uma realidade entre a maioria das IES, a exemplo da situação vivenciada no campus Nova Venécia, do IFES.

Essas questões, assim como outras que atravessam à atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto, emergem de situações cotidianas presentes no atendimento aos graduandos surdos dos campi. Nesse sentido, buscando entender melhor como se dá este processo em face dos desafios apresentados, os coordenadores foram questionados sobre como é realizado o trabalho com os estudantes surdos em função das suas demandas específicas de aprendizagem, a partir dos seguintes eixos: apoio de profissionais especializados, flexibilizações curriculares, processo avaliativo e certificação. Quando perguntados sobre quais profissionais atendem as demandas específicas de aprendizagem do(s) estudante(s) surdo(s) e suas respectivas formações, os coordenadores responderam:

Uma intérprete terceirizada com formação na área, um professor orientador e um professor da disciplina de TCC. Ao longo do curso não ocorreu acompanhamento de outros profissionais, pois o professor de AEE chegou ao campus neste ano. (...) Antes de mim só havia uma pedagoga. O núcleo já existia, e pelo que eu percebo quem acompanhava o aluno era uma intérprete mesmo (Coordenadora Empatia. Primavera, 2022).

São principalmente dois profissionais: a professora de Atendimento Educacional Especializado que tem Pedagogia e formação em Educação Especial e os intérpretes de Libras que tem Pedagogia e curso técnico em Libras (Coordenadora Equidade. Primavera, 2022).

Então, nós temos a intérprete, que tem mestrado em educação e pós-graduação, que atua na interpretação. E a coordenadora adjunta que também atende a necessidade de AEE dele, deste aluno (Coordenador Coletividade. Primavera, 2022).

Esses estudantes são atendidos pelos docentes, né, e até onde eu sei eles não têm formação na área da surdez. E aí, nós temos também o acompanhamento que se dá principalmente pelo intérprete de Libras, que também estabelece, né, esse diálogo com os professores para as atividades, inclusive para o planejamento, para as atividades pedagógicas, atividades de ensino. E o professor de AEE que acompanha mais o estudante da Geografia e não a aluna da Engenharia Civil. Então, basicamente, os profissionais da linha de frente são os intérpretes de Libras e professore. (Coordenador Participação. Primavera, 2022).

Como é possível observar nas respostas, quando se trata de profissionais especializados destinados a realizar o atendimento aos estudantes surdos da graduação, os coordenadores citam principalmente dois: o professor de Atendimento Educacional

Especializado (AEE) e o tradutor e intérprete de Libras e português. Sendo que este último, de certo modo, acaba assumindo centralidade neste processo. Nas respostas seguintes em que se questiona quais as adaptações ou flexibilizações curriculares são adotadas para atender as demandas específicas de aprendizagem do(s) estudante(s) surdo(s) do Ensino Superior do campus, em algumas respostas esta centralidade na atuação do intérprete de Libras se mantém, como é possível observar nos excertos das respostas que seguem.

Assim, como este ano ele está no TCC, eu sei que ele está com o tempo estendido, que já era para ele ter se formado. (...) Teve reunião a pouco tempo também falando que se ele não terminasse o TCC esse semestre, dava para terminar porque ele vai ter um tempo a mais também. A intérprete acompanha ele (Coordenadora Empatia. Primavera, 2022).

Então, o nosso aluno até então não requisitou por ter, vamos dizer assim, uma carga maior da formação anterior, com adaptações, modificações, e hoje ele é um aluno do Ensino Superior com muito mais autonomia, ele não requisitou nada para além do intérprete e do AEE. Então, essas são as duas ações que nós temos direcionadas para ele (Coordenador Coletividade. Primavera, 2022).

Eu posso considerar adaptação a mediação da comunicação por meio do intérprete de Libras. Então, isso é uma condição, na verdade, nas disciplinas, nos momentos de aula, nos atendimentos, quando necessário; sempre existe essa presença do tradutor e intérprete de Libras. (...) Eu acho que a figura principal mesmo dentro do que eu visualizo é o intérprete de Libras, que consegue estabelecer o diálogo com o professor para garantir mais acessibilidade para o estudante (Coordenador Participação. Primavera, 2022).

De acordo com os estudos de Ansay (2010) e Moreira, Ansay e Fernandes (2016), e como é possível observar nas respostas dos entrevistados, boa parte da responsabilidade do êxito no processo de inclusão de estudantes surdos tem sido depositado no intérprete de Libras, o que é uma interpretação limitada da legislação e da própria compreensão que se espera quanto ao entendimento das ações necessárias para a permanência de estudantes surdos em Instituições de Ensino Superior. Ao intérprete cabe mediar a comunicação entre surdos e não surdos (BRASIL, 2010b), todavia, sua atuação tem assumido mais funções, seja pela emergência das demandas dos alunos, seja em face das fragilidades apresentadas pelos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (BRUNO, 2011; LIMA, 2012). Em outras palavras, “no Ensino Superior, a inclusão de estudantes surdos tem como praticamente única diretriz o apoio realizado pelo tradutor intérprete de Libras, por meio da tradução das atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições” (MOREIRA; ANSAY; FERNANDES, 2016).

Em decorrência disso, segundo Fernandes e Moreira (2017), na maioria dos casos, a interação dos estudantes surdos nas IES fica restrita ao intérprete de Libras ou aos poucos membros deste contexto universitário que sabem língua de sinais; quando eles existem. Em outras circunstâncias, a comunicação entre surdos e outros sujeitos só ocorre apenas na presença dos intérpretes, como é o caso de aulas expositivas, eventos ou demandas de atendimento em serviços, como na secretaria acadêmica, na biblioteca, na coordenação do curso, dentre outros. No contexto da sala de aula, o aluno assume uma postura passiva quanto à construção do conhecimento a partir da interação com seus pares e o professor, pois não pode desviar seu olhar do intérprete de Libras para não perder o conteúdo que está sendo traduzido. De igual modo, também acaba ficando impedido de tomar notas em seu caderno, como geralmente os demais alunos fazem, porque a didática do professor não é acessível às suas necessidades. Em outros momentos, ainda, suas dúvidas conceituais são postergadas e

nem sempre respondidas a posteriori, pois o estudante sente-se constrangido em interromper a aula e perguntar. Nesta conjuntura,

A presença do intérprete não garante ao aluno surdo o direito de negociar com o professor o significado, direito que, em tese, é garantido aos alunos ouvintes por dominarem a língua de instrução. [...] A presença do intérprete pode facilitar o acesso ao conhecimento factual para os alunos que conhecem a língua de sinais, mas não garante a construção do conhecimento conceptual, que demanda um processo de trocas discursivas entre participantes (FAVORITO; FREIRE, 2007, p. 211).

Neste contexto, é importante se pensar em outras possibilidades para a realização desse trabalho, como prevê o Decreto nº 5.626/2005 ao afirmar que o atendimento aos estudantes surdos deve se dar também pela via de outros profissionais que não somente o tradutor e intérprete de Libras e português (BRASIL, 2005). O referido decreto menciona a importância de outros profissionais como é o caso do pedagogo bilingue (Libras/português) e do professor de língua portuguesa⁴⁷. O Atendimento Educacional Especializado se encaixa como uma das possibilidades deste acompanhamento, como mencionam alguns coordenadores, mas não assumem prevalência no referido decreto porque “o modelo de AEE, tal qual proposto na política nacional, ainda opera no paradigma hegemônico da compreensão da surdez como deficiência auditiva” (FERNANDES; MOREIRA, 2017, p. 135). Todavia, a normativa em questão legisla por uma concepção de política linguística de Educação Bilingue para surdos como pressuposto para a inclusão desses sujeitos no contexto do Ensino Superior.

Segundo Silva (2018), o pedagogo bilingue atuará como técnico-educacional que, sabedor dos conhecimentos específicos inerentes à Educação de Surdos e fluente no par linguístico Libras-português, procurará garantir o direito à educação do aluno surdo por meio do atendimento às suas demandas específicas de aprendizagem. Ele poderá atuar na orientação ao estudante ou através do trabalho colaborativo com os professores, gestores dos cursos, técnicos de laboratório e demais profissionais da educação com vistas às questões pedagógicas que referem-se ao estudante surdo. Já o professor de língua portuguesa atuará no ensino da modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua para estudantes surdos através de práticas de leitura visual, produção textual e letramento acadêmico-científico. Quanto a essas ações citadas por último, ainda que no quadro de servidores do IFES, até o momento, não tenha acontecido nenhum concurso para provimento de professores de português como L2 para surdos, algumas práticas são desenvolvidas, como podemos observar na fala do Coordenador Coletividade.

O que nós temos feito, internamente junto do AEE, é uma promoção, ali, de uma ampliação da escrita; da relação com o português que é a segunda língua dele. Então, assim, a gente tem ampliado e ele tem se mostrado bem eficiente. E aí é o próprio AEE ali funcionando e a própria intérprete ali atuando. Uma escrita mais científica dentro da licenciatura. Acho que é isso. (...) Ele tem superado este desafio muito bem por conta da carga dele de formação, né, anterior. Ah, quando falo da ampliação da língua portuguesa, existe um trabalho de ensino de português como segunda língua, mas ele não é registrado, vamos dizer assim. Ele é um trabalho dentro do AEE voltado para questões de escrita científica na licenciatura (Coordenador Coletividade. Primavera, 2022).

47 No ano de 2011, o Decreto nº 7.612 promulgou o Plano Viver sem Limites que impulsionou a criação de 27 cursos de Letras-Libras, licenciatura e bacharelado, e 12 cursos de pedagogia com ênfase na perspectiva bilingue para a Educação de Surdos.

Essa ação desempenhada pelo NAPNE em que o Coordenador Coletividade é gestor nos apresenta mais uma faceta quando se pensa em uma política linguística para a permanência de estudantes surdos no Ensino Superior. Uma ação que não está restrita a um componente curricular, mas que permeia as disciplinas e busca trabalhar a formação do acadêmico surdo em sua integralidade possibilitando-lhe mais autonomia. De acordo com o Art. 14 do Decreto nº 5.626/2005, “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” (BRASIL, 2005). Quando o referido decreto pauta essa obrigatoriedade, não está se restringindo à língua de sinais especificamente, mas remete à acessibilidade linguística de forma mais ampla, contemplando a Libras e a língua portuguesa. Por isso, a importância de se pensar as vivências de práticas de leitura e escrita acessíveis em Libras nos espaços universitários, conforme Fernandes e Moreira (2017) apontam em seus estudos, como forma de contribuir para a permanência e êxito dos acadêmicos surdos.

A respeito disso, cabe ressaltar que em muitos casos os estudantes surdos quando chegam no Ensino Superior possuem uma expressiva lacuna em seu processo de escolarização na Educação Básica. Geralmente, as dificuldades apresentadas por esses estudantes ao entrarem em contato com a forma de ensino do contexto universitário estão atreladas majoritariamente ao seu processo de alfabetização e letramento nos níveis de ensino anteriores. Normalmente, eles costumam concluir o:

(...) ensino médio com domínio elementar da leitura e escrita em português, sem a vivência em gêneros textuais científicos, que costumam circular no ensino superior, como resumos, artigos, resenhas, dissertações, entre outros. Soma-se a esse fato, a fluência limitada, em sua própria língua de identificação, pela falta de oportunidade de ter vivenciado experiências de interlocução significativas em Libras nos campos da política, da literatura, da arte, das ciências exatas. Ou seja, a Libras não se constituiu língua de cultura ao longo da educação básica, a exemplo do que acontece com as línguas orais no processo educacional (FERNANDES; MOREIRA, 2017, p. 139).

Por isso, a importância de se pensar em políticas linguísticas aliadas às políticas educacionais de inclusão, ampliando o entendimento quanto a necessidade da constituição de práticas de leitura visual, produção de textos e letramento no contexto das Instituições de Ensino Superior, ora relacionados à língua de sinais, ora direcionados à língua portuguesa. Somente assim, tomando por referência a ausência de uma língua partilhada comunitariamente entre surdos e ouvintes no ambiente acadêmico, é que será possível desconstruir o olhar enviesado acerca da capacidade de os estudantes surdos se desenvolverem academicamente. É preciso compreender que as limitações que eles apresentam originam-se da defasagem no seu processo de aquisição de língua, tanto na língua de sinais quanto na língua portuguesa, para que possamos desconstruir a narrativa de que eles são deficientes da linguagem (FERNANDES; MOREIRA, 2014; PINHEIRO, 2019). Aliado a isso, é importante considerar também as possibilidades de adaptações quanto aos materiais didático-pedagógicos, entendendo que eles serão recursos que contribuirão para a promoção da equidade neste processo, como aponta um dos entrevistados na fala que segue.

(...) É orientado aos professores, adaptações de materiais para sala de aula com recursos mais visuais. Eu imagino que isso pode acontecer em algumas disciplinas. Adaptação de material para ficar mais acessível mesmo para esses estudantes. (...) Eu acho que existe um movimento também em relação

a tradução de materiais para Libras. Quando eu digo que existe um movimento, é porque eu acho que acaba não sendo possível ou não tem sido possível com mais frequência para os nossos estudantes. Tanto na Engenharia Civil pelas dificuldades de acesso a conteúdos, livros, textos, que não estão traduzidos ali, mas existem alguns professores, até onde eu sei, que já tem algumas aulas traduzidas, que tentam de alguma forma tornar aquele conteúdo acessível para os estudantes através de videoaulas, né, mas não é uma regra, até onde eu sei. Então, eu acho, por exemplo, que ainda muito do que esse estudante acessa acaba sendo pelas vias tradicionais; e isso, de certo modo, pode ser mais uma barreira para a formação. No curso de Geografia já houve uma busca, né, de materiais em algumas disciplinas para videoaulas, né, acessíveis em Libras, por meio de contato com o INES ou até mesmo de alguns materiais disponibilizados ali no YouTube. (...) Então, existe um movimento construído, mas que também eu acho que não é mais possível ampliar pela carência de recursos humanos, pelo tempo institucional, por algumas problemáticas que são vivenciadas no cotidiano da escola. Mas eu acho que, talvez, na maioria das vezes, tradicionalmente o material acessado por esse estudante, é na língua portuguesa (Coordenador Participação. Primavera, 2022).

Embora a resposta do Coordenador Participação evidencie que boa parte dos materiais que são disponibilizados para os estudantes surdos ainda encontram-se em língua portuguesa, é possível notar que movimentos já vêm sendo feitos na contramão desta realidade com o intuito de tornar os recursos didáticos e as estratégias pedagógicas mais acessíveis aos estudantes surdos. Neste sentido, além de reconhecer a importância de disponibilizar videoaulas, textos, manuais, instrumentos avaliativos, informações, dentre outras ferramentas de estudo, em Libras, é imprescindível seguir na construção de um trabalho pedagógico que atribua a devida

“importância a utilização de recurso pedagógico imagético, para que alunos surdos sejam convidados para o debate, ou seja, tornem-se sujeitos partícipes das atividades pedagógicas propostas” através do elemento visual apresentado – em duas ou três dimensões, de modo que ele propicie a apropriação de informações para “transformá-las em conhecimento, em saber e assim se empoderarem do lugar de sujeitos pensantes capazes de emitir a sua voz” (CORREIA; NEVES, 2019, p. 03). Para além do trabalho pedagógico, este mesmo pensamento também deve abarcar a dimensão das práticas que tangenciam os processos avaliativos. Em relação a isso, em suas falas os entrevistados trouxeram algumas contribuições.

Nós pensamos a avaliação como um processo dinâmico que considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, consideramos também que o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática que pode acontecer no dia-a-dia (Coordenadora Equidade. Primavera, 2022).

E aí, eu acho que outras adequações curriculares que acabam acontecendo se dão nos processos avaliativos. Já aconteceu, não sei se hoje acontece, por exemplo, a avaliação é dividida em mais de um momento, tempo estendido

para realizar uma avaliação quando necessário, extensão do semestre letivo, né, para além daqueles seis meses previstos na organização institucional costumeira. Neste caso, a gente tem um semestre em que o tempo de aprendizagem não foi suficiente para o tempo previsto para aquele espaço de 6 meses não foi suficiente para a aprendizagem do estudante. Então, percebendo que podem existir avanços o semestre acaba sendo dilatado, E aí, já tivemos casos que já se estenderam por alguns meses e outros mais de dois semestres além do semestre previsto. No sentido de não perder, de aproveitar aproveitar um caminho já construído (Coordenador Participação. Primavera, 2022).

(...) Nos processos de avaliação ele também vai ao encontro das propostas das necessidades de adaptação a depender de cada disciplina e da necessidade que o estudante apresentar naquele momento. Mas existe um movimento, um cuidado, uma conversa, um diálogo, também no sentido de garantir que os processos avaliativos sejam acessíveis para esses estudantes. Quando falo deste movimento, é no sentido de considerar que na surdez existe uma realidade, né, de certo modo, que atravessa esse processo de aprendizagem do estudante; que a condição do estudante ser surdo e isso é considerado como um elemento, de certo modo, que precisa ser pensado para garantir esse processo avaliativo acessível. Então, a se pensar a avaliação para a turma, né, existe um olhar de que pode ser que aquele estudante precise de adaptações nos instrumentos, a presença do intérprete de Libras... Agora, novamente, eu não sei se isso acaba fazendo com que todo o processo de avaliação seja necessariamente adaptado. Eu acredito que não. Eu acredito, né, por exemplo, o instrumento avaliativo, em alguns casos vai ser semelhante, e aí a adaptação se dá não no instrumento, mas pela possibilidade da mediação com o intérprete de Libras. Esta questão da comunicação mesmo. Algo que parece, por exemplo, nosso estudante da licenciatura, talvez, a gente note mais movimento neste sentido de adaptação no percursos dele de avaliação. Eu acredito que na Engenharia Civil alguns instrumentos acabam se assemelhando para os demais estudantes da turma; instrumentos avaliativos como provas, seminários. O que os estudantes fazem, a estudante surda acaba acompanhando com a presença do intérprete de Libras (Coordenador Participação. Primavera, 2022).

Como antecipado pelos coordenadores, o processo de avaliação dos estudantes surdos ainda admite lacunas nas estratégias e instrumentos utilizados, do ponto de vista da acessibilidade linguística. Todavia, como afirma um dos coordenadores, “*(...) há um cuidado. Eu não vou dizer se esse cuidado é generalizado, mas ao pensar os planos de ensino para aquele semestre o professor tem uma atenção um pouco maior para esses estudantes*” (Coordenador Participação. Primavera, 2022). Dessa perspectiva, é possível compreender que este processo possui uma regulamentação institucional: a elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI); instrumento pedagógico utilizado para se pensar a organização dos componentes curriculares e as demandas específicas de aprendizagem dos estudantes. Os excertos acima apresentados demonstram isso através de práticas adotadas no processo avaliativo dos estudantes surdos.

Nesse sentido, conforme aponta Adorno (1995b), essas ações e práticas adotadas no processo de ensino-aprendizagem para esses estudantes rompem com a ideia de imobilidade e com as ideologias excludentes imputadas às pessoas surdas pela sociedade de forma geral. Além disso, é importante considerar que todo este processo seja para uma educação emancipada e emancipatória a partir do processo de formulação da autonomia pelos

estudantes, pois “somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas.” (ADORNO, 1995, p. 63). Dessa forma, sendo necessária a busca por superar a cultura da exclusão reproduzida nos processos educativos pela ausência da autorreflexão, e, ainda, pela necessidade de se pensar em um fazer prático e irrestrito somente à atuação docente, de modo que, coletivamente, se projetem caminhos para superar os desafios presentes na contemporaneidade das Instituições de Ensino Superior quanto a inclusão de estudantes surdos no contexto universitário.

Quanto à certificação, todos os coordenadores mencionaram que esse processo se dá tal qual acontece para os demais alunos, não sendo admitida, no caso desses estudantes surdos que não tem outra deficiência associada, a certificação por Terminalidade Específica. Aproximando-se do final das perguntas constantes no roteiro de entrevista, os coordenadores foram questionados sobre quais ações no âmbito do ensino, pesquisa e/ou extensão, que contemplem a dimensão das culturas, políticas e práticas para o processo de inclusão, foram ou estão sendo realizadas pelo núcleo e/ou por outros setores do campus que tenham como objetivo de assegurar a permanência do(s) acadêmico(s) surdo(s) do Ensino Superior do campus e contribuir com a promoção da institucionalização de uma política de acessibilidade linguística. As respostas dos entrevistados foram sistematizadas e estão no quadro a seguir. Antes disso, cabe salientar que foram mencionadas algumas ações muito genéricas que não nos possibilitam uma análise mais coerente com o objeto deste estudo. Por isso, foram desconsideradas.

Quadro 8 – Ações Desenvolvidas pelos NAPNEs

Campus	Ações	
Cachoeiro do Itapemirim	Ensino	Curso de Libras
Itapina		Legendagem para surdos; Formação para docentes
Nova Venécia		Curso de Libras; Monitoria
Nova Venécia	Pesquisa	Duas dissertações realizadas na área da surdez
Colatina	Extensão	Contato das famílias; Evento voltado à Ed. Especial
Itapina		Eventos; Contato com instituições externas
Nova Venécia		Contato com familiares; Evento voltado à Educação Especial; Contato com instituições externas

Fonte: O autor.

Dos resultados obtidos, conforme aponta o quadro acima, há algumas iniciativas que estão sendo realizadas pelos campi que podem contribuir para a constituição de uma política de acessibilidade linguística no Instituto. Todavia, elas ocorrem de forma desarticulada e descontinuada, conforme é possível notar na fala de alguns dos coordenadores. A exemplo disso, atualmente, não há mais a continuidade das ações de legendagem para surdos no campus Itapina. E no campus Nova Venécia, da primeira oferta do curso de Libras para a atual, houve um intervalo de três anos, justamente porque essas ações são ofertadas somente quando há possibilidade dentro da carga horária dos intérpretes de Libras, já que no campus não há professor de Libras. Contudo, é importante considerar a urgência de tais ações no processo de inclusão de estudantes surdos sabendo que são “extremamente importantes, pois torna-se cada vez mais visível, no bojo do processo de inclusão social no Brasil, que a população surda utiliza naturalmente a LIBRAS e enfrenta dificuldades linguísticas na aprendizagem e uso de línguas orais (FRANCO, 2009, p. 20).

Para incluir os acadêmicos surdos não basta colocá-los na sala de aula junto aos demais estudantes ouvintes e o intérprete de Libras, é preciso que as Instituições de Ensino Superior possam rever seus valores, contradições, perspectivas e dificuldades para que, ciente

de suas fragilidades, consigam pensar caminhos equânimes e linguisticamente acessíveis para o processo de inclusão deste alunado (ANSAY, 2010; BRUNO, 2011; LIMA, 2012). Não obstante, cabe ressaltar a importância deste entendimento compreendendo-se que a educação tornou-se um espaço de tensões que gera a exclusão e, por consequência, uma barbárie que coloca às pessoas surdas no lugar de alienação e marginalização. Desta forma, fazendo com que deixem de ser vistos como sujeitos de direito. Neste aspecto, Adorno ressalta que a barbárie deve ser combatida:

Mas não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto. A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. (Adorno, 1995b, p. 115)

Dessa forma, as barreiras linguísticas e comunicacionais que decorrem da ausência de uma língua comum entre os estudantes no espaço universitário, torna ainda mais evidente as vulnerabilidades às quais este processo está exposto, em especial no que tange às políticas de inclusão pensadas no espaço escolar. Nesse sentido, pensar a construção de uma política de acessibilidade linguística é considerar a importância do diálogo entre as políticas públicas educacionais e as políticas linguísticas pelo viés da práxis, pois as ações pensadas neste âmbito precisam ser institucionalizadas e se remeterem ao campo da prática, para que, assim, seja possível identificar efeitos eficazes no cotidiano da vida acadêmica de estudantes surdos que estão imersos neste contexto (FERNANDES; MOREIRA, 2014).

Embora os efeitos de algumas ações sejam positivos, conforme cita o Coordenador Participação ao mencionar os resultados obtidos com alunos e servidores no campus Nova Venécia a partir da oferta do curso de Libras, é preciso considerar os impactos da não oferta deste curso para a permanência dos estudantes surdos no período em que esta ação não foi executada. Por isso, a importância de se trabalhar a conscientização crítico-reflexiva entorno da importância desta ação. Sobre isso, Adorno nos adverte que:

A capacidade da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, dessa forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência. (ADORNO, 1995b, p. 150).

Desta forma, fica evidenciada a necessidade da experiência como ação elucidativa a tais questões e que promove uma conscientização acerca da importância do direito à língua de sinais para as pessoas surdas não só como um artefato cultural, mas como uma possibilidade de interlocução social. Neste caso, é importante considerar que “a conquista do direito à língua de sinais como produto de identificação cultural e interlocução social determina mudanças no campo político que levou à transformação de arranjos institucionais em vários níveis de ação estatal” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 65), até mesmo nas instituições de ensino. Logo, as ações tomadas pelos gestores dos setores responsáveis por promover a inclusão dos estudantes surdos não podem estar inertes a tal prerrogativa. Desse modo, como já advertido anteriormente, estes aspectos, bem como aqueles que tocam a institucionalização das políticas e normativas do Instituto, precisam proporcionar que a Libras assuma prevalência e centralidade como língua principal na dialogia que envolve os estudantes surdos no contexto do Ensino Superior (FERNANDES; MOREIRA, 2014). Além disso, é importante

que os gestores tenha clareza que mesmo com os avanços legislativos como eles estão postos,

(...) suas narrativas são insuficientes para uma revolução no campo da prática, pois a égide que opera sobre o cotidiano dos estudantes surdos nas IES ainda parte de uma lógica em que a inclusão da Libras nesses espaços, os de professores de Libras, disciplinas de Libras ou intérpretes de Libras, estariam, de fato, tornando esta realidade inclusiva aos surdos, ainda que esses sujeitos permaneçam emudecidos diante de uma cultura oral dominante que não deixa que seus direitos linguísticos operem de forma efetiva pela garantia do direito a aprendizagem. Desta forma, nas palavras de Fernandes e Moreira (2014), este alunado permanece sendo narrado como deficientes da linguagem (SILVA, 2023, p. 16).

