

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA SILVA CIPRIANO

**NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO
SUPERIOR DE MINAS GERAIS: ACESSO, PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DOS
ACADÊMICOS SURDOS**

UBERLÂNDIA
2022

PATRÍCIA SILVA CIPRIANO

**NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO
SUPERIOR DE MINAS GERAIS: ACESSO, PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DOS
ACADÊMICOS SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Parecer do Código de Ética: 5.756.582

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lázara Cristina da Silva

**UBERLÂNDIA
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C577n
2022 Cipriano, Patrícia Silva, 1967-
Núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior de Minas Gerais [recurso eletrônico] : acesso, permanência e conclusão dos acadêmicos surdos / Patrícia Silva Cipriano. - 2022.
142p. ; il.

Orientadora: Lázara Cristina da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5084>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Silva, Lázara Cristina da, 1967-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 12/2022/801, PPGED				
Data:	Quinze de julho de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	14horas	Hora de encerramento:	16h35min
Matrícula do Discente:	12012EDU039				
Nome do Discente:	PATRÍCIA SILVA CIPRIANO				
Título do Trabalho:	"NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR DE MINAS GERAIS: ACESSO, PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DOS ACADÊMICOS SURDOS"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NAS IES: Organização, estruturação e contribuições na área na última década"				

-se, através do serviço de Conferência Web da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada para a defesa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Dr. Neto - IFGO; Vilma Aparecida de Souza - UFU e Lázara Cristina da Silva - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

O(a) presidente Dr(a). [nome] apresentou a Banca Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

[nome] seguiu a ordem do senhor(a) [nome] e falou a palavra, pela ordem sucessivamente, para os examinadores(as), que passaram a arguir o candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Lazara Cristina da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/07/2022, às 15:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Francisco Jacaúna Neto, Usuário Externo**, em 19/07/2022, às 09:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vilma Aparecida de Souza, Membro de Comissão**, em 22/07/2022, às 11:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3765203** e o código CRC **6B3C6B7B**.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus, por toda a minha vida e pela trabalhosa, porém gratificante, trajetória para alcançar o título de mestre em Educação. Sem Deus, jamais conseguiria concluir esta etapa na minha vida. Creio que Deus me fortaleceu e me amparou nos momentos mais difíceis. Sempre que ouço a música “Está tudo bem” de Kellen Byanca, me emociono ao lembrar de toda a caminhada em que Deus me carregou no seu colo.

Ingressei em 2020 no Programa de Pós-Graduação no auge da pandemia de COVID-19. Momento este em que vivenciamos profundamente o distanciamento das pessoas mais próximas, especialmente dos nossos familiares. A pandemia nos marcou com diversas perdas de amigos, familiares e de pessoas que nem ao menos conhecíamos, mas que nos causavam a comoção e tocavam nossos corações aflitos diante de tamanha perplexidade vivida neste momento histórico. Para estes momentos, nos restou a fé e a esperança em tempos melhores.

No contexto acadêmico também não foi diferente, o sonho em adentrar o espaço físico da UFU foi destruído com as medidas de distanciamento e substituído pelas aulas remotas. Aproveito para agradecer de coração e parabenizar a todos os professores do Programa de Pós-Graduação, pelas aulas maravilhosas, os debates e todo conteúdo ministrado com excelência, ainda que de modo virtual. Agradeço de modo especial também à minha Orientadora Lázara Cristina da Silva pelos belíssimos encontros semanais nas orientações e reuniões do Grupo de Pesquisa GEPEPES, momento de grande valia e de aprendizado. Obrigada por acreditar em mim, sempre me apoiar e compreender minhas limitações. Saiba que sinto um carinho especial por você e te admiro muito. Agradeço também imensamente à minha Coorientadora Prof.^a Priscila Alvarenga Cardoso, outra pessoa essencial para a conclusão deste trabalho, por todo apoio e contribuições valiosíssimas para o desenvolvimento deste trabalho.

Realmente não foi e não é tarefa fácil exercer os diversos papéis na sociedade: mulher, companheira, mãe, dona de casa, trabalhadora, violinista (uma nova paixão na minha vida) e estudante, mas, ainda assim, tive muita ajuda e agradeço também a Deus por ter providenciado pessoas tão especiais que me apoiaram, entenderam e permitiram partilhar minhas angústias e meus anseios.

Agradeço à minha companheira, Luciana de Sousa Freitas, e aos nossos filhos, Andrey Nickolas, Vyctor Hugo e Bobby (nosso filho peludo) pela compreensão nos momentos de ausência, por todo o carinho, paciência nos momentos mais estressantes e pelo companheirismo, saibam que os amo muito e levarei todos vocês em meu coração. Também não posso deixar de agradecer a alguns amigos, em especial, Luiz André Santos e Alex Pedro

Fonseca Cardoso, por sempre emprestarem seus ouvidos e me acolherem quando mais preciso, por todo apoio e carinho em todos os momentos da minha vida. Também agradecer a cada colega do grupo GEPEPES, especialmente à Leiliane e Fernanda, por me incentivarem e me auxiliar nesta caminhada do mestrado.

Agradeço aos meus pais, Anilza Maria Silva Cipriano e Sebastião Donizetti Cipriano, pelo dom da vida e por me darem o melhor exemplo de como ser uma pessoa de bem, honesta e trabalhadora. Agradeço por tudo que fizeram e fazem por mim, cada um com seu jeitinho de ser, não medindo esforços para amparar cada filho. Agradeço também meus irmãos Cristiane Silva Cipriano e Bruno Silva Cipriano, cunhada e sobrinhos por alegrarem a minha vida e em especial, ao meu cunhado Alex Alexandre da Silva, que infelizmente nos deixou em razão da contaminação da COVID-19, obrigada por ter sido meu grande amigo, esposo e pai maravilhoso para minha irmã e sobrinha. Um grande abraço especial à todos os meus professores, familiares e amigos, mesmo os que não citei (pois não há espaço suficiente para citar cada nome)!

“Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa. Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa porque a língua é parte de nós mesmos. Quando eu aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser surdo. ”

(Terje Basilier)

RESUMO

A inclusão escolar do estudante com deficiência é tema recorrente nos debates acadêmicos principalmente acerca das vantagens e desvantagens da proposta de incorporação da mesma no espaço educacional. Embora haja esforços governamentais e legislativos neste sentido e pretensões em garantir o direito das pessoas com deficiência à educação, em todos os níveis de escolarização, a área da educação especial enfrenta diversos posicionamentos e reflexões divergentes. Esta pesquisa centra-se na atuação dos Núcleos de Acessibilidade (NA) das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) em prol da inclusão do estudante surdo. Como problema de pesquisa buscamos entender quais as contribuições dos NA das IFES de Minas Gerais na formação dos graduandos surdos? Parte-se da hipótese que os NA são fundamentais para a inclusão educacional do estudante surdo no ensino superior nas IFES de Minas Gerais e desenvolvem um trabalho de grande importância para o sucesso formativo acadêmico dos estudantes surdos. Estabelecemos como objetivo geral compreender a atuação dos Núcleos de Acessibilidade na efetivação de políticas de inclusão educacional dentro das IFES e suas contribuições para o processo formativo de estudantes surdos. Mais especificamente, pretendemos: compreender alguns aspectos relacionados ao processo educacional do estudante surdo no ensino superior; descrever o histórico da criação, institucionalização e atuação dos NA no âmbito das IFES, bem como identificar quais as atribuições dos NA para efetivação de políticas institucionais de inclusão de estudantes surdos e analisar o impacto das ações dos NA nos processos educativos dos estudantes surdos nas IFES de Minas Gerais. A presente pesquisa caracteriza-se por abordagem qualitativa, exploratória de natureza básica, desenvolvida por meio de uma pesquisa bibliográfica para levantamento do referencial teórico, tendo como base os autores: Quadros (2004), Mendes (2006), Castilho (2008), Gadelha (2009), Mazzotta (2011), dentre outros, além de vários documentos concernentes às legislações vigentes sobre acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência (PcD), e especialmente direcionados aos surdos. Também foi desenvolvida uma pesquisa de campo desenvolvida junto aos Núcleos de Acessibilidade das IFES de Minas Gerais por meio da aplicação de questionário *on-line* aos coordenadores dos referidos núcleos, para obter informações sobre as ações desempenhadas para garantir o acesso, permanência e conclusão de surdos, respeitando o recorte temporal entre 2008 e 2019. Foi realizado o levantamento do referencial teórico, uma primeira coleta de informações preliminares e posteriormente aplicamos uma segunda coleta de dados através de questionário online aos coordenadores e realizadas a análise dos dados a partir da proposta metodológica de análise de conteúdo de Bardin (2011). A discussão dos resultados da pesquisa foi desenvolvida a partir do referencial foucaultiano, com base na análise do processo inclusivo sob a perspectiva da biopolítica e governamentalidade. A pesquisa demonstrou que a inclusão dos estudantes surdos no ensino superior tem aumentado consideravelmente em decorrência do crescente número de matrículas de pessoas com deficiência na Educação Básica. Nossa pesquisa evidenciou a existência de 17 instituições Federais de Ensino Superior em Minas Gerais e, destas, 14 informaram que possuem Núcleos de Acessibilidade em atividade.

Palavras-chave: Núcleos de Acessibilidade. Instituições Federais de Ensino Superior. Surdos.

ABSTRACT

The school inclusion of students with disabilities is a recurring theme in academic debates, mainly about the advantages and disadvantages of the proposed incorporation of the same in the educational space. Although there are governmental and legislative efforts in this direction and pretensions to guarantee the right of people with disabilities to education, at all levels of schooling, the area of special education faces different positions and divergent reflections. This research focuses on the performance of the Accessibility Centers (NA) of the Federal Institutions of Higher Education (IFES) in favor of the inclusion of deaf students. As a research problem, we seek to understand what are the contributions of the NA of the IFES of Minas Gerais in the formation of deaf students? It starts from the hypothesis that the NA are fundamental for the educational inclusion of the deaf student in higher education in the IFES of Minas Gerais and develop a work of great importance for the academic training success of deaf students. We established as a general objective to understand the performance of the Accessibility Centers in the implementation of educational inclusion policies within the IFES and their contributions to the training process of deaf students. More specifically, we intend to: understand some aspects related to the educational process of the deaf student in higher education; to describe the history of the creation, institutionalization and performance of the NA within the scope of the IFES, as well as to identify the attributions of the NA to implement institutional policies for the inclusion of deaf students and to analyze the impact of the actions of the NA in the educational processes of deaf students in the IFES of Minas Gerais. This research is characterized by a qualitative, exploratory approach of a basic nature, developed through a bibliographic research to survey the theoretical framework, based on the authors: Quadros (2004), Mendes (2006), Castilho (2008), Gadelha (2009), Mazzotta (2011), among others, in addition to several documents concerning the current legislation on accessibility and inclusion of people with disabilities (PwD), and especially aimed at the deaf. A field research was also carried out with the Accessibility Centers of the IFES of Minas Gerais through the application of an online questionnaire to the coordinators of these centers, in order to obtain information on the actions taken to guarantee the access, permanence and completion of deaf people. , respecting the time frame between 2008 and 2019. A survey of the theoretical framework was carried out, a first collection of preliminary information and later we applied a second data collection through an online questionnaire to the coordinators and data analysis was carried out from the methodological proposal of Bardin's content analysis (2011). The discussion of the research results was developed from the Foucauldian framework, based on the analysis of the inclusive process from the perspective of biopolitics and governmentality. The research has shown that the inclusion of deaf students in higher education has increased considerably as a result of the growing number of enrollments of people with disabilities in Basic Education. Our research evidenced the existence of 17 Federal Institutions of Higher Education in Minas Gerais and, of these, 14 informed that they have Accessibility Centers in activity.

Keywords: Accessibility Centers. Federal Institutions of Higher Education. deaf.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Exclusão, segregação, integração e inclusão	38
Figura 2- Total de matrículas de graduação, conforme o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação declarados – Brasil – 2019	59

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Demonstrativo do Total de Alunos com Deficiência, com Deficiência Auditiva e Surdez nas IFES Brasileiras (2020 - 2011)	60
Gráfico 2- Demonstrativo do Total de Alunos com Deficiência, com Deficiência Auditiva e Surdez nas IFES Mineiras (2020 - 2011)	61
Gráfico 3- Demonstrativo das IFES Mineiras que possuem Núcleos de Acessibilidade	81
Gráfico 4- Demonstrativo das IFES Mineiras que atenderam/atendem alunos surdos desde a criação do(s) Núcleo(s) de Acessibilidade	81
Gráfico 5- Demonstrativo do ano de criação dos Núcleos de Acessibilidade das IFES Mineiras de 2008 a 2022.....	83
Gráfico 6- Demonstrativo do Vínculo dos Núcleos de Acessibilidade à Outras Unidades das IFES	86
Gráfico 7- Demonstrativo dos Núcleos de Acessibilidade que possuem Projeto de Criação ou Resolução Própria de Criação.....	86
Gráfico 8- Demonstrativo dos Núcleos de Acessibilidade que possuem Regimento Interno	.87
Gráfico 9- Demonstrativo dos Núcleos de Acessibilidade que atenderam/atendem estudantes surdos desde a sua criação – Usuários da Libras	93
Gráfico 10- Demonstrativo dos Núcleos de Acessibilidade que possuem acessibilidade visual e informativa no entorno do Núcleo de Acessibilidade.....	94
Gráfico 11- Demonstrativo dos Núcleos de Acessibilidade que oferecem acessibilidade visual no espaço interno	95
Gráfico 12- Demonstrativo dos Núcleos de Acessibilidade que possuem atendente ou membro da equipe treinado na Libras.....	96
Gráfico 13- Demonstrativo da Relação de Profissionais nos Núcleos de Acessibilidade	96
Gráfico 14- Demonstrativo dos serviços e/ou recursos de tecnologia assistiva disponibilizados pelos Núcleos de Acessibilidade aos estudantes surdos	98
Gráfico 15- Demonstrativo das Ações dos NA - Processo Seletivo, Assessoramento Pedagógico e Formação para Corpo Docente.....	99
Gráfico 16- Demonstrativo das ações dos NA – Recursos de Tecnologia Assistiva (Aquisição, Disponibilização, Orientação) e Produção de Materiais Didáticos em Diferentes Formatos	100
Gráfico 17- Demonstrativo das ações dos NA – Organização do AEE e Orientação às Famílias	101