Porém, é preciso compreender que o espaço que estes sujeitos já conquistaram até o momento, nas palavras de Fernandes e Moreira (2014, p. 61), são fruto do testemunho de “gerações e gerações de surdos, que hoje protagonizam os movimentos em defesa da cultura surda e da escola bilíngue, denunciando a educação opressora que tiveram, seja em escolas especiais, seja em escolas “inclusivas””. Portanto, ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, a partir dos apontamentos delineados nesta investigação, cabe (re)pensar quais caminhos serão adotados para que haja a institucionalização de ações que promovam, de forma articulada, ética, respeitosa, humana, equânime e acessível, políticas institucionais que, efetivamente, promovam a acessibilidade linguística como fio condutor para o processo de inclusão dos estudantes surdos matriculados nos cursos de graduação dos seus campi. Políticas essas que precisam transitar entre as dimensões das culturas, políticas e práticas, materializadas através do currículo, dos atendimentos, da avaliação, das metodologias, das práticas, da comunicação, dentre outros aspectos (DAMASCENO, 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da investigação a que este estudo se propôs, tornou-se possível entender como se configura o acesso e permanência dos estudantes surdos matriculados em cursos de graduação nos campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). Com base na Teoria Crítica da Sociedade, bem como da tridimensionalidade das culturas, políticas e práticas, foi possível compreender como ocorre a atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) frente às demandas específicas de aprendizagem dos acadêmicos surdos em seus respectivos cursos, bem como as mazelas as quais estes setores são submetidos tendo em vista os desafios impostos ao trabalho que realizam.

No decorrer da pesquisa, optamos por fazer uma análise dos instrumentos legais e político-pedagógicos adotados pela instituição no período de 2008 a 2020, além da realização de entrevistas com os coordenadores dos NAPNEs a partir de um roteiro semiestruturado. Com essa organização, buscamos evidenciar concepções, ações e reflexões cujo ponto de partida para a emancipação dos acadêmicos surdos fosse a práxis imbuída na tridimensionalidade das culturas, políticas e práticas presentes na Instituição. Com efeito, através das reflexões e vivências inerentes a esse processo, foi possível responder às questões de estudo apresentadas no início deste trabalho, bem como alcançar os objetivos propostos.

A partir das contribuições de diferentes pesquisadores surdos e não-surdos, mas também dos participantes deste estudo, dos instrumentos legais e dos documentos do IFES, foi possível entender a importância do compromisso que os NAPNEs têm como corresponsáveis na práxis pela inclusão constituída nos campi. Todavia, há um ponto em específico nesta conjuntura que nos chama atenção: os gestores da instituição não assumem, de fato, uma postura de comprometimento com a cultura da inclusão, desta forma, delegando principalmente a responsabilidade deste processo aos coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas e seus respectivos servidores e colaboradores.

Ao trazer tal afirmativa, não pretendemos deslegitimar o trabalho realizado por muitos gestores nos campi do IFES. Todavia, há de se convir que muitas vezes as ações desempenhadas por tais servidores condiz, em muitos casos, muito mais com seus valores pessoais do que com uma cultura institucional que rompe com a lógica das ideias, normativas e legislação textuais; que aprisionam-se em discursos e textos bem escritos, mas que não se corporificam na práxis, no fazer pedagógico e até mesmo no compromisso com a desbarbarização dos processos educativos vivenciados por pessoas surdas ao longo de toda sua trajetória de opressão e exclusão.

Ao dizer isso, não desconsideramos a parcela de responsabilidade que cabe às esferas superiores as quais o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo está atrelado, dentre elas o Ministério da Educação, mas é preciso que o Instituto ressignifique suas cultura, políticas e práticas. Este movimento é necessário para que nos distanciemos do perigo em recair sobre o assistencialismo; em pensar que a educação pode ser vista como serviço e que os profissionais não precisam de atenção às suas condições mínimas de trabalho. Neste sentido, considerando também as adversidades vivenciadas diariamente pelos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, é importante ressaltar que apesar de ser atribuição destes núcleos contribuir com ações de inclusão nos campi, este setor não pode ser unicamente o lócus do processo de inclusão na instituição.

Pelo contrário, é preciso que todo o Instituto trabalhe pela inclusão e não somente os

Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas. Dito de outra forma, a responsabilidade pela inclusão dos acadêmicos surdos em seus cursos de graduação não é só do NAPNE, mas também das coordenadorias de curso, do setor pedagógico e dos gestores. Com isso, não queremos trabalhar somente com uma dimensão de ações que seriam ideias para a inclusão dos estudantes surdos, pois sabemos que o trabalho das Instituições de Ensino Superior vem sendo sucateado nos últimos anos e, com isso, o atendimento aos estudantes fica afetado. Todavia, é preciso que se reconheça que muito ainda falta para a constituição de uma política de acessibilidade linguística no IFES, a começar pela fragilidade dos seus documentos institucionais.

Quanto a estes, cabe ressaltar que em muitos deles a ótica da diferença linguística não assume prevalência na redação dada a sistematização das orientações pela garantia dos direitos essenciais às pessoas surdas. Com isso, os documentos do Instituto e até mesmo os instrumentos legais, propagam o entendimento da pessoa surda enquanto deficiente e, por consequência, contribuem com a manutenção da cultura da normatização desses sujeitos. Diante desta realidade, é preciso rever a práxis adotada pelo Instituto, sua reitoria, pró-reitorias, campi e outros centros ligados a ele. Neste caso, o exercício da escuta aos estudantes surdos e servidores que atuam como profissionais especializados, observância às orientações legais e ao que diz a ciência, é de extrema importância.

Um exemplo factível desta trama é o descumprimento ao direito à acessibilidade informacional, à medida que o quantitativo de tradutores e intérpretes de Libras e português e professores de Libras é insuficiente frente a demanda dos estudantes surdos nos campi, sem contar a ausência de professores para o ensino de língua portuguesa como segunda língua, bem como a previsão do trabalho desses profissionais nas matrizes curriculares dos cursos de graduação, como estabelece o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005). Outra ilustração, neste contexto, são as ações previstas nos Planos de Desenvolvimento Institucional, mas que não se reverberam nos relatórios que dão publicidade às ações realizadas.

Tais questões nos impõem a responsabilidade de não propagarmos a institucionalização da exclusão, convidando-nos, assim, a nos distanciarmos da barbárie que acomete os estudantes surdos no cotidiano dos espaços escolares atualmente, em especial nas Instituições de Ensino Superior. Os fatores que nos levaram a esse entendimento pautam-se em todo o percurso histórico feito ao longo desses 12 anos de recorte temporal analisado e estudado, e, por conseguinte, os dados obtidos. É inegável que ao longo deste percurso há, ainda, a prevalência de uma lógica ouvintista dominante que, por vezes, subalterniza a língua de sinais e os aspectos relativos a identidade e a cultura surda.

Destarte a isso, entendemos que de um lado a Libras é emancipatória, mas não só ela proporcionará a emancipação e autonomia das pessoas surdas; mesmo considerando a perspectiva histórico-cultural muito presente na história de luta da comunidade surda brasileira ao longo das últimas décadas, em especial a partir do reconhecimento da língua de sinais brasileira como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas no ano de 2002. Por isso, é preciso reafirmar que a institucionalização de uma política de acessibilidade linguística desenha-se como uma das possibilidades potenciais à efetivação do acesso e permanência destes sujeitos no IFES. Partindo desta premissa, este estudo também buscou evidenciar alguns elementos que podem contribuir para a sistematização e institucionalização desta política, quais sejam:

- Difusão e valorização da Libras no ensino, na pesquisa e na extensão, bem como em todos os espaços dos campi;
- Ensino da língua portuguesa como segunda língua;
- Ensino da Libras como primeira língua;
- Ensino da Libras como segunda língua para pessoas não surdas;

- Revisão dos projetos pedagógicos de curso e (re)formulação de documentos institucionais para considerar as demandas específicas de aprendizagem dos acadêmicos surdos, bem como sua diferença linguística;
- Formações iniciais e/ou continuadas para estudantes, docentes e demais profissionais da educação dos campi;
- Adequações pedagógicas para tornar os materiais, ambiente universitário, postura dos profissionais, avaliações, dentre outros aspectos, linguisticamente acessíveis;
- Adoção de estratégias alternativas para correção de avaliações em língua portuguesa;
- Provimento de recursos humanos especializados, materiais e tecnologias assistivas de acessibilidade linguística para surdos;
- Adaptações quanto a temporalidade.

Em toda essa tessitura, é importante reconhecer que há uma evolução considerável no IFES em relação as políticas institucionais pela inclusão, mas é preciso registrar que esse percurso possui fragilidades, especialmente quando trata-se das demandas específicas de aprendizagem de estudantes surdos. Além disso, ao textualizar tais problemáticas e vicissitudes, acreditamos, de certo modo, que estamos dando voz aos coordenadores dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas que possuem estudantes surdos matriculados em cursos de graduação em seu campus. Na verdade, este é um dos compromissos desta pesquisa, na tentativa de dirimir as mazelas vividas cotidianamente nesses espaços.

Sendo assim, o acesso e permanência de estudantes surdos em Instituições de Ensino Superior deveria pressupor, pela via da práxis, um ambiente que proporcione uma educação emancipadora a partir de experiências linguísticas e (inter)culturais acessíveis às suas demandas específicas de aprendizagem. Neste contexto, também se faz necessária a resignificação de signos e significados à cultura institucional para motivar alterações nas dimensões das culturas, políticas e práticas, bem como aprofundamento dos aspectos supracitados para a constituição de uma política de acessibilidade linguística, como aponta este estudo no âmbito da permanência e êxito.

- ADORNO, T. W. **Mínima Moralía**. São Paulo: Ática, 1993.
- ADORNO, T. W. Sobre sujeito e objeto. In: ADORNO, T. W. **Palavras e Sinais**. Tradução de M. H. Ruschel. Petrópolis: Vozes, p. 139-154, 1995a.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995b.
- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyzy; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. **Tornar a educação inclusiva**. – Brasília: UNESCO, 2009.
- ALMEIDA, J. G. de A.; BELLOSI, T. C.; FERREIRA, E. L. Evolução da matrícula de pessoas com deficiência na educação superior brasileira: subsídios normativos e ações institucionais para acesso e permanência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. esp.1, p. 643–660, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v10i5.7917. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7917>. Acesso em: 21 ago. 2023.
- ANACHE, A. A.; CAVALCANTE, L. D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 115-125, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-115.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.
- ANDRADE, P. F. de; DAMASCENO, A. R. Políticas públicas de educação inclusiva: reflexões acerca da educação e da sociedade à luz da Teoria Crítica. **TEXTURA – Revista de Educação e Letras**, v. 9, n. 39, p. 201-2020, jan/abr, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/2083>. Acesso em: 25 de abr. 2023.
- ANDRADE, P. F. D.; DAMASCENO, A. R. Novas Construções Sociais de Aprendizagens: Inclusão em educação para quê?. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 25, n. 3, 2020. DOI: 10.22195/2447-524620202532909. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/32909>. Acesso em: 24 ago. 2023.
- ANSAY, N. N. **A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior**. 2009. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Paraná, 2009. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/teses/M09_ansay.pdf. Acesso em: 01 dez. 2020.
- ANSAY, N. N. A Inclusão de Alunos Surdos no Ensino Superior. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba v.1, p.120-136, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/174/175>. Acesso em: 01 dez. 2020.
- BISOL, C. A.; PEGORINI, N. N.; VALENTINI, C. B. Pensar a Deficiência a partir dos Modelos Médico, Social e Pós-Social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 87–100, 2017. DOI: 10.18764/2178-2229.v24n1p87-100. Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804>. Acesso em: 21 ago. 2023.

BISOL, C.A.; VALENTINI, C.B.; SIMIONI, J.L. Estudantes Surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 139, p. 147-172, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a08.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **From them to Us**. London, Routledge, 1998.

BRAGA, B. C.; TRINDADE, C. **Intervenção fisioterápica em lesões por esforços repetitivos decorrentes da utilização da língua brasileira de sinais**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Fisioterapia) - Escola de Saúde, Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 dez. 2020..

BRASIL. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 mai 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 19 mar 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 19 mar 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras, e o art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 19 mar 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192. Acesso em: 19 mar 2023.

BRASIL **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008b. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 19 mar 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 19 mar 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010a. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 19 mar 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro de 2010b. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileiro de Sinais - LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 19 mar 2023.

BRASIL. **Documento Base do Programa TEC NEP**. Brasília: MEC/SETEC, 2010c.

BRASIL. **Decreto nº 7.612**, 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 19 mar 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012a. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 19 mar 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.824**, de 11 de outubro de 2012b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm. Acesso em: 19 mar 2023.

BRASIL. **Programa Incluir**, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12731-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 mar 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Institui o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 19 mar 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 19 mar 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.409**, 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 19 mar 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.034**, de 20 de abril de 2017. Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9034.htm. Acesso em: 19 mar 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.191%2C%20DE%203,de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20bil%C3%ADngue%20de%20surdos. Acesso em: 19 mar 2023.

BRUNO, M. M. G. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 232, p. 542-556, set-dez, 2011. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/59.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BURGARELLI, E. F. **Gestão da tradução e da interpretação de Libras e língua portuguesa no Instituto Federal do Espírito Santo**. 2022. 119 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) — Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

CABRAL, L. S. A. **Orientação acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência: perspectivas internacionais**. 2013. 218f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2904/4851.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 fev. 2021.

CABRAL, L. S. A. Inclusão do público alvo da educação especial no ensino superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação**, PUC – Campinas, Campinas, n. 3, v. 22, p. 371-387, set-dez, 2017. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3826/2492>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CABRAL, L. S. A.; MELO, F. R. L. V. de. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, número especial 3, p. 55-70, dez, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/51046/34097>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. 245 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2008.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias Educacionais em Relação ao Surdo: do Oralismo à Comunicação Total ao Bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, 2000, p. 99-116. Disponível em: <https://abpee.net/pdf/artigos/art-6-6.pdf>. Acesso em: 19 mar 2023.

CASTRO, S. F. **Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras**. 2011. 278f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2878/3611.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 mar 2023.

CASTRO, S. F. de.; ALMEIDA, M. A. Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, abr.-jun., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XPGCHzqgpSQWtHV8grBb5nL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 mar 2023.

CHACON, M. C. M. **Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das universidades à recomendação da portaria ministerial nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, 2001.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Faculdade de Filosofia e Ciência, e. da UNESP, 2001.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 1-15, out/dez. 2003.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 3, p. 413- 428, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n3/1413-6538-rbee-22-03-0413.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CONIF. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Matriz Orçamentária da Rede de Ensino Profissional e Tecnológica de 2016**. Brasília, 2016.

COTONHOTO, L. A. **Da Exclusão à Inclusão: trajetória da Educação Especial**. Apostila Digital (Texto produzido para compor a bibliografia do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial Inclusiva ofertado pelo Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância do Instituto Federal do Espírito Santo – CEFOR, IFES) Instituto Federal do Espírito Santo: Vitória, 2020.

CORREIA, P. da H.; NEVES, B. C. A escuta visual: a Educação de Surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e10/ 1–19, 2019. DOI: 10.5902/1984686X27435. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27435>. Acesso em: 23 ago. 2023.

CRUZ, J. I. G. da. **Consolidação de uma trajetória escolar: o olhar do surdo universitário sobre o ensino superior**. 2007. Dissertação (Mestrado), Centro Universitário Moura Lacerda, 2007.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 mar. 2021.

DAMASCENO, A. R. Tessituras histórico-políticas da inclusão de estudantes com necessidades especiais: da Educação Especial à Educação Inclusiva. In: COSTA, V. ; CARVALHO, M. W.; MIRANDA, T.; DAMASCENO, A. R. (Org.). **Políticas públicas e produção do conhecimento em Educação Inclusiva**. 1ª ed. Niterói: Intertexto, 2011, v.1, p.107-134.

DAMASCENO, A. R. **Educação Inclusiva e a Organização da escola: perspectivas críticas e desafios políticos do projeto pedagógico**. Rio de Janeiro: Abrace um Aluno Escritor: CAPES, 2015.

DAMASCENO, A. R. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva e o Público-Alvo da Educação Especial no Ensino Superior: Desafios e Perspectivas [Experiências inclusivas nas Universidades Federais do Rio de Janeiro (RJ)]**. 2019. Relatório pós-doutoral (Pós-Doutorado)) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, 2019.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **SUR – Revista Interna-cional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 mar 2023.

DUTRA, N. L. L.; BRISOLLA, L. S. Impactos e rupturas na educação superior brasileira após a Emenda Constitucional 95/2016: o caso dos institutos federais. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 7, p. 01-18, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/79581/56765>. Acesso em: 25 set. 2023.

ESDRAS, D. ; GALASSO, B. **Panorama da educação de surdos no Brasil: ensino superior**. Rio de Janeiro: INES, 2017.

FAVORITO, W.; FREIRE, A. M. F. Relações de poder e saber na sala de aula: contextos de interação com alunos surdos. In: COUTO, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Vol. 01. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

FERNANDES, S. **Conhecendo a surdez. Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos**. 1ed. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2002, v. 5, p. 67-106.

FERNANDES, S. **Inclusão de estudantes surdos no ensino superior: desafios e perspectivas**. Curitiba: UFPR, 2010.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, 2014, p. 51-69. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 jun 2023.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 3, p. 127-150, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NN3yMpLvBXXjd3KcYQ384gp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 jun 2023.

FRANCO, M. Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 15, n. 1, p. 15-30, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/03.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

IFES. **Relatório de Gestão 2008**. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2009a. Disponível em: https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/Prodi/Relatorios_gestao/Relatorio_de_Gestao_2008.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2009 – 2013**. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2009b. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/pdi_ifes_2009_2013_web.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. **Relatório de Gestão do Exercício de 2009**. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2010a. Disponível em: https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/Prodi/Relatorios_gestao/Relatorio_de_Gestao_2009.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. **Estatuto do IFES**. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2010b. Disponível em: https://ifes.edu.br/images/stories/Estatuto_ifes.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. **Relatório de Gestão do Exercício de 2010**. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2011. Disponível em: https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/Prodi/Relatorios_gestao/Relatorio_de_Gestao_2010.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. **Relatório de Gestão do Exercício de 2011**. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2012. Disponível em: https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/Prodi/Relatorios_gestao/Relatorio_de_Gestao_2011.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. **Relatório de Gestão do Exercício de 2012**. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2013. Disponível em:

https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/Prodi/Relatorios_gestao/Relatorio_de_Gestao_2012.pdf
f. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. **Relatório de Gestão do Exercício de 2013**. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2014a. Disponível em: https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/Prodi/Relatorios_gestao/Relatorio_de_Gestao_2013.pdf
f. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2014 – 2019**. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2014b. Disponível em: https://ifes.edu.br/images/stories/files/documentos_institucionais/pdi_2-08-16.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. **Relatório de Gestão do Exercício de 2014**. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2015a. Disponível em: https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/Prodi/Relatorios_gestao/Relatorio_de_Gestao_2014.pdf
f. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. **Edital nº 01**, de 09 de julho de 2015b. Concurso Público de Provas. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/concurso_publico/2015/03-2015_Docentes_Mest_Dout/Edital_03_2015_Mestres_Doutores_Padronizado_RETIFICADO_em_24-11-15.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. **Edital nº 03**, de 02 de setembro de 2015c. Concurso Público de Provas e Títulos. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/concurso_publico/2015/03-2015_Docentes_Mest_Dout/Edital_03_2015_Mestres_Doutores_Padronizado_RETIFICADO_em_24-11-15.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. **Relatório de Gestão do Exercício de 2015**. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2016a. Disponível em: https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/Prodi/Relatorios_gestao/Relatorio_de_Gestao_2015.pdf
f. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. **Edital nº 01**, de 31 de agosto de 2016b. Concurso Público de Provas. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/concurso_publico/2016/2016-01/EditalTAE01-2016-Retificado8.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. **Edital nº 02**, de 30 de agosto de 2016c. Concurso Público de Provas e Títulos. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/concurso_publico/2016/2016-02/EditalDocente02-2016-Retificado9.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. **Edital nº 03**, de 31 de agosto de 2016d. Concurso Público de Provas e Títulos. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/concurso_publico/2016/2016-03/EditalDocente03-2016-Retificado9.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. **Edital nº 03**, de 18 de abril de 2017a. Concurso Público de Provas. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/concurso_publico/2017/2017_01/Edital_TAE_Ifes_01-2017_09-10-2017.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. **Edital de Convocação nº 05**, de 24 de junho de 2017b . Divulgação de vagas e convocação para nomeação de Docentes Graduados e Especialistas (Edital nº 2/2016).

Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/concurso_publico/2016/2016-02/edital_convocacao_para_nomeacao_V_DOCENTES_GRAD_E_ESP.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. Edital de Convocação nº 07, de 23 de novembro de 2017c. Divulgação de vagas e convocação para nomeação de Docentes Graduados e Especialistas (Edital nº 2/2016). Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/concurso_publico/2016/2016-02/edital_convocacao_7_para_nomeacao_VII_DOCENTES_GRAD_E_ESP.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. Relatório de Gestão do Exercício de 2016. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2017d. Disponível em: https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/Prodi/Relatorios_gestao/Relat%C3%B3rio_de_Gest%C3%A3o_ifes_2016.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. Resolução do Conselho Superior nº 34, de 09 de outubro de 2017e. Homologar a presente Resolução que institui Diretrizes Operacionais para Atendimento a Alunos com Necessidades Específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/conselhos-comissoes/conselho-superior/2017/Res_CS_34_2017_-_Institui_diretrizes_operacionais_para_atendimento_alunos_necessidades_especiais.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. Resolução do Conselho Superior nº 55, de 19 de dezembro de 2017f. Institui os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de alunos com Necessidades Específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/conselhos-comissoes/conselho-superior/2017/Res_CS_55_2017_-_Institui_procedimentos_de_identificacao_acompanhamento_e_certificacao_de_alunos_com_Necessidades_Especificas_-_Alterada_Res_19_2018.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado Engenharia Civil na Modalidade Presencial. Nova Venécia: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Campus Nova Venécia, 2018a. Disponível em: https://novavenecia.ifes.edu.br/images/2018/documento/ppc_matriz_curricular/graduacoes/PPC_ENG_CIVIL.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. Resolução do Conselho Superior nº 19, de 13 de julho de 2018b. Altera a Resolução nº 55/2017 de 19/12/2017 que institui os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de alunos com Necessidades Específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/conselhos-comissoes/conselho-superior/2018/Res_CS_19_2018_-_Altera_Resolucao_55_2017_-_Institui_procedimentos_de_identificacao_acompanhamento_e_certificacao_de_alunos_com_Necessidades_Especificas.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. Relatório Integrado de Gestão 2017. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2018c. Disponível em:

https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/Prodi/Relatorios_gestao/Relatorio_Geral_Ifes_Exercicio_2017.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. **Edital de Convocação nº 18**, de 16 de julho de 2018d. Divulgação de vagas e convocação para nomeação de Docentes Mestres e Doutores (Edital nº 3/2016). Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/concurso_publico/2016/2016-03/edital_convocacao_para_nomeacao__18_03-2016.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. **Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Geografia**. Nova Venécia: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Campus Nova Venécia, 2019a. Disponível em: https://novavenecia.ifes.edu.br/images/institucional/curso/PPC_LICENCIATURA_EM_GEOGRAFIA_Ingressantes_a_partir_de_2020.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. **Relatório Integrado de Gestão 2018**. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2019b. Disponível em: https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/Prodi/Relatorios_gestao/RelatorioGestao-_vers%C3%A3o_publicada_no_e-contas_TCU_27_09_2019.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2019 – 2024**. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2019c. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_48_2019_-_PDI_-_Anexo.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. **Relatório de Gestão – Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Instituto Federal do Espírito Santo – Pró-reitoria de Ensino: Vitória, 2019d. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Relat%C3%B3rio_de_Gest%C3%A3o_Educa%C3%A7%C3%A3o_Especial_na_perspectiva_inclusiva_2019.pdf. Acesso em: 03 jun. 2021

IFES. **Edital de Convocação nº 28**, de 24 de abril de 2019e. Divulgação de vagas e convocação para nomeação de Docentes Mestres e Doutores (Edital nº 3/2016). Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/concurso_publico/2018/cp_02_2018/edital-convocacao-para-nomeacao-xxviii-docentes-mestres-doutores.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. **Edital de Convocação nº 34**, de 14 de novembro de 2019f. Divulgação de vagas e convocação para nomeação de Docentes Mestres e Doutores (Edital nº 3/2016). Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/processos-seletivos/servidores/2016/2016-03/edital-convocacao-nomeacao_-xxxiv-doc-mestres-dout.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. **Relatório Integrado de Gestão 2019**. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2020a. Disponível em: https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/Prodi/Relatorios_gestao/Relatorio_de_Gesto_Ifes_2019.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. **Instrução Normativa nº 01**, de 25 de maio de 2020b – Pró-reitoria de Ensino. Normatiza e orienta sobre os princípios e os procedimentos operacionais de acessibilidade para elaboração de materiais e tarefas didático-pedagógicas na Educação a Distância, nas atividades pedagógicas não presenciais e no ensino híbrido para discentes com Necessidades Educacionais Específicas no Ifes. Disponível em:

https://proen.ifes.edu.br/images/stories/INSTRU%C3%87%C3%83O_NORMATIVA_N_01-2020_DE_25_DE_MAIO_DE_2020.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

IFES. **Resolução do Conselho Superior nº 33**, de 04 de agosto de 2020c. Aprova o Regimento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CS_33_2020_-_Regimento_do_Napne.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

IFES. **Edital de Convocação nº 15**, de 02 de dezembro de 2020d. Divulgação de vagas e convocação para nomeação de Docentes Graduados e Especialistas (Edital nº 2/2016). Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/processos-seletivos/servidores/2016/2016-02/edital_convocacao_para_nomeacao_-XV-DOCENTES-GRAD-E-ESP.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. **Relatório de Gestão – Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Instituto Federal do Espírito Santo – Pró-reitoria de Ensino: Vitória, 2020e. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Relat%C3%B3rio_de_Gest%C3%A3o_Educa%C3%A7%C3%A3o_Especial_na_perspectiva_inclusiva_2020_1.pdf. Acesso em: 03 jun. 2021

IFES. **Edital de Convocação nº 37**, de 02 de dezembro de 2020f. Divulgação de vagas e convocação para nomeação de Docentes Mestres e Doutores (Edital nº 3/2016). Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/processos-seletivos/servidores/2016/2016-03/edital_convocacao_para_nomeacao_-XXXVII-DOCENTES-MESTRES-E-DOUT.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

IFES. **Relatório Integrado de Gestão 2020**. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2021. Disponível em: https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/Relat%C3%B3rio_de_Gest%C3%A3o_2020_-_aprovado.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serv. Soc. Soc.**, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/dRrhv5KmwLcXjJf6H6qB7FsP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 mar 2023.

INEP. **Censo da Educação Superior de 2009**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009.pdf. Acesso em: 22 mai 2023.

INEP. **Censo da Educação Superior de 2015**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2 ed, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf. Acesso em: 22 mai 2023.

INEP. **Censo da Educação Superior de 2016**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 22 mai 2023.

INEP. **Censo da Educação Superior de 2017**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf. Acesso em: 22 mai 2023.

INEP. **Censo da Educação Superior de 2019**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 22 mai 2023.

INEP. **Censo da Educação Superior de 2020**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 22 mai 2023.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. Ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LEHER, R. **Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública**. – 1.ed. – São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

LIMA, P. E. A. **O acesso e permanência de indivíduos surdos no ensino superior**. 2012. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10370/1/PRISCILA%20ESCANFELLA%20ALVES%20DE%20LIMA.pdf>. Acesso em: 25 de abr. 2021.

LIMA, M. A. S. dos; FERNANDES, S. Identidades, Culturas E Diferenças: Desafios E Perspectivas Da Inclusão De Estudantes Surdos No Ensino Superior / Identidades, Culturas e Diferenças: Desafios e Perspectivas para a Inclusão de Alunos Surdos no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, [S. l.], v. 7, n. 3, pág. 28.121–28.137, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n3-501. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/26663>. Acesso em: 21 ago. 2023.

MARIANO, C. M. Ementa constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017.

MEC. **Portaria nº 1.793**, de dezembro de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 19 mar 2023.

MEC. **Aviso Circular nº 277**, 08 de maio de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 19 mar 2023.

MEC. **Portaria nº 1.679**, de 02 de dezembro de 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf. Acesso em: 19 mar 2023.

MEC. **Resolução do CNE/CP nº 01**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 19 mar 2023.

MEC. **Portaria nº 3.284**, de 07 de novembro de 2003. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN22013.pdf?query=Ensino%20B%C3%A1sico. Acesso em: 19 mar 2023.

MEC. **Parecer do CNE/CEB nº 02**, de 31 de janeiro de 2013. Sobre a possibilidade de aplicação de “Terminalidade Específica” nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12517-pceb002-13-pdf&category_slug=fevereiro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 mar 2023.

MEC. **Relatório do Grupo de Trabalho**, designado pelas Portarias nº1.060/2013 e nº91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilingue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, 2014.

MEC. **Portaria nº 09**, de 05 de maio de 2017. Altera a Portaria MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria MEC nº 21, de 05 de novembro de 2012, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portariaN9.pdf>. Acesso em: 19 mar 2023.

MEC. **Portaria nº 1.117**, de 01 de novembro de 2018. Altera a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012. Disponível em: https://ppsinajuve.ibict.br/jspui/bitstream/123456789/360/1/portaria_1117_2018_MEC_SISU.pdf. Acesso em: 19 mar 2023.

MEIRELES, R. M. do P. L. **Políticas de inclusão e práticas pedagógicas na educação de alunos surdos: Programa de Bilinguismo de Niterói/RJ**. 2014. 319p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185211/MEIRELES%20Rosana%20M%20aria%20do%20Prado%20Luz%202014%20%28tese%29%20UFF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 set. 2023.

MELO, F. R. L. V. de; ARAÚJO, E. R. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Psicologia Escolar e Educacional**. Número Especial, 2018: p. 57-66. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/TtbzYNgRQZqGJ7whtCJLR9f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 mar 2023.

MENDES, E. G. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 mar 2023.

MOREIRA, L. C. A inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na

universidade; um desafio a ser enfrentado. **Revista Educação Especial** (UFSM), Santa Maria, v. 2, n.14, p. 23-39, 1999.

MOREIRA, L. C. A Universidade e aluno com necessidades educativas especiais: reflexões e proposições. In: Maria, L. S.; RIBEIRO; ROSELI, C.; ROCHA, de C., BAUMEL. (Org.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. 1ed. São Paulo: Avercamp, 2003, v. 1, p. 01-191.

MOREIRA, L. C. Das indagações ao cotidiano da sala de aula: perspectivas de inclusão na universidade.. In: BAPTISTA, C.; CAIADO, K. R. e JESUS, D. M.. (Org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 01 ed.Porto Alegre: Mediação, 2008, v. 01, p. 204-213.

MOREIRA, L. C. Políticas Inclusivas no Ensino Superior: da Implantação à concretização. In: IV CBEE Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2010, São Carlos. **Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial**. São Carlos, 2010. v. 01. p. 01-10.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, [S. l.], p. 37-47, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4902>. Acesso em: 21 ago. 2023.

MOREIRA, L. C. O acesso do aluno com deficiência à universidade: em discussão as bancas especiais e os sistema de reserva de vagas. In: MARQUEZINE, M.C.. (Org.). **Reflexões, Experiências e Práticas sobre Inclusão**. 01 ed.Marília: ABPEE, 2014a, v. 01, p. 133-145.

MOREIRA, L. C. Políticas inclusivas no ensino superior: da implantação à concretização. In: PIECZKOWSKI, T. M. Z.; NAUJORKS, M. I. (Org.). **Educação, Inclusão e Acessibilidade**. 01 ed.Chapecó: Argos, 2014b, v. 01, p. 103-128.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A. ; SEGER, R. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, v. 41, p. 125-143, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/RmyQMDhnxLSdSfMw7n6WjzH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2023.

MOREIRA, L. C.; ANSAY, N. N. ; FERNANDES, S. Políticas de Acesso e Permanência para estudantes para Surdos ao Ensino Superior. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n. 1, p. 49-60, set. , 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/31802/pdf>. Acesso em: 19 mar 2023.

NASCIMENTO, A. C. e S. G.; FERNANDES, S. de F.; JESUS, J. D. de. Interfaces entre políticas linguísticas e políticas educacionais: reflexões sobre a educação bilíngue para surdos. **Educação Unisinos**, v. 24, p. 02-18, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.28/60747913>. Acesso em: 25 de abr. 2021

NASCIMENTO, M. de S. **Inclusão do Público-Alvo da Educação Especial no Ensino Superior e a Atuação Institucional dos Núcleos de Acessibilidade das Universidades**

Federais do Estado do Rio De Janeiro: Políticas, Culturas e Práticas. 2022. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022.

NOGUEIRA, F.L.B.M. **Políticas institucionais e ações inclusivas nas universidades: análise das condições de acesso para discentes surdos.** 2012. Mestrado em Administração de Empresas, Universidade de Fortaleza, 2012. Disponível em: <https://uol.unifor.br/oul/ObraBdtdSiteTrazer.do?method=trazer&ns=true&obraCodigo=89608#>. Acesso em: 25 de abr. 2021.

OLIVEIRA, E. G.; SILVA, E. V. Convergências e Dissonâncias dos Programas PNAES e Bolsa Permanência e a Lei de Cotas. **UFC**, vol. 01, nº 19, p. 05-14, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38407/1/2018_art_egoliveiraevsilva.pdf. Acesso em: 25 de abr. 2021.

ONU. **Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.** Nova York: ONU, 2006.

PEDREIRA, S. M. F. **“Porque a palavra não adianta”:** um estudo das relações entre surdos/as e ouvintes em uma escola inclusiva na perspectiva intercultural. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PERINNI, S. T. **Do direito à educação: o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no IFES.** 2017. Tese (Doutorado). – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal do Espírito Santo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/6848>. Acesso em: 19 mar 2023.

PERLIN, G. Educação dos surdos posturas e imposturas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 6, p. 58-93, 1998.

PERLIN, G. O lugar da cultura surda. In: THOMA. A.; LOPES, M. (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade e Identidade e diferença no campo da educação de surdos.** Santa Cruz do Sul: UNISC, 2004.

PINHEIRO, L. M. Adaptações curriculares na construção de práticas de letramento para alunos surdos. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e85/ 1–22, 2019. DOI: 10.5902/1984686X32502. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32502>. Acesso em: 23 ago. 2023.

PIRES, E. M. **O sucesso escolar de alunos com surdez neurosensorial severo/profunda: a educação em tempos de inclusão/exclusão.** 2008. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2008. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1213>. Acesso em: 19 mar 2023.

QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos II.** 1. ed. Arara Azul: , 2007. v. 1. 267p .

RECH, J. G. **O caráter humanitário da formação dos sujeitos da educação especial no Instituto Federal de Santa Catarina.** 2012. 227 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

ROCHA, S. M. da. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961).** Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ROCHA, S. M. da. **Memória e história: a indagação de Esmeralda.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2010.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com Deficiência no Ensino Superior: vozes e significados.** (2010) Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/21375>. Acesso em: 25 de abr. 2021.

SANTANA, L.L.S. **Acesso e permanência na educação superior – estratégias e ações da divisão de acessibilidade e ações afirmativas/DIAF na UFMS.** 2016. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/handle/123456789/2840>. Acesso em: 03 jun. 2021.

SANTIAGO, J. V. B.; ROSA, M. M. S.; OLIVEIRA, J. S. A carência de cuidados na prevenção de DORT na atuação do intérprete de LIBRAS. In: Encontro Nacional de Tradutores & IV Encontro Internacional de Tradutores, 10., 2009, Ouro Preto. **Anais do X Encontro Nacional de Tradutores & IV Encontro Internacional de Tradutores.** Ouro Preto: UFOP, 2009. p. 909-916. Disponível em: <https://docplayer.com.br/4059014-Anais-do-x-encontro-nacional-de-tradutores-ivencontro-internacional-de-tradutores-abrapt-ufop-ouro-preto-de-7-a-10-de-setembro-de2009.html>. Acesso em: 03 jun. 2021.

SANTOS, M. P. dos. O papel do Ensino Superior na proposta de uma Educação Inclusiva. **Movimento-revista de Educação**, n. 07, p. 78-91, dez, 2003. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32468>. Acesso em: 25 de abr. 2023.

SANTOS, M. P. dos. Inclusão, diversidade e desigualdade no ensino superior. In: SANTOS, M. P. dos.; SILVA, A. P. da.; FONSECA, M. P. S. da. **Universidade e Participação: reflexões.** Petrópolis, Rj: De Petrus Alii; Rio de Janeiro: LaPEAD, 2013.

SANTOS, M. P.; Paulino, M. M. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas.** Cortez, 2008.

SANTOS, Y. B. S. **As políticas públicas de educação para pessoa com deficiência: a proposta dos Institutos Federais.** 2011. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Ceará, 2011. Disponível: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3038>. Acesso em: 03 jun. 2021

SANTOS, C. da S. **Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas.** 2013. 389f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13644/1/Cristiane%20da%20Silva.pdf>Acesso em: 03 jun. 2021

SANTOS, M. P. dos. Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade: uma tessitura omnilética. In: CASTRO, P. A. de. **Inovação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas na contemporaneidade** [Livro Eletrônico]. – Campina Grande: Editora Realize, 2015.

SANTOS, M. dos. **Culturas políticas e práticas de inclusão na administração pública: contribuições a partir de uma Escola de Governo**. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Feral do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, A. M. M.; COSTA, V. A. da (Orgs). **Educação Inclusiva e Direitos Humanos: perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2015.

SILVA, R. L. da. **O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos Institutos Federais da Região Nordeste do Brasil: Desafios políticos e perspectivas pedagógicas**. 2017. p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

SILVA, G. O. da. **Pedagogo bilíngue, para quê?** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, G. O. da. **Bilinguismo para Surdos na Educação Superior: o que diz a legislação brasileira?** Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação em Atendimento e Educação de Surdos em Espaços Escolares) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2023.

SKLIAR, C. B. Bilinguismo e Biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 8, p. 44-57, 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a05.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2023.

SKLIAR, C. B. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade.. **Educação Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n.2, p. 15-33, 1999a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373/33644>. Acesso em: 2 jun. 2023.

SKLIAR, C. B. A escola para surdos e suas metas: repensando o currículo numa perspectiva bilíngue e multicultural. **Cadernos de Educação UFPEL**, Pelotas, v. 7, n.12, p. 21-34, 1999b. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/6589/4560>. Acesso em: 2 jun. 2023.

SKLIAR, C. B. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 5, p. 37-49, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244/4251>. Acesso em: 2 jun. 2023.

SOUZA, B. C. S. de. **Programa INCLUIR (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil.** 2010. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

SOUZA, L. C. da S. **A construção do ethos dos tradutores e intérpretes de língua brasileira de sinais e português: concepções sobre a profissão.** Curitiba: CRV, 2017.

STROBEL, K. **As Imagens do Outro sobre a Cultura Surda.** 3 ed. rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 19 mar 2023.

ZAMPROGNO, M. B. **As políticas de inclusão no âmbito da educação profissional e tecnológica: o caso do Instituto Federal do Espírito Santo.** 2013. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

7 APÊNDICES

Apêndice I. Matriz do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Assinado pelo Coordenadores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS FRENTE À IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO**”.

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS: Esta pesquisa se justifica na busca pelo aprimoramento das ações político-pedagógicas instituídas no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo para o acesso, permanência e conclusão, com êxito, de pessoas com deficiência no Ensino Superior, em especial dos acadêmicos surdos. Dessa forma, contribuindo com a diminuição da desigualdade social e da efetivação das políticas públicas de Inclusão em Educação. Por conseguinte, contribuindo também com o trabalho desenvolvido por outras Instituições de Ensino Superior. O objetivo geral desta pesquisa é analisar as condições de acesso e permanência dos estudantes surdos do Ensino Superior do Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, a partir da atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas em consonância com os instrumentos legais e político-pedagógicos adotados pela instituição no período de 2008 a 2021. Como objetivos específicos pretendemos: 1. conhecer os instrumentos político-pedagógicos adotados pela instituição para o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial; 2. identificar os efeitos da legislação que versa sobre acesso e permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior na organização do Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo no que diz respeito à aplicabilidade das políticas públicas inclusivas vigentes; 3. analisar a atuação político-pedagógica dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, frente as demandas específicas de aprendizagem dos acadêmicos surdos; 4. mapear, descrever e estudar as ações no âmbito do ensino, pesquisa e extensão realizadas por diferentes atores na instituição, que tenham como objetivo a permanência dos estudantes surdos. Como procedimentos metodológicos adotados para a construção do corpus deste trabalho, elegeu-se a pesquisa documental, que consiste na análise das normativas e legislação vigentes sobre inclusão e acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior, e dos documentos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo que versam sobre a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, em especial de acadêmicos surdos. Subsequente a isso, para levantamento e análise de informações que nos ajudem a refletir e dialogar sobre o acesso e permanência desses estudantes, será utilizada a abordagem de revisão bibliográfica, que dar-se-á na seleção, principalmente, de produções acadêmicas que nos auxiliem a dialogar com os dados coletados para a pesquisa. Para dar continuidade a coleta dos dados e adensar o estudo, propõe-se a realização de entrevistas semiestruturadas individuais, sendo utilizadas perguntas abertas sobre a temática proposta, com os gestores de ensino e dos NAPNE dos campi em que os acadêmicos surdos estão matriculados em curso de Ensino Superior, de modo a refinar a análise dos objetivos e finalidades dessa pesquisa.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO NA PESQUISA: dos **critérios de inclusão** no presente estudo: estar desempenhando a função de gestor(a) da Diretoria de Ensino ou do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) no campus

pesquisado, ter sua função devidamente registrada em portaria expedida pela Direção Geral do campus, e concordar com os termos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e assiná-lo; Dos **critérios de exclusão** no presente estudo: estar ocupando a função de gestor(a) de forma eventual por conta de afastamento, licença ou férias do(a) gestor(a) ocupante do cargo de diretor(a) de ensino ou coordenador(a) do NAPNE, e não concordar com os termos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e não assiná-lo.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS: Este estudo apresenta risco mínimo como cansaço, aborrecimento, desconforto ou constrangimento durante a realização das entrevistas. Caso você se sinta constrangido(a) ou desconfortável em responder alguma pergunta, você não precisará responder. Ou seja, fica assegurada o direito de você se recusar a responder as perguntas que ocasionem constrangimentos de qualquer natureza ou questões sensíveis como atos ilegais ou outros riscos não previsíveis. Serão tomadas todas as providências e cautelas necessárias para evitar ou reduzir efeitos e condições que possam causar algum tipo de dano ou ameaça à integridade física ou qualquer outro tipo de desconforto. Além disso, será garantido o respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos do(a) participante, bem como os hábitos e costumes. Quanto aos benefícios esperados da participação na pesquisa para o(a) participante, destaca-se a importante contribuição que suas percepções, vivências e experiências enquanto gestor(a) e profissional da educação trarão para o aprimoramento do trabalho realizado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo para a garantia do acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior, em especial de acadêmicos surdos. Sua participação é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: Você será acompanhada pelo pesquisador durante todo o período da pesquisa, e será assistido(a) pelo mesmo, antes, durante e depois da pesquisa. Você poderá consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone pessoal ou da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida.

TEMPO DE GUARDA DOS DADOS E A FORMA DE DEVOLUTIVA PARA OS PARTICIPANTES: os dados desta pesquisa serão guardados junto ao pesquisador por tempo indeterminado sendo observados os princípios éticos estabelecidos neste TCLE e na Resolução CNS Nº 466 de 2012, considerando os desdobramentos que este estudo pode desencadear do ponto de vista da produção de conhecimentos acadêmico-científicos em torno do objeto estudado. No que tange à devolutiva dos resultados desta pesquisa aos participantes, o pesquisador enviará uma cópia da dissertação aos campi e participantes da pesquisa após a publicação da versão final da dissertação, bem como irá encaminhá-la ao repositório institucional do IFES para que possa compor o acervo da Instituição e, assim, ser disponibilizada a todos os campi, servidores, estudantes e demais interessados no estudo.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: O(A) Sr(a) será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. O(A) Sr(a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento que achar necessário. A sua participação é voluntária e a sua recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de qualquer benefício. É assegurado o sigilo e a sua privacidade pelos pesquisadores responsáveis por esta pesquisa. Sua identificação, ou qualquer material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Não haverá forma de ocorrer sua identificação em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo e os dados obtidos não serão usados para outros fins.

Uma via assinada deste termo de consentimento livre e esclarecido será arquivada no banco de projetos da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação do Instituto Federal do Espírito Santo e outra será fornecida a(o) Sr(a).

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, _____,
RG. _____ fui informada(o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações para motivar minha decisão, se assim o desejar. O pesquisador **GABRIEL OLIVEIRA DA SILVA** esclareceu que todos os dados desta pesquisa serão sigilosos e ele terá acesso. Foi explicado que caso existam gastos, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas poderei contactar o pesquisador **GABRIEL OLIVEIRA DA SILVA** no telefone **(21) 99890-9758 (Vivo/WhatsApp)** ou pelo e-mail **gabriel.oliveira@ifes.edu.br**. O Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) também poderá ser consultado para dúvidas ou registro de denúncias relacionadas à Ética da Pesquisa e está localizado na Reitoria do IFES, na Avenida Rio Branco, 50 – Santa Lucia, Vitória – ES – CEP 29056-264, e o contato também poderá ser feito pelos e-mails: **etica.pesquisa@ifes.edu.br** ou **secretaria.cep@ifes.edu.br**, ou pelo telefone 027 3357-7518, que tem a função de fiscalizar e fazer cumprir as normas e diretrizes dos regulamentos de pesquisas envolvendo seres humanos. Assinei duas vias deste termo de consentimento livre e esclarecido, o qual também foi assinado pelo pesquisador responsável que me fez o convite e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Uma via deste documento, assinada, foi deixada comigo. Diante do que foi proposto, declaro que concordo em participar desse estudo.

_____/_____
Nome / Assinatura do Participante
Data: ____/____/____

_____/_____
Nome / Assinatura do Pesquisador
Data: ____/____/____

Apêndice II. Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas

1. O que você compreende por inclusão em educação, quando se trata da Educação Especial?
2. No cenário nacional, existem políticas públicas que versam sobre a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto educacional. Você as conhece? Se sim, qual a importância destes instrumentos legais para a inclusão da pessoa com deficiência?
3. Quais valores você considera fundamentais para a efetivação do processo de inclusão de alunos com deficiência?
4. Existe alguma normativa institucional que versa sobre o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial? Se sim, é possível me dizer qual(is) e o que ela(s) orienta(m)?
5. O que você entende por acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior?
6. Existem políticas públicas que tratam especificamente do acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Você as conhece? Se sim, qual a importância destes instrumentos legais para a inclusão da pessoa com deficiência?
7. Você sabe se o IFES adota alguma medida institucional para garantir o acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior?
8. Existe alguma normativa institucional que versa sobre o acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior? Se sim, é possível me dizer qual(is) e o que ela(s) orienta(m)?
9. Quando e como se deu o processo de implementação do NAPNE do campus?
10. Atualmente, o NAPNE está ligado hierarquicamente a qual setor dentro da estrutura organizacional do campus e existe algum documento que orienta o seu funcionamento? Se sim, pode me informar qual é o que ele diz.
11. No atual momento, como o núcleo está organizado, como é a sua estrutura física e quais são os profissionais que atuam nele? Se possível, diga a quantidade de espaços físicos, materiais e equipamentos que o núcleo dispõe e quanto aos profissionais, quais os cargos, funções e se são terceirizados, substitutos ou efetivos.
12. A atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas se constitui como única ação do Instituto para a inclusão das pessoas com deficiência?
13. Quais são os principais desafios político-pedagógicos vivenciados pelo NAPNE, hoje, com relação ao processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial?
14. De acordo com os dados obtidos através da Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação da Controladoria Geral da União, existe(m) aluno(s) surdo(s) neste campus matriculado(s) no Ensino Superior. Você pode me informar quantos são, o ano de ingresso, se

o ingresso se deu por meio das cotas destinadas às pessoas com deficiência, o gênero, o(s) curso(s) em que está(ão) matriculado(s), se é(são) usuário(s) da Libras e que tipo de comunicação utiliza(m)?

15. Quais profissionais atendem as demandas específicas de aprendizagem do(s) estudante surdo(s) no campus? Se possível, pode me dizer qual a formação destes profissionais.

16. Quais as adaptações ou flexibilizações curriculares são adotadas para atender as demandas específicas de aprendizagem do(s) estudante(s) surdo(s) do Ensino Superior do campus?

17. Como ocorre o processo de avaliação e certificação de estudantes surdos do Ensino Superior do campus?

18. Existe algum procedimento institucionalizado que oriente a necessidade do trabalho colaborativo do núcleo com as coordenações de curso e os docentes para favorecer o processo de inclusão dos acadêmicos surdos? Se sim, poderia me explicar quais são e a sua importância.

19. Quanto a demanda dos acadêmicos surdos pela acessibilidade linguística no campus e em suas atividades acadêmicas, quais ações têm sido institucionalizadas pelo núcleo para atendê-las?

20. No período de atividades pedagógicas não presenciais, em função da pandemia causada pela Covid-19, como se deu o atendimento dos acadêmicos surdos do campus?

21. No retorno das atividades presenciais, após o período de aulas remotas em função da Covid-19, foi pensada alguma ação pedagógica para fortalecer a aprendizagem dos acadêmicos surdos quanto aos conhecimentos curriculares que ficaram em defasagem no período pandêmico?

22. Quais ações no âmbito do ensino, pesquisa e/ou extensão, que contemplem a dimensão das culturas, políticas e práticas para o processo de inclusão, foram ou estão sendo realizadas pelo núcleo e/ou por outros setores do campus que tenham como objetivo a permanência do(s) acadêmico(s) surdo(s) do Ensino Superior do campus?

Apêndice III. Transcrição das Respostas das Entrevistas Realizadas com os Coordenadores Dos NAPNEs

IV. A. Coordenadora Empatia

1. O que você compreende por inclusão em educação, quando se trata da Educação Especial?

Resposta: Você dá oportunidade e equidade para todos os alunos estudarem na mesma classe, tendo as mesmas oportunidades e uma educação de qualidade.

2. No cenário nacional, existem políticas públicas que versam sobre a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto educacional. Você as conhece? Se sim, qual a importância destes instrumentos legais para a inclusão da pessoa com deficiência?