Gráfico 18- Demonstrativo das ações dos NA – Desenvolvimento de Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão.....	102
Gráfico 19- Demonstrativo do Quantitativo de Coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade por Sexo.....	104
Gráfico 20- Demonstrativo da área de formação dos coordenadores na graduação.....	104
Gráfico 21- Demonstrativo do Quantitativo de Coordenadores na Pós-Graduação.....	105
Gráfico 22- Demonstrativo do Quantitativo de Coordenadores que Possuem Formação na Área da Educação Especial / Inclusiva.....	105
Gráfico 23- Demonstrativo do Quantitativo de Coordenadores que Possuem Experiência Profissional Voltada à PcD.....	106
Gráfico 24- Demonstrativo do Quantitativo de Coordenadores que Possuem Experiência Profissional em Gestão	106
Gráfico 25- Demonstrativo das Funções Exercidas pelos Coordenadores nas IFES.....	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Quantitativo de IFES em Minas Gerais	32
Quadro 2- Quantitativo de IFES em Minas Gerais	79
Quadro 3- Quantitativo de IFES Mineiras respondentes na primeira coleta de dados.....	79
Quadro 4- Quantitativo de IFES não respondentes na primeira coleta de dados	80
Quadro 5- Quantitativo de IFES respondentes na segunda coleta de dados, contendo sigla/Campus, nome do NA, ano de criação ou quantidade de NA em fase de implantação ...	82
Quadro 6- Opiniões do Coordenadores sobre Quais Ações podem Corroborar para Melhoria e/ou Fortalecimento do NA	107
Quadro 7- Objetivos dos Núcleos de Acessibilidade na perspectiva dos Coordenadores	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Cepae	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
CESB	Comitê Estratégico Soja Brasil
CNE/CEB	Câmara de Educação Básica / Conselho Nacional de Educação
Conade	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
Conpep	Conselho de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia
Consun	Conselho Universitário
Corde	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
dB	Decibel / Decibéis
Depae	Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial
Endipe	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
Faced	Faculdade de Educação
Febralpis	Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
Gepepes	Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional
Hz	Hertz
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
Incluir	Programa de Acessibilidade na Educação Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NA	Núcleos de Acessibilidade
ONU	Organização das Nações Unidas
Pandesb	Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento da Linguagem do Surdo Brasileiro

PcD	Pessoa com Deficiência
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pnaes	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
Prouni	Programa Universidade para Todos
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SESu	Secretaria de Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
SEÇÃO 1	24
CAPÍTULO EPISTEMOLÓGICO	24
SEÇÃO 2	30
PERCURSO METODOLÓGICO	30
SEÇÃO 3	37
APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E LEGISLAÇÕES SOBRE ACESSO, ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO	37
SEÇÃO 4	52
O ESTUDANTE SURDO NO ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO	52
4.1. Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir	57
4.2. Língua Brasileira de Sinais (Libras) na Perspectiva da Acessibilidade Linguística dos Surdos	65
4.3. Núcleos de Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior: Objetivos e Políticas Institucionais	73
4.4. Núcleos de Acessibilidade e Serviços de Apoio a Inclusão de Estudantes com Deficiência nas IES Públicas	73
4.5. A Estruturação e Organização do Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade 75	
SEÇÃO 5	78
NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NAS IFES DE MINAS GERAIS: POLÍTICAS INCLUSIVAS DE ACESSO, PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DOS ACADÊMICOS SURDOS – PESQUISA DE CAMPO	78
5.1. Resultados e Análises - Primeira Coleta de Dados – Pesquisa Inicial	78
5.2. Segunda Coleta de Dados – Sob a Ótica dos Coordenados dos Núcleos de Acessibilidade	82
5.2.1. Caracterização dos Núcleos de Acessibilidade das IFES de Minas Gerais	82
5.2.2. Caracterização dos Coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade das IFES de Minas Gerais	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	112

APÊNDICE 1	120
APÊNDICE 2	123
APÊNDICE 3	136
APÊNDICE 4	138

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com deficiências tem sido tema recorrente nos debates acadêmicos desde 1990, discutindo-se acerca das vantagens e desvantagens da inclusão no contexto escolar. Entre as visões sobre a inclusão escolar podemos destacar duas segundo Mendes (2006, p. 396): “[...] a ideia da inclusão total – posição que defende que todos os estudantes devem ser educados apenas e só na classe da escola regular” e “a ideia de que a diversidade de características implica a existência e manutenção de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções”. São diversas as práticas e os pressupostos a respeito do tema inclusão que levam a falsa imagem de consenso entre estas diferentes posições que podem ser extremamente divergentes.

No Brasil, a reflexão acerca de uma educação inclusiva se depara com o paradoxo do otimismo de pesquisas e estudos que apontam o crescimento histórico das matrículas de estudantes com deficiências na escola comum no país e os questionamentos diversos que nos remetem às barreiras que ainda impedem as escolas de se abrirem às diferenças, ou ainda as dificuldades na implementação de políticas públicas que assegurem o sucesso no processo educativo destas pessoas.

A exemplo, conforme Mantoan (2008, p. 29), em seu texto sobre “Inclusão Escolar: caminhos, descaminhos, desafios e perspectivas”, a autora retrata sobre a dualidade do processo de inclusão no espaço educacional à luz do princípio de garantia do direito à educação para todos, enfrentado pelas escolas tanto em nível básico quanto superior do nosso país. Além disso, a autora destaca o caráter cultural assistencialista e terapêutico da Educação Especial apenso a um sistema escolar elitista, meritocrático e homogeneizador, propagando a exclusão e dificultando a vida escolar e acadêmica de muitos estudantes.

Mantoan (2008, p. 30), diz ser o tempo da globalização e aceitação das diferenças, especialmente da diferença de direito. Entretanto, reafirma que “nossos caminhos educacionais estão se abrindo, à custa de muito esforço e da perseverança de alguns diante da resistência de muitos”. Acrescenta também sobre a dificuldade das escolas em encontrarem ações e medidas capazes de inovar e promover o desenvolvimento educacional dos estudantes com e sem deficiências.

Leonardo (2008, p. 437-439) realizou um estudo para fins de verificação dos principais resultados do processo de implantação de projeto inclusivo em duas escolas públicas de educação básica do Estado do Paraná. A pesquisa foi realizada com a participação de 13 professores, e foi aplicado um questionário contendo 4 perguntas abertas. Os resultados demonstraram que a maioria das mudanças realizadas no ambiente escolar ocorreram no âmbito da infraestrutura.

O estudo também evidenciou que a maioria dos participantes tem pouco conhecimento sobre as deficiências e inclusão escolar, bem como não possuem qualificação profissional para atender o público da Educação Especial. A autora ainda reafirma que proporcionar o processo inclusivo vai além de mudanças físicas e arquitetônicas, sendo necessário também a aquisição de recursos humanos, pedagógicos, materiais, além da necessidade do estabelecimento de um novo paradigma no marco conceitual e ideológico, capaz de desencadear a efetivação de políticas públicas, de serviços e a participação de toda a comunidade. (LEONARDO, 2008, p. 441 – 440)

O Brasil é historicamente marcado pela exclusão de negros, de mulheres, de índios, de pobres e também o mesmo contexto é evidenciado para com as pessoas com deficiências (PcD) nas redes de ensino. Portanto, faz-se necessário repensar o modo de funcionamento escolar sob a lógica da inclusão. A esse respeito, Silva¹ (2008, p.52) considera a inclusão um processo construtivo e que demanda adequações materiais, físicas, mudanças e reestruturações nos projetos políticos pedagógicos, nos processos avaliativos e formativos de pessoal, uma vez que a escola deve se abrir à diversidade e às diferenças, além de ressaltar a importância na adoção de medidas eficazes para socialização, integração e inclusão.

De acordo com a perspectiva da Educação Inclusiva o enfoque principal da escola é a inserção dos excluídos em razão de alguma condição ou por motivo de discriminação ou diferença no espaço educacional, com vistas à equiparação de oportunidades, na eliminação de barreiras tanto atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação visando o acesso pleno à vida acadêmica e participação em todas as atividades.

No que se refere ao Ensino Superior, com o intuito de incitar e ampliar ações por parte das universidades federais públicas do país, afim de garantir o acesso, a permanência e a plena participação das PcD ao ensino superior, foi criado pelo MEC o Programa de Acessibilidade da

¹ Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva – Secretária de Educação Básica/MEC de 2007 a 2012.

Educação Superior (Incluir), em 2005. Além disso, este programa teve como objetivo a criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade (NA) nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), responsáveis pela organização, suporte pedagógico, planejamento educacional voltado às necessidades educativas especiais dos acadêmicos com deficiências e implementação das políticas de inclusão e acessibilidade, de modo a contemplar os referenciais políticos e principais aspectos da legislação vigente no âmbito da educação inclusiva com enfoque no público da Educação Especial.

Inicialmente, o programa Incluir lançava editais para seleção de projetos elaborados pelas universidades federais interessadas em busca de incentivos governamentais financeiros para criação e/ou reestruturação dos Núcleos de Acessibilidade nas IFES. Os projetos tinham a finalidade de explicitar as estratégias e ações a serem adotadas para eliminação/redução das barreiras e entraves quanto ao acesso e a permanência das PcD ao ensino superior. Entretanto, a partir do ano de 2012, o programa Incluir passou a atender todas as IFES configurando um marco histórico para consolidação de políticas de acessibilidade.

Nossa pesquisa busca compreender se as ações dos NA contribuem efetivamente para o processo educacional e formativo dos estudantes surdos² no ensino superior, tendo em vista o contexto atual das manifestações crescentes acerca da garantia da educação bilíngue e da relevância de eliminação das barreiras comunicativas, imprescindíveis para o desenvolvimento das habilidades e potencialidades de caráter cognitivo e social.

Diante disso, esta pesquisa procurará responder: Como os NA das IFES de MG atuam em prol do processo educacional do estudante surdo? Assim, diante destes problemas, ainda questionamos os seguintes desdobramentos: Quais as contribuições na formação do mesmo? As IFES mineiras têm efetivado políticas institucionais internas de inclusão de surdos? De que maneira os NA contribuem para compreensão da educação inclusiva nestas instituições?

² O trabalho tem como foco o estudante surdo, ou seja, aqueles que expressam suas experiências e seu conhecimento de mundo por meio da Libras, conforme explicitado pelo Decreto 5.626/05, excetuando os discentes com deficiência auditiva (DA). Embora haja o reconhecimento da importância de ações voltadas para melhor acesso e acessibilidade à pessoa com DA, o público-alvo da pesquisa são os usuários da Língua Brasileira de Sinais, cujo grau de comprometimento do sentido da audição é um fator limitante especialmente pelas barreiras comunicativas enfrentadas pelos surdos, dificultando o acesso às informações e ao conhecimento quando não bem assessorados, em contrapartida com os DA que fazem uso de próteses auditivas e não utilizam a Libras para comunicação.

O campo de pesquisa direcionado nos Núcleos de Acessibilidade para análise da efetivação de políticas de inclusão de surdos justifica-se, pois, conforme informações disponibilizadas no Programa Orientador – Incluir 2013 – Acessibilidade na Educação Superior, objetiva orientar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas IES, bem como, a criação de Núcleos de Acessibilidade, a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior, fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007).

Ressaltamos ainda, a importância de implementação desses Núcleos de Acessibilidade como um espaço de discussões e reflexões sócio-político-educacionais no interior das IES, para fomentar a construção de novos conhecimentos e de novas alternativas de ação na área da Educação Especial, tendo em vista, as dificuldades enfrentadas tanto por profissionais que atuam nas IES, quanto pela população por ela atendida.

Nosso objeto de estudo será as ações dos Núcleos de Acessibilidade em atividade nas IES públicas federais mineiras, afim de verificar quais as suas contribuições para o processo de realização e integralização dos cursos de graduação por acadêmicos surdos que ingressaram, permaneceram e/ou concluíram sua formação no período entre 2008 e 2019, recorte temporal de 3 anos após o início do Programa Incluir (2005), considerando ainda que 2008 foi o ano da promulgação do Decreto Nº 6.571 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, entre outras questões relacionadas à inclusão educacional, garantiu o apoio técnico e financeiro por parte do MEC voltado à estruturação dos Núcleos de Acessibilidade nas IFES. Destarte, tomamos um período de 12 anos para analisarmos tanto como se procedeu a criação dos NAs em Minas Gerais e, se possível, verificar como aconteceu o processo formativo de surdos nestas instituições.

Feitas essas considerações, destacamos ainda a complexidade da discussão relativa ao tema inclusão escolar de estudantes com deficiências como elementos que elevam à relevância científica desta proposta e enfatizamos a necessidade de mais produções científicas na área que discutam essa temática no contexto do ensino superior. Destacamos também que, por meio da investigação proposta, será possível pensar nas propostas da oferta da educação no ensino superior, voltada aos estudantes surdos, de modo a promover a efetiva participação dos estudantes surdos nos espaços acadêmicos e verificar quais dificuldades enfrentadas pelos NA, para fins de fortalecimento e reflexão de ações para potencializar a prestação de serviços pelos NA.

Os resultados desse estudo poderão possibilitar oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como, não restringindo sua participação em determinados ambientes e atividades acadêmicas devido à deficiência. Essa investigação contribui também para o debate sobre a democratização desse nível de ensino como elemento de promoção da inclusão social. Daí, a relevância social desta pesquisa.

Estabelecemos como objetivo geral compreender a atuação dos Núcleos de Acessibilidade na efetivação de políticas de inclusão educacional dentro das IFES mineiras e suas contribuições para o processo formativo de acadêmicos surdos, no período entre 2008 e 2019.

Considerando o recorte temporal no período entre 2008 e 2019, pretendemos especificamente identificar e analisar:

- O processo de criação e desenvolvimento dos NA nas instituições;
- Como atuam em prol do processo educacional do estudante surdo;
- Sua inserção interna nos espaços decisórios para a constituição de políticas institucionais internas de inclusão de estudantes surdos;

Em relação ao ensino superior, tendo em vista que a inclusão passou a ser um imperativo, ou seja, um direito das PcD, não se pode dizer que as universidades escolheram, voluntariamente, ser ou tornar-se inclusivas. Pois “[...] inclusão como imperativo implica, pelo seu caráter de abrangência e de imposição a todos, que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar”. (LOPES e RECH, 2013, p. 212)

Nas instituições escolares, entre elas a universidade, podemos ver como as políticas para pessoas com deficiência funcionam ideologicamente e contribuem para uma falsa, ou insuficiente visibilidade social. Pretendemos, desse modo, compreender qual o papel dos Núcleos de Acessibilidade no contexto de inclusão dentro das IFES e nos processos educativos, isto porque esses Núcleos foram criados, como já dito, para assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior e, poderíamos, também, inferir que, para constituir-se como um espaço democrático de discussão, reflexão, troca de experiências e debates teóricos e práticos, relacionado à Educação Especial, existente dentro das IFES, além de se constituir em um espaço de atendimento e promoção de pessoas com deficiência.

Percebe-se, portanto, a necessidade em perscrutar as ações das universidades na superação de práticas discriminatórias, bem como, a criação de alternativas para vencê-las de modo a garantir o atendimento de todos os estudantes em suas especificidades e os sistemas educacionais inclusivos sejam constantemente pensados.