Resposta: Conheço. Decreto de 2005; Lei de 2002; Lei da Inclusão de 2015; Declaração de Salamanca de 1994, que foi a principal. Enfim, a gente tem uma série de resoluções e leis que tenho conhecimento e elas são essenciais para efetivar o direito à educação inclusiva desses alunos. Infelizmente na maioria das vezes a gente precisa lançar mão delas porque professores têm muita resistência à inclusão. Então, na grande maioria das vezes a gente precisa lançar mão das leis e falar “Você precisa fazer porque é lei.” A gente tenta conversar, mostrar, abraçar e apoiar também, mas quando a gente encontra uma resistência maior, a gente precisa apresentar a lei. Então, a lei é importante porque legalmente você está amparado. Se não dá para fazer na base do diálogo, você usa a força da lei.

3. Quais valores você considera fundamentais para a efetivação do processo de inclusão de alunos com deficiência?

Resposta: Empatia. Eu acho que o principal é a empatia. Se colocar no lugar do outro; ter sensibilidade. Quando eu encontro um professor que tem empatia, não sabe nada de inclusão, não sabe como trabalhar, não sabe fazer nada, mas ele tem empatia, já é mais de meio caminho andado porque daí você consegue trabalhar com esse professor, consegue orientar, consegue conversar, ajudar, ele está aqui, ele está se importando, ele quer fazer. Agora, quando você encontra um professor sem empatia, aí é muito difícil. Então, acho que o primordial é a empatia.

4. Existe alguma normativa institucional que versa sobre o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial? Se sim, é possível me dizer qual(is) e o que ela(s) orienta(m)?

Resposta: Tem a Resolução nº 33/2020, que fala sobre o papel do NAPNE, os objetivos, princípios, sobre a organização, os direitos... Essa fala mais do NAPNE. Tem a Resolução nº 55, que fala dos direitos do educando. A gente recorre sempre muito a ela, porque sempre aparece uma situação que a gente não sabe como lidar. Então, a gente recorre e aí a gente fica embasado também até para poder orientar os professores.

5. O que você entende por acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior?

Resposta: Acesso é você dar condições do aluno entrar. Então, geralmente os alunos estão

acessando o Ensino Superior por meio das cotas. Mas isso não significa participação, nem permanência. Então, quando estão aqui dentro, eles precisam ter acesso a tudo, inclusive à pesquisa, à extensão, não só ao ensino. Então, é uma grande luta também, porque a gente coloca os meninos aqui dentro e não dá acesso a eles a mais nada. Então, é o que compromete a permanência e compromete a participação. A permanência dos alunos está vinculada à participação, então se eles conseguem, se eles se encontram no curso, participando, tendo acesso a tudo que o campus oferece aos alunos sem deficiência, nós acreditamos que ele vai concluir o curso com êxito e sucesso. Agora, se nós não damos acessibilidade, o acesso a tudo que tem no campus, tudo que o campus oferece de qualidade e de educação, a permanência fica comprometida. Então, por exemplo, um aluno surdo não tem intérprete de Libras, como que ela vai ter acesso ao conteúdo? Como ele vai ter acesso à educação se não tem intérprete? Então, a permanência dele fica comprometida. Um aluno com baixa visão, aluno cego... Então, eu preciso dar acesso a tudo que ele precisa para garantir a permanência dele.

6. Existem políticas públicas que tratam especificamente do acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Você as conhece? Se sim, qual a importância destes instrumentos legais para a inclusão da pessoa com deficiência?

Resposta: Conheço algumas políticas públicas exclusivas para o Ensino Superior. Inclusive, estou fazendo o meu projeto de doutorado falando um pouco sobre isso: como essas políticas são importantes para o aluno acessar, participar e permanecer também no Ensino Superior.

Uma das políticas para o Ensino Superior aconteceu em 2005, foi o Projeto Incluir, para que viesse a criar e estabelecer os núcleos de educação inclusiva. Inclusive, os NAPNE dos Institutos e das Universidades Federais, que são núcleos de inclusão e esses núcleos visam atender as demandas dos estudantes com deficiência. Basicamente, eles apoiam e verificam se esses estudantes estão, tendo de fato, sendo incluídos. Então, a criação desses núcleos veio por meio de política pública. É por meio deles que o estudante tem a “garantia”... Então, são os núcleos que estão por trás apoiando e verificando se os estudantes estão tendo a inclusão efetiva.

7. Você sabe se o IFES adota alguma medida institucional para garantir o acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior?

Resposta: O estabelecimento dos NAPNEs é uma medida que o IFES acatou. Percebo também a presença do professor de AEE, intérprete de Libras... Então, o IFES está se desenvolvendo nessa área. Tem também um Seminário de Educação Inclusiva que acontece anualmente. Então, temos o apoio também. Dizer que está bom, ainda não está, mas estamos em crescimento; estamos no caminho.

8. Existe alguma normativa institucional que versa sobre o acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior? Se sim, é possível me dizer qual(is) e o que ela(s) orienta(m)?

Resposta: Exclusivamente do Ensino Superior acredito que não. Só se for a Resolução nº 55, porque ela fala muita coisa. A gente pega a política que tem e adota para os alunos do Ensino Superior também. Eu entendo que a resolução não fala especificamente do Ensino Superior, mas abrangem os alunos do superior. Vira e mexe a gente tem um atritozinho sobre isso porque deveria ter exclusivamente para o Ensino Superior, porque a gente fica aqui falando da educação tecnológica, alunos do Ensino Médio, mas será que para o Ensino Superior também

se aplica? Então, vira e mexe a gente tem um atritozinho de não ter algo direcionado para o Ensino Superior.

9. Quando e como se deu o processo de implementação do NAPNE do campus?

Resposta: Sei que foi em 2010. Não em 2012. Minto, foi em 2012. Eu não estava aqui, obviamente. É... o que eu soube da história é que veio realmente a decisão por meio político. E que para receber também alguns computadores e materiais que o campus iria receber, precisava do núcleo. Então, implementaram. E precisava de uma sala, um espaço físico, então foi tudo implementado em função disso. Assim, parece que o IFES ia receber uns materiais e para isso precisava que o NAPNE estivesse em funcionamento. E isso foi em 2012, mas eu não estava aqui; não participei.

10. Atualmente, o NAPNE está ligado hierarquicamente a qual setor dentro da estrutura organizacional do campus e existe algum documento que orienta o seu funcionamento? Se sim, pode me informar qual é o que ele diz.

Resposta: Diretoria de Ensino. Resolução nº 33, que vai falar dos objetivos, da composição da equipe e das funções. Basicamente é isso.

11. No atual momento, como o núcleo está organizado, como é a sua estrutura física e quais são os profissionais que atuam nele? Se possível, diga a quantidade de espaços físicos, materiais e equipamentos que o núcleo dispõe e quanto aos profissionais, quais os cargos, funções e se são terceirizados, substitutos ou efetivos.

Resposta: O espaço físico dele é muito bom e nós temos um ambiente dividido em três espaços. Então, nós temos duas salas grandes e uma pequena com uma porta bem grande. Ele está no segundo andar, mas a gente tem rampa. Materiais a gente tem poucos, mas o espaço físico dele é bom. Os ambientes são: uma sala comum, como se fosse uma sala de aula com carteiras, quadro, uma sala com computador, data show. Ela é utilizada mais quando algum professor quer fazer um atendimento, mas não é muito utilizada não. Geralmente os professores fazem o atendimento lá na sala deles. Dificilmente alguém vem pra cá. Mas aí para monitoria também serve, às vezes tem algum monitor com algum aluno do NAPNE que vem pra cá. A gente tinha uma cuidadora e ela ficava ali também. Então, esse primeiro espaço basicamente é uma sala de aula. O outro espaço é esse onde eu estou. A gente tem ali a mesa da professora de AEE, aqui uma mesinha para reuniões e um espaço separado que a gente guarda os materiais.

Materiais a gente tem poucos. Acho que quando veio o NAPNE as pessoas não tinham muito noção o que é para o que é. Então, todo material que eles achavam que era pra pessoa com deficiência eles ficaram aqui. Então tem um monte de coisa de criança, historinha em braile, jogos de dama, xadrez ou dama, não sei o que é aquilo, jogo da memória, uns negócios sem utilidade que não sei de onde surgiu, um monte de livros que vamos até doar agora para alguns campi, um monte de livros em braile e nem temos alunos cegos aqui, temos um de baixa visão, mas ele nem usa braile. A gente tem uma lupa manual e uma eletrônica também, mas o nosso aluno não utiliza não. Tem três ou quatro jogos de xadrez ali para cego, tem um teclado também, teclado acessível e tem um mouse também, bem engraçado, inclusive, que não sei quem vai usar aquilo. Os materiais que temos aqui, eles não servem e o que nós precisávamos mesmo era uma impressora A3 porque nós temos 2 alunos com baixa visão. Nós não temos e nós gostaríamos de imprimir coisas maiores e não podemos.

Em relação aos profissionais específicos com especialização, temos uma professora de AEE, e eu com formação em Libras. Só. Mas aí a gente tem a equipe do NAPNE que é formada por professores, técnicos... Então, temos um intérprete de Libras que atua com o estudante surdo, que quase também não vem aqui porque ele está em EaD. Então, a gente quase não vê ela também. E tínhamos uma cuidadora até segunda-feira, o contrato dela acabou. Eu sou servidora efetiva, a intérprete de Libras é terceirizada e a professora de AEE é substituta.

12. A atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas se constitui como única ação do Instituto para a inclusão das pessoas com deficiência?

Resposta: Sim.

13. Quais são os principais desafios político-pedagógicos vivenciados pelo NAPNE, hoje, com relação ao processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial?

Resposta: O que mais temos aqui, é com os docentes; é oferecer aos alunos o que é de direito deles. E a inclusão de fato não ocorre. A gente tem um desafio enorme para conseguir os PEIs; um desafio enorme para os professores aceitarem a inclusão. Há falas grotescas aqui: “Ah, porque esses meninos não estão na APAE?” Então, é um maior desafio lidar... Seria cômico se não fosse trágico. Porém, o maior desafio é lidar com os professores. Você fica mandando e-mail, mandando e-mail, mandando e-mail e por fim você cansa. Inclusive, vou fazer uma reunião próxima agora, porque nós estamos no final do ano e eu tenho aluno que não tem o PEI, que era pra ter feito no início. Os professores não fizeram. Não foi por falta de cobrar. E aí nós somos um núcleo também, nós temos limites, nós não obrigamos ninguém, a gente orienta, a gente cumpre o nosso papel, mas não podemos obrigar ninguém. Eu passei a bola já algumas vezes, mas ninguém faz nada também.

14. De acordo com os dados obtidos através da Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação da Controladoria Geral da União, existe(m) aluno(s) surdo(s) neste campus matriculado(s) no Ensino Superior. Você pode me informar quantos são, o ano de ingresso, se o ingresso se deu por meio das cotas destinadas às pessoas com deficiência, o gênero, o(s) curso(s) em que está(ão) matriculado(s), se é(são) usuário(s) da Libras e que tipo de comunicação utiliza(m)?

Resposta: Um aluno surdo, no Bacharelado em Sistemas da Informação, que ingressou em 2019, não sei se ele entrou por meio das cotas, é do gênero masculino e é usuário da Libras, mas quando não tem ninguém aqui, ele escreve.

15. Quais profissionais atendem as demandas específicas de aprendizagem do(s) estudante surdo(s) no campus? Se possível, pode me dizer qual a formação destes profissionais.

Respostas: Uma intérprete terceirizada com formação na área, um professor orientador e um professor da disciplina de TCC. Ao longo do curso não ocorreu acompanhamento de outros profissionais, pois o professor de AEE chegou ao campus neste ano. Meu cargo é de pedagogia Libras e antes de mim só havia uma pedagoga. O núcleo já existia, e pelo que eu percebo quem acompanhava o aluno era uma intérprete mesmo.

16. Quais as adaptações ou flexibilizações curriculares são adotadas para atender as demandas específicas de aprendizagem do(s) estudante(s) surdo(s) do Ensino Superior do campus?

Respostas: Então, como eu estou tendo contato com ele mais este ano, pouca coisa, eu não vou saber informar do que teve antes deste ano. Assim, como este ano ele está no TCC, eu sei que ele está com o tempo estendido, que já era para ele ter se formado. Então até preciso confirmar o ano de ingresso, talvez não seja então 2019, porque eu sei que ele já está com o tempo estendido já. É.. Teve reunião a pouco tempo também falando que se ele não terminasse o TCC esse semestre, dava para terminar porque ele vai ter um tempo a mais também. A intérprete acompanha ele. Ele vem aqui ao campus, às vezes, uma vez por semana para encontrar com o orientador. Então, o intérprete está sempre junto. E o professor orientador dele fala um pouco Libras; conversa um pouco. Aprendeu com ele. Os dois se comunicam bem, na verdade; oralmente, com Libras, uma mistura. Aí o professor orientador dele consegue conversar bastante com ele. Eles conseguem se comunicar. Só que aí, sempre precisa da intérprete, né. Ah, ele está fazendo o TCC em português.

17. Como ocorre o processo de avaliação e certificação de estudantes surdos do Ensino Superior do campus?

Resposta: Pelo que eu já conversei com professores aqui que vieram para reunião, eles disseram que ele nunca precisou fazer nenhum tipo de adaptação porque ele sempre foi inteligente. Tirava nota até maior que os outros da sala. Palavras dele, tá. Então, ele nunca precisou fazer adaptação.

Bom, no caso dele, ele vai sair com uma certificação comum. Não vai ter nada de diferente dos outros alunos, nenhuma terminalidade específica. O certificado dele será igual ao dos outros alunos. Inclusive, é um problema que temos também, não com esse aluno, mas com outro do Ensino Superior. Só que o dele nunca precisou de nenhuma adaptação, segundo um professor. Ele vai sair com uma certificação comum, igual à dos outros alunos.

18. Existe algum procedimento institucionalizado que oriente a necessidade do trabalho colaborativo do núcleo com as coordenações de curso e os docentes para favorecer o processo de inclusão dos acadêmicos surdos? Se sim, poderia me explicar quais são e a sua importância.

Resposta: Não. O que tentamos articular na primeira semana de formação é encaixar uma fala; alguma coisa. Agora, pro próximo ano fizemos uma reunião aqui e estamos querendo ir em cada coordenação e conversar com os professores. Só que esta é ainda uma proposta nossa.

19. Quanto a demanda dos acadêmicos surdos pela acessibilidade linguística no campus e em suas atividades acadêmicas, quais ações têm sido institucionalizadas pelo núcleo para atendê-las?

Resposta: Ele está agora à distância, EaD, mas sempre que ele vem ao campus a intérprete precisa estar com ele. E este é de fato um conflito que vivemos, pois a intérprete já foi contratada para o EaD. Nós não temos uma intérprete efetiva. Não é feito nenhuma adaptação, somente a tradução. Quando ele foi apresentar o projeto a intérprete esteve presente, mas dizer se ele não teria esta necessidade eu não sei dizer pois eu não estava com ele.

20. No período de atividades pedagógicas não presenciais, em função da pandemia causada

pela Covid-19, como se deu o atendimento dos acadêmicos surdos do campus?

Resposta: Não sei, pois não estava no campus. A intérprete disse que ajudou ele, o acompanhou nas aulas online quando tinha e ajudava nos trabalhos. Ela também disse que o professor que fala em Libras com ele, o ajudou bastante porque os dois moram na mesma cidade.

21. No retorno das atividades presenciais, após o período de aulas remotas em função da Covid-19, foi pensada alguma ação pedagógica para fortalecer a aprendizagem dos acadêmicos surdos quanto aos conhecimentos curriculares que ficaram em defasagem no período pandêmico?

Resposta: Não se aplica, pois ele não teve mais aulas. Ele está fazendo apenas o TCC. E mesmo agora, nenhum professor sinalizou a necessidade de reforçar conteúdos com ele da época da pandemia.

22. Quais ações no âmbito do ensino, pesquisa e/ou extensão, que contemplem a dimensão das culturas, políticas e práticas para o processo de inclusão, foram ou estão sendo realizadas pelo núcleo e/ou por outros setores do campus que tenham como objetivo a permanência do(s) acadêmico(s) surdo(s) do Ensino Superior do campus?

Resposta: Não foi desenvolvida nenhuma ação específica com o objetivo de melhorar a permanência deste aluno surdo. Mas, teve o SEMEIA - Seminário de Educação Inclusiva e Acessibilidade, que foi esse mês e o aluno surdo ofereceu uma oficina de Libras. Outra aluna surda da cidade fez uma apresentação. O seminário acontece todo ano, já está na oitava edição, e é oferecido não só aos servidores do campus, mas aos professores da rede.

IV. B. Coordenadora Equidade

1. O que você compreende por inclusão em educação, quando trata-se da Educação Especial?

Resposta: Então, inclusão em educação defende que a sociedade deve ser modificada e se adaptar para incluir todas as pessoas. O autor Sasaki considera que a inclusão é o processo em que os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana por causa da participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações. Por isso, a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores que não podem ser separados e que avançam em relação à ideia de equidade ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão.

2. No cenário nacional, existem políticas públicas que versam sobre a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto educacional. Você as conhece? Se sim, qual a importância destes instrumentos legais para a inclusão da pessoa com deficiência?

Resposta: Eu conheço. Acho que a principal é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 que tem como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais. Esta política também garante a transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil

até a Educação Superior, o Atendimento Educacional Especializado, a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino, a formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

3. Quais valores você considera fundamentais para a efetivação do processo de inclusão de alunos com deficiência?

Resposta: Garantia de respeito aos direitos humanos, conjugando igualdade e diferença como valores indissociáveis, resultando na concepção de equidade.

4. Existe alguma normativa institucional que versa sobre o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial? Se sim, é possível me dizer qual(is) e o que ela(s) orienta(m)?

Resposta: Tem a Resolução nº 55/2017 do Conselho Superior, que institui os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de alunos com Necessidades Específicas.

5. O que você entende por acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior?

Resposta: Eu penso que na Educação Superior, a Educação Especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. Eu penso assim.

6. Existem políticas públicas que tratam especificamente do acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Você as conhece? Se sim, qual a importância destes instrumentos legais para a inclusão da pessoa com deficiência?

Resposta: Sim. Tem uma portaria de 2003 do Ensino Superior, um Decreto de 2000 que trata da acessibilidade, a Lei de Libras, o Decreto nº 5.626 de 2005, a lei que institui o PROUNI que é o Programa e Universidade para todos, a LDB, a Política de 2008 e o Plano Nacional de Educação.

7. Você sabe se o IFES adota alguma medida institucional para garantir o acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior?

Resposta: O IFES cumpre as normativas legais a nível nacional e os documentos institucionais, especialmente os que normatizam o Sisu.

8. Existe alguma normativa institucional que versa sobre o acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior? Se sim, é possível me dizer qual(is) e o que ela(s) orienta(m)?

Resposta: Eu acho que a mesma resposta da pergunta anterior.

9. Quando e como se deu o processo de implementação do NAPNE do campus?

Resposta: O NAPNE do campus Colatina desenvolveu em 2015 o acompanhamento de 06 alunos com necessidades específicas, dentre eles alunos com deficiência física, intelectual, e

transtorno global de desenvolvimento. Com o apoio destes profissionais, foi observado que os alunos apresentaram um significativo crescimento no desempenho acadêmico e na socialização. Então, foram realizadas algumas atividades, por exemplo, acompanhamento individualizado em parceria com o setor pedagógico, orientação aos professores ao longo do semestre letivo, acolhimento e anamnese dos alunos ingressantes, monitoria Especial, organização para atendimento dos alunos com necessidades específicas, independentemente de apresentação do laudo médico e reuniões mensais para discussão e acompanhamento dos alunos atendidos e levantamento de estratégias de acompanhamento.

10. Atualmente, o NAPNE está ligado hierarquicamente a qual setor dentro da estrutura organizacional do campus e existe algum documento que orienta o seu funcionamento? Se sim, pode me informar qual é o que ele diz.

Resposta: Nós estamos ligados à Diretoria de Ensino e somos amparados pelo regimento do NAPNE.

11. No atual momento, como o núcleo está organizado, como é a sua estrutura física e quais são os profissionais que atuam nele? Se possível, diga a quantidade de espaços físicos, materiais e equipamentos que o núcleo dispõe e quanto aos profissionais, quais os cargos, funções e se são terceirizados, substitutos ou efetivos.

Resposta: Nós temos hoje no NAPNE a professora de AEE e técnicos administrativos efetivos, monitores custeados pelo recurso da Assistência Estudantil e profissionais terceirizados que são dois intérpretes de Libras. Nosso núcleo é bem estruturado, tem espaço e material.

12. A atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas se constitui como única ação do Instituto para a inclusão das pessoas com deficiência?

Resposta: Na verdade é um conjunto de ações regulamentado pelo NAPNE.

13. Quais são os principais desafios político-pedagógicos vivenciados pelo NAPNE, hoje, com relação ao processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial?

Resposta: Então, num documento recente que fizemos chamado Relatório de Gestão do NAPNE do ano de 2021, colocamos como desafios: atendimentos aos alunos com necessidades específicas no Ifes – Campus Colatina: Deficiência intelectual (DI), Surdos – Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Deficiência Física; momentos de aperfeiçoamento para profissionais da educação: professores e técnicos administrativos que trabalham com alunos com necessidades específicas; atendimento e acompanhamento do Registro Individual de Terminalidade Específica para curso superior; construção do Plano de Ensino Individual e Relatório Coletivo Docente de acordo com a diagnose do aluno e o plano de trabalho da turma.

14. De acordo com os dados obtidos através da Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação da Controladoria Geral da União, existe(m) aluno(s) surdo(s) neste campus matriculado(s) no Ensino Superior. Você pode me informar quantos são, o ano de ingresso, se o ingresso se deu por meio das cotas destinadas às pessoas com deficiência, o gênero, o(s) curso(s) em que está(ão) matriculado(s), se é(são) usuário(s) da Libras e que tipo de comunicação utiliza(m)?

Resposta: Temos um aluno, o Matheus Cunha de Souza que ingressou em 2020/1, o gênero dele é masculino, entrou pelas cotas, cursa Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo e é fluente em Libras, sua língua de comunicação.

15. Quais profissionais atendem as demandas específicas de aprendizagem do(s) estudante surdo(s) no campus? Se possível, pode me dizer qual a formação destes profissionais.

Resposta: São principalmente dois profissionais: a professora de Atendimento Educacional Especializado que tem Pedagogia e formação em Educação Especial e os intérpretes de Libras que tem Pedagogia e curso técnico em Libras.

16. Quais as adaptações ou flexibilizações curriculares são adotadas para atender as demandas específicas de aprendizagem do(s) estudante(s) surdo(s) do Ensino Superior do campus?

Resposta: Elas são de três tipos: comunicacional, metodológica e atitudinal.

17. Como ocorre o processo de avaliação e certificação de estudantes surdos do Ensino Superior do campus?

Resposta: Nós pensamos a avaliação como um processo dinâmico que considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, consideramos também que o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática que pode acontecer no dia-a-dia.

18. Existe algum procedimento institucionalizado que oriente a necessidade do trabalho colaborativo do núcleo com as coordenações de curso e os docentes para favorecer o processo de inclusão dos acadêmicos surdos? Se sim, poderia me explicar quais são e a sua importância.

Resposta: Sim, tem a Resolução nº 55 de 2017 do Conselho superior que eu já havia mencionado antes e fala da necessidade de realização do Plano de Ensino Individualizado para os estudantes que precisarem. Sendo, assim, uma via para o trabalho colaborativo.

19. Quanto a demanda dos acadêmicos surdos pela acessibilidade linguística no campus e em suas atividades acadêmicas, quais ações têm sido institucionalizadas pelo núcleo para atendê-las?

Resposta: Oferta dos serviços de Atendimento Educacional Especializado e Intérprete de Libras.

20. No período de atividades pedagógicas não presenciais, em função da pandemia causada pela Covid-19, como se deu o atendimento dos acadêmicos surdos do campus?

Resposta: No Relatório de Gestão do NAPNE do último ano, dissertamos que durante a pandemia foi preciso que nos reinventássemos e nos adaptássemos para reduzirmos os impactos da pandemia. Então, nossa preocupação inicial foi identificar se todos os alunos teriam condições de estudar em um formato não presencial. Neste movimento, teve a publicação da Resolução nº 1/2020, que autorizou a possibilidade de realização de atividades pedagógicas não presenciais (APNP). Neste contexto, muitos professores passaram a ver a tecnologia como possibilidade para o ensino. Os alunos, que estavam em isolamento, identificaram nas APNP uma possibilidade de aproximação com os estudos, com os outros alunos e com os professores.

Em reunião ordinária do NAPNE, os membros votaram para que atuássemos como “tutores” em contato com os alunos e quinzenalmente registrássemos as demandas dos alunos quanto aos estudos, principalmente sobre os desafios e as pendências; questões de saúde pessoal e da família; questões financeiras; entre outras questões pertinentes.

Dos 21 alunos matriculados em 2019, 01 evadiu-se, 03 trancaram a matrícula e 01 solicitou transferência após o início das APNP.

Muitos foram os entraves vivenciados de um modo geral no campus para nos adaptarmos a esse novo formato de ensino. Em relação aos alunos com necessidades específicas acompanhados pelo NAPNE, destacamos: não conhecimento do ambiente virtual por alguns; quantidade de conteúdos trabalhados no ensino médio integrado; dificuldade de planejamento e antecipação do material para adaptação; organização dos momentos de estudos; e o isolamento social. Essas questões foram consideradas em reuniões de equipe, com os professores, coordenadores dos cursos, gestão pedagógica e família sempre buscando o diálogo e ações para resolver os entraves.