SEÇÃO 1

CAPÍTULO EPISTEMOLÓGICO

Para Michel Foucault, os discursos estão relacionados com processos de produção de sentidos em uma dimensão histórica. Em cada época, os discursos em circulação constituem nossos modos de ser e agir, sendo o sujeito produzido discursivamente na história e na cultura, em relações de saber-poder-verdade. Nos processos de formação e em nossas práticas docentes, somos constantemente interpelados por discursos que dizem como devemos ser e agir em relação à inclusão das diferenças na educação escolarizada. Porém, as políticas educacionais, para que possam conduzir a conduta dos professores, alunos surdos e intérpretes, necessitam de alianças com as famílias, com a mídia e com outros setores, tais como a saúde e a assistência social. Ao serem colocados em circulação, os discursos de tais políticas vão ganhando estatuto de verdade e entram em disputa e negociação com outros discursos, prevalecendo aqueles que têm mais força na ordem do discurso. (THOMA, 2016. P. 756-757)

Nossa pesquisa adotou como referencial teórico os estudos Foucaultianos, com base nos trabalhos e publicações do influente filósofo francês Michel Foucault, uma vez que analisam e problematizam a concepção de biopolítica, governo e governamentalidade a partir dos acontecimentos históricos de modo à construir a norma, a qual governa, direciona e subjuga os sujeitos, passíveis de análise, tal como um deslocamento para entender os efeitos e as contribuições das políticas públicas voltadas à educação, e, de modo especial à educação de surdos no ensino superior.

Na visão de Foucault, os discursos são instrumentos para estruturação das técnicas de governo. No que concerne à educação, os discursos a respeito da democratização do ensino, do acesso à educação e de qualidade, atuam como reguladores de indivíduos, perpetuando a ideia da importância da educação para todos, abrindo a possibilidade/obrigatoriedade para todos os sujeitos adentrarem no espaço educacional.

No final do século XVIII, de acordo com Foucault (2005, p. 291) surge uma nova tecnologia de poder denominada "biopolítica da espécie humana". O referido autor esclarece que "a biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder" (FOUCAULT, 2005, p. 292)-293. Tal tecnologia tem o intuito de regular as ações e o comportamento da população, pois a lei "define formas de intervenções gerais exclusivas de medidas particulares, individuais, excepcionais, e porque a participação dos governados na

elaboração da lei [...] constitui o sistema mais eficaz de economia governamental” (FOUCAULT, 1978, p. 93). Configurando uma nova forma de governamentalidade.

Gadelha (2009) esclarece os motivos pelos quais demandou interesse em estudar com avidez e de modo mais aprofundado os conceitos de Biopolítica, com base nos estudos e formulações de Michel Foucault, para assim buscar correlacioná-los com a educação, além de angariar outras contribuições de alguns outros autores e filósofos.

Para tanto, compreender o termo Biopolítica é um processo multifacetado em inúmeras esferas, conjuntos de fatores que orientam o presente advindos de outras épocas remotas, as quais regem nosso presente e planejam um futuro. O processo histórico nos possibilita compreender a mentalidade transitória do estabelecimento da governamentalidade, como são constituídas as relações de poder, os preceitos e a conduta esperada dos governados em cada momento histórico. Por isso, este estudo se caracteriza tão complexo, uma vez que emerge não de apenas um único problema, mas um conjunto de problemas capazes de configurar uma problemática heterogênea e difusa.

Foucault³ (2011) faz uma síntese das reflexões precedentes sobre a temática do conceito de governo, termo condizente com o conjunto de estratégias ou ações que visam controlar o comportamento dos homens. Entretanto, a terminologia é bastante abrangente com aplicabilidade em várias esferas: seja do governo estatal, como de grupos específicos de pessoas ou ainda o governo de si mesmo e do que está a sua volta.

As estratégias e procedimentos, por sua vez, estão situadas no campo do discurso difundido e construído como uma verdade então imposta aos demais. As verdades vão sendo incorporadas a fim de engendrar o sentimento de apropriação, desencadeando o assujeitamento, capaz de promover a submissão, constrangimento, obediência, constatadas através dos atos de verdades proferidos e manifestados pelos seguidores.

É possível perceber a aceitabilidade de determinadas verdades exclusivamente porque as regras de construção e sintaxe das premissas dos discursos, compactuam para a inclinação do que é posto como verdade, porque fazem sentido e operam numa lógica da conversão da visão para demandar comprometimento, submissão e reconhecimento como verdade. A alma então é chamada e impelida a manifestar as verdades internalizadas e oriundas das diversas práticas de exercícios de poder impostas na sociedade.

³ Em sua obra “Do governo dos vivos”, produto da edição feita por Michel Senellart das aulas do curso de Michel Foucault no Collège de France, em 1980.

Percebe-se a dicotomia extremista relacionada às diferenças sociais em marcos históricos, como a exemplo de Hitler no processo de padronização e higienização social, práticas extremamente violentas capazes de dizimar centenas ou milhares de indivíduos, ou em contrapartida, fomentar a criação de grupos, organizações e ações protetiva em favor das minorias e vulneráveis.

Conforme Lopes e Fabris (2013) a escola tem se mostrado proativa para o assujeitamento e controle dos indivíduos dentro da perspectiva da educação inclusiva, de acordo com os princípios da normalização atual, mediante as mobilizações sociais e na preparação para a vida em sociedade. Conforme Fröhlich (2019, p.57), os conceitos de normalidade e anormalidade são apreendidos a partir da imposição de uma norma, influenciando na qualificação de normalidade quando há conduta e comportamentos concernentes à norma, e no seu sentido contrário, para se referir ao anormal.

Thoma (2016, p. 757) também corrobora ao lembrar a perspectiva, conforme Foucault, da arte de governar através do “processo de normalização”, a qual denomina o normal do anormal e institui uma determinada regra a ser seguida e incitar a disciplina, ou seja, uma sociedade homogênea. Além disso, reitera que no contexto atual, o discurso imperativo situa no campo da valorização das diferenças, das identidades sociais e culturais e no caso dos surdos, a identidade linguística.

Como estratégias de governo, tais políticas investem na construção de um sistema aberto à diversidade e na participação de todos, criando para isso um conjunto de leis e propostas de mudanças nos códigos e símbolos educacionais (currículo, avaliação, metodologias etc.) que estão para além de questões puramente organizacionais. Os discursos sobre a diversidade e respeito às diferenças que sustentam as políticas constituem uma lógica de governo pautada em uma lógica da economia, denominada por Foucault como uma forma de governar mais com menos governo (Foucault, 2008a; 2008b). Essa lógica econômica visa ao governo das formas de vida da população, constituída de uma multiplicidade de sujeitos que deve ser controlada e regulada, a fim de que a morte seja evitada e a vida seja garantida e potencializada, no que pode ser denominado de economia biopolítica da existência. Nesse cenário, cabe à escola produzir condutas desejáveis, normalizando e apagando as diferenças. Daí a necessidade, na Modernidade, da escolarização em massa, condição para o governo dos indivíduos, para o controle da multiplicidade e heterogeneidade, para a homogeneização e normalização das diferenças. (THOMA, 2016, p. 757-758)

Carvalho e Gallo (2020, p. 150), de acordo com a analítica de Michel Foucault, caracteriza a governamentalidade como uma “forma de ação do Estado no exercício do poder sobre os indivíduos, consistindo, especialmente, na construção de formas de conduzir, controlar as condutas dos indivíduos, seja em sociedade, seja nas particularidades da vida de cada um”. No tocante, tais práticas e legislações emergentes fazem parte de todo um conjunto de estratégias para difundir a inclusão social, ou seja, adequações arquitetônicas ou comportamentais para oportunização da participação plena de todos os sujeitos envolvidos nos jogos de poder da sociedade.

Com base nos estudos foucaultianos, a inclusão se apresenta como estratégia ou mecanismo regulador nas relações de poder, cujo objetivo é incluir todos os sujeitos, num primeiro momento, no ambiente educacional e posteriormente no contexto econômico. Trata-se de enxergar que a inclusão apresenta uma intencionalidade política de organização social, e foi se configurando mediante diferentes práticas sociais, como um modo de regular as condutas do sujeito para que ninguém se veja como dependente ou fique de fora dos jogos de mercado.

Segundo Fröhlich (2019), a partir de 1990, a perspectiva de garantia da educação para todos, em consonância com o princípio de universalização da educação, demandou maior reflexão e intensificação do processo de normalização para abertura da escola comum à escolarização dos alunos com deficiência, a Educação Especial como modalidade de ensino na educação básica e promoção da inclusão e acessibilidade.

A inclusão, conforme a autora acrescenta, é o resultado de ações neoliberais e relações de saber-poder difundidas para o assujeitamento dos indivíduos em suas subjetividades, para fins de ampliação do espaço escolar para participação de todos e aceitação das diferenças. Entretanto, o assujeitamento propicia o controle social por parte do governo, dentro dos preceitos neoliberais. A base epistemológica de desenvolvimento da pesquisa pela autora adotou os estudos aprofundados de Michel Foucault sobre norma e normalização e seus reflexos no assujeitamento das subjetividades dos sujeitos.

No liberalismo político essas vidas são expostas a, com a maior intervenção estatal, dispositivos de segurança, que vão sendo criados para que essas vidas se integrem às formas de governamentalidade e às suas artes de governo distribuídas pelo Estado, disciplinando seus corpos e regulando suas existências no âmbito de um corpo social, denominado de população. Nesse sentido, as políticas de inclusão representam uma forma de garantir aqueles que uma vez excluídos da governamentalidade estatal adentrem a esfera pública ou a vida política e, especialmente, ao jogo concorrencial do mercado,

oferecendo uma série de dispositivos que asseguram ao povo integrar as regras desse jogo e às normas jurídicas, econômicas e políticas do que se denomina de uma face formal e contratual de cidadania. (PAGNI, 2019, p. 4)

Para Thoma (2016, p. 758) a escolarização voltada aos estudantes surdos é ofertada tanto em classes bilíngues ou em escolas bilíngues, e essa ação conquistada através das políticas públicas reverberam o que a autora denominou como “estratégias para que as identidades e a diferença surda sejam normalizadas e governadas”. Embora a inclusão escolar defendida e proposta pelo MEC apresente uma compreensão distinta sobre educação bilíngue, se comparada com os anseios e entendimento da comunidade surda, ainda assim, a escola tem a função social de produzir e formar indivíduos produtivos, consumidores e aptos para a vida em sociedade.

Na lógica binária com que vem sendo pensada, vemos que a educação bilíngue, segundo a lógica da política de inclusão, vê na escola comum o espaço mais adequado para que essa educação possa acontecer. De acordo com o movimento surdo, são nas escolas bilíngues específicas para surdos que os surdos devem estar, pois nelas há uma comunidade linguística e cultural com a qual as crianças e jovens surdos podem identificar-se e construir sua diferença política e cultural. (THOMA, 2016, p. 759)

Para Thoma (2016, p. 761) há uma distinção notória dos discursos sobre a pessoa com surdez que circulam no MEC, compreendendo a surdez como deficiência, admitindo que “o surdo deve ser incluído na escola comum por meio de AEE no contraturno, tendo a presença de intérprete de língua de sinais em sala de aula”, se comparado ao discurso anunciado pela Feneis. Esta considera o surdo enquanto indivíduo pertencente à uma identidade cultural e linguística diferente e característica à forma de apreensão e manifestação das experiências na modalidade viso-gestual-motora. Ainda reitera a perspectiva da “necessidade de se criarem ambientes linguísticos adequados para que os surdos possam adquirir língua de sinais e desenvolver-se por meio dela com pares surdos, o que, nessa perspectiva, não é viável nas escolas comuns”, onde não há o contato entre pares e a língua de instrução prevalecente é a língua portuguesa.

Porém, a estruturação de um sistema de ensino que se volta para a diferença surda necessita ser amplamente problematizada, pois, como já dito anteriormente, vemos a existência de processos dicotômicos entre aquilo que o movimento surdo demanda para a escolarização das crianças, jovens e adultos surdos e aquilo que a inclusão oferece na escola comum. Enquanto a política de inclusão divide o tempo do aluno entre o espaço da sala de aula

comum e o AEE no turno oposto, as escolas bilíngues assemelham-se ao espaço e tempo das escolas comuns, onde o aluno convive com seus pares surdos e professores fluentes na língua de sinais, em condições de um bilinguismo educacional mais efetivo. (THOMA, 2016. P. 765 – 766)

Diante do exposto, é comum visualizar nas produções textuais de estudos e pesquisas, até mesmo na legislação vigente a importância dada à oferta da educação bilíngue oferecida na escola comum. Mas, e como fica o estudante surdo no ensino superior? Como estão organizados os espaços universitários para a promoção da educação bilíngue para surdos no contexto da educação inclusiva?

Para tanto, o discurso imperativo do acesso, acessibilidade e inclusão, na atualidade, redireciona para os Núcleos de Acessibilidade, órgãos responsáveis pelo exercício da governabilidade e dotados de poder regulador para subsidiar as necessidades educativas dos estudantes com deficiência (incluindo os surdos) no ensino superior.

SEÇÃO 2

PERCURSO METODOLÓGICO

A problemática é o conjunto dos fatores que fazem com que o pesquisador conscientize-se de um determinado problema, veja-o de um modo ou de outro, imaginando tal ou tal eventual solução. O problema e sua solução em vista não passam da ponta de um iceberg, ao passo que a problemática e a importante parte escondida. Uma operação essencial do pesquisador consiste em desvendá-la. Essa operação de desvendamento consiste, mais precisamente, em jogar o mais possível de luz sobre as origens do problema e as interrogações iniciais que concernem a ele, sobre sua natureza e sobre as vantagens que se teria em resolvê-lo, sobre o que se pode prever como solução e sobre o modo de aí chegar. (LAVILLE, DIONNE, 1999, p. 98)

Nesta seção, delinea-se a lógica interna a ser utilizada na presente pesquisa. Segundo Minayo (1994), a metodologia de pesquisa pode ser compreendida como um caminho a ser seguido e deve ocupar o lugar central na teoria, pois se trata, em linhas gerais, de um conjunto de técnicas a serem adotadas para estruturarmos uma realidade. O presente estudo inseriu-se no campo da abordagem pesquisa qualitativa, quanto à natureza é básica e quanto aos objetivos é exploratória.

Conforme Gil (2002, p. 41) as pesquisas exploratórias “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições”, ou ainda, o pesquisador, após fazer um levantamento bibliográfico vai em busca das experiências de algumas pessoas envolvidas, a partir de uma determinada temática, afim de entrevistá-las para compreender e analisar a vivência prática no cotidiano.

Nosso objeto de estudo será as ações dos Núcleos de Acessibilidade em atividade nas IES públicas federais do Estado de Minas Gerais, afim de verificar quais as contribuições para o processo de realização e integralização dos cursos de graduação de surdos que ingressaram, permaneceram ou concluíram sua formação no período entre 2008 e 2019.