Mesmo com todas as situações desafiadoras vivenciadas em 2020, finalizamos o ano ainda que o semestre de 2020/2 não tenha sido concluído, com um sentimento de vitória e superação. A maioria dos alunos que são acompanhados pelo núcleo foram elogiados nas reuniões pedagógicas intermediárias, o que nos enche de orgulho e nos dá a certeza de que estamos no caminho certo, ainda que tenhamos muito em que melhorar.

21. No retorno das atividades presenciais, após o período de aulas remotas em função da Covid-19, foi pensada alguma ação pedagógica para fortalecer a aprendizagem dos acadêmicos surdos quanto aos conhecimentos curriculares que ficaram em defasagem no período pandêmico?

No nosso Relatório de Gestão do NAPNE diz que após o retorno gradual das atividades presenciais no campus, de acordo com as normativas do IFES, algumas ações que não foram realizadas do Plano de Trabalho de 2020 serão retomadas neste ano, como: retornar com os encontros quinzenais do Grupo de estudo sobre Inclusão Escolar; divulgar as práticas pedagógicas inclusivas do Ifes Campus Colatina no formato de pesquisas científicas, formação de professores e estudos de casos, e fortalecer as ações dos Grupos de Trabalhos do NAPNE, a saber: GT 01 – Estruturação do NAPNE; GT 02 – Atendimento e Acompanhamento; GT 03 – Planejamento de Acessibilidade; GT 04 – Formação servidores e alunos.

22. Quais ações no âmbito do ensino, pesquisa e/ou extensão, que contemplem a dimensão das culturas, políticas e práticas para o processo de inclusão, foram ou estão sendo realizadas pelo núcleo e/ou por outros setores do campus que tenham como objetivo a permanência do(s) acadêmico(s) surdo(s) do Ensino Superior do campus?

Resposta: As principais ações que fizemos foram: acolhimento, identificação e notificação dos casos de alunos com necessidades específicas a partir dos processos seletivos e demandas apresentadas pela equipe pedagógica, professores e Coordenadoria de Acompanhamento Multidisciplinar; organização dos atendimentos nas monitorias especiais, aulas complementares e Atendimento Educacional Especializado, realizado em formato virtual durante as atividades pedagógicas não presenciais e semanalmente no retorno das atividades presenciais no campus Colatina, respeitando as orientações; reunião de planejamento e acompanhamento com a equipe de apoio do NAPNE (intérpretes, cuidadores e monitores especiais); planejamento das adaptações curriculares necessárias de acordo com as especificidades dos discentes, principalmente no retorno das atividades presenciais; acompanhamento dos alunos com necessidades específicas pela professora de AEE por meio de contato telefônico, conversas pelo WhatsApp, Skype, e-mail, outros; apoio aos alunos no retorno às atividades presenciais, de acordo com as demandas; acompanhamento virtual dos estudantes surdos pelos intérpretes de Libras durante as atividades pedagógicas não presenciais; acompanhamento dos estudantes nas APNPs pelos “tutores” do NAPNE; realização do I Seminário de Educação Especial Inclusiva: direito à educação; projeto roda de conversa em Libras. Essas foram as principais ações que executamos e de forma satisfatória.

IV. C. Coordenador Coletividade

1. O que você compreende por inclusão em educação, quando se trata da Educação Especial?

Observação: o áudio deste trecho do vídeo estava obstruído. Impedindo, desta forma, a transcrição da resposta do coordenador entrevistado.

2. No cenário nacional, existem políticas públicas que versam sobre a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto educacional. Você as conhece? Se sim, qual a importância destes instrumentos legais para a inclusão da pessoa com deficiência?

Resposta: Conheço, certo. Tive uma formação específica na área voltada para a questão de políticas para a Educação Especial, e leciono sobre elas na graduação. E acredito muito que essas políticas vêm a compor uma necessidade concreta; real, do que o processo de exclusão historicamente promoveu na sociedade. Então, nós estamos falando de uma política que tem como trazer visibilidade para as pessoas com deficiência; para as pessoas público-alvo da Educação Especial, e além disso a garantia de direitos, né, de acessibilidade. Porque a gente naturaliza algumas condições como se elas fossem comuns às outras e não são. Certo? Então, acredito que a essência dessas legislações, dessas políticas, elas trazem, além da condição da inclusão como algo que é de direito, uma obrigação social; uma obrigação cidadã. Então, elas fornecem ferramentas que legitimam as ações inclusivas; legitimam a participação dessas pessoas na sociedade. E acredito que são, fielmente, produto de um movimento social; de um movimento coletivo. Então, elas não vêm, assim, ao acaso. É um movimento de luta que acaba exigindo que o governo, seja ele qual for, por necessidade de lutar, legitime essa participação social das pessoas com deficiência tanto em âmbito mundial quanto em âmbito nacional.

3. Quais valores você considera fundamentais para a efetivação do processo de inclusão de alunos com deficiência?

Resposta: Quais valores?! Acho que um dos valores, e aí eu posso até criar um paradoxo com minha resposta, é o preconceito. Eu acho que a gente tem que dar valor a ele, ao fator preconceito, ao existir preconceito, ao se assumir preconceituoso, para fragilizar o preconceito. Porque a gente como sociedade naturalizou o preconceito, como se fossem ações comuns do cotidiano. Logo, você não se reconhece como preconceituoso. Você vai acabar não entendendo, de forma ampla, o que é inclusão para o próprio aluno. Então, essa fragilização do preconceito torna o preconceito um dos valores fundamentais para mim, para inclusão. Um valor negativo é um princípio negativo, mas seu reconhecimento ampara ações contrárias. E eu acho que é isso que a gente precisa ver. É visar as ações contrárias para desnaturalizar, por exemplo, a falta de um cadeirante dentro da escola; como se eles não existissem dentro da sociedade. A falta de um autista na sua sala de aula. Como se eles não existissem. A falta do público-alvo da Educação Especial ali presente, né. Agora, o princípio da coletividade. A ideia de que independente da condição, do transtorno, ou seja com qualquer doença, ou seja concebido por estigma ou seja concebido como exclusão, ou outras relações cognitivas, da aprendizagem, o princípio coletivo, humano, a convivência deve estar ali presente para que um auxilie o outro neste processo. E a ideia de coletividade, ela é necessária, né, para se compreender a inclusão de fato. Porque ela é diferente de segregação; de estar só presente, é mais uma ideia de ação coletiva em si. Eu colocaria como terceiro princípio a acessibilidade de forma geral, né. Ser acessível, porque isso requer respeito.

Respeito político, respeito de ordem individual, respeito de ordem social; muitas vias de respeito. E a acessibilidade vai requerer. Então, eu não colocaria o respeito como princípio, mas sim a acessibilidade, porque na minha cabeça o respeito já tem que existir no processo de convivência. Porque quando você institui ali as leis de convivência social, ele é um pré-requisito. Então, para a inclusão em si, eu entendo que a acessibilidade seria fundamental. Quando eu falei acessibilidade, é tentando quebrar todas as barreiras que tornavam aquilo inacessível, e que hoje são vistas naturalmente. Por exemplo, o ir e vir; o direito de ir e vir na sociedade, que antes uma pessoa com deficiência física não tinha o direito de pegar um ônibus comum, e hoje por ter um elevador, acha-se que já tem. E esquece que até chegar a este ponto, teve todo o processo aí que precisou ser consumado para ter acesso ao ônibus. Então, essa questão em relação a acessibilidade precisa ser pensada de forma macro e não só de forma micro, né. E desnaturalizada também, porque parece que as pessoas que nascem hoje já veem aquilo como normal. É bom que a gente saia do conceito de normalidade. Mas falta muito ainda, porque só empatia nessas relações também poderia, assim, ser meu princípio, mas eu acabo não me ligando muito a ela porque as ações de acessibilidade, de ser acessível, precisam fazer a nossa fala; a teoria, se tornar concreta dentro da condição da realidade. Então, é diferente de você falar de acessibilidade, de compor acessibilidade no lugar real, como a escola, por exemplo.

4. Existe alguma normativa institucional que versa sobre o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial? Se sim, é possível me dizer qual(is) e o que ela(s) orienta(m)?

Resposta: Olha, nós temos resoluções e normativas, a própria normativa que compõe o regimento interno dos NAPNEs tem como base a LDB, como base a Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva. Então, são normativas que acabam recorrendo a outras políticas, a outras legislações, né, além da pessoa com deficiência, para compor internamente o que seriam as nossas normativas institucionais. Então, assim, pelo instituto, ele frisa, né, de forma geral, um dos princípios básicos do IFES numa relação de inclusão, de acesso a todos, ele acaba assumindo nas suas normativas. E aí, eu citaria de imediato a normativa do NAPNE; o regimento interno do NAPNE, que traz pra gente, além da inclusão da pessoa com deficiência; público-alvo da Educação Especial, né, diretrizes de Atendimento Educacional Especializado, orientações de funcionamento, de composição, que acabam tentando suprir essas lacunas que foram deixadas aí para trás nos anos anteriores quando não se pensava que esses alunos pudessem alcançar o Instituto; fazer parte do Instituto. Então, a gente tem também as diretrizes para distribuição de carga horária que acabam legitimando essa ação do professor que é habilidade na Educação Especial, né, para ter uma carga horária maior dedicada ao núcleo e a questão de inclusão, e de serviço com o AEE em si, que eu acho que é fundamental, uma vez que se desprende muito tempo no atendimento desses estudantes individualmente e coletivamente também, ações de normativas voltadas para a questão de acessibilidade curricular, de dilatação curricular até do alunos público-alvo da Educação Especial, e terminalidade específica também, né, no caso desses alunos. Além dessas, uma que deixa um pouco na contramão, em relação a produção do certificado diferenciado que também existe ou até então existia, mas hoje ainda tem esse vestígio histórico aqui dentro do IFES, dessa relação de produzir um certificado com competência e habilidades específicas desse aluno público-alvo da Educação Especial. Então, acredito eu, que de forma geral as mais amplas seriam essas. Tem outras menores que vão de acordo com cada campus. Nosso campus, em si, ainda não tem nenhuma volta, por exemplo, para a questão de acessibilidade para um campus rural; de movimento de tornar aquilo acessível. Mais aí é uma luta que agora o NAPNE vem tentando construir, né, que é relação de acessibilidade arquitetônica e

estrutural maior dentro do campus; que já existe fora, mas internamente não. Não me recordo da numeração e nomenclatura das normativas, mas algumas vem do Conselho Superior, outras vem da Reitoria, algumas vem do próprio campus; cada campus vai ter o seu regimento interno, ele acaba sendo muito próximo um ao outro. Existem normativas que a gente está assumindo agora que não é do campus Itapina, é de outro campus, que a gente precisa regulamentar porque são da instrução do AEE em si; como ele se comporta. Por ser um Instituto que tem vários campi no Espírito Santo inteiro, há essa relação também, e a gente acaba assumindo proposições feitas por outros campi, como quando Vitória lança algum artefato específico do AEE e a gente fala: “Opa! Vamos utilizar isso aqui também”, porque é um Instituto. Então, no final das contas... Isso que eu acho até equivocado das instituições. Uma coisa é você ser diferente na relação individual que o campus tem delineado ali, outra coisa é você falar de outro serviço que deveria ser comum a todos os campi e lançar normativas por campi. Entendeu? Poxa, se existe uma normativa comum geral, ela já serviria para todos os campi porque isso tem que ser vinculado a instituição IFES e não ao campus específico. Então, é o que eu venho trabalhando dentro do NAPNE; pelo menos dentro de Itapina. Mas a ideia pelo que eu entendi é a gente firmar normativas próprias. O que eu acho um desavanço, ao mesmo tempo que nós temos aí particularidades. Essas questões gerais aí, elas deveriam ser abrangidas realmente, ser cabíveis e cobradas de todos os campi.

5. O que você entende por acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior?

Resposta: É uma pergunta meio capciosa. Eu entendo que nós estamos falando de uma formação que continua e se finda. Ela tem início, meio e fim. Então, o acesso seria esse aluno entrar na Instituição, de forma bem objetiva. Permanência, é ele conseguir cursar todo esse currículo que é proposto. E o êxito é o final dele também para sair com a certificação. Então, objetivamente seria isso. Mas capciosa, eu digo, porque faço parte da comissão de permanência do Ensino Superior do campus, e até então praticamente eu vejo uma demanda de ações burocráticas do que ações concretas que realmente facilitem essa relação do estudante ali dentro do período escolar; do cotidiano escolar. Então, assim, eu não vejo muita práxis, eu vejo muita prática. Vamos dizer assim, ação prática disso, a não ser o próprio apoio que o NAPNE dá como núcleo que tem esse espaço para conversa, espaço para prestação de serviços, esse espaço para o AEE, o que é fundamental. Então, assim, se isso é propor ações de permanência, ok, mas eu acho que tem que ser um pouco além. Entende? Porque tem ações que não cabe só ao NAPNE. Cabem para além dele como um todo. Por que a dificuldade da permanência deste aluno, inclusive, é da Instituição como um todo. E aí, é muito difícil você entrar em confronto com barreiras que são atitudinais. Então, acho que umas das principais situações que eu não vejo ainda nessa relação de permanência no Ensino Superior é a quebra das fragilizações das barreiras atitudinais que são postas o tempo inteiro para esse aluno no corredor, no banheiro, na hora de fazer alimentação, na entrada, na saída, né, e que requerem uma condição, um investimento até financeiro muito maior que hoje nós não temos devido a política, devido às ações de gestão, devido às questões de financiamento, eu diria que seria um dos maiores problema nesse caso, né. Até o ir e vir para um campus rural, que é muito distante, é complicado para uma pessoa quando o ônibus que passa e pega os meninos não é um ônibus acessível. Entendeu? Porque no fim das contas eu vou ter um aluno com autismo que não aguenta ficar em um ônibus lotado de gente que vai entrar em peso. Então, ele prefere não vir para a escola. Então, eu estou falando de acesso e permanência neste caso? Tô. Mas cadê? O que eu posso ter feito? Então, falta muito disso, comunicação municipal, institucional, falta muito dessas relações. Então, eu acho que a gente tem muito o que aprender ainda com esses alunos quando se fala de acesso e permanência, porque não é a

mesma coisa que trabalhar com estudantes neurotípicos; vamos dizer assim. É uma exigência muito maior e aí, talvez, os núcleos precisem estudar mais, aprender mais sobre esses alunos, por outras assertivas, porque até então eu não vejo assertivas inclusivas. Eu vejo assertivas de conduta comum.

6. Existem políticas públicas que tratam especificamente do acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Você as conhece? Se sim, qual a importância destes instrumentos legais para a inclusão da pessoa com deficiência?

Resposta: Ó, eu não diria que eu conheço, mas tenho uma noção delas. Uma noção bem rasa porque não foi uma das políticas que a gente estudou a fundo dentro das minhas formações. A gente focou mais no Atendimento Educacional Especializado, na relação deste aluno que está presente no Ensino Superior do que com a permanência dele. As políticas de permanência que acabaram sendo propostas dentro da minha formação, foram mais voltadas com relação à questão do êxito em si, né, da preocupação com o certificado e com a entrada. Então, a entrada e a saída foi o “bum” que eu entendi as políticas, mas se existe um programa, por exemplo, que influencia para um financiamento próprio para esse aluno continuar ou condições de... eu não conheço. Eu realmente não conheço. Não faço ideia. Precisaria estudar a respeito. E aí vem uma preocupação porque hoje não tem formação dentro do Instituto ligado a isso. Então, imagina, eu sou uma pessoa que faz parte da comissão de acesso e permanência, mas não tem formação para atuação nesta área. Então, isso é um problema: quando você compõe uma portaria com vários nomes e os estudos que são direcionados são de pesquisas quantitativas, por exemplo - quantos alunos terminam o curso, quantos alunos finalizam, quantas são as matrículas que eu tenho. Então, é muito da preocupação disso do que mais das ações de permanência em si. Então, se elas existem em si, eu tenho uma noção muito básica do que foi proposto. Mas tem. Mas é provável que nós tenhamos uma coisa dentro do IFES que não me foi passado ainda.

7. Você sabe se o IFES adota alguma medida institucional para garantir o acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior?

Resposta: Olha, o acesso eu sei que existem cotas para PcD. Então, eu acho que elas já entram dentro desta questão normativa. Até o processo seletivo em si, elas já vêm. Eles pedem ao NAPNE para compor junto toda essa organização dos serviços que podem facilitar essa entrada; a queda de barreiras para facilitar a entrada desse aluno. Então, se ele precisa de um intérprete, se ele precisa de um leitor, se ele precisa de um transcritor, se ele precisa de alguém para acompanhar durante a avaliação. O NAPNE atua em colaboração. E aí a gente tem acesso às cotas e as relações derivadas dela. Agora, na permanência em si, não faço ideia. Eu sei que o serviço, o NAPNE, o próprio NAPNE é um serviço que pode ser dedicado a essa questão de permanência que é prestar o serviço e o atendimento, e iria tentar garantir essa acessibilidade. Quando você fala em permanência em si, como eu disse anteriormente, eu acho que isso vai para além do NAPNE, é para a instituição como um todo, e aí eu não vejo nenhuma formação; nenhum regimento específico para isso. Entendeu? Se existe, eu desconheço.

8. Existe alguma normativa institucional que versa sobre o acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior? Se sim, é possível me dizer qual(is) e o que ela(s) orienta(m)?

Resposta: Olha, a entrada por cotas tem em todos os níveis, né. Tanto no médio, quanto no

técnico e no superior. Então, assim, se ela é uma questão que agrega em relação ao acesso, ok. Agora, por exemplo, eu não tenho garantia no superior do AEE diretamente. Então, isso é um problema. Eu tenho garantia de um núcleo de atenção às pessoas com necessidades específicas. Então, como é que eu tenho essa garantia no serviço básico e no superior ela fica um pouco fragilizada. Tem normativas gerais, hoje, que se aplicam, do MEC, que são gerais de orientação, sim. Mas aí, são base de consultoria do próprio IFES. Então, eu acho isso complicado, né, quando se fala de uma política ao longo da vida e dentro do IFES eu não vejo, ainda, condições de respaldo. Eu vejo, assim, legais, diretrizes, normativas. Então, a gente está lutando por isso. Então, eu acho que é uma questão que a gente está aprendendo com este contexto, cada vez mais dentro das federais, das universidades, dos outros institutos, certo? Agora, a questão do diploma, por exemplo, no superior, eu não sei como se aplica. Eu sei como se aplica no ensino técnico, agora, se é a mesma situação do superior dentro do IFES de ser diferenciado, porque a gente começa a se deparar com esses alunos agora, né, a gente tem um aluno formado no superior que eu não vi diferenciação no diploma dele. Agora a gente aumentou o quantitativo de alunos que estão no superior e que são público-alvo da Educação Especial, muitos dos quais até optaram por não ter AEE. Ainda não. Então, como a gente tem aí tempo hábil para fazer a leitura desses alunos e só quando eles estão presentes no meio, a gente começa a ver essas necessidades, né, a gente tem aí tempo hábil para instituir essas políticas, mas ainda não foi assim com o nosso NAPNE. A gente estava muito mais preocupado com acessibilidade, eu diria que com a permanência em si na prestação de serviço até no superior, mesmo que não tenha uma normativa que garantisse isso, do que com a condição burocrática em si; mais com a mediação didática como um todo. Acho que seria isso.

9. Quando e como se deu o processo de implementação do NAPNE do campus?

Resposta: Menino... Quando? Faz mais de 10 anos, que a gente comemorou agora no último seminário que a gente fez, foi histórico, né, a história do NAPNE, e aí as pessoas que fundaram ele estavam lá. Data é uma coisa que eu não me prendo muito. Se fosse assim, pra dizer, 2008 ou 2009. Mais ou menos. Mas data, data, eu não sei de cabeça não. Faz um tempinho. Quanto a implementação, o processo se deu com a entrada de alunos público-alvo da Educação Especial. Então, viu-se uma necessidade, uma cobrança deste aluno... Veio uma instrução normativa para compor o NAPNE e aí uma professora foi convidada a participar e a compor este núcleo porque nós tínhamos um aluno presente; na verdade três alunos presentes que eram público-alvo da Educação Especial e aí a necessidade, né, faz a coisa acontecer. Então, ela foi convidada a compor este núcleo dentro do que era esperado e de maneira geral, um núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas, naquela época tinha uma sigla diferenciada, uma composição diferenciada, e aí ela trouxe assertivas de atendimento para esses estudantes; acompanhamento para esses estudantes, durante o período mesmo de formação, mas as questões de recursos humanos, de administração, de recursos de forma geral para compor ações de inclusão vieram com imposições oficiais. Então, nós tivemos alunos que entraram com processo no Ministério Público e foram ganhando uma ação em cima da outra. Então, foi muito uma questão de não termos recursos, mas de onde vem? Só conseguíamos recursos quando vinha essa imposição legal e tínhamos uma justificativa para a demanda. Então, ela foi um pouco, vamos dizer assim, legalista neste processo. Talvez, por isso, a gente conseguiu compor uma ampliação do espaço do NAPNE numa condição muito mais favorável atualmente. Então, a gente tinha uma salinha pequena onde tudo acontecia e hoje nós temos uma sala maior dividida em três salas, né, com situação muito mais favorável para o AEE, por exemplo. Também a quantidade de alunos. Eram três alunos e hoje nós temos mais de 14 alunos vinculados. Então, essa acessibilidade ao campus, em si, esse aumento

progressivo de pessoas, acabou transformando o grupo que trabalha dentro do NAPNE, de forma a ampliar também a acessibilidade com todas as pessoas que estavam envolvidas. Então, nós tínhamos antes, pessoas... intérpretes, TAEs, né, não localizados dentro do NAPNE, mas como apoio para o NAPNE para outras ações. Nós temos profissionais do Atendimento Educacional Especializado, do AEE em si, voltados para o atendimento de um aluno com deficiência intelectual. A composição foi muito da presença. Quando os professores não sabiam lidar com a situação; quando os funcionários não sabiam lidar com a situação, procurou-se alguém que soubesse e aí veio a pedagoga, ela tem formação dentro da área, veio a necessidade de contratar um substituto e aí veio um professor que era da área de AEE, mas que também estava aprendendo, né, porque ainda não tinha formação adequada na área, então ela veio muito desse contato com o real; com a situação real ali da presença desse aluno. Então, esse é o resumo da descrição ali do início do NAPNE. Hoje já é uma outra realidade. Ah, perceber também que lá em 2008 nós estávamos inserindo a política nacional da educação inclusiva. Então, a gente vê aí que é no meio termo o NAPNE surge em meio a composição da política. Já tinha a LDB, mas a política vem acrescentar ali. Ela está sendo implementada e os NAPNE começam a surgir. Em Itapina foi bem isso, né. Então, a gente veio a compor a partir das exigências legais. Aí vem a importância de a gente retomar uma questão falada logo lá no início, sobre a questão das políticas estarem ali reafirmando a presença nesse espaço, como um espaço inclusivo.

10. Atualmente, o NAPNE está ligado hierarquicamente a qual setor dentro da estrutura organizacional do campus e existe algum documento que orienta o seu funcionamento? Se sim, pode me informar qual é o que ele diz.

Resposta: Existe o regimento interno, né, como eu já havia falado anteriormente; o regimento geral de instituição do NAPNE. E a gente o segue. E a gente está ligado à Direção de Ensino. Então, assim, dentro da hierarquia, o meu chefe imediato é o diretor de ensino. E a gente responde a todas as coordenadorias e todas as coordenadorias respondem a gente. Então, todos os cursos que existem no campus hoje têm contato com o NAPNE. Inclusive, à coordenação de ensino em si. Mas na hierarquia lá, a gente responde à Direção de Ensino.

11. No atual momento, como o núcleo está organizado, como é a sua estrutura física e quais são os profissionais que atuam nele? Se possível, diga a quantidade de espaços físicos, materiais e equipamentos que o núcleo dispõe e quanto aos profissionais, quais os cargos, funções e se são terceirizados, substitutos ou efetivos.

Resposta: Vamos lá. Hoje o núcleo conta um quantitativo de pessoas necessárias, mas que pode ser ampliado e nós estamos lutando para isso. Eu digo muito isso: necessárias para manter a base, a base do atendimento. O que é legalmente exigido. Com alguns entraves, claro, que precisam ser pensados. Não pelo núcleo em si, mas pelo aporte da gestão de forma geral. Exemplo: nós temos uma área dentro do campus que o NAPNE está localizado, que tem a sala de recursos multifuncionais que têm vários recursos didáticos, materiais que nós mesmos compomos ali dentro do AEE com o pessoal que nós temos, além dos materiais básicos. Então, nós temos muito material concreto de áreas específicas, da área de ciências, da área de matemática, da área de alfabetização e português, mapas interativos, equipamentos de acessibilidade maiores, como, por exemplo, computador, TV, três notebooks que foram conseguidos com projetos de financiamento, teclado acessível, mouse acessível, computador com adaptação das teclas, gravadores, certo, tem muito material para pesquisa porque os projetos que foram encabeçados ali dentro do NAPNE acabaram assumindo isso com as políticas de amparo à pesquisa. Além de impressora braile que está emprestada para outro

campus, mas que deve voltar agora. Então, nós temos também este material direcionado, além dos recursos didáticos. Um quadro dentro da sala, específico para o AEE. É um quadro comum de sala de aula. É bom frisar isso. Não é um quadro pequeno, não é um quadro direcionado. O espaço é grande. Acho que é um dos maiores NAPNEs que tem dentro do Instituto pelo que eu andei vendo. Ouvi alguns relatos, então, eu vi que a gente está realmente, neste ponto, bem equipado. Tanto de recursos humanos quanto de espaço mesmo. Nós temos uma sala maior. Nós temos uma sala menor que é para limpeza, higienização, trocar de roupa, alimentação específica. e nós temos a sala da coordenação em si onde fica o coordenador junto com o professor de AEE. Então, nós temos três ambientes no mesmo espaço. Só que são separados por porta, com acessibilidade. E dentro nós temos várias mesas. No espaço do AEE nós temos quatro mesas, duas redondas e duas menores individuais, uma estante com todo o material didático para disponibilização rápida, um armário, ar-condicionado e cortinas. Então, essa seria a sala do AEE em si. Tem uma televisão acoplada à parede também. Tem também várias cadeiras e um conjunto de mesa redonda com cadeiras para trabalhos em grupo. No segundo espaço menor para alimentação e convívio ali, que nós temos, a gente tem uma pia, um tanque, uma bancada maior para as necessidades, um frigobar pequeno e um armário maior com oito compartimentos que é para o pessoal do NAPNE que precisa guardar as coisas, para o aluno, para algum material específico. Então, esse seria o segundo espaço. No terceiro espaço nós temos duas mesas, que é a mesa da coordenação e a do professor de AEE, ou das estagiárias, monitores que trabalham ali, ou até para os alunos fazerem o AEE ali quando necessário, com dois computadores, um gaveteiro menor onde a gente guarda os materiais eletrônicos, um armário maior para guardar documentos, além de dois quadros de avisos para notificações, registros e planejamentos serem pendurados ali. Fora desta sala, no corredor, porque ela faz comunhão com o assistente social, psicólogo e o NEABI, nós temos um quadro que é do NAPNE para os avisos e orientações. Acho que é isso. Aí na sala da coordenação tem também um ar-condicionado, tem cortinas, né, além do que já foi citado. Acho que no geral é isso. Seria isso mesmo.