Feitas essas considerações, destacamos ainda a complexidade da discussão relativa ao tema inclusão escolar de estudantes com deficiências como elementos que elevam à relevância científica desta proposta e enfatizamos a necessidade de mais produções científicas na área que

discutam essa temática no contexto do ensino superior. Destacamos também que, por meio da investigação proposta, será possível repensar nas propostas da oferta da educação em nível superior, voltadas aos estudantes surdos, de modo a promover a efetiva participação deles nos espaços acadêmicos.

Isso poderá possibilitar oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como, não restringindo sua participação em determinados ambientes e atividades acadêmicas devido à deficiência. Essa investigação contribui também para o debate sobre a democratização desse nível de ensino como elemento de promoção da inclusão social. Daí, a relevância social desta pesquisa.

A quantidade de Núcleos de Acessibilidade presentes nas diferentes IES públicas espalhadas pelas diferentes regiões do país intensificou o desejo de conhecer melhor a realidade dos NA das Instituições Federais de Ensino Superior de Minas Gerais, bem como as ações desenvolvidas, recursos disponibilizados pelos mesmos e analisar as seguintes variáveis:

a) Quantos sujeitos surdos ingressaram nas instituições públicas federais de Minas Gerais a partir da criação dos Núcleos de Acessibilidade, respeitando o recorte temporal entre 2008 a 2019, ou seja, três anos após o início do lançamento de editais do programa INCLUIR (2005);

b) Destes, verificar aqueles que foram aprovados no tempo curricular esperado para integralização do curso para identificar e analisar as influências dos Núcleos de Acessibilidade para a realização do curso escolhido;

c) Quantos sujeitos surdos integralizaram o curso com dilação de prazo para sua realização;

d) Quantos sujeitos surdos ainda não integralizaram o curso, mas que estão ainda com matrículas ativas.

A pesquisa foi dividida em duas fases: a primeira fase compreendeu a organização geral através da pesquisa em ambiente virtual para levantamento do referencial bibliográfico e teórico para escrita do texto, tendo como base os autores: Quadros (2004), Mendes (2006), Castilho (2008), Mazzotta (2011), Gadelha (2009), dentre outros, além de vários documentos concernentes às legislações vigentes sobre acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência (PcD), e especialmente direcionados aos surdos. Além disso, foi traçada a sistematização do percurso metodológico e foi confeccionado um questionário para

levantamento de dados preliminares de coleta inicial de dados visando obtenção de informações cruciais para delimitação e andamento da segunda fase da pesquisa.

Na segunda fase da pesquisa foi encaminhado outro questionário, desta vez para os coordenadores dos NA visando compreender de modo mais abrangente as especificidades e as contribuições dos NA no processo formativo dos estudantes surdos, tendo em vista o acesso, permanência e conclusão no ensino superior, análise dos dados e discussão dos resultados.

Para realização da primeira fase da pesquisa foi realizada uma breve consulta em ambiente virtual para verificação de quantas IFES Minas Gerais possui. Nos mais diversos sites visualizamos os nomes das instituições e através da “Fala.BR – Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação” foi possível confirmar a existência de 17 Instituições Federais de Ensino Superior em MG, conforme quadro 1. A Plataforma Fala.BR se constitui como um canal, através do site <https://falabr.cgu.gov.br>, para registro de solicitações, sugestões, reclamações, denúncias, elogios e acesso à informações dirigidas aos serviços públicos federais, tais como órgãos e entidades.

Quadro 1- Quantitativo de IFES em Minas Gerais

1	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)
2	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG)
3	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG)
4	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas (IFSEMG)
5	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULMINAS)
6	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM)
7	Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) - Alfenas, Poços de Caldas, Varginha
8	Universidade Federal de Itajubá (Unifei) - Itajubá e Itabira
9	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) - Juiz de Fora e Governador Valadares
10	Universidade Federal de Lavras (UFLA)
11	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - Belo Horizonte e Montes Claros
12	Fundação Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) - Ouro Preto, Mariana e João Monlevade
13	Fundação Universidade Federal de São João Del Rei (FUNRei/ UFSJ) - São João Del-Rei, Ouro Branco, Divinópolis e Sete Lagoas
14	Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Uberlândia, Ituiutaba, Monte Carmelo e Patos de Minas
15	Fundação Universidade Federal de Viçosa (UFV) - Viçosa, Florestal e Rio Paranaíba
16	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) - Uberaba e Iturama

17	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) - Diamantina, Janaúba, Teófilo Otoni e Unaí
----	---

Fonte: Elaborado pela autora

Após a ciência da quantidade de IFES distribuídas em Minas Gerais, demos prosseguimento à solicitação do preenchimento do questionário virtual, intitulado “Coleta de Informações Iniciais sobre os Núcleos de Acessibilidade das IFES de MG”, elaborado através da ferramenta Google Docs⁴, a qual gerou um link de acesso e foi disponibilizado para as instituições descritas no quadro acima, visando o maior retorno possível das IFES de Minas Gerais, enviado inicialmente para os e-mails institucionais das IFES e posteriormente formalizado através de manifestação na Plataforma Fala.BR.

O questionário de coleta inicial de dados apresentou a temática da pesquisa, os objetivos propostos e convidou as instituições participantes à compartilhar informações sobre a existência ou não de NA. Com um total de 12 questões, abertas e fechadas, as IFES relataram, no caso de possuírem NA, o nome e ano de criação do mesmo, quais campus possuem NA, bem como a vinculação destes à quais unidades da instituição e especificar se atendem/atenderam alunos surdos.

Na segunda fase foi enviado um questionário destinado aos coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade, contendo um total de 54 questões, abertas e fechadas, buscando levantar os dados, de modo mais aprofundado sobre as características dos NA, dos recursos disponibilizados, dos objetivos, os serviços oferecidos e ações desenvolvidas pelos NA, da quantidade de alunos surdos atendidos respeitando o recorte temporal da pesquisa, na perspectiva de conhecer o quantitativo de surdos que conseguiram concluir a formação dentro do tempo esperado ou com dilação de prazo, ou ainda, quantos não conseguiram concluir a formação, dentre outras questões pertinentes para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Além disso, buscamos traçar o perfil dos coordenadores dos NA, de modo a conhecer o grau de escolarização, tempo de atuação na IFES, se possuem formação profissional na área da

⁴ Google Docs é um serviço *on-line* do Google, sendo um processador de texto *on-line* que permite criar e formatar documentos de texto, além de colaborar com outras pessoas em tempo real. Google Docs, Planilhas e Apresentações do Google são aplicativos de produtividade que permitem criar diferentes tipos de documentos *on-line*, trabalhar neles em tempo real simultaneamente com outras pessoas e armazená-los *on-line* no Google Drive. Permite editar e compartilhar documentos *on-line*, e dispõe de recursos para criar e analisar enquetes, sendo um software gratuito.

educação inclusiva e em gestão, ou experiência profissional voltada à PcD, tempo de atuação no NA e forma de designação para atuação na coordenação. Juntamente com o questionário (*Survey*⁵), enviamos uma carta apresentando os objetivos gerais da pesquisa, além de agradecer a contribuição para o trabalho. Ressaltamos que para realização da coleta de dados foi apresentado e solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, por parte dos coordenadores dos NA, para andamento da pesquisa à luz dos procedimentos éticos.

Após a constituição dos dados, a partir da aplicação dos questionários, utilizamos a perspectiva da Análise de Conteúdo para a organização e sistematização dos dados. Tendo como referência a proposta de Bardin (2011) que conceitua a análise de conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadoras, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 44)

Fundamentados nesse conceito, conforme Bardin (2011), a Análise de Conteúdo exerce uma função “heurística” ou de “administração da prova”, possibilitando novas descobertas ou para a ratificação de informações previamente elencadas como hipóteses ou questionamentos.

A partir das propostas de Bardin (2011) é possível inferir que a Análise de Conteúdo possui como objeto as comunicações, orais ou escritas, já que ambas expressam as falas dos sujeitos e as funções da Análise de Conteúdo podem coexistir de maneira complementar.

Bardin (2011) orienta ser necessário evidenciar a finalidade da Análise de Conteúdo, que pode ser implícita ou explícita. Para que possamos identificar as concepções dos sujeitos sobre os impactos do curso em suas práticas, será necessário um “mergulho” intenso nos dados obtidos nos questionários.

Em se tratando da organização dos dados, há três fases essenciais para realizar a Análise de Conteúdo: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com a inferência e a interpretação. (BARDIN, 2011). Na fase inicial é necessário escolher os estudos, referências e documentos que darão suporte ao trabalho, além de fazermos uma “leitura flutuante” desses

⁵ A pesquisa de levantamento ou “Survey” visa descrever a distribuição das características ou de fenômenos que ocorrem naturalmente em grupos da população.

elementos. Nesse momento, segundo Bardin (2011), começamos a fazer um recorte dos textos selecionados, para categorização das temáticas e codificação dos dados.

É imprescindível explorar os materiais; assim, “[...] os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata do conteúdo” (BARDIN, 2011, p.133). Nessa fase, o pesquisador consegue apreender no material pesquisado as temáticas que, por sua vez, devem ser organizadas e recortadas em núcleos comuns, a partir das frequências em que aparecem no texto e dos significados afins com os objetivos da pesquisa.

Por fim, deve haver um tratamento exaustivo com os dados, no qual é possível construir a categorização, as inferências sobre o conteúdo, ou seja, consegue-se apreender as mensagens presentes nas falas. Esse movimento de categorização precisa ser construído a partir dos objetivos do trabalho, da literatura e dos dados obtidos na pesquisa.

Para Bardin (2011), podemos na Análise de Conteúdo nos valer de inúmeras técnicas, sendo elas: análise categorial, análise de enunciação, da expressão, das relações, análise léxica ou sintática, entre outras.

Nossa opção pelo procedimento de análise se deve a um processo de análise categorial, por compreendermos que essa técnica é a que mais se adéqua aos objetivos propostos na pesquisa. Conforme Bardin (2011, p.147), o processo de categorização constitui uma “[...] operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Nessa fase buscam-se os pontos comuns encontrados nas falas para a construção das categorias.

No critério de categorização, optamos pelas categorias temáticas. Segundo Franco (2008), o tema é a mais útil unidade de registro em Análise de Conteúdo, sendo indispensável em estudos sobre propaganda, opiniões, valor, representações sociais, entre outros. Dessa forma, faremos um movimento de análise de cada questionário para buscar a repetição das temáticas. Nesse momento da pesquisa é importante, conforme Bardin (2011, p. 98), ir além de uma leitura superficial dos dados; é necessário questionar:

O que está dizendo esta pessoa realmente? Como isso é dito? Que poderia ela ter dito de diferente? O que ela não diz? Que diz sem dizer? Como as palavras, as frases e as sequências se encadeiam entre si? Qual é a lógica discursiva do conjunto? Será que posso resumir a temática de base e a lógica interna específica da entrevista?

Organizamos então nossas categorias a partir de uma leitura aprofundada dos dados obtidos na pesquisa. De uma maneira geral, o estudo poderá representar uma importante contribuição no sentido de compreender as contribuições dos Núcleos de Acessibilidade nos processos de e na escolarização de surdos no ensino superior, público-alvo de nossa pesquisa.

Esperamos participar, de forma ativa, do processo de formação e desenvolvimento profissional dos professores e pesquisadores, da definição e implementação de políticas institucionais de formação dos docentes para a educação inclusiva, o que, certamente produzirá impactos positivos na melhoria da qualidade do ensino fundamental, médio e superior e da pesquisa. Portanto, dentre os principais produtos resultantes desta pesquisa, projetamos:

- 1) produção e apresentação de trabalhos nos eventos nacionais relacionados às políticas públicas de atendimento às pessoas com deficiência no contexto educacional, especialmente no ensino superior;
- 2) Produção e publicação de artigos em periódicos especializados;

Com o intuito de colaborar com as discussões sobre o aluno com deficiência, esta pesquisa pretende contribuir com a reflexão da pesquisa realizada junto ao Gepepes - Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional, formado em 2009, coordenado pelas professoras doutoras Lázara Cristina da Silva e Vilma Aparecida de Sousa, que tem como finalidade realizar estudos na área da educação especial e da inclusão educacional. Além disso, o Gepepes promove debates e estudos envolvendo as políticas públicas, formação docente, metodologias de ensino, estudo de Língua Brasileira de Sinais, dentre outros, e almeja ampliar essa pesquisa em parceria com a Faced/UFU e o Depae/UFU, contemplando também os Núcleos de Acessibilidades das IFES de outros estados.

A troca de experiências entre os professores pesquisadores membros do Gepepes e os professores ingressantes/pós-graduandos da Linha de Política e Gestão da Educação se constituirá em oportunidade de melhoria do trabalho docente para ambos os grupos. A investigação também possibilitará que professores do Ensino Superior, órgãos públicos e privados tenham acesso aos resultados das reflexões e análises realizadas pelo grupo, bem como, aos materiais e instrumentos de pesquisa produzidos. Do mesmo modo, viabilizará a preparação de jovens pesquisadores e docentes do ensino superior por meio da iniciação científica, Mestrado e Doutorado, consolidando os estudos do PPGED/UFU na área de Políticas de Formação docente e educação inclusiva e especial.

SEÇÃO 3

APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E LEGISLAÇÕES SOBRE ACESSO, ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO

[...] a PNEEPEI serviu de parâmetro, juntamente com outros documentos sobre a inclusão social e as práticas afirmativas, para as políticas oficiais para o setor, assim como criou um paradigma importante para o seu respectivo campo de estudo, que concentrou parte significativa da produção intelectual na área. Contudo, há muito ainda por se fazer: não somente na esfera estatal e no âmbito das políticas governamentais, como também, e principalmente, nas práticas e nos saberes em circulação nas escolas, na formação de professores e na participação das famílias e das comunidades de pessoas com deficiência. (PAGNI, 2019, p. 2)

Primeiramente é imprescindível conhecer, conceituar e diferenciar algumas terminologias neste universo da inclusão e acessibilidade, bem como ter a ciência das nomenclaturas mais utilizadas na atualidade, pois, muitos termos caíram em desuso, em razão da militância dos movimentos sociais das pessoas com deficiência e crescentes debates sobre as formas mais condizentes para se referir às mesmas. Para tanto, ao longo desta seção, iremos concentrar nas aproximações teóricas, e mais adiante, nos documentos e legislações vigentes, afim de propiciar o entendimento e esclarecimento sobre alguns conceitos, tais como acesso, acessibilidade e inclusão.