Agora, recursos humanos. Vamos lá. Nós temos hoje, com muita luta, a gente conseguiu colocar: duas monitoras de AEE que atuam em disciplinas específicas voltados para o Ensino Médio, no caso; nós temos duas estagiárias do NAPNE para questão de documentação interna e acompanhamento dos alunos também. Elas atuam nessas duas frentes. A gente faz aí um rodízio específico por conta da carga horária desses monitores e estagiários. Os estagiários têm carga horária semanal de 30h e os monitores de 15h. São todas mulheres. Vou frisar isso. Todos do Ensino Superior vinculados à licenciatura. Essa foi uma exigência ali do edital que a gente propôs aqui no NAPNE para essas pessoas. Os monitores de AEE tem formação geral na área de licenciatura e não fizeram ainda a Educação Especial como disciplina e as estagiárias já tem esta disciplina. Aí neste caso específico, é exigido formações específicas porque a gente vai atrás de formações que estejam vinculadas ao público-alvo da Educação Especial. Então, elas têm formação com a professora de AEE, que é mais uma que compõem este núcleo. Uma professora de AEE que vai formar e orientar essas monitoras, e o coordenador do NAPNE, no caso eu, né, que vou estar formando ali, supervisionando as estagiárias. Então, todas as formações que nós temos hoje são formações específicas, mas são online. Então, além das formações internas que nós que estamos ali e que somos especialistas realizamos, as que elas realizam são vinculadas às instituições internas e geralmente são online. Elas são da licenciatura em pedagogia ou ciências agrícolas, pois somos um campus agrícola e a maior parte está nesta área. E aí a gente segue o edital comum da monitoria, que teve algumas alterações aí. Acho que é isso. Ah, a gente tem a nossa professora de AEE substituta de 40h que tem formação em pedagogia, em Educação Especial, com mestrado em educação e está acabando o doutorado dela também em educação; uma intérprete de Libras

efetiva de 40h. Esse é um dos entraves que a gente vem falando. A intérprete acabou de terminar o mestrado em educação dela este ano. Ela tem formação para intérprete, né, ela é concursada neste cargo, mas não sei se tem alguma especialização voltada para a educação, mas o mestrado dela foi voltado para Educação do Campo, né, não é em Educação Especial. Quanto a questão da intérprete, é porque eu tenho um aluno surdo e o certo seria ter um revezamento ali, legalmente falando. As orientações são para revezar. Só que aí, mais a frente, eu acho que a gente vai traçar o perfil do aluno, né, aí a gente vai descobrir porque ainda não reveza. E aí foi uma escolha da intérprete, mas aí já conversamos que isso é para além da escola dela. Acho que a necessidade depende da situação, só que o aluno até então não entrou com nenhum recurso. Então, a gente está deixando a coisa acontecer. E aí tem o coordenador geral, que sou eu, especialista na área e habilitado em Educação Especial, e tem a coordenadora adjunta, que é professora de Libras. Aí, neste caso, ela não é intérprete, ela é docente com mestrado na área da educação, mas que acaba suprindo a necessidade do outro intérprete quando ela atua como intérprete em algumas situações. Mesmo sabendo que isso é serviço de técnico e não de docente, e ela é docente, ela faz isso até que consigamos resolver a questão orçamentária também. Nós dois somos efetivos, 40h e de dedicação exclusiva. E aí eu ressalto que tanto eu quanto a outra coordenadora fazem AEE. No caso eu faço no Ensino Médio e no Ensino Superior e ela no Ensino Superior, porque com o atendimento do AEE no Ensino Médio que tem uma complexidade maior já esgota a carga horária. Ela faz AEE no superior com esse aluno surdo. Porque a carga horária de 40h cobre só manhã e tarde, não cobre tarde e noite, mas nós temos alguns alunos no contexto de internato que exige que o AEE seja a noite, né, no contraturno desse aluno. Isso é quem compõe o NAPNE ali na prática; no dia a dia. Fora isso, na portaria têm a composição geral de docentes e discentes que são de apoio geral do NAPNE; que aí eu não sei se entraria como composição, porque eles só auxiliam quando necessário.

12. A atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas se constitui como única ação do Instituto para a inclusão das pessoas com deficiência?

Resposta: Não. Não, porque além deste núcleo existem outros núcleos, que eles acabam assumindo também as questões que visam a inclusão dessas pessoas. Além dos outros núcleos, nós vamos ter programas e projetos de pesquisa que são não vinculados ao NAPNE, mas que atuam nesta área de professores, inclusive, de técnicos, né, nós temos mais de técnicos, que acabam conseguindo aprovar projetos na CAPES e na FAPES vinculados às questões de inclusão. Então, nós temos um programa maior aí de ações complementares ao ensino, ações complementares de pesquisa que acabam complementando a inclusão e até a Educação Especial dentro do campus. Inclusive, com pessoas que não estão dentro do público da Educação Especial. Então, projetos que abarcam as pessoas com deficiências funcionais específicas que não estão desse composto que precisa de AEE, etc. Então, existem outras ações maiores além do NAPNE que acabam assumindo a perspectiva de inclusão dentro escola.

13. Quais são os principais desafios político-pedagógicos vivenciados pelo NAPNE, hoje, com relação ao processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial?

Resposta: Olha, eu posso dizer que o principal são as barreiras atitudinais. A gente vem observando dentro das reuniões pedagógicas, conselhos, e nós temos umas falas muito, muito arraigada na questão histórica, aprisionada ali - "...que a 30 anos eu fazia isso, fazia aquilo..." - e que vem com uma ênfase de não querer mudar os processos pedagógicos, de simplesmente querer aprovar, o que é complicado. Assim, mesmo fazendo formação para professores,

formações específicas, que é um ciclo de formação que o NAPNE instituiu para os professores, um estudo de caso para cada aluno vinculado ali. Mesmo assim, a barreira atitudinal hoje ainda é muito grande. Não só dos profissionais, mas acho que nós somos responsáveis diretos por esta relação profissional-ética de atuar na inclusão. E eles ainda estão aprendendo e nos ensinando também essa questão. Mas eles precisam, ali, ter uma sensibilização maior de quem entende do assunto, não de forma natural. Então, a maior questão que temos aí é a barreira atitudinal, né, ela é um problema. O segundo problema, que hoje é um dos que mais afeta o NAPNE, é a questão dos recursos financeiros, é a questão dessas políticas que financiam essa questão dentro do Instituto. E nós não temos direcionamento para o Ensino Superior. Recursos específicos. Nós estamos passando por uma política que, infelizmente, acabou não investindo em nenhum centavo na Educação Especial; na inclusão. Então, isso complicou muito a ação do NAPNE e a gente teve que recorrer a financiamento de pesquisa, ensino. Foi, assim, a salvaguarda, né, na relação entre inclusão e Educação Especial. Então, eu acho que foi tenso. São os dois principais pontos que eu diria de problemática dentro do campus. Tem a questão estrutural também, mas ela pode ser suprida em relação à questão de financiamento. Nós somos um campus rural e hoje eu consigo, com uma cadeira juliete, levar um aluno para qualquer área do campus e o campus não sabe o que é isso, mas está aprendendo também. Eu acho que as questões estruturais, elas são supridas dentro das condições. Já foram supridas antes de eu chegar. Nós já temos rampas de acesso, nós temos lugares que são mais acessíveis, portas de acesso, banheiro de acessibilidade. Então, eu acho que a questão maior aí é coletiva em si, em relação a barreira atitudinal entre os funcionários e alunos; e a questão do financiamento, né, que cumprisse a legislação. Porque é isso, né, eu estou vendo legislações que existem e no fim das contas não estão sendo cumpridas; de fazer o papel acontecer. E aí, falta a gente cobrar que elas sejam cumpridas. E nós vamos trabalhando. Então, eu acho que esses são os principais desafios hoje dentro do campus.

14. De acordo com os dados obtidos através da Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação da Controladoria Geral da União, existe(m) aluno(s) surdo(s) neste campus matriculado(s) no Ensino Superior. Você pode me informar quantos são, o ano de ingresso, se o ingresso se deu por meio das cotas destinadas às pessoas com deficiência, o gênero, o(s) curso(s) em que está(ão) matriculado(s), se é(são) usuário(s) da Libras e que tipo de comunicação utiliza(m)?

Resposta: Nós temos um aluno surdo na graduação, na licenciatura em ciências agrícolas (LICA), mas é a segunda formação dele porque ele já é formado em bacharel em agronomia aqui no mesmo campus e se formou em 2021. Ele ingressou esse ano no curso, em 2022. Quanto ao ingresso, não sei confirmar se foi ou não, mas acredito que sim foi pelas cotas, o gênero dele é masculino, a primeira língua deles é a Libras, tem o intérprete que o acompanha e hoje com a turma, e ele quer seguir com eles porque eles são mais sensíveis a essa condição e eles estão aprendendo Libras, eles usam muito o celular, né, para comunicação pelo WhatsApp. A primeira língua deles é Libras, mas ele é fluente também no português escrito. Então, eles trabalham muito no celular com outros colegas, mas a maior comunicação dele é em Libras e aí o intérprete acompanha ele nas aulas. Falando em colegas, ele tem uma colega que está ali com ele, está aprendendo Libras e é muito boa nisso.

15. Quais profissionais atendem as demandas específicas de aprendizagem do(s) estudante surdo(s) no campus? Se possível, pode me dizer qual a formação destes profissionais.

Resposta: Então, nós temos a intérprete, que tem mestrado em educação e pós-graduação, que

atua na interpretação. E a coordenadora adjunta que também atende a necessidade de AEE dele, deste aluno. Então, está à disposição para o AEE deste aluno. E questões também que envolvem a interpretação por essa ser professora de Libras. E quando tem algum seminário, uma visita técnica ou questão específica, ela vai junto, ajuda. Nos casos de visitas ela vai junto por conta do AEE e não pelo revezamento; e isso ainda é uma lacuna.

E aí, a questão do intérprete. Esse aluno por ser formado em bacharelado antes, ele eliminou boa parte das disciplinas. Então, ele só faz aula uma vez na semana e faz estágio não obrigatório dentro de um núcleo específico do município que atende alunos surdos. Ele ensina Libras tátil para esses alunos; alunos com maior complexidade no atendimento especializado. E aí ele faz o 2º período da LICA, ele só vem uma vez na semana pra aula e no outro dia da semana é o AEE ou quando ele faz a requisição. Normalmente é assim, a gente acompanha ele dentro da demanda dele. Porque geralmente para ele vir até o campus já é um deslocamento enorme. Então, a gente tenta quebrar essa barreira na disponibilização do serviço quando é necessário; a gente está à disposição. Tem uma agenda estabelecida de atendimento que acho que é na terça, mas quando é necessário e ela não estando em aula, e ele também já sabe os horários dela, ele é atendido,

Então, eu entendo a necessidade de revezamento, eu sei que ela existe, já apontei ela para a gestão, já apontei ela para a Direção de Ensino, já expliquei que fazer uma disciplina, duas ou três, é um direito o revezamento e é um resguardo para a questão do trabalho da nossa intérprete efetiva, questões de saúde do servidor, mas que por ter uma professora de Libras a necessidade fica a cargo de financiamento. e também este aluno em específico conseguiu muitas das coisas dentro do IFES, muitos recursos vamos dizer assim, por processar o IFES no Ministério Público. Então a gente está vendo que, infelizmente, hoje a gente está amarrado a questões de financiamento, mas nós não temos hoje recursos para direcionar. Só quando o Ministério Público é ativado, o recurso tem que vir. E aí, assim, vai muito de o aluno querer exigir este direito. E aí a conversa do aluno com o intérprete é que agora ele não vê a necessidade por ele fazer uma ou duas disciplinas. Mas eu, enquanto coordenador, enxergo que independente da quantidade de disciplinas, nós teríamos que ter o revezamento porque é uma questão profissional-ética que resguarda tanto o direito do profissional, tanto do estudante, quanto da própria instituição. Então, assim, já foi apontado, mas até então a gente não teve. Esse ano deve sair um novo memorando apontando novamente essa necessidade do segundo intérprete. E o problema do município que nós estamos hoje é a questão de que os intérpretes, né, para fazer o revezamento, são da família desse aluno. Entende? E aí cria-se uma outra situação que precisa ser revista burocraticamente porque não temos, por exemplo... por ser um campus muito distante, para conseguir professor de AEE nós demoramos 02 processos seletivos de substituto. E o intérprete é mais difícil ainda para estar aqui uma vez na semana e você não fecha a carga horária. Então, tem questões burocráticas aí que a gestão põe em pauta quando vai fazer esta análise. As aulas são à noite e o revezamento acontece só quando necessário. A gente está nesta situação hoje, pelo menos.

16. Quais as adaptações ou flexibilizações curriculares são adotadas para atender as demandas específicas de aprendizagem do(s) estudante(s) surdo(s) do Ensino Superior do campus?

Resposta: Então, o nosso aluno até então não requisitou por ter, vamos dizer assim, uma carga maior da formação anterior, com adaptações, modificações, e hoje ele é um aluno do Ensino Superior com muito mais autonomia, ele não requisitou nada para além do intérprete e do AEE. Então, essas são as duas ações que nós temos direcionadas para ele. Por exemplo, o moodle que é a sala de aula virtual, tem uma acessibilidade tecnológica em Libras. O que nós

temos feito, internamente junto do AEE, é uma promoção, ali, de uma ampliação da escrita; da relação com o português que é a segunda língua dele. Então, assim, a gente tem ampliado e ele tem se mostrado bem eficiente. E aí é o próprio AEE ali funcionando e a própria intérprete ali atuando. Uma escrita mais científica dentro da licenciatura. Acho que é isso. A adaptação do currículo em si não foi necessária ainda. Ele tem superado este desafio muito bem por conta da carga dele de formação, né, anterior. Ah, quando falo da ampliação da língua portuguesa, existe um trabalho de ensino de português como segunda língua, mas ele não é registrado, vamos dizer assim. Ele é um trabalho dentro do AEE voltado para questões de escrita científica na licenciatura. A gente está iniciando, então, ele não tem nem 03 meses. É uma coisa que a gente viu necessidade agora, pois ele mudou de bacharelado para licenciatura, e a gente notou quando lançou o primeiro seminário de educação social e ele queria propor um artigo, mas ele viu que era totalmente diferente de uma escrita técnica para a licenciatura. Porque ele sai do bacharelado e vai para licenciatura e se depara com outra linguagem. Tanto que as principais barreiras dele, hoje, tem sido nas questões filosóficas e sociológicas; disciplinas que são mais teóricas em termos de pensamento abstrato. Então, essa explicação, até os próprios conceitos, tem sido um desafio. Certo? Então, neste ponto a gente começou a trabalhar com ele, e aí eu fiquei à disposição para essa questão de metodologia científica, de escrita de português voltado para licenciatura, porque foi um desafio para mim também quando eu fiz a minha migração de formação. Então, enfim, esse apoio aí para fazer esta escrita de revistas, de publicações científicas; a gente começou com este incentivo agora. Então, é bem recente. e a gente deve firmar ele como projeto complementar de ensino mais a frente para ele e outros alunos. Então, não é só voltado para ele, mas como uma necessidade geral voltada para todas as licenciaturas do campus. Mas a ideia surgiu a partir da necessidade dele.

17. Como ocorre o processo de avaliação e certificação de estudantes surdos do Ensino Superior do campus?

Resposta: A avaliação nesta disciplina, neste caso, no caso deste aluno, ela é a mesma. Então, a avaliação que você propõe para a turma é a mesma que você propõe para o aluno. Não tem diferenciação. O que pode, que nós já conversamos com ele a respeito, é que se for necessário mais tempo para a realização da avaliação por causa da escrita que é ainda mais lenta, ele termina depois com a intérprete ou com o AEE no NAPNE ou em sala específica; que é um pouco diferente dos demais alunos. Então, assim, ter esse tempo hábil maior aí para terminar a avaliação se necessário. Até então, vimos essas necessidades mais pautadas na disciplina “Concepções Humanas Filosóficas” porque necessita de uma discussão maior, de uma descrição maior. Então, ele precisa de mais tempo. A questão dele é ter mais tempo. Agora, do certificado eu acho que já falei, né, da situação. Ainda quanto a avaliação, é importante dizer que se for necessária alguma outra adaptação ela vai acontecer. A gente está tratando disso no Ensino Médio e no Ensino Superior. A gente deixou isso em aberto, e nós temos aí três professores que precisarão fazer adaptações. Os professores já estão avisados e por isso tem formação específica para os professores. “Ah, mas eu já conheço este aluno!” Não, mas vocês conheceram o aluno do bacharelado. Agora, vocês vão conhecer um outro aluno que é da licenciatura e as demandas são outras. Ele faz todas as avaliações em português na sala de aula e aí a intérprete vai explicando para ele quando ele não entende o enunciado, mas ele consegue fazer a leitura completa. Então, ela está ali acompanhando a avaliação também. Mas até então não houve necessidade. Ela viu uma questão ou outra que ele deixou de terminar por questão de não ter dado tempo para a escrita.

18. Existe algum procedimento institucionalizado que oriente a necessidade do trabalho

colaborativo do núcleo com as coordenações de curso e os docentes para favorecer o processo de inclusão dos acadêmicos surdos? Se sim, poderia me explicar quais são e a sua importância.

Resposta: Olha, se institucionalizado por ações burocráticas de documentos, eu vou dizer para você que nós não temos. Porque aí eu acho que o regimento do próprio NAPNE já cobre isso quando se pensa nessas coisas. Então, para mim, isso já é institucional. Nós demandamos uma relação de observação no cotidiano, são mais na relação formativa, de ações com este estudante, para os professores e para a turma. Então, sensibilização de turma, acompanhamento de turma, acompanhamento de professores que estarão atuando, formação para os professores. Então, é mais neste sentido aí. Ok? Eu não tenho nenhum projeto específico para atendimento de aluno surdo. Não tenho nada direcionado. Tenho direcionado para o público-alvo da Educação Especial. Então, tudo que o público-alvo tem direito, este aluno também tem direito. Além das questões legais que tratam da Libras em si. E aí quem está mais a par disso especificamente é a coordenadora adjunta que é da área de Libras. Então, é ela que vai regulando essas ações aí. Agora, ação complementar ao ensino ou direcionamento para aluno surdo, a gente não tem ainda. A gente tinha antes, quando ele fazia o bacharelado que era voltado para questão de legenda, né, e a relação, tanto em português quanto em Libras, dos vídeos que eram passados em sala de aula, que eram contemplados ali durante uma didática diferenciada. Isso já era informado antes. E aí nós tínhamos um grupo de alunos e alunas, na verdade de estudantes e professores, voltados para a legendagem. Ele não funciona mais porque hoje o aluno está na licenciatura e a didática é outra. Então, assim, ele acabou transformando mais o IFES do que ele imagina. Quando eu cheguei parecia que já estava tudo pronto. O pessoal estava sensível à condição dele e eu pensei “Beleza! Aqui nós vamos ter menos uma barreira atitudinal.” Engano, porque ela ainda existe, né. Porque a entrega de material antecipado, a relação de planejamento, as relações que estão ali dentro do trabalho do professor, ainda são questões e dificuldades existentes nesta condição. E por vezes a gente pega pessoas colocando vídeos e a gente pega a intérprete na hora para fazer a interpretação lá na frente. Aí, isso é complicado, né. Então, a gente precisa lembrar, até porque ele vem uma vez na semana só e as pessoas dizem: “Ah, desculpe. Esqueci.” Então, ainda tem isso, desse movimento, que acaba estando nessas relações. Além disso, nós tínhamos curso básico de Libras aqui no campus e temos ainda hoje, mesmo que não tenha tido muita adesão, a Libras como opcional, para que esse meio se torne mais inclusivo independente do aluno estar nesta turma ou não. Então, assim, qualquer aluno, de qualquer turma, poderia fazer sem pré-requisito a Libras básica como disciplina opcional. E como eu falei, a professora que é formada em Libras faz essas ações, né, só que a adesão foi mínima; por conta do horário, do perfil dos alunos que nós temos hoje. Então, acarreta que os alunos acabam esperando pela pedagogia acontecer, do curso de pedagogia acontecer. Então, eles acabam esperando e não querem fazer antes. Até porque eles nem estão em contato com esse aluno na sala de aula por mais tempo. É num corredor ou outro, com o celular na mão o tempo todo que fazem a comunicação entre eles.

19. Quanto a demanda dos acadêmicos surdos pela acessibilidade linguística no campus e em suas atividades acadêmicas, quais ações têm sido institucionalizadas pelo núcleo para atendê-las?

Resposta: O acompanhamento do intérprete de Libras, o AEE em si, e aí no ambiente, na chegada dele antes, no primeiro curso, nós tivemos uma adaptação do ambiente. Hoje por ele já estar apto, vamos dizer assim, na localização do campus muito mais do que eu e muitos que estão chegando agora. Então, ele sabe apresentar o campus para a gente. E eu acho isso

incrível, né, porque o curso de bacharelado que ele fez antes era integral. Então, ele tinha um turno inteiro, manhã, tarde e até a noite, para assistir às aulas. Ele tem um conhecimento muito maior do campus. Então, hoje ele acaba ensinando para a gente. Mas, por exemplo, hoje nós não temos, e isso é um problema e não é só para ele, é para os alunos que estão com ele, adaptação na sala de aula que tenha alguma coisa escrita em Libras, né; na língua de sinais. E aí, se adaptar com a linguagem em si. Certo? E aí eu acho um problema porque se a gente tem uma oferta e não tem a demanda, existe uma preocupação naturalizada de uma outra língua. Assim como existe uma preocupação naturalizada com o inglês também dentro do campus, que é um perfil rural; um perfil bem específico. Então, assim, nós temos perfil de aluno que não vê isso em lugar nenhum dentro da cidade; da comunidade, e não está vendo também na escola em que tem a disciplina. Então, isso para mim ainda é um problema, né, mas o aluno ainda não vê isso como um requisito. Seria interessante, então, dos alunos conhecerem a Libras antes dela entrar como disciplina. E aí através do campus em si... Eu não tenho um banheiro com identificação em Libras, eu tenho braile em alguns pontos e aí eu não tenho aluno cego para usar o braile atualmente, mas eu também não tenho Libras. Entendeu? Então, essa falta de relação do signo, da imagem, da relação alfabética ali, isso me incomoda. Eu já coloquei, mas é uma coisa que incomoda. Então, tem que fazer assim: todas as plaquinhas do campus nas portam tem que ter o direcionamento. Ah, mas os alunos já conhecem, mas não para os alunos só, têm que ver a inclusão como um todo. Cadê os alunos que não são surdos? Eles têm que ver a forma que se escreve. Ah, é assim que se escreve sala da Coordenação de Ensino. E assim, ir se adaptando. Num processo de alfabetização com outra língua. Isso é mais um meu eu, pedagógico, gritando assim: falta aqui, falta ambiente inclusivo, mais amplo, com a possibilidade de sinalizar esses espaços, etc.

20. No período de atividades pedagógicas não presenciais, em função da pandemia causada pela Covid-19, como se deu o atendimento dos acadêmicos surdos do campus?

Resposta: Como os demais, com momentos síncronos e o intérprete acompanhando todas as ações. Ele estava se formando nesse período, então, eu acompanhei só o final. Na defesa dele de TCC tinha a intérprete lá, fazendo o trabalho reverso, se é que a gente pode dizer isso. A intérprete acolhia em Libras a demanda do aluno e traduzia para as pessoas ali, para que elas pudessem entender. Não temos professores fluentes em Libras para atuarem junto com os alunos, somente uma professora. Então sinto falta disso com os professores, deles saberem Libras para conseguirem dar pelo menos um “Boa Noite”, por exemplo. Isso é, as relações pessoais que acontecem com os outros alunos e não tem com o surdo. A intérprete, então, era incluída dentro de cada disciplina do moodle que ele fazia para ter o acompanhamento com este aluno. E a professora de AEE anterior trabalha junto com a intérprete, sempre num trabalho colaborativo. Tendo, então, um aparato geral. Antes tinham revezamento, tinha mais aulas e a demanda era maior. Agora, não tem momento síncrono, mas o ambiente está lá, ele existe. E a grande preocupação é como este material era exposto. Usa o AVA, mas não sabe como o material é disposto, como os professores têm se preocupado em fornecer um material que é possível ser acessível, através do recurso do moodle.