Feitosa (2020), em sua escrita, traz importantes considerações acerca das diferenças entre as terminologias utilizadas em diversos textos e discursos: exclusão, segregação, integração e inclusão. Ele esclarece que atitudes de exclusão remetem à desatenção total em relação às minorias, em razão de sua raça, gênero, deficiência ou qualquer outra condição capaz de gerar tratamento com diferença e desvalorização, impossibilitando qualquer interação social ou participação destes grupos na sociedade, na qual muitos eram ou são rejeitados, perseguidos, explorados, e de acordo com o processo histórico, muitas vezes até mortos.

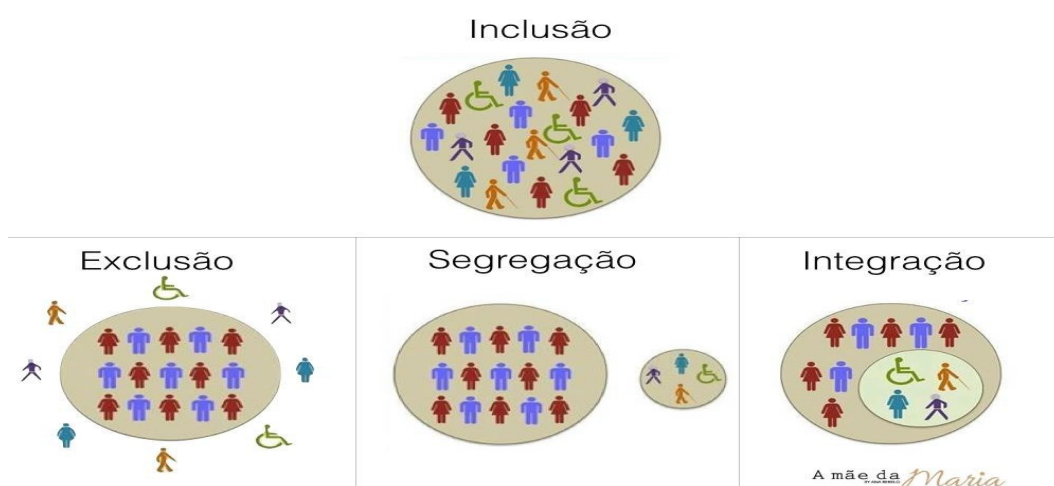
Feitosa (2020) explica a segregação como um processo que há a separação dos grupos minoritários do ambiente familiar e da sociedade, muitas vezes os depositando em instituições religiosas ou filantrópicas, numa abordagem assistencialista, de modo a não ter nenhum ou pouco controle sobre a assistência recebida, ou seja, há a falta de autonomia e liberdade de escolha por parte da pessoa com deficiência. Ao longo da história, o surgimento de escolas

especiais ou centros de reabilitação foi comparado como uma ação segregatória, assim como também a segregação em locais de trabalho, haja vista muitas empresas ou instituições separam as minorias dos demais em salas ou departamentos.

No âmbito da integração, os grupos minoritários estão dispostos no mesmo local com os demais ditos “normais”, todavia não interagem plenamente, faltam mudanças culturais e atitudinais, baseada numa relação unilateral, na qual as minorias precisam se adaptar ao sistema ou estrutura preestabelecida. Muitos confundem o processo de integração com a inclusão simplesmente pelo fato de as minorias estarem adentrando o mesmo espaço, mas, na realidade se constitui como integração.

Feitosa (2020) conceitua o processo inclusivo como um ambiente cuja organização, gestão, estrutura física e estratégias atendam a todos os sujeitos de uma determinada empresa ou qualquer espaço que envolva o contato entre pessoas, com aceitação e valorização das diferenças, enaltecendo as potencialidades de cada pessoa e provendo ações efetivas para suprir as limitações e fragilidades de todos os colaboradores, uma vez que todos somos diferentes. A figura abaixo nos ajuda à compreender e visualizar, com mais clareza, a distinção destas nomenclaturas:

Figura 1- Exclusão, segregação, integração e inclusão



Fonte: BORGIANI ET AL, 2020, p. 85016.

Para Silva (2019) a temática da educação inclusiva é bastante discutida nos tempos atuais e esta área ainda se encontra em processo de grandes transformações e de profundas reflexões, uma vez que encontra várias “pedras pelo caminho”, ou seja, entraves e dificuldades na promoção de uma educação para todos e de qualidade, entre outras palavras, uma educação

que viabilize a formação holística e participação de todos na sociedade. Este estudo pretende esmiuçar o processo histórico cultural da educação, com enfoque especial para a educação inclusiva, de modo a, não proferir respostas prontas, mas convidar a pensar sobre um modelo, aplicável, ideal de educação inclusiva.

Outro ponto importante é compreender que a oferta da educação está amparada nas questões políticas e governamentais. Para tanto, Silva (2019) retrata sobre as influências negativas do neoliberalismo para a educação, tais como o individualismo e o gerenciamento das instituições com base no mercado. Ademais, aponta a luta travada para uma efetivação da educação inclusiva no Brasil, principalmente após o regime militar, período de grandes censuras e proibições, com a redação da Carta Magna, por influência francesa, dentre outros movimentos internacionais, em prol da educação inclusiva no Brasil.

Silva (2019, p. 78) destaca ainda “quatro princípios basilares para o estabelecimento das políticas de educação inclusiva: a) Democratização; b) Universalização; c) Flexibilização e; d) Acessibilidade”. Os dois primeiros responsáveis pela normatização e aplicabilidade da educação inclusiva, ambos, imprescindíveis para a garantia de uma educação para todos, quando outrora era apenas privilégio dos mais afortunados.

Porém, a instauração destas políticas de inclusão e oferta de uma educação para todos estimulou a repartição das instituições educacionais em unidades públicas e privadas, de acordo com a classe econômica e interesses da clientela atendida, nos níveis de escolarização da educação infantil ao ensino médio, e, posteriormente, aos níveis do ensino superior, principalmente pela necessidade de formação de corpo docente para atender a demanda educacional, seja ela particular ou pública.

É possível visualizar, como mostra Silva (2019, p. 81), o aumento significativo do número de instituições de ensino superior (IES) privadas, em comparação com as IES públicas, principalmente pelo “investimento de recursos públicos em iniciativas privadas”. Apenso a isto, a educação especial ganha um novo olhar e cuidado ao estender a ofertada da educação especial para os alunos com deficiência/superdotação como ensino complementar ou suplementar, através do AEE, de preferência no ensino regular e em instituições comunitárias ou filantrópicas, capazes de receber investimentos públicos do governo.

Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Em seu artigo 5º, define que: O Atendimento Educacional Especializado é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2009. p.2).

O princípio de flexibilização, em consonância com o princípio de universalização, corrobora com o processo de inclusão escolar de forma a refletir e pensar em diversas situações conflituosas e nos entraves que surgem para garantir a inclusão. Silva (2019) retrata algumas situações em que as comunidades indígenas, quilombolas e rurais vivenciam e exemplifica a necessidade de modificações ou flexibilizações, do calendário escolar ou de estratégia metodológica, para atender as particularidades dos grupos. Outra questão relevante é a formação e capacitação docente para desempenhar a prática de ensino e aprendizagem, e para tanto, devem ser proporcionados momentos e vivência da diversidade de conteúdo para apropriação do conhecimento e consequente transmissão de saberes.

Segundo Silva (2019, p. 86), acessibilidade se refere ao “conjunto de mecanismos, técnicas e conhecimentos que propiciem a todos condições de acesso físico, intelectual e afetivo aos bens construídos historicamente pela humanidade, compromissada com a garantia de vida independente e autônoma a todos.”

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, estabelece sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência, e por ser uma lei mais recente, o documento traz uma nomenclatura mais coerente com os estudos, reflexões e discussões sobre a temática da acessibilidade e inclusão, ao referir-se à pessoa que possui uma deficiência, ou até mesmo múltiplas deficiência. A referida lei foi promulgada com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, protocolado através do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 e Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, como forma de legitimação dos direitos, equiparação de condições e oportunidades, liberdade, com vistas a assegurar o princípio de inclusão e cidadania para as pessoas com deficiência.

O Art. 2º traz a seguinte definição de deficiência como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com

uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” (BRASIL, 2015, p. 1)

Ao longo do corpo textual, é possível entender que os impedimentos podem ser oriundos de problemas ou malformações nas estruturas fisiológicas, com prejuízo funcional no âmbito motor, psicológico ou sensorial, necessitando de todo um acompanhamento biopsicossocial, por meio de uma equipe multiprofissional em congruência com as mais diferenciadas áreas de conhecimento.

No decorrer de todo o processo evolutivo do homem, é notória a capacidade intelectual e proatividade em unir esforços para categorizar, conceituar e classificar tudo e todas as coisas em torno do ser humano, prelúdio para fins de sustentação, perpetuação e registro do conhecimento revelado e adquirido. Isto confere ao homem a possibilidade de avaliação de todas as ações políticas, sociais, econômicas ou incitar o processo reflexivo dos atos, comportamentos, compreender os motivos, as causas e as transformações atitudinais para assim, repensar as práticas sociais e históricas e realizar intervenções necessárias para desenvolvimento e melhor qualidade de vida.

Aliada à perspectiva da apropriação do conhecimento e relevância da conceituação e definição das sentenças, objetos ou elementos (abstratos ou concretos), por conseguinte, a Lei nº 13.146/2015, Art. 3º, traz considerações pertinentes sobre acessibilidade:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; (BRASIL, 2015, p. 1)

Além disso, a Lei 13.146/2015 traz a conceituação e concepção do venha a ser “desenho universal”, ou seja, postura consciente e preliminar na criação, confecção e inovação de produtos, objetos, espaços físicos e serviços, atendendo à todas as necessidades, especificidades e singularidades de cada indivíduo, dispensando adaptações ou projetos específicos. Vale ressaltar, de acordo com o Art. 3º (inciso III) que a criação de produtos engloba elaboração de:

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social; (BRASIL, 2015, p. 1)

No inciso IV do Art. 3º, há conceitualização de barreiras como sendo o conjunto de obstáculos, dificuldades ou quaisquer entraves impostos ou apresentados, com características limitantes ao acesso à informação, comunicação ou à livre circulação em espaços físicos, restringindo a movimentação e liberdade de expressão, em detrimento da acessibilidade e inclusão. Estas barreiras, em resumo, podem ser de cunho urbanísticas, arquitetônicas, nos meios de transportes, na comunicação e informação, ou ainda, se configurando em barreiras atitudinais, entendidos como comportamentos e atos discriminatórios impeditivos da participação social das pessoas com deficiência ou impedimentos de acesso aos recursos tecnológicos (barreira tecnológica). (BRASIL, 2015, p. 2)

O capítulo IV, do Art. 27 ao Art. 30, retrata sobre a garantia na forma da lei, do direito à educação, com vistas à assegurar o acesso à todos os níveis e modalidades de ensino nos sistemas educacionais, e ao longo de toda a vida das pessoas com deficiência e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades, sejam elas intelectuais, sensoriais, motoras e sociais. Além disso, no parágrafo único do Art. 27, fica claro, a responsabilidade da promoção de uma educação qualitativa compartilhada entre toda a comunidade escolar e conjuntamente com o apoio da família, do Estado e de toda a sociedade. (BRASIL, 2015, p. 6-8)

A Constituição de 1988 foi outro documento legal bastante relevante para a garantia da oferta da escolarização a todos os brasileiros. Segundo a Constituição Federal no seu art. 205, a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 126)

A posteriori, surgem outros documentos legais que ratificam o exposto pela constituição, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Leis de Diretrizes e Bases de Educação, esta última intensifica a responsabilidade da família na garantia do direito à educação. O princípio da universalização contribuiu também para o aumento do quantitativo de

instituições escolares, uma vez que o direito passou a ser de todos, ou seja, o direito se estende às camadas mais populares (minorias).

Um ano após a Constituição de 1988 ser formalizada, verificou-se esforços no sentido de discutir e refletir sobre a situação das pessoas com deficiência e a preocupação em integrá-las na sociedade. Em prol da garantia do apoio às pessoas com deficiência quanto à sua integração social, em 24 de outubro de 1989, foi sancionada a Lei 7.853, contextualizando a CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) como órgão criado para atender os requerimentos das PcD e tutela jurisdicional dos interesses deste grupo.

Art. 12. Compete à Corde:

I - coordenar as ações governamentais e medidas que se refiram às pessoas portadoras de deficiência; II - elaborar os planos, programas e projetos subsumidos na Política Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência, bem como propor as providências necessárias a sua completa implantação e seu adequado desenvolvimento, inclusive as pertinentes a recursos e as de caráter legislativo; III - acompanhar e orientar a execução, pela Administração Pública Federal, dos planos, programas e projetos mencionados no inciso anterior; IV - manifestar-se sobre a adequação à Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência dos projetos federais a ela conexos, antes da liberação dos recursos respectivos [...] (BRASIL, 1989, p. 4 - 5)

Muitos estudos e reflexões surgiram a partir deste momento histórico, até mesmo em relação às nomenclaturas a serem utilizadas, como verifica-se termos arcaicos “portadores de necessidades especiais”. Entretanto, vislumbrar o passado nos permite compreender o presente e pensar para o futuro. Nesta vertente, a lei traz contribuições pertinentes, principalmente ao retratar sobre o respeito à dignidade humana, a necessidade de equiparação das oportunidades, para assegurar o exercício dos direitos de todos. Destarte, a lei prevê a aniquilação de toda e qualquer discriminação e atitudes discriminatórias, haja vista o direito à cidadania e bem-estar social.

No âmbito educacional a Lei 7.853/89 assegura a inclusão e a oferta da Educação Especial, gratuita e obrigatória, a inserção de escolas especiais, tanto em instituições públicas como particulares, matrícula compulsória e, conforme o Art. 8º inciso I, retrata conduta caracterizada como crime passível de multa e reclusão de 2 à 5 anos: “recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em

estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência”. No tocante, outro quesito garantido por lei prevê a formação dos profissionais da educação para atender a clientela da Educação Especial.

A Declaração de Salamanca (1994) originou-se da conferência organizada pelo Governo da Espanha em coparticipação com a UNESCO e com a ONU, além de outras organizações internacionais e contou com a participação de mais de 300 representantes de diversos países, em Salamanca, no período de 07 à 10 de junho de 1994, com o objetivo de discutir as políticas inclusivas e em especial da Educação para Todos e as possíveis transformações ou propostas para melhor desencadear o processo inclusivo, principalmente a questão sobre as necessidades educativas especiais dos estudantes com deficiência.

Este documento, de antemão, prevê o direito fundamental à educação e as características, singularidades, capacidades e necessidades educativas específicas de cada criança ou indivíduo, ressaltando ser função da escola atuar ao encontro destas condições para promover a aprendizagem e o desenvolvimento. Ademais, outra função das escolas é a de propiciar um espaço capaz de combater a discriminação e toda forma de exclusão, à luz das práticas inclusivas e embasada nas orientações desta declaração e de outras legislações vigentes e difundir assim o princípio de valorização e aceitação das diferenças.

O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades. [...] Uma pedagogia centrada na criança é benéfica para todos os alunos e, como consequência, para a sociedade em geral, pois a experiência tem demonstrado que esta pedagogia pode reduzir substancialmente as desistências e as repetições e garantir um êxito escolar médio mais elevado. Uma pedagogia deste tipo pode também ajudar a evitar o desperdício de recursos e a destruição de esperanças, o que, muito frequentemente, acontece como consequência do baixo nível do ensino e da mentalidade – “uma medida serve para todos” – relativa à educação. As escolas centradas na criança são, assim, a base de construção duma sociedade orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos. (UNESCO, DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 6-7)

Conforme a Declaração de Salamanca (1994, p. 22) torna claro o entendimento da necessidade de adaptação do currículo às necessidades educativas especiais dos alunos com deficiência e não o contrário. Ainda é importante ressaltar a importância do apoio pedagógico como suplementação de todo processo de ensino e de aprendizagem e não a oferta de um

currículo diferente ao ofertado para os demais estudantes. Para tanto, a avaliação formativa é imprescindível durante o processo educacional para identificar os conhecimentos e aprendizagens já conquistados, perceber as fragilidades, dificuldades educativas e fazer um planejamento estratégico para transpor as barreiras educacionais.

Além disso, outro quesito fundamental para o desempenho educacional dos estudantes é a formação de professores, entre outras palavras, garantia de capacitação profissional e atualização do corpo docente, crucial para aquisição de novas metodologias, técnicas de ensino e compartilhamento de experiências bem sucedidas entre pares, com vistas à preparação dos professores para lidarem com os desafios do processo educacional e às mudanças político-econômicas, sociais e culturais.

Outro marco histórico é a promulgação da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, em 08 de outubro de 2001, através do Decreto nº 3.956. De acordo com o Ministério da Educação e Cultura, segundo Brasil (2001, p. 8), inclusão compreende todas as formas de equiparação de oportunidades, aceitação das diferenças em razão da heterogeneidade e diversidade cultural com vistas à garantir o pleno desenvolvimento e acesso em todos os espaços da sociedade.

O artigo I estabelece a conceituação de discriminação como toda e qualquer forma de exclusão, diferenciação ou desvalorização de qualquer indivíduo em razão de sua deficiência. Entretanto, esclarece que todas as ações e medidas desenvolvidas pelo Estado para promover a integração das pessoas com deficiência não constituem como formas de discriminação, preferência ou diferenciação.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), engendrada a partir do desempenho da ONU (Organização das Nações Unidas), a qual é formada por países membros, voluntários, tem a finalidade de discutir diversos temas e acontecimentos, estipular metas e planos em prol da paz e desenvolvimento mundial. O Brasil é um dos países membros da ONU e tem conquistado prestígio e reconhecimento mundial por sua parceria, incentivos e ações políticas para o cumprimento dos princípios de cidadania e dignidade humana. Nosso país foi um dos protagonistas na construção da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

A Corde juntamente com outras entidades, como por exemplo o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – Conade, têm contribuído grandiosamente nas redações dos artigos do documento supracitado, composto por 50 artigos em defesa dos direitos

civis, sociopolíticos e culturais, nas relações internacionais e no cumprimento da missão diplomática do Brasil com a ONU.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2007), caracteriza a acessibilidade como marcador dos princípios éticos e morais, haja vista, os Estados-membros se obrigam à compactarem na eliminação de toda forma de discriminação e na promoção da inclusão e oportunidades igualitárias para toda a população. O governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva abraçou a Convenção da ONU, e desde então é possível notar avanços crescentes na área da educação inclusiva, na criação de políticas públicas sobre acessibilidade, de ações afirmativas, dentre outros movimentos impulsionadores socioeconômico, políticos e culturais, pautado no respeito à diversidade e humanidade.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratifica o exposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e reconhece o direito inalienável de todas os indivíduos participarem ativamente na sociedade, com dignidade, respeito às diferenças, igualdade, além de chamar a atenção para o detalhe de que a deficiência é um tema em constante evolução conceitual, e a mesma está relacionada com os entraves e dificuldades tanto espacial como comportamental, em detrimento da liberdade e efetiva participação social.

É importante salientar o grande interesse em garantir e estimular a autonomia e independência das pessoas com deficiência e principalmente a liberdade de escolha nos diversos aspectos de vida e participação das decisões políticas pertinentes às suas realidades.

O Artigo 1 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência discorre sobre o propósito de garantir a equiparação de oportunidades, direitos, liberdade e a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade, grupo característico de indivíduos que apresentam impedimentos, seja sensorial, físico, intelectual ou mental, em decorrência de barreiras impostas, prejudicando a participação social.

Além disso, no Art. 2 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência expõe algumas definições importantes: Comunicação - refere-se a toda forma de apreensão de informações, através de textos, Braille, comunicação tátil, dispositivos multimídia, língua escrita e oral, ou qualquer recurso capaz de transmissão de ideias, fatos e acontecimentos. Reconhece como Língua, tanto a língua escrita como a língua de sinais, exemplo de comunicação não-verbal. Estabelece como conduta discriminatória toda e barreira atitudinal de provoque exclusão, diferenciação e diminuição por causa da deficiência.

“Adaptação razoável” significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; (BRASIL, 2007, p. 17)

O termo adaptação vem sendo bastante criticado, principalmente no ambiente educacional, pois as atividades, os recursos arquitetônicos, urbanísticos, de comunicação, dentre outros, considerado o tempo de discussão sobre a inclusão, precisam ser planejados já de forma adequada e não adaptados para as pessoas com deficiência, conferindo maior sustentabilidade ao conceito e proposta do desenho universal.

O artigo 5 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência especifica no item 4, que qualquer medida adotada para propiciar equiparação de oportunidades e igualdade não se caracteriza como ação discriminatória. Ademais, é função dos Estados partes estimular a conscientização populacional “sobre as condições das pessoas com deficiência e fomentar o respeito pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência”. (BRASIL, 2007, p. 20)

O artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência trata especificamente do direito à educação, prevê o apoio dos Estados partes para eliminação de barreiras atitudinais discriminatórias, no reconhecimento da diversidade humana e na propiciação de um sistema de ensino inclusivo em todos os níveis, ao longo da vida. Nesta mesma seção, a Convenção reitera o item sobre a difusão do conhecimento da língua de sinais e a legitimidade da identidade das comunidades surdas são imprescindíveis para garantir o acesso à educação de qualidade e em sua língua de instrução. Adiante, com a perspectiva de difusão da língua de sinais, o Estado submete à necessidade formativa de professores, assegurando a capacitação de profissionais da educação.

Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência. (BRASIL, 2007, p. 29)

Segundo Piovesan (2008, p. 887-888), a luta para garantia dos direitos acerca da igualdade originou-se em razão das práticas discriminatórias e de segregação social,

principalmente de cunho nazista, sexista, homofobia, racismo, dentre outras circunstâncias propulsoras para um debate e reflexão crítica, em defesa da liberdade de expressão ou da manifestação das diferenças entre os indivíduos da sociedade. As diferenças foram vistas, no decorrer da história, como fatores para engrandecer a subjetividade do “eu” em detrimento da aceitação do jeito de ser do “outro”, ferindo os princípios de liberdade e igualdade para todos, reafirmados por lei.

Para tanto, segundo Piovesan (2008, p. 888), é necessário garantir 3 tipos de direitos à igualdade: 1- no seu sentido formal que rege as leis como igualdade de direitos para todos; 2 – Igualdade material de cunho socioeconômico e 3 – Igualdade material a despeito do reconhecimento das identidades sociais relativas à gênero, sexo, orientação sexual, etc.

Conforme Piovesan (2008, p. 888 - 889) para sanar os problemas de igualdade de direitos e de igualdade no sentido amplo, seja imprescindível a criação de políticas de redistribuição socioeconômica e a conscientização populacional passíveis da ocorrência de mudanças culturais para erradicação de toda forma de discriminação, pois, outro direito a ser respeitado e reconhecido é o direito à diferença e a diversidade cultural.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), promulgada em 07 de janeiro de 2008, trouxe grandes contribuições no sentido de assegurar a inclusão do público da educação especial, conceituada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) como:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018). (BRASIL, 1996, p. 24)

Num primeiro momento, a PNEEPEI (2008) retrata o contexto histórico pela qual a educação foi marcada por ações políticas de uma educação excludente, por práticas

discriminatórias e segregatórias, em que a escolarização era limitada a determinados grupos sociais.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar. (BRASIL, 2008^a, p. 1)

Apesar de todo processo de democratização e universalização da Educação, a inclusão ainda é uma questão política e social bastante complexa no combate à exclusão. Isto porque a práxis educacional, outrora excludente e marcada pela imposição dos padrões de homogeneização social, está vinculada nos elementos culturais construídos ao longo dos marcos históricos, sejam eles políticos, sociais, econômicos ou até mesmo pedagógicos, refletindo na dificuldade de expurgação de toda forma de preconceito, discriminação e exclusão.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), conforme a seção descrita abaixo, especifica seus objetivos de modo a garantir o:

[...]o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas..(BRASIL, 2008, p. 10)

Aos 2 de outubro de 2009, foi publicada no Diário Oficial da União, a resolução de Nº 4, Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação, com a finalidade de instruir sobre as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação

Básica, modalidade Educação Especial”, deliberada com a perspectiva de atender a demanda da clientela da educação especial.

Esta resolução caracteriza os 3 grupos desta modalidade, a saber-se: 1 - Alunos com deficiência, tanto de cunho físico, sensorial ou intelectual, entre outras palavras, pessoas que apresentem algum impedimento de longa duração; 2 - Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), os quais apresentam dificuldades de interação social ou ainda, problemas cognitivos, neuromusculares, estereotípias, dentre outros, envolvendo os casos de Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, as psicopatias infantis ou demais transtornos; 3 - Alunos com superdotação ou altas habilidades, indivíduos com capacidades e potencialidades de aprendizado com elevado grau de atividade cognitiva, com enfoque em uma determinada área de conhecimento ou áreas distintas de forma combinados.

Pensar em uma política de inclusão e acessibilidade implica mudanças atitudinais e comportamentais, exercitar o princípio de alteridade, buscar a valorização e o conhecimento fundamentado do processo histórico e da luta das pessoas com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento para alcançar a compreensão da conjuntura social vivenciada por milhares de pessoas no mundo e no Brasil. A partir da sapiência do conceito de deficiência, dos transtornos, de tudo que está envolvido neste contexto, a ser pormenorizado e conceituado posteriormente, e das necessidades destes sujeitos é possível começar a entrever alternativas para sanar ou minimizar as mazelas e sofrimentos impostos pela condição biológica/natural e pela sociedade.

Além disso, preconiza a disposição de uma sala de recursos multifuncionais espaço designado contendo materiais e recursos pedagógicos e acessíveis, equipamentos adequados, corpo docente com formação inicial para atuação na docência e formação específicas para atuar em salas da educação especial e demais profissionais habilitados e capacitados para realização dos atendimentos no contra turno ao da escolarização.

Caso a escola comum não tenha uma sala de recursos multifuncionais para o AEE, os alunos integrantes do quadro da educação especial poderão ser encaminhados aos centros de AEE, instituições conveniadas à Secretaria de Educação ou outras unidades escolares. Vale ressaltar que o AEE também poderá ser ofertado em domicílio ou em hospitais, nos casos em que não haja possibilidade dos alunos serem atendidos *in loco* escolar.

Contudo, de acordo com Brasil (2009) o AEE passou por grandes dificuldades, incluindo a carência de formação e habilitação específica dos profissionais engajados, ou ainda

a falta de materiais capazes de atender a demanda e especificidades da clientela da educação especial. Além disso, é fundamental que sejam trabalhados os conteúdos na sala de recursos multifuncionais do AEE, de modo suplementar ou complementar, ou ainda de modo a contemplar o conteúdo curricular da sala de aula da classe comum.

SEÇÃO 4

O ESTUDANTE SURDO NO ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO

Devido às suas diferenças, as pessoas surdas enfrentam mais desafios do que muitas outras. Desde o acesso, os estudantes surdos lidam com dificuldades no processo seletivo, em razão deste ser pensado para as especificidades dos ouvintes. A permanência se torna também difícil, por não haver uma política linguística dentro da universidade e também metodologias e avaliações que “tendem a ser sempre negativas, o que tem gerado comportamentos de desinteresse e frustração e até de evasão por parte do surdo” (SOUZA; SOUZA, 2012, p. 6 APUD BARBOZA; DORZIAT, 2019, p. 98)

A educação do Brasil compreende a Educação Básica, abrangendo a Educação Infantil, Fundamental e Ensino Médio, e o Ensino Superior, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A educação em nível superior engloba os cursos sequenciais por campo de saber e de graduação, admitindo alunos que concluíram o ensino médio ou equivalente, ou ainda, os cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, cursos de especialização ou outros voltados aos discentes já graduados e que atendam às exigências das instituições de ensino superior e os cursos de extensão.

O Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 estabelece sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora Deficiência e na seção II esclarece sobre o direito de acesso à educação e engloba a garantia de matrícula compulsória nas unidade de ensino, o direito a ser incluído nas diversas etapas do sistema educacional do ensino comum e da educação especial, ambos obrigatórios e gratuitos, e especifica no artigo 27, a necessidade das instituições de ensino superior em promoverem adaptações pertinentes nas provas seletivas, com base nas necessidades educacionais para cada tipo de deficiência, para realização das mesmas.

Além disso, no parágrafo 2 deste mesmo artigo, ratifica a competência a cargo do Ministério da Educação em instruir e orientar as instituições de ensino superior para incluir no planejamento curricular disciplinas e temas relacionados às pessoas com deficiência. Isto demonstra a importância em difundir a temática, oportunizar debates e informatização sobre os tipos de deficiências e a responsabilidade social em acolher e incluir as pessoas com deficiências, com vistas à contribuir para transformação atitudinal, comportamental e cultural.

O Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, estabelece sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, traduzido como outro importante documento em defesa dos direitos dos estudantes, principalmente para fortalecer a permanência no ensino superior nas universidades federais. O artigo 3º no inciso X do 2º parágrafo retrata que as ações do PNAES deverão contemplar e subsidiar o “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”, além de criar estratégias para diminuir ou exaurir as desigualdades sociais e de oportunidades, de modo a contribuir com mais qualidade e suporte para o acesso, permanência e conclusão no ensino superior. (BRASIL, 2010, p. 1)

Além disso, o Decreto de Nº 7.611/11 do governo federal, expõe a normativa sobre a educação especial e o AEE dentre outros ditames, destacando a responsabilidade do Estado para promoção da educação especial, com vista à eliminação das barreiras, impedimentos e práticas discriminatórias no sistema educacional de ensino destinado às pessoas com deficiência. Explana acerca da garantia do acesso à educação inclusiva ao longo da vida, na equiparação de oportunidades e apoio educacional e acompanhamento das pessoas público da educação especial, abrangendo não apenas às pessoas com deficiência, incluindo neste grupo as pessoas com TGD e superdotação/altas habilidades.