21. No retorno das atividades presenciais, após o período de aulas remotas em função da Covid-19, foi pensada alguma ação pedagógica para fortalecer a aprendizagem dos acadêmicos surdos quanto aos conhecimentos curriculares que ficaram em defasagem no período pandêmico?

Resposta: Não se aplica, porque ele já estava defendendo o TCC e retornou num outro curso que já estava presencial. Então, ele voltou para um curso já presencial e até então suas

dificuldades são mínimas, porque já teve todo um trabalho feito anteriormente.

22. Quais ações no âmbito do ensino, pesquisa e/ou extensão, que contemplem a dimensão das culturas, políticas e práticas para o processo de inclusão, foram ou estão sendo realizadas pelo núcleo e/ou por outros setores do campus que tenham como objetivo a permanência do(s) acadêmico(s) surdo(s) do Ensino Superior do campus?

Resposta: Nós temos uma voltada para o AEE, que acabou de ser aprovada pela FAPES. Não é específica para o aluno surdo, mas o contempla. Que é a observação do AEE e a implementação de ações voltadas para a inclusão. Foi recentemente aprovada, com dois bolsistas, sendo um produto do mestrado de uma servidora mais voltada para a inclusão e um outro voltado para transtornos específicos. Temos também a implementação da monitoria, que está ligada ao AEE. Desta forma, sendo vinculado ao aluno surdo. O NAPNE em si, na coordenação que eu estou hoje, não está direcionado a nenhum programa específico para deficiências ou transtornos específicos, mas sim como um todo. A especialização requerida para atuar com estes alunos da Educação Especial, parte do princípio do profissional. A legendagem já existiu, mas hoje não está acontecendo, assim como o curso de Libras. Mas há também a escrita científica. O NAPNE assumiu hoje o estudo de caso, como metodologia de ação. Então, todo aluno que chega pra gente é um estudo de caso. Tem estudo de caso da surdez com esse aluno, por exemplo. É específico para cada aluno, para entender o aluno individual e não a condição dele. É estudar os sujeitos. E isso se torna um grande diferencial. E com este aluno, é ainda mais, pois ele está em nosso campus há mais de 6 anos. Isso é, ele está conosco a muito tempo nos ensinando a conviver com ele e a aprender com ele, o que favorece até mesmo o nosso trabalho. A questão que mais influencia o trabalho do NAPNE é o estudo de caso, que nos permite entender cada sujeito dentro de suas habilidades; suas possibilidades e singularidades.

IV. D. Coordenadora Participação

1. O que você compreende por inclusão em educação, quando se trata da Educação Especial?

Resposta: Eu vou pensar o conceito de Inclusão trazendo a ideia do acesso e a democratização do ensino para todos os estudantes com suas distintas questões, particularidades, singularidades. Quando eu penso para os alunos da Educação Especial, eu estou pensando numa escola que consiga dar conta de atender este estudante, considerando não apenas suas dimensões de aprendizagem e de formação dentro de uma perspectiva integral, mas que dê conta, de fato, de garantir pertencimento deste estudante no campus. E pertencer seria, conviver e se relacionar com aquilo que a escola tem por oferecer: questões relacionadas às aprendizagens, relacionamentos interpessoais, as vivências que o campus propõe. Então, eu acho que passaria por esta dimensão. A palavra pertencimento me agrada neste sentido; de se sentir fazendo parte e transitar com as liberdades que todos os estudantes deveriam ter participando dos processos formativos em suas distintas possibilidades.

2. No cenário nacional, existem políticas públicas que versam sobre a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto educacional. Você as conhece? Se sim, qual a importância destes instrumentos legais para a inclusão da pessoa com deficiência?

Resposta: Eu conheço muito pouco, talvez, das legislações. Foi como eu falei a pouco tempo no grupo de estudos, quando a gente foi estudar a Política Nacional da Educação Especial, eu

nunca havia lido; tinha lido apenas fragmentos. Então, eu acabo conhecendo mais os documentos institucionais, que são construídos e amparados nas legislações que existem. Agora, com profundidade no sentido das discussões e compreensão que outros colegas têm, eu acredito que não. Embora, eu considere que eu tenho conhecimento das normativas e resoluções do próprio IFES que se amparam nestas normativas nacionais. Então, eu acho que conheço pouco, mas entendo que é fundamental mesmo. Eu acho que à medida que a gente tem normativas, a gente acaba assegurando o compromisso que o Estado e as instituições acabam assumindo no sentido de garantir essa inclusão. Eu acho que não passa mais por questões que são escolhas pessoais, escolhas da gestão, escolhas entre aspas, ou escolhas e compromissos de quem está no campus neste momento. Eu acho que é uma forma de garantir acessibilidade como um compromisso mesmo, do Estado e institucional. Então, sem essas prerrogativas eu acho que a nossa atuação fica muito fragilizada; no sentido de não conseguir consistência. Eu acho também que elas são importantes no sentido de assegurar a execução das ações inclusivas. Então, quando a gente precisa contratar um profissional e fazer requisição, a gente se ampara nestes instrumentos legais. Eu acho que eles dão corpo ao nosso compromisso de tentar efetivar ações inclusivas. Então, eu acho que eles são, assim, fundamentais.

3. Quais valores você considera fundamentais para a efetivação do processo de inclusão de alunos com deficiência?

Resposta: Participação. Acesso. Garantia de direitos. Reconhecimento desses sujeitos como capazes de aprender e se desenvolver. Garantia de direitos e aprendizagem. Construção de autonomia. Autonomia e liberdade. Liberdade no sentido de conseguir transitar; no sentido de, efetivamente, garantir essa participação nos processos educacionais. Tem uma questão que também acho importante: dar voz; ouvi-los. Eu também acho que isso é uma questão importante. Acho que seria essa integração neste processo da própria gestão das discussões.

4. Existe alguma normativa institucional que versa sobre o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial? Se sim, é possível me dizer qual(is) e o que ela(s) orienta(m)?

Resposta: É importante dizer que as normativas que eu conheço dentro da instituição, elas são recentes. Então, logo que saiu a legislação para ações afirmativas de pessoas com deficiência para as instituições federais que foi em 2016, não me recordo agora. Foi no final de 2015, 2016. No FONAPNE, começou a sistematização de um documento que foi a primeira resolução que eu conheço... É porque na realidade, eu entendia, naquele momento em que eu estava no IFES iniciando, que existia um princípio, uma diretriz, um compromisso do IFES com o processo de inclusão de pessoas com deficiência, mas não tinham documentos específicos que tratam disso. Então, a primeira resolução é de 2017, que é a Resolução nº 34 que trata deste processo de identificação e de acompanhamento dos estudantes com necessidades específicas; público-alvo da Educação Especial. Logo na sequência, acho que em 2016 também, a resolução nº 55 que trata dos processos de identificação, acompanhamento, atendimento e certificação dos estudantes, ela foi também construída e acabou dando mais corpo a esta primeira resolução. Tanto é que nessa primeira resolução a gente nem fala muito dela, mas existem questões que são equivalentes. Então, essas documentações tratam desses processos de identificação, acompanhamento, atendimento e certificação para os estudantes com necessidades específicas. Existem também resoluções específicas dos cursos, como da pós-graduação. Eu acho que... Não é específica, por exemplo, da Educação Especial, mas na pós-graduação eu sei que tem um documento que fala sobre as

ações afirmativas e eu imagino que tenha questões da Educação Especial. Mas esta é uma resolução que eu não tenho muito conhecimento. Então, eu acabo conhecendo esta mais específica. [...] A Resolução nº 55 é uma resolução que contempla todas as modalidades de ensino ofertadas pelo IFES.

5. O que você entende por acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior?

Resposta: Eu acho, de certo modo, que são conceitos que se distinguem e se complementam. Eu estou pensando no acesso como a possibilidade de você tentar eliminar barreiras que favoreçam o ingresso; a participação dos estudantes nas instituições de ensino, que é o que a gente está falando em específico. Então, eu penso neste acesso como essa abertura; essa porta de entrada no sentido de eliminação dessas barreiras. Mas este acesso também como algo que é cotidiano e que de algum modo colabora para essa permanência. Eu acho que o que há de semelhante é o compromisso firmado no sentido de eliminar barreiras. E eu estou pensando esta permanência como possibilidade de participação; de formação; de aproveitar este espaço institucional como espaço que de fato garanta o desenvolvimento e aprendizagem. A permanência estou pensando por este viés.

6. Existem políticas públicas que tratam especificamente do acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Você as conhece? Se sim, qual a importância destes instrumentos legais para a inclusão da pessoa com deficiência?

Resposta: Então, a lei que eu estou falando é a lei que recebe este adendo em 2016, mas ela é anterior. Então, a lei de ações afirmativas já existia, mas não fazia este recorte das pessoas com deficiência. Então, é interessante, a minha formação não é em educação, e aí, uma questão que é importante dizer é que toda a minha aprendizagem se deu em contexto de trabalho, quando eu estou pensando na ação da Educação Especial. Então, às vezes, eu posso me basear em algumas percepções que podem ser até equivocadas, mas, por exemplo, eu imagino que pelo próprio processo de escolarização ao longo dos anos, tomando por referência desde a Educação Infantil, e pelo que a gente visualiza no Ensino Superior, é como se a participação dos estudantes com deficiência só vai caindo, com o passar das séries. Então, eu acho que assegurar essa participação por meio de ações afirmativas nos cursos superiores é fundamental porque é mais uma tentativa de eliminar uma barreira, e de trazer a garantia desses processos de acesso e de inclusão nas próprias universidades. Porque, por exemplo, quando eu fiz a graduação, eu não me lembro de visualizar, na universidade, estudantes com deficiência. Não sei como está hoje, assim, mas tomando por referência aquilo que a gente viu e o que a gente vê, existem mais estudantes com deficiência nas universidades. E eu acredito que isso também está intimamente relacionado às ações afirmativas. É uma percepção. Então, eu acho que garante mais espaços de entrada mesmo. Sem esta legislação, a gente teria muito menos estudantes.

7. Você sabe se o IFES adota alguma medida institucional para garantir o acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior?

Resposta: De acesso a lei federal. Esta lei é critério de seleção. E a permanência, eu acho que passa pela atuação dos compromissos nos NAPNEs das ações da Educação Especial. Então, eu acho que seria isso.

8. Existe alguma normativa institucional que versa sobre o acesso e permanência dos

estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior? Se sim, é possível me dizer qual(is) e o que ela(s) orienta(m)?

Resposta: Eu estou entendendo que a resolução que o IFES tem, que é a Resolução nº 55, ela acaba contemplando os estudantes do Ensino Superior também, já que ela não faz nenhum recorte para nível ou modalidade de ensino. Então, eu entendo que sim. E além disso, os projetos de curso dos últimos anos existiram discussões neste sentido. E existem ainda... De se garantir as previsões legais do acesso, do acompanhamento, do atendimento e também das certificações, nos projetos de curso; nos PPCs. Eu acho que seriam estes dois instrumentos.

9. Quando e como se deu o processo de implementação do NAPNE do campus?

Resposta: Quando eu cheguei no campus o NAPNE já existia. Ele é anterior à minha entrada. Por exemplo, eu entrei em 2014, mas eu não sei se ele começou a existir em 2014 ou não. Então, pode ser que ele seja do ano de 2014. Eu não me lembro. O que me ocorre aqui agora, o que eu lembro, é de ter visto, na época em que eu estava chegando no NAPNE, portarias que falavam deste processo de implementação. Aí eu não sei dizer se era de 2014, ou de 2013. Então, eu não acompanhei muito. Agora, o que eu lembro das conversas que existiam é que o núcleo tinha muito mais um compromisso de nos aproximar dessas discussões da Educação Especial por meio de ações de sensibilização porque a gente não tinha estudantes no campus. Mas eu acho que ele não é de 2014. Eu acho que o NAPNE do campus é anterior. Eu acho. Agora, o ano eu não sei dizer, não sei como foi essa discussão, como se deu isso.

10. Atualmente, o NAPNE está ligado hierarquicamente a qual setor dentro da estrutura organizacional do campus e existe algum documento que orienta o seu funcionamento? Se sim, pode me informar qual é o que ele diz.

Resposta: Hoje, no fluxograma do IFES, os NAPNEs estão ligados à Direção de Ensino. E ainda não é um setor. Ele se diferencia do setor, pois a gente não pensa necessariamente na lotação de profissionais dentro destes núcleos, ainda que tenha intérpretes de Libras, pessoas que, de algum modo, ficam vinculados a ele. Ele não é um setor, mas, talvez, até já esteja tomando forma com os últimos anos. Mas ele é ligado à Direção de Ensino e existe o regimento interno do NAPNE que vai nortear o seu funcionamento, desde estrutura, composição, objetivos, compromissos, diretrizes, questões relacionadas à própria organização burocrática mesmo; mandato, né, da gestão. Então, existe este regimento. É um documento padrão para todos os campi. É um documento do Instituto Federal do Espírito Santo.

11. No atual momento, como o núcleo está organizado, como é a sua estrutura física e quais são os profissionais que atuam nele? Se possível, diga a quantidade de espaços físicos, materiais e equipamentos que o núcleo dispõe e quanto aos profissionais, quais os cargos, funções e se são terceirizados, substitutos ou efetivos.

Resposta: Hoje o núcleo tem sua estrutura específica para a realização do trabalho. Nós temos, então, duas salas. Uma sala mais de trabalho administrativo. A sala onde a gente se reúne, onde a parte burocrática do trabalho também é encaminhada. Nesta sala a gente tem um espaço reservado para o coordenador do NAPNE que é tradutor intérprete de Libras. É uma sala que eu acho também que poderia ser acompanhada por outros profissionais, mas que, no momento, é mais ocupada pela coordenação e hoje nós temos ali os tradutores intérpretes de Libras. E uma outra sala que é uma sala de atendimento, que é a sala de recursos. Nesta sala, nós temos computadores, materiais pedagógicos, mas eu não consigo listar, Gabriel, com

muita precisão todos materiais que a gente tem ali; a gente tem impressora braile, têm papel para esta impressora, tem lupa eletrônica, tem teclado ampliado... Então, assim, tem esses materiais que agora eu não consigo dizer. Mas tem, de certo modo, uma estrutura de materiais disponíveis, mas tem materiais, por exemplo, que nós nunca utilizamos no campus. Quando o núcleo foi fundado no campus anterior a minha chegada, tem alguns materiais que, na época, a reitoria fez um levantamento, mas eu não estava no campus e não sei exatamente como foi feito, mas foi disponibilizado para todos os NAPNEs do IFES. Só que materiais que a gente nem sabe efetivamente como está a qualidade porque não usa. Tem também notebooks; nós temos dois notebooks no NAPNE. Então, existe uma estrutura e de certo modo lá tem os materiais de suporte para o atendimento dos estudantes.

Para a parte de recursos humanos, a gente tem hoje no NAPNE profissionais que... Embora o NAPNE, hoje, não seja um setor, nós acabamos tendo profissionais que têm uma ação muito direta com o núcleo, que é o tradutor intérprete de Libras que é efetivo. Nós temos tradutor intérprete de Libras no campus desde 2016, 2017... Agora estou em dúvida. Mas existe, então, um profissional efetivo, vou chamar assim, lotado no NAPNE. E hoje nós temos também um tradutor e intérprete de Libras que é terceirizado. Nós já tivemos dois profissionais terceirizados aqui no campus, até para garantir revezamento, enfim, mas hoje por conta de questão orçamentária, de recurso, a gente acaba tendo apenas um. Então, nós temos no NAPNE esses dois intérpretes de Libras, professor de AEE; e o professor de AEE hoje, ele está na vaga de professor substituto no campus. É um desejo nosso que este profissional seja um professor efetivo; e lutar por uma vaga de concurso mesmo. Além disso, nós temos agora profissionais que a gente costuma dizer que tem, de certo modo, uma atuação voluntária. Falo voluntária porque são profissionais que são lotados em alguma outros setores, mas que participam do núcleo. E aí entra tanto outros profissionais que são técnicos administrativos, quanto os docentes. Os técnicos administrativos são todos efetivos. Nós temos psicólogo, auxiliar de enfermagem, pedagoga, já falei do intérprete de Libras e a Direção de Ensino que participa das reuniões. E aí nós temos também docentes efetivos, uma de matemática, outro de português, um da mineração, uma arquiteta e urbanista que não é efetiva, uma professora da Educação Especial efetiva, uma estagiária de contrato temporário, o diretor de administração do campus, um docente efetivo de educação física e nós temos uma estudante também do curso de licenciatura em geografia. Então, no NAPNE a composição é formada por técnicos administrativos, docentes e estudantes. Então, a ideia é essa: nós temos hoje profissionais que são lotados só com atividades da Educação Especial e outros que também tem ação em outros setores. Então, dentro do núcleo, então, nós temos uma equipe que é heterogênea na sua formação, mas com participações também que são muito distintas. A gente sabe que tem profissionais que estão mais vinculados ao cotidiano das ações do NAPNE, que são aquelas pessoas que no dia a dia. estão mais atentas ao trabalho, acompanham, discutem; fazem mais este trabalho de certo modo multidisciplinar, pois tem vários colegas acompanhando as ações. E dentro do NAPNE também nós temos profissionais que têm uma atuação que acaba sendo, algumas vezes, a partir das demandas que o NAPNE vai trazer, de apoio, e os outros que embora estejam na portaria no NAPNE não tem nenhuma participação muito efetiva. Então, isso acaba acontecendo. Desses profissionais que estão no NAPNE, alguns deles têm uma formação mais voltada para a parte da Educação Especial, como é o caso do tradutor e intérprete de Libras, da professora de AEE, da professora de Educação Especial, que tem pesquisado questões da área da Educação Especial. Nós temos também um docente que agora está fazendo doutorado na área da Educação Especial. Então, alguns profissionais ali, eles acabam tendo uma formação também mais voltada para a Educação Especial. O que não significa necessariamente que a formação é suficiente para garantir a participação efetiva no NAPNE. Nosso grupo de trabalho é heterogêneo e a sua participação é bem diferente. Tem

um grupo que é mais atuante, tem um grupo que é mais de apoio e tem um grupo que não tem uma atuação tão significativa no núcleo. Eu entendo que o intérprete de Libras tem formação na área da surdez, mas eu acho que os demais não. É lógico, tem essa formação institucionalizada e tem essa formação... O trabalho também é formativo. É importante a gente considerar isso. Mas eu acho que os outros profissionais que de algum modo tem um olhar diferenciado, se deram mais por experiência do trabalho. A professora de AEE, eu não sei dizer se ela tem essa formação específica na área da surdez. Eu não sei. Ela domina, né, ela é fluente em Libras, mas não sei se seria suficiente para considerar que ela tem uma formação na área da surdez; talvez sim. Mas que eu saiba, além da formação dos intérpretes de Libras, no mais eu não sei dizer. Há mais formações a partir das experiências de trabalho. O trabalho também é formativo. É importante considerar isso.

12. A atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas se constitui como única ação do Instituto para a inclusão das pessoas com deficiência?

Resposta: Então, eu vou dizer que não, entendendo, por exemplo, que há uma legislação que prevê a acessibilidade e a reserva de vagas no processo seletivo. Para além disso, dessa previsão legal, todas as outras atividades que acabam acontecendo na área da inclusão, de certo modo acabam passando pelo NAPNE. O NAPNE, acho que seria o único... Todas as ações de certo modo são acompanhadas pelo NAPNE mesmo. E tem o processo seletivo, né, que a gente acompanha, mas tem uma equipe que de certo modo acaba sendo responsável por esta organização. Pensando na certificação por terminalidade específica também, quando tem um caso, né, sei lá, a gente encaminha todos os documentos, e aí o Registro Acadêmico é responsável por encaminhar essas demandas que são mais formais. Não está ligado ao NAPNE, mas entendo que este outro setor participa também. Eu vou dizer, então, agora pensando nesta lógica, que há alguns tipos de acompanhamento, de olhares, de cuidado, de atenção, que a gente pode acabar não percebendo no dia a dia., mas eu estou pensando, por exemplo, no olhar cuidadoso das meninas da portaria que observam os alunos que passam por ali, também os estudantes do NAPNE, eu acho que também passa por este viés. Um olhar cuidado e atento para as demandas da Educação Especial e não necessariamente nesta ligação com o NAPNE. A biblioteca, que teve alguns diálogos, não só neste momento, mas em outros sobre algumas preocupações, né, para se garantir, por exemplo, o uso da biblioteca pelos estudantes do NAPNE. Então, de um modo geral o NAPNE tem uma força muito grande, mas eu acho que pode escapar alguma coisa e a gente acaba não dando conta nestes outros setores aí.

13. Quais são os principais desafios político-pedagógicos vivenciados pelo NAPNE, hoje, com relação ao processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial?

Resposta: Eu acho que, hoje, uma dificuldade muito acentuada que a gente tem diz respeito, de certo modo, aos tempos institucionais e as demandas institucionais mesmo. A gente tem ouvido, por exemplo, do docente, que é aquele que tem uma atuação mais direta; na linha de frente com o estudante, cada vez mais tem sido acentuado sobre a dificuldade de realizar esse atendimento; acompanhamento, e atender as necessidades dos estudantes com necessidades específicas em decorrência da dificuldade de espaço de planejamento, tempo de atendimento... Então, eu fico imaginando, assim, que tem questões relacionadas ao próprio tempo institucional, da organização, da rotina escolar, né, porque as coisas acabam acontecendo com muita velocidade, que acabam impactando nesses processos de atendimento aos estudantes. Então, eu acho que essa é uma dificuldade, que é uma dificuldade institucional, que passa também por uma questão de recursos humanos, porque a gente

gostaria de ter mais profissionais nesta equipe: professor de Libras, profissional de fonoaudiologia... Então, profissionais que de certo modo poderiam encorpar as nossas ações. Se a gente tivesse hoje um pedagogo apenas no NAPNE, eu acredito que as coisas poderiam fluir com muito mais velocidade, até, como mais naturalidade, né, no sentido de ser este apoio... Então, eu acho que há uma carência, de certo modo, de profissionais, e isso também impacta no atendimento aos nossos estudantes. Eu acho que a própria questão de formação também, tanto dos membros do NAPNE, mas da formação dos colegas do campus, né, que por vezes podem ter um olhar distorcido e equivocado de algumas questões relacionadas a Educação Especial, que no final acaba impactando também nesse processo de atendimento. E eu não sei se isso entraria no projeto político pedagógico, eu não sei se a minha resposta está indo ao encontro do que você está chamando... por que eu não tenho, às vezes, alguns conceitos muito claros, mas eu acho que isso também faria parte e impactaria neste processo de atendimento. Ah... Questões relacionadas às vulnerabilidades que algumas famílias trazem, né, porque o estudante, ele... De certo modo a política pública educacional ela é um suporte, mas a gente precisa fazer rede com outros tipos de políticas que no município de Nova Venécia são muito fragilizadas e eu acho que acaba impactando também. O próprio acesso à saúde, os acompanhamentos clínicos quando são necessários são bem fragilizados, que é de certo modo tocam aqui; e eu não sei se dentro da nossa lógica a gente também tem uma fragilidade de fazer contato e estabelecer uma rede bem segura. Eu acho que a escola também tem um pouco essa função. Eu acho, por exemplo, que na medida que nós temos um núcleo hoje, mas que não tem uma previsão, né, institucional, de lotação de profissionais neste núcleo, isso de certo modo já é um problema, né, porque há uma intenção, há um olhar dentro dos princípios, das diretrizes; existe um compromisso estabelecido com a educação, inclusive com a Educação Especial, mas que a gente não tem, por exemplo, uma garantia desses profissionais no campus. Então, isso é um complicado. A gente hoje tem um professor de Atendimento Educacional Especializado, mas que a depender de como as coisas andam corre o risco de a gente não ter em determinado momento. Porque hoje ele ocupa a vaga, por exemplo, de um professor efetivo na condição de professor substituto. Então, de certo modo, eu acho que existe uma carência, né, de estrutura, aí eu falo principalmente de recursos humanos. Eu sei que o espaço físico é importante, porque tem campus no IFES que me parece que não tem espaços como a gente tem aqui, mas essa parte dos recursos humanos é fundamental para as coisas acontecerem. Então, eu acho que parte um pouco disso. O tempo institucional é um tempo que não permite, por exemplo, espaços formativos mais ampliados. A gente sabe que nós temos colegas que possivelmente gostariam de participar de ações formativas no núcleo, mas que nem sempre têm essa possibilidade assegurada. Tem outros também que eu acho que passam por questões de ordem pessoal, né, a pessoa não se sente contemplada, motivada, não busca. Mas acho que tem um pouco deste funcionamento institucional que dificulta algumas ações do núcleo.

14. De acordo com os dados obtidos através da Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação da Controladoria Geral da União, existe(m) aluno(s) surdo(s) neste campus matriculado(s) no Ensino Superior. Você pode me informar quantos são, o ano de ingresso, se o ingresso se deu por meio das cotas destinadas às pessoas com deficiência, o gênero, o(s) curso(s) em que está(ão) matriculado(s), se é(são) usuário(s) da Libras e que tipo de comunicação utiliza(m)?