O Decreto Nº 7.611/11, ainda esclarece que o AEE é encarregado de complementar o processo formativo dos estudantes integrantes do público da educação especial com deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento, enquanto que a suplementação do ensino é voltada para os alunos com altas habilidades e superdotação. Ademais, preconiza a interação entre unidades escolares e as famílias destes estudantes no sentido de unir forças e criar elos entre toda a comunidade escolar aliada à proposta pedagógica.

O Art. 3º descreve os objetivos do AEE, listados nos incisos de I, II, III e IV:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, p. 1-2)

O AEE é indicado principalmente nas etapas e níveis de escolarização do ensino comum, entretanto, há uma ressalva feita no Art. 5º, concernente às ações públicas de apoio técnico e financeiro reservado aos sistemas de ensino público dos entes federados, a nível municipal, estadual e federal, disposta nos seguintes parágrafos e enfatizando o AEE oferecido através dos Núcleos de Acessibilidade no Ensino Superior:

§ 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. § 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. § 5º **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, p. 2. Destaque nosso)

O 4º parágrafo, do mesmo artigo, ratifica o exposto no inciso III do Art. 3º deste decreto, ao abordar sobre a criação e disponibilização de recursos tanto didáticos como paradidáticos, visando uma maior flexibilização de instrumentos e materiais tecnológicos para difusão e assimilação de conhecimentos, informações, comunicação e para o desenvolvimento socioeducacional dos alunos com deficiência.

Destaca-se aqui a peculiaridade dos estudantes surdos em fazer parte do grupo de usuários da língua de sinais e de um sistema linguístico visual-espacial, ou seja, apreendem seu conhecimento de mundo por meio das experiências visuais, intensificando a extrema primordialidade da utilização de recursos visuais capazes de estimular e ampliar o aprendizado.

Na determinação supracitada, há a reiteração do Decreto de Nº 5.626/05 no que tange aos preceitos, orientações e medidas a serem adotadas para a educação de surdos/deficientes auditivos. Isto porque nota-se uma preocupação em atender às necessidades específicas dos estudantes surdos com atenção especial às características e demandas da perda ou ausência do sentido da audição.

É possível observar ainda no 5º parágrafo (Art. 5º) do Decreto Nº 7.611/11, os núcleos de acessibilidades como prerrogativa da acessibilidade no âmbito do ensino superior, retomando o entendimento da educação especial ofertada ao longo da vida (inciso II do Art.

1º), em todos os níveis de escolarização, principalmente como ferramenta indispensável para propagar a inclusão e acessibilidade.

Um dos grandes entraves ao se instaurar algumas políticas é a tendência em impor regras engessadas e uniformes para todos, esquecendo das diferenças entre os mesmos, cruciais para garantir medidas efetivas para promoção de acessibilidade e inclusão. Recentemente, em outubro de 2020, novamente outro grupo de doutores surdos, representantes das comunidades surdas e amparados pela autoria do Senador do Flávio Arns, propuseram para o senado brasileiro, o projeto de Lei 4.909, e encaminharam uma carta aberta em abril de 2021, intensificando a militância em prol do reconhecimento e inserção da Modalidade de Educação Bilíngue para surdos, desvinculada da Educação Especial, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

O documento enfatizou a importância da promoção de uma educação de qualidade, levando em conta as questões concernentes à cultura e identidade surda, a apropriação linguística e desenvolvimento educacional dos surdos, desde o seu nascimento e ao longo da vida. O projeto de lei 4.909/2020, foi, por conseguinte, transformado na Lei 14.191 de 03 de agosto de 2021, demonstrou o empenho e determinação das comunidades surdas brasileiras em manifestar contra a inalcançabilidade do processo inclusivo através da ideia de depositar o surdo na escola comum, sem levar em conta a sua identidade, cultura e língua de instrução, exigindo a flexibilização da escolha por parte do surdo para adentrar os espaços bilíngues.

Partindo destas premissas, há uma inconsistência entre a política de educação inclusiva no que tange à meta de inclusão das pessoas com deficiência na escola comum e os interesses dos alunos surdos em receberem escolarização num espaço bilíngue, sendo que a língua majoritária é a Língua Portuguesa. Neste quesito, há duas possibilidades: Assegurar o direito dos surdos da escolarização em escolas bilíngues, acarretando um provável retorno à segregação, ou tornar as escolas comuns espaços bilíngues de modo a difundir a Língua Brasileira de Sinais por todo o território, conforme disposto no Decreto 5.626/2005. Acredito que o maior sonho dos surdos do Brasil seja estarem inseridos num país em que efetivamente a população seja fluente tanto na Libras como o é na língua portuguesa.

A Lei 12.711, surgiu em 29 de agosto de 2012 para regulamentar o processo de ingresso dos estudantes nas universidades federais ou instituições federais de ensino técnico de nível médio. No artigo 3º desta lei e de acordo com a alteração da mesma pela Lei 13.409 em 28 de outubro de 2016, a nova redação assegura a proporção respectiva da clientela cotista (pretos,

pardos, indígenas e pessoas com deficiência) de vagas preenchidas segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Importante destacar que a Lei 13.146 (2015, p. 6) em seu Art. 28, contempla nossa temática e objeto de pesquisa, com enfoque no processo de educação de surdos, ao fazer menção no inciso II, quanto a garantia de incentivar e implementar: “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”. Cabe aos nossos esforços, verificar na prática como as instituições de ensino, e especificamente, como os NA estão se organizando para garantir os direitos dispostos nas legislações. Além disso, a referida lei acrescenta, conforme o exposto:

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; (BRASIL, 2015, p. 6-7)

Nesta perspectiva da educação de surdos, é visível a garantia da oferta da educação bilíngue descrita nos documentos legais, contudo, ainda possuímos um número muito pequeno de escolas ou classes bilíngues, em que a língua de instrução seja a Libras (L1) e o português como segunda língua (L2) na modalidade escrita. Esta se configura uma das maiores lutas das comunidades surdas no Brasil, pois a presença dos Tradutores e Intérpretes nem sempre torna o espaço educacional inclusivo, uma vez que a inclusão para os estudantes surdos acontece especialmente em classes ou escolas bilíngues.

Isto porque, para garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem, conforme inciso V da Lei 13.146/2015, é preciso propiciar a oferta da educação bilíngue para os estudantes surdos, como estratégia para evitar a procrastinação e dilação de prazo para conclusão das diferentes etapas no ensino superior.

4.1. Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir.

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), cuja apresentação está disponível no site do Ministério da Educação, foi concebido a partir de 2005, através de publicações de editais com a finalidade de criação, reestruturação dos Núcleos de Acessibilidade (NA) nas Instituições Federais de Ensino Superior, bem como, apoiar projetos a serem desenvolvidos que contemplavam os princípios de acessibilidade e inclusão, imprescindíveis ao acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior. As universidades interessadas, de todo o país, precisavam enviar os projetos e propostas a serem desenvolvidas e as instituições selecionadas, dentro dos critérios e exigência do edital, para receberem incentivos financeiros do MEC.

As chamadas públicas através dos editais concorrenciais decorreram entre 2005 e 2011, tornando-se uma ação universalizada a partir de 2012, sedimentando a oferta de recursos financeiros, previstos na matriz orçamentária por parte do governo, para as universidades, além de estabelecer a estruturação dos NA embasada nos seguintes eixos: a) Infraestrutura; b) Currículo, comunicação e informação; c) Programas de extensão; d) Programas de pesquisa.

O documento orientador do programa Incluir (2013) ratificou a parceria entre Secretaria de Educação Superior (SESu) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), visando estimular a consolidação de NA e amparo dos mesmos nas diversas universidades, para maior promoção de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

O documento orientador (2013) do referido programa revelou um crescimento vertiginoso do número de matrículas de pessoas com deficiência na educação básica, de acordo com os dados do Censo (MEC/INEP), justificativa plausível do crescente aumento do número de matrículas também no ensino superior, característica das transformações que demandam o atual contexto da educação inclusiva.

Isto posto, verifica-se que o acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior amplia-se significativamente, em consequência da educação inclusiva na educação básica. Tal fato pode ser comprovado de acordo com os dados do Censo da Educação Básica – MEC/INEP em que se observou que na educação superior as matrículas passaram de 5.078 em 2003 para

23.250 em 2011, indicando crescimento de 358%, sendo que 72% das matrículas de estudantes com deficiência estão em Instituições Privadas de Educação Superior.

Martins e Napolitano (2017) realizaram um importante estudo, coletando dados a partir do Censo demográfico de 2010, ao constatar o índice de 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, com faixa etária entre 14 e 64 anos. Desta população, 23,9% apresentavam graus de severidade, do tipo visual, auditiva, motora ou mental/intelectual. De acordo com dados do IBGE (2012), a deficiência visual obteve o maior percentual de incidência (18,6%), sucedida pela deficiência física (7%), deficiência auditiva (5,1%) e por último, a deficiência intelectual (1,4%).

Além disso, de acordo com os autores, o aumento de matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior está relacionado com a implementação de políticas públicas voltadas à promoção de acessibilidade e inclusão, a exemplo do REUNI (Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais instituído através do Decreto Nº 6.096, de 24 de Abril de 2007), do PROUNI (Programa Universidade para Todos, instituído pela Lei Nº 11.096, de 13 de Janeiro De 2005) e do programa Incluir (Programa de Inclusão no Ensino Superior), os quais contribuíram para garantia de vagas e na assistência estudantil. (MARTINS; NAPOLITANO, 2017, p. 109 – 110)

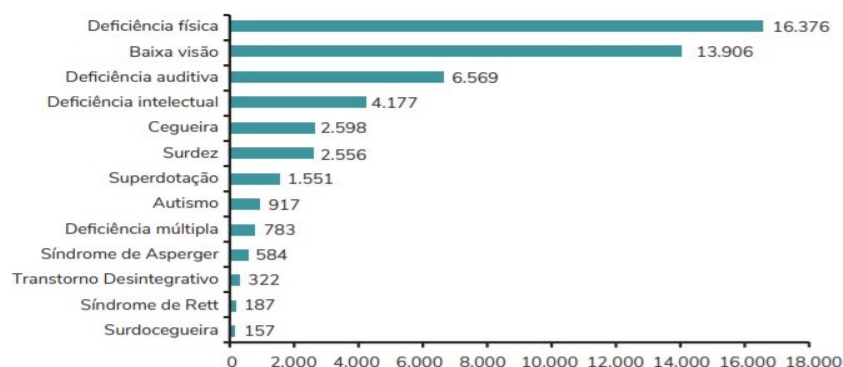
[...] Programa de Inclusão no Ensino Superior (INCLUIR), que, amparado em dispositivos legais e em orientações de organismos internacionais, tem como meta a democratização do ensino visando grupos populacionais em situações de vulnerabilidade social, com a finalidade de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior (MARTINS; NAPOLITANO, 2017, p. 110).

Em 2013, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) divulgou os dados referentes à Educação Superior, evidenciando a formalização de 7.305.977 matrículas de estudantes em Instituições de Ensino Superior (IES) no ano de 2012. Deste montante, apenas 29.034 matrículas faziam parte do público-alvo da Educação Especial, sendo 19.628 (67,6%) destinadas à rede privada e 9.406 (32,4%) em universidades públicas.

De acordo com o “Resumo Técnico do Censo da Educação Superior” elaborado pela Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED/ INEP/ MEC) em 2021, foi registrado um total 50.683 matrículas na graduação no ano de 2019, declaradas como PcD, Transtorno Global do Desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Deste montante, 6.569 matrículas eram de

peças com deficiência auditiva (DA), 2.556 eram de peças declaradas surdas e 157 com surdocegueira, conforme gráfico abaixo.

Figura 2- Total de matrículas de graduação, conforme o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação declarados – Brasil – 2019

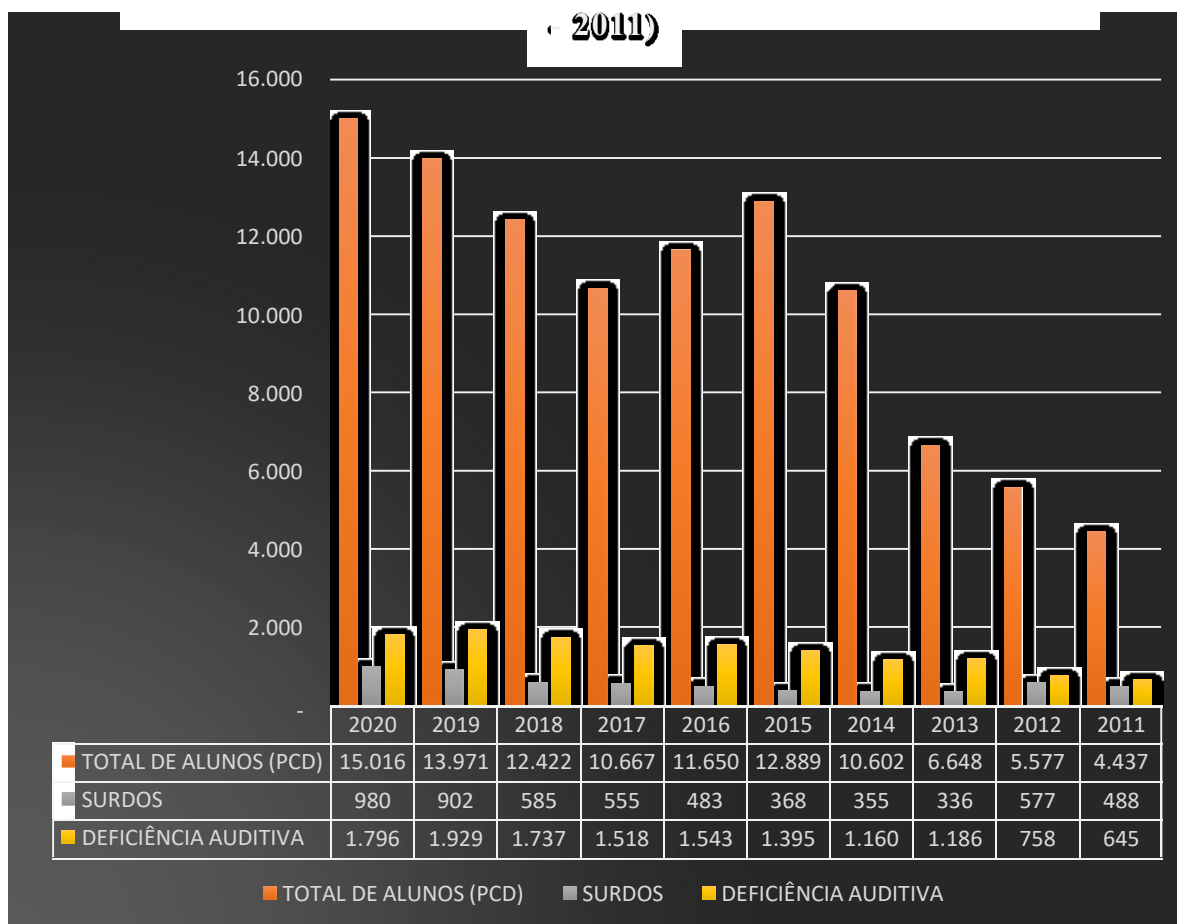


Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2019. Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior.