Resposta: Nós temos apenas dois. Nós temos estudantes no curso superior de Engenharia Civil, que é uma mulher adulta, ano de ingresso 2019 e ela entrou pelas vagas de ações afirmativas. Nós temos um outro estudante, que é um homem adulto e entrou no curso de Licenciatura de Geografia no ano de 2018. Ele entrou também pelas ações afirmativas na vaga

reservada para pessoas com deficiência. Então, são dois estudantes surdos que são usuários da Libras. E aí, não sei se interessa também, mas nós temos na Engenharia Civil dois estudantes com deficiência auditiva que ingressaram no ano de 2020, mas não são usuários da Língua Brasileira de Sinais. Até onde eu sei, com o conhecimento que eu tenho, a estudante de Engenharia Civil se comunica basicamente pela Libras. Imagino que no dia a dia., no convívio com várias pessoas que não são usuárias da língua de sinais, vai encontrar algumas estratégias de comunicação. Mas a fluência dela mesmo é na Língua Brasileira de Sinais. E o outro estudante da Geografia, ele é fluente na Libras e na língua portuguesa. Ele usa aparelho auditivo e de certo modo consegue se comunicar com muita fluidez com pessoas que não são usuárias de Libras.

15. Quais profissionais atendem as demandas específicas de aprendizagem do(s) estudante surdo(s) no campus? Se possível, pode me dizer qual a formação destes profissionais.

Resposta: Esses estudantes são atendidos pelos docentes, né, e até onde eu sei eles não têm formação na área da surdez. E aí, nós temos também o acompanhamento que se dá principalmente pelo intérprete de Libras, que também estabelece, né, esse diálogo com os professores para as atividades, inclusive para o planejamento, para as atividades pedagógicas, atividades de ensino. E o professor de AEE que acompanha mais o estudante da Geografia e não a aluna da Engenharia Civil. Então, basicamente, os profissionais da linha de frente são os intérpretes de Libras e professores. E o professor de AEE que é um suporte ali no atendimento, mas mais com um estudante. E aí, no caso de suportes que serão necessários de outros profissionais, eles não necessariamente dizem respeito às necessidades específicas da surdez, por exemplo. Ah, eu estou pensando quando ele vai procurar a enfermagem, o setor de psicologia, esse acompanhamento está dentro do programa de acompanhamento universal destinado a todos os estudantes do campus. Não que seja específico da necessidade específica da surdez.

16. Quais as adaptações ou flexibilizações curriculares são adotadas para atender as demandas específicas de aprendizagem do(s) estudante(s) surdo(s) do Ensino Superior do campus?

Resposta: Eu posso considerar adaptação a mediação da comunicação por meio do intérprete de Libras. Então, isso é uma condição, na verdade, nas disciplinas, nos momentos de aula, nos atendimentos, quando necessário; sempre existe essa presença do tradutor e intérprete de Libras. E aí, eu acho que outras adequações curriculares que acabam acontecendo se dão nos processos avaliativos. Já aconteceu, não sei se hoje acontece, por exemplo, a avaliação é dividida em mais de um momento, tempo estendido para realizar uma avaliação quando necessário, extensão do semestre letivo, né, para além daqueles seis meses previstos na organização institucional costumeira. Neste caso, a gente tem um semestre em que o tempo de aprendizagem não foi suficiente para o tempo previsto para aquele espaço de 6 meses não foi suficiente para a aprendizagem do estudante. Então, percebendo que podem existir avanços o semestre acaba sendo dilatado, E aí, já tivemos casos que já se estenderam por alguns meses e outros mais de dois semestres além do semestre previsto. No sentido de não perder, de aproveitar um caminho já construído. Adaptações, né, eu imagino, pois isso é orientado aos professores, adaptações de materiais para sala de aula com recursos mais visuais. Eu imagino que isso pode acontecer em algumas disciplinas. Adaptação de material para ficar mais acessível mesmo para esses estudantes. Então, eu acho que é isso. Mas eu acho que a figura principal mesmo dentro do que eu visualizo é o intérprete de Libras, que consegue estabelecer o diálogo com o professor para garantir mais acessibilidade para o estudante. Eu acho que existe um movimento também em relação a tradução de materiais para Libras. Quando eu

digo que existe um movimento, é porque eu acho que acaba não sendo possível ou não tem sido possível com mais frequência para os nossos estudantes. Tanto na Engenharia Civil pelas dificuldades de acesso a conteúdos, livros, textos, que não estão traduzidos ali, mas existem alguns professores, até onde eu sei, que já tem algumas aulas traduzidas, que tentam de alguma forma tornar aquele conteúdo acessível para os estudantes através de videoaulas, né, mas não é uma regra, até onde eu sei. Então, eu acho, por exemplo, que ainda muito do que esse estudante acessa acaba sendo pelas vias tradicionais; e isso, de certo modo, pode ser mais uma barreira para a formação. No curso de Geografia já houve uma busca, né, de materiais em algumas disciplinas para videoaulas, né, acessíveis em Libras, por meio de contato com o INES ou até mesmo de alguns materiais disponibilizados ali no YouTube. Eu acho que algumas gravações também foram realizadas no período da pandemia, que eu não sei se são aproveitadas agora, mas imagino que sim. Então, existe um movimento construído, mas que também eu acho que não é mais possível ampliar pela carência de recursos humanos, pelo tempo institucional, por algumas problemáticas que são vivenciadas no cotidiano da escola. Mas eu acho que, talvez, na maioria das vezes, tradicionalmente o material acessado por esse estudante, é na língua portuguesa.

17. Como ocorre o processo de avaliação e certificação de estudantes surdos do Ensino Superior do campus?

Resposta: O processo de certificação, Gabriel... E aí, é importante dizer que nós não tivemos ainda nenhum estudante surdo que concluiu o Ensino Superior. Mas o processo de certificação, de certo modo, vai acompanhar o rito dos demais estudantes que não são público-alvo da Educação Especial. Então, não teria uma diferenciação quanto ao processo; a certificação em si. A diferenciação que existe está na própria trajetória de formação deles, né, que vai ao encontro, talvez, das adaptações; adequações. Depende bastante. E quanto a avaliação, e novamente eu falo, até onde eu entendo e acompanho, né, porque meu trabalho não é tão na linha de frente; tão próximo desses estudantes, nos processos de avaliação ele também vai ao encontro das propostas das necessidades de adaptação a depender de cada disciplina e da necessidade que o estudante apresentar naquele momento. Mas existe um movimento, um cuidado, uma conversa, um diálogo, também no sentido de garantir que os processos avaliativos sejam acessíveis para esses estudantes. Quando falo deste movimento, é no sentido de considerar que na surdez existe uma realidade, né, de certo modo, que atravessa esse processo de aprendizagem do estudante; que a condição do estudante ser surdo e isso é considerado como um elemento, de certo modo, que precisa ser pensado para garantir esse processo avaliativo acessível. Então, a se pensar a avaliação para a turma, né, existe um olhar de que pode ser que aquele estudante precise de adaptações nos instrumentos, a presença do intérprete de Libras... Agora, novamente, eu não sei se isso acaba fazendo com que todo o processo de avaliação seja necessariamente adaptado. Eu acredito que não. Eu acredito, né, por exemplo, o instrumento avaliativo, em alguns casos vai ser semelhante, e aí a adaptação se dá não no instrumento, mas pela possibilidade da mediação com o intérprete de Libras. Esta questão da comunicação mesmo. Algo que parece, por exemplo, nosso estudante da licenciatura, talvez, a gente note mais movimento neste sentido de adaptação nos percursos dele de avaliação. Eu acredito que na Engenharia Civil alguns instrumentos acabam se assemelhando para os demais estudantes da turma; instrumentos avaliativos como provas, seminários. O que os estudantes fazem, a estudante surda acaba acompanhando com a presença do intérprete de Libras. Mas há um cuidado. Eu não vou dizer se esse cuidado é generalizado, mas ao pensar os planos de ensino para aquele semestre o professor tem uma atenção um pouco maior para esses estudantes. Então, algumas coisas acabam acontecendo no processo, sabe, vai se aproximando ali, e aí eu não dou conta, isso eu não sei dizer muito

bem...

18. Existe algum procedimento institucionalizado que oriente a necessidade do trabalho colaborativo do núcleo com as coordenações de curso e os docentes para favorecer o processo de inclusão dos acadêmicos surdos? Se sim, poderia me explicar quais são e a sua importância.

Resposta: Eu estou entendendo que a Resolução nº 55 é um documento que institucionaliza todo esse processo. Então, eu vou dizer que sim. Mas ela não é específica para os estudantes surdos. Eu não sei se a gente pode considerar, de fato, por exemplo, do ponto de vista dos procedimentos que a gente adota, de serem construídas, né, orientações por meio de e-mail e até de uma orientação normativa. Eu não sei como a gente chamou na pandemia. Entre o núcleo a gente discutiu e elaborou um documento que foi compartilhado com os professores e ali tinham orientações de adaptações, né, de questões específicas da surdez também, como teve para outras necessidades específicas. Eu não sei se isso poderia ser considerado um documento, uma normativa institucional, mas existiu uma produção neste sentido. É porque ela não saiu por portaria, como resolução... Ela foi apenas como uma orientação mesmo. Eu acho que foi uma orientação do núcleo. Não foi nada institucionalizado via gestão do ensino, gestão geral, não me recordo agora. Mas, agora lembrando também, que na pandemia o instituto fez uma normativa de orientação para as APNPs, e teve uma normativa específica para as necessidades específicas. E aí contemplava também questões para estudantes surdos. Então, existem normativas nesse sentido. Mas elas são para, de certo modo, todos os estudantes com necessidades específicas e essas últimas das APNPs, que eu acho que haviam essas orientações mais diretas por necessidades específicas, que eu me recordo.

19. Quanto a demanda dos acadêmicos surdos pela acessibilidade linguística no campus e em suas atividades acadêmicas, quais ações têm sido institucionalizadas pelo núcleo para atendê-las?

Resposta: Eu acho que uma ação importante do núcleo é o curso de Libras, né, para garantir acessibilidade; possibilidades de comunicação também com todos os alunos do campus. Eu acho que essa é uma ação importante. E é importante a gente dizer também, que a gente nota um movimento de mais alunos efetivamente interagindo com os estudantes surdos. E eu atribuo isso também ao próprio curso de Libras. Eles ficam mais encorajados, mais dispostos, mais abertos a aprender uma nova língua e a gente vê nos pátios isso acontecendo. Eu acho que o curso de Libras é uma atividade importante para além dessas atividades de sala de aula, que de algum modo eu já mencionei antes. E essa atividade do curso de Libras contempla estudantes e servidores. Contempla esses dois públicos aí. Servidores de setores distintos. Então, eu acho que há um movimento mesmo de sensibilização neste sentido. O que eu acho importante também considerar é que atividades como essa, que é o curso de Libras, que já aconteceram antes para servidores do campus, ainda que ela não nos instrumentalize, sabe, a sermos fluentes em Libras. Eu fiz o curso de Libras, o curso básico, e eu não tenho o domínio da Libras. Mas a participação no curso de Libras me possibilitou uma formação que me ajudou a entender um pouco melhor algumas características da condição de surdez, né, da condição da pessoa surda, até do ponto de vista do desenvolvimento da linguagem da psicologia para mim é importante, me ajuda a entender e interpretar melhor alguns fenômenos psicológicos. Isso para mim foi importante. Mesmo que eu não seja fluente em Libras, o curso de Libras me trouxe alguns olhares que hoje eu acredito que me ajudam também a pensar o que eu digo, o que eu falo, o que eu proponho quando eu penso, quando eu participo, na verdade, dessas atividades, planejamento, adaptações das atividades para esses estudantes. Eu

só estou dizendo isso, porque eu acho que em outras pessoas isso também deve acontecer. Uma formação que não é o aprendizado da Libras. Uma formação que é o olhar mais sensível para esses estudantes e eu acho que de algum modo toca nesta questão na comunicação, né, porque como a gente percebe o outro, isso faz uma diferença muito grande em como a gente interage também. E para as atividades pedagógicas, eu acho que de algum modo, talvez, esteja contemplado no que eu trouxe antes a respeito disso; do processo de adaptações pedagógicas.

20. No período de atividades pedagógicas não presenciais, em função da pandemia causada pela Covid-19, como se deu o atendimento dos acadêmicos surdos do campus?

Resposta: Não foi algo que passou alheio. Existia dentro do Instituto, em todos os campi, uma provocação neste sentido; de que nós precisamos entender que nós temos estudantes com necessidades específicas, que são público-alvo da Educação Especial, que trazem essas necessidades para além de outras que podem existir por conta do distanciamento social, por condições de vulnerabilidade... Existia sim esse tipo de preocupação. Como isso repercutiu em cada campus, foi muito desafiador, né, mas foi possível atender. Mas existiu essa orientação. Isso também foi partilhado por meio do núcleo do campus entre os docentes.

Então, existiu uma sensibilidade, mas não me lembro o nome do documento.

Eu estou pensando aqui também, pensando numa lógica de construir essa resposta, entendendo que de certo modo o atendimento se deu a partir de frentes de trabalho. Eu fico pensando tanto no acolhimento, no acompanhamento, nos diálogos que foram estabelecidos com esses alunos para saber como eles estavam, como estava o próprio período da pandemia, barreiras que passaram a existir a partir das questões do distanciamento social, porque foram estudantes afetados não apenas pelo distanciamento social, mas afetados também pelo momento em que estávamos vivendo também. Então, existia este tipo de olhar, acolhimento, preocupação, diálogo... E com relação às atividades da formação acadêmica, houveram (*sic*) tentativas de, por exemplo, garantir que algumas videoaulas fossem acessíveis com tradução e interpretação em Libras. O intérprete também fez esta mediação da aula, quando existia uma aula síncrona, ele interpretava para que aquela aula fosse acessível para o estudante. Foi indicado para os professores que utilizassem plataformas de videoaulas que garantisse uma melhor acessibilidade para esses estudantes. Então, todo esse processo de adaptação que já existia presencialmente, de algum modo ele foi transposto para essa condição de atividades pedagógicas não presenciais. Mas aí eu fico pensando que tem essa diferença do acolhimento, do diálogo. Tem essa outra frente, né, mais do ensino mesmo; da sala de aula, das atividades realizadas, das aulas, das atividades avaliativas. A presença do intérprete, então, nesses momentos de aula síncrona, mas também na produção de vídeos que eram, de certo, depois... Traduzidos, é assim que eu falo? Interpretados, traduzidos para Libras para o estudante acessar de modo assíncrono. Então, aconteceu coisas neste sentido.

21. No retorno das atividades presenciais, após o período de aulas remotas em função da Covid-19, foi pensada alguma ação pedagógica para fortalecer a aprendizagem dos acadêmicos surdos quanto aos conhecimentos curriculares que ficaram em defasagem no período pandêmico?

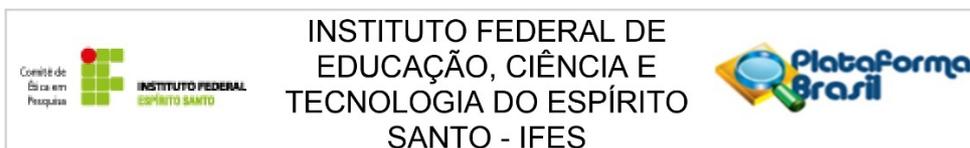
Resposta: Olha, eu não sei dizer muito bem. Como eu não sei dizer... Eu vou chutar. Eu tendo a dizer que não. Não em que sentido... É que eles retornaram às atividades presenciais e as atividades foram andando como para os demais estudantes. E como eu não percebi uma preocupação dos professores em resgatar conteúdos, fortalecer de um modo geral, eu acredito

que com eles aconteceu de uma forma semelhante. Mas aí novamente eu reafirmo, né, o fato de eu não estar na linha de frente, talvez me impede de perceber alguma coisa do cotidiano da sala de aula, que pode apontar para um caminho diferente. Mas eu acredito que este tipo de movimento de resgate, de buscar preencher algumas lacunas da pandemia, de modo institucional; formal, não vi acontecendo.

22. Quais ações no âmbito do ensino, pesquisa e/ou extensão, que contemplem a dimensão das culturas, políticas e práticas para o processo de inclusão, foram ou estão sendo realizadas pelo núcleo e/ou por outros setores do campus que tenham como objetivo a permanência do(s) acadêmico(s) surdo(s) do Ensino Superior do campus?

Resposta: O NAPNE já desenvolveu anteriormente um curso de Libras destinado aos servidores do campus em 2018. E é importante dizer que na ocasião, alguns professores que eram do Ensino Superior da Engenharia Civil, eles participaram e essa participação também foi provocada pela chegada da estudante surda do curso. Esse curso também possibilitou uma formação para o trato, para o cotidiano, né, em sala de aula, em atividades pedagógicas com esses alunos. Nós temos hoje no campus, inclusive, professores que eu diria, dentro do meu olhar, de quem não tem fluência, que eles conseguem se comunicar até bem com a Luana, por exemplo. E isso se deu a partir da chegada dela. O curso de Libras favoreceu e o contato com ela acredito que colaborou. Então, esse curso de Libras ofertado em 2018, o curso de Libras ofertado no momento, e aí no momento foi aberto também para os estudantes além dos servidores. A nível da extensão, Gabriel, seria este acompanhamento e contato com os familiares quando eles são necessários, que de algum modo colaboram para a permanência estudantil. Pesquisa, né... Então, tem a pesquisa de mestrado do intérprete de Libras que de algum modo dialoga com essa demanda e também outra pesquisa de uma servidora do setor pedagógico que também está no mestrado agora que, se eu não me engano, tem discutido questões relacionadas à formação de professores e o recorte é exatamente para os estudantes surdos. Então, eu acho que tem essa pesquisa também. E eu acho que é isso... ensino, pesquisa e extensão. Estou tentando buscar na memória, tá? As atividades que o núcleo realiza como atividades rotineiras, elas caberiam ser mencionadas. Então, por exemplo, pensando ano passado quando a gente fez o evento de formação e foi ofertado aos professores da região e também do IFES, seria uma atividade de extensão de certo modo. Então, eu vendo o Seminário de Educação Especial, que tinha nele também recortes de formações, palestras, enfim, que de certo modo tocavam nesta questão da surdez. Atividades rotineiras do núcleo eu não acho que entraria... Não sei, por exemplo, quando a gente faz contato e um bate papo com o professor Valter, né, e é específico para a demanda da surdez, né, ainda que seja uma coisa interna do núcleo, não deixa de ser formativo também. Eu acho que cabe mencionar aqui essa interlocução com profissionais que atuam, né, nesta área da surdez, de outros institutos, que já aconteceu. Professor Valter é um exemplo. E contatos com a reitoria para assessoria, orientação também, pode ser mencionado como uma ação que é empreendida pelo núcleo para se discutir questões relacionadas a acessibilidade para estudantes surdos, permanência estudantil e estou conseguindo pensar só nisso agora. Gabriel, acho importante dizer, assim, que muitas questões que demandam da gente formação, aprendizagem e discussão, elas acabam chegando a partir do momento que a gente tem uma demanda concreta ali. Então, muito do que foi construído no campus se deu especialmente depois da entrada dos estudantes. É importante deixar isso claro.

Apêndice IV. Parecer Consubstanciado do Conselho de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Acesso e Permanência de Estudantes Surdos no Ensino Superior: desafios frente à implementação de políticas públicas de inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Pesquisador: Gabriel Oliveira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 63268322.4.0000.5072

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO CIENCIA E TECNOLOGIA DO ESPIRITO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.745.955

Apresentação do Projeto:

Projeto de qualificação de mestrado do programa de Pós-Graduação em educação Agrícola da UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO.

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, se ocupará de estudar a implementação de políticas públicas de inclusão para o acesso e permanência de estudantes surdos no Ensino Superior, no âmbito do Instituto Federal do Espírito Santo. Para tanto, os procedimentos metodológicos adotados serão a revisão de literatura, análise dos documentos da instituição, das normativas e legislação vigente, e a aplicação de entrevistas semi-estruturadas.

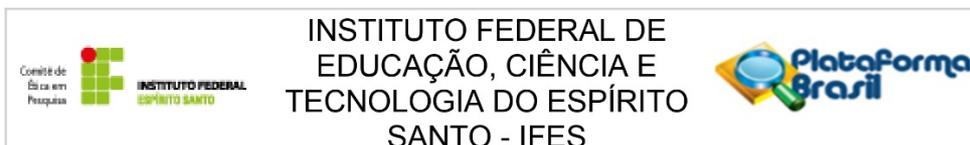
Estas últimas, serão executadas com o público-alvo do qual essa pesquisa se destina: os gestores de ensino (05) e dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (05) dos campi em que há acadêmicos surdos matriculados em cursos do Ensino Superior, sendo Cachoeiro, Cefor, Itapina, Nova Venécia e Vitória.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário:

Analisar as condições de acesso e permanência dos estudantes surdos do Ensino Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, a partir da atuação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas em consonância com os

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50
Bairro: Santa Lúcia **CEP:** 29.056-255
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3357-7518 **Fax:** (27)3331-2203 **E-mail:** etica.pesquisa@ifes.edu.br



Continuação do Parecer: 5.745.955

instrumentos legais e político-pedagógicos adotados pela instituição no período de 2008 a 2021.

Objetivos Secundários:

1. Conhecer os instrumentos político-pedagógicos adotados pela instituição para o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial;
2. Identificar os efeitos da legislação que versa sobre acesso e permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior na organização do Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo no que diz respeito à aplicabilidade das políticas públicas inclusivas vigentes;
3. Analisar a atuação político-pedagógica dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, frente as demandas específicas de aprendizagem dos acadêmicos surdos;
4. Mapear, descrever e estudar as ações no âmbito do ensino, pesquisa e extensão realizadas por diferentes atores na instituição, que tenham como objetivo a permanência dos estudantes surdos.

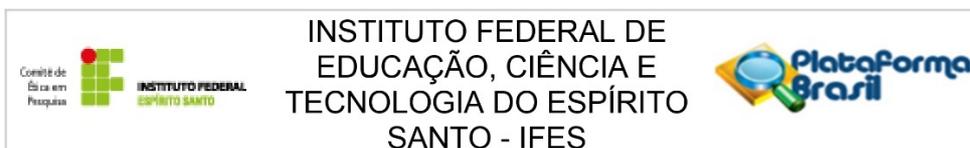
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS: Este estudo apresenta risco mínimo como cansaço, aborrecimento, desconforto ou constrangimento durante a realização das entrevistas. Caso você se sinta constrangido(a) ou desconfortável em responder alguma pergunta, você não precisará responder. Ou seja, fica assegurada o direito de você se recusar a responder as perguntas que ocasionem constrangimentos de qualquer natureza ou questões sensíveis como atos ilegais ou outros riscos não previsíveis. Serão tomadas todas as providências e cautelas necessárias para evitar ou reduzir efeitos e condições que possam causar algum tipo de dano ou ameaça à integridade física ou qualquer outro tipo de desconforto. Além disso, será garantido o respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos do(a) participante, bem como os hábitos e costumes. Quanto aos benefícios esperados da participação na pesquisa para o(a) participante, destaca-se a importante contribuição que suas percepções, vivências e experiências enquanto gestor(a) e profissional da educação trarão para o aprimoramento do trabalho realizado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo para a garantia do acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior, em especial de acadêmicos surdos. Sua participação é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo relevante com os objetivos bem delineados e com a fundamentação teórica apresentada de

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50
Bairro: Santa Lúcia **CEP:** 29.056-255
UF: ES **Município:** VITÓRIA
Telefone: (27)3357-7518 **Fax:** (27)3331-2203 **E-mail:** etica.pesquisa@ifes.edu.br



Continuação do Parecer: 5.745.955

forma consistente sobre os marcos históricos, político-pedagógicos e dispositivos legais para a Inclusão de Surdos no Ensino Superior.

Metodologia de Análise de Dados:

Como metodologia de análise de dados usaremos a técnica de pesquisa de análise de conteúdo da qual visa a objetividade, sistematização e inferência a partir da análise das falas e depoimentos coletados durante as entrevistas semiestruturadas individuais. Desse modo usaremos como modalidade de análise de conteúdo, a análise temática.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- a) Termos de compromisso do pesquisador. Sim
- b) Folha de Rosto assinada pelo diretor máximo da instituição ou por ele designado. Sim
- c) Carta de anuência das instituições participantes, caso houver. Sim
- d) Questionário - Não
- e) Roteiro de Entrevistas - SIM
- f) TCLE para maiores de 18 anos Sim
- g) TALE para menores de 18 anos não se aplica
- h) TCLE para responsáveis pelos menores não se aplica
- i) Projeto Completo - sim
- j) Orçamento - sim
- k) Cronograma, evidenciando que a parte da pesquisa de campo (coleta de dados das pessoas participantes das pesquisas) só será feita após a aprovação do projeto de pesquisa no CEP - SIM

Recomendações:

Não há recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências e inadequações

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	10/10/2022		Aceito

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50
 Bairro: Santa Lúcia CEP: 29.056-255
 UF: ES Município: VITORIA
 Telefone: (27)3357-7518 Fax: (27)3331-2203 E-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br

Continuação do Parecer: 5.745.955

Básicas do Projeto	ETO_2013654.pdf	02:10:58		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Texto_da_Dissertacao_Qualificado.docx	10/10/2022 02:10:22	Gabriel Oliveira	Aceito
Declaração de concordância	Termo_de_Responsabilidade_e_Compromisso.pdf	10/10/2022 02:10:06	Gabriel Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	10/10/2022 02:09:35	Gabriel Oliveira	Aceito
Outros	Roteiro_de_Entrevistas.docx	10/10/2022 02:09:10	Gabriel Oliveira	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_Execucao.docx	10/10/2022 02:08:24	Gabriel Oliveira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Carta_Resposta.pdf	10/10/2022 02:08:02	Gabriel Oliveira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_Anuencia.pdf	13/09/2022 21:21:38	Gabriel Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	13/09/2022 21:19:04	Gabriel Oliveira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 08 de Novembro de 2022

Assinado por:
MAURICIO SOARES DO VALE
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50
Bairro: Santa Lúcia **CEP:** 29.056-255
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3357-7518 **Fax:** (27)3331-2203 **E-mail:** etica.pesquisa@ifes.edu.br