Nota: Um mesmo discente pode ter mais de um tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação. 2021

Nosso objeto de pesquisa se recobra sobre os Núcleos de Acessibilidade das IFES de Minas Gerais com recorte temporal entre 2008 e 2019. Para tanto, como não foi possível baixar os dados a respeito de PcD no ensino superior dos anos de 2008 até 2010, confeccionamos um levantamento desses dados do período entre 2011 à 2020, de acordo com os gráficos 1 e 2. O gráfico 1 demonstra o quantitativo total de PcD, pessoas com deficiência auditiva e surdez nas IFES a nível de Brasil, enquanto o gráfico 2 explora o quantitativo de PcD, pessoas com deficiência auditiva e surdez nas IFES de Minas Gerais, conforme o exposto:

Gráfico 1- Demonstrativo do Total de Alunos com Deficiência, com Deficiência Auditiva e Surdez nas IFES Brasileiras (2020 - 2011)

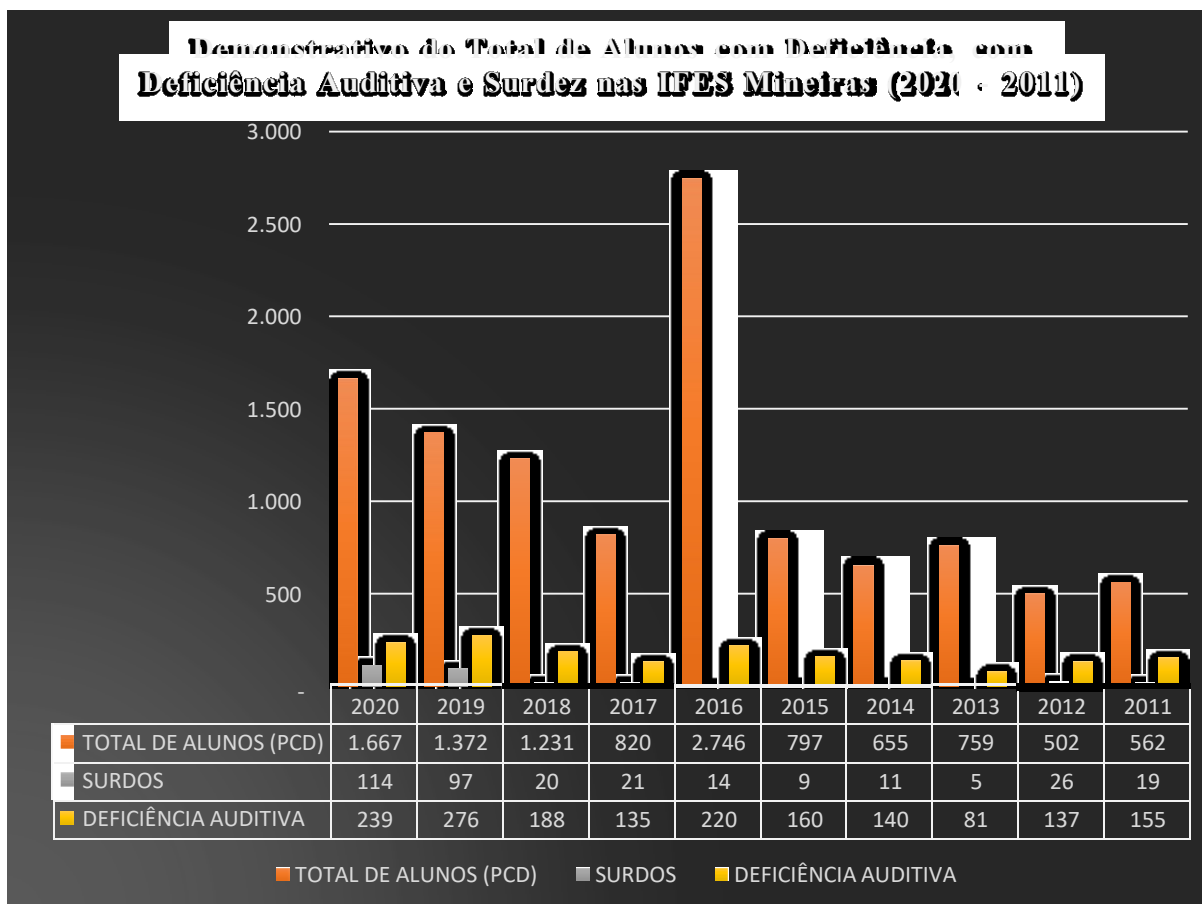


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo da Educação Superior.

É possível perceber que no período de 2011 a 2020 houve um aumento significativo do número de matrículas de PcD no ensino superior nas IFES de todo o Brasil. É possível também visualizar que o número de pessoas com deficiência auditiva/surdos sempre esteve abaixo da metade do grupo de PcD, evidenciando predominantemente a presença de outros tipos de deficiência nas IFES brasileiras. Também ficou demonstrado no gráfico 1 a predominância no número de matrículas de pessoas com deficiência auditiva nas IFES brasileiras em comparação com os denominados surdos (usuários da Libras).

Esta realidade em âmbito nacional também não difere muito da realidade das IFES mineiras disposta no Gráfico 2, em que foi constatado o aumento do número de matrículas de PcD no período entre 2011 e 2020, e, ratifica a expressividade de outros tipos de deficiência na Educação Superior das IFES de Minas Gerais. Além disso, é evidente que pessoas com deficiência auditiva adentram em maior número no ensino superior nas IFES mineiras do que os estudantes surdos.

Gráfico 2- Demonstrativo do Total de Alunos com Deficiência, com Deficiência Auditiva e Surdez nas IFES Mineiras (2020 - 2011)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo da Educação Superior.

É visível que quanto maior o grau de comprometimento da deficiência, menor o quantitativo de matrículas. Ressalta-se que o uso da denominação de deficiência auditiva em razão do uso de aparelho e próteses auditivas para potencializar a recepção do sons, enquanto surdo é o indivíduo usuário de língua de sinais para a comunicação e a surdocegueira está relacionada com o acometimento das duas deficiências concomitantemente. Além disso, é necessário um conjunto de recursos e serviços para atender estes tipos de deficiência, conforme o exposto abaixo:

Dentre os recursos e serviços de acessibilidade disponibilizados pelas IES, destacam-se o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete, equipamentos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos acessíveis, atendendo às necessidades específicas dos estudantes. Assim, as condições de acessibilidade à comunicação e aos materiais pedagógicos se efetivam mediante demanda desses recursos e serviços pelos estudantes com deficiência, matriculados na IES e pelos participantes nos processos de

seleção para ingresso e atividades de extensão desenvolvidas pela instituição. Cabe às IES a responsabilidade pelo provimento destes serviços e recursos em todas as atividades acadêmicas e administrativas. (SECADI/SESU, 2013b, p. 12)

O MEC/ Secadi, expediu em 2014 o “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”, documento pertinente à discussão sobre educação bilíngue em nosso país, haja vista os esforços da comunidade surda em legitimar a Libras como cultura e identidade apropriada pelos surdos. Destarte, o relatório exemplifica os dados dos INEP, quanto à expressividade do quantitativo de deficientes auditivos (4078) em comparação ao número de alunos surdos (1582) e surdocegos (148), do total de 5560 matriculados em Instituições de Ensino Superior em 2011.

É possível vislumbrar a linha tênue entre a perspectiva da surdez na vertente clínica terapêutica e cultural, embora a militância da comunidade surda tenha conseguido sedimentar e estabelecer o distanciamento entre essas duas abordagens, ratificando a Libras como instrumento de acessibilidade, identidade linguística e cultural dos surdos.

Historicamente, a Educação de Surdos esteve vinculada à Secretaria de Educação Especial (SEESP), de onde emanaram as políticas públicas para a área, a qual tem como foco o atendimento educacional especializado ao alunado com deficiências. Atualmente, as políticas para a Educação de Surdos encontram-se no âmbito da SECADI – Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, o que é um avanço interessante para a comunidade surda, pois a questão da surdez, definitivamente, não se inscreve na área da Educação Especial, conforme argumentado acima. Os surdos que demandam atendimento especializado são os que têm outros comprometimentos (por exemplo, surdocegos, surdos autistas, surdos com deficiência visual, deficiência intelectual, com síndromes diversas ou com outras singularidades). (MEC/SECADI, 2014, p. 6)

Partindo desse pressuposto e compreendendo o surdo enquanto usuário de outra língua e como sujeito que apreende o mundo através de experiências visuais, compete ao Ministério da Educação, organizar um espaço condizente com as particularidades e especificidades da Língua Brasileira de Sinais, de modo a propiciar o pleno entendimento e acesso aos diversos saberes e participação em todo o processo educacional. Além disso, o referido documento ainda ratifica a intencionalidade e implementação do Decreto Nº 5.626/2005 do planejamento linguístico de *status*, ou seja, reconhece a Libras como língua nacional do Brasil e objetiva

evidenciar o prestígio social da mesma, diferindo do planejamento de corpus, veiculação de mudanças no formato da língua, inclusão de novas palavras (signos), dentre outras funções. (MEC/SECADI, 2014, p. 7)

Outro aspecto importante relatado é o fato dos prejuízos da aprendizagem tardia da língua de sinais, conforme o exposto:

No caso das línguas de sinais nacionais, o seu caráter de risco está menos no nível de proximidade da extinção do que no fato de a grande maioria das pessoas que delas dependem para o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e cultural só poderem ter acesso a ela de maneira tardia. Como agravante, esse contato tardio frequentemente se dá não com uma língua de sinais plenamente desenvolvida e gramaticalizada, mas com uma versão pidginizada da língua, utilizada por usuários que a dominam precariamente como uma segunda língua. E completando esse quadro dramático, todo esse processo precário de aquisição ocorre sob a mediação de uma sociedade que carrega fortes estereótipos e falsos conceitos sobre a natureza das línguas de sinais e sobre o estatuto social das pessoas surdas. (MEC/SECADI, 2014, p. 9)

O documento, em sua página 18, também retrata a garantia das provas serem traduzidas para a Língua Brasileira de Sinais, através dos recursos de vídeos gravados antecipadamente. Além disso, todo material deve ser acessível em Libras, prevê a utilização de recursos e tecnologias assistivas, garantindo também a presença dos tradutores e intérpretes de Libras (Libras/LP) nos processos de avaliação. A redação da prova de Língua Portuguesa, na modalidade escrita, poderá ser adotada na escrita de sinais ou filmada em Libras.

Jakimiu (2019), em seu artigo intitulado “a extinção da Secadi: a negação do direito à educação (para e com a diversidade)”, explana sobre a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) no “ano de 2019, em consonância com a agenda neoliberal anunciada, Jair Bolsonaro aprova o Decreto 9.465 que altera a estrutura administrativa do Ministério da Educação”. Na visão da autora, a extinção da Secadi é vista de modo negativo, uma vez que a mesma “... representa, um marco histórico do ponto de vista da garantia do direito à educação para a diversidade já que passa, pela primeira vez, a reconhecer os sujeitos historicamente excluídos como titulares do direito à educação e parte constitutiva da formulação das políticas educacionais.” (JAKIMIU, 2019, p. 122)

O Decreto 9.465 de 02 de janeiro de 2019, alterou a estrutura administrativa do Ministério da Educação transpondo a responsabilidade acerca da Educação Especial, entre

outras modalidades da educação, para a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Além disso, no Art. 34, estabelece sobre as competências da “Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência” e em seu Art. 35 especifica:

À Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos compete:

- I - planejar, orientar e coordenar, em parceria com os sistemas de ensino voltados às pessoas surdas, com deficiência auditiva ou surdocegueira, e com as instituições representativas desse público, a implementação de políticas de educação bilíngue, que considerem a Língua de Sinais Brasileira (Libras), como primeira língua, e Língua Portuguesa Escrita, como segunda língua ;
- II - fomentar a criação de Escolas Bilíngues de Surdos, em todo o território nacional, com oferta de educação integral, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino;
- III - definir e implementar ações de apoio didático, técnico e financeiro ao ensino bilíngue;
- IV - promover o desenvolvimento de ações para a formação inicial e continuada de profissionais da educação bilíngue;
- V - planejar e executar ações que visem ao fortalecimento dos Centros de Apoio aos surdos dentro das Escolas Bilíngues, para a formação educacional, elaboração de materiais didáticos bilíngues e interação com a família;
- VI - promover a transversalidade e a intersetorialidade da educação bilíngue, visando a assegurar o pleno desenvolvimento linguístico-cognitivo e a aprendizagem dos estudantes surdos, surdocegos e deficientes auditivos;
- VII - formular e implementar políticas que favoreçam o acesso, a permanência e a aprendizagem nas instituições de ensino bilíngue, por meio da integração com setores de cultura, esporte e arte;
- VIII - promover o acesso a programas de educação linguística precoce e identificação de bebês surdos, por meio de parcerias com órgãos da área da saúde e da assistência social;
- IX - participar, junto ao Conselho Nacional de Educação, na elaboração de diretrizes voltadas à educação bilíngue de surdos; e
- X - promover e favorecer a realização de estudos e pesquisas referentes às experiências com e na educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 2019, p. 26-27)

O Decreto 9.465/2019 clama pela revisão, análise e garantia das políticas educacionais voltadas aos estudantes surdos, com vistas à assegurar a educação bilíngue, em espaço apropriado, com professores bilíngues com qualificação para o exercício profissional, uma vez que estes quesitos estão sancionados em diversas leis, decretos, convenções, resoluções, dentre outros. Além disso, o corpo textual discorre sobre a educação especial e, separadamente sobre a educação bilíngue, fato que tem repercutido no Brasil, principalmente após aprovação pelo senado nacional do projeto de lei 4.909/2020 em 25 de maio de 2021, e posterior sanção da Lei 14.191/21, configurando um grande marco e conquista para as comunidades surdas de nosso país.

Ainda que a Lei 14.19/21 seja bastante recente, não se pode prever as consequências e repercussões de sua sanção para a colocação prática da lei, uma vez que o movimento surdo exige a desvinculação da Educação Bilíngue da Educação Especial.

Por fim, outro quesito crucial quando o assunto se trata do acesso ao ensino superior, é importante retomar a lei 13.146/2015, no seu Art. 30, fundamentada especificamente sobre os mecanismos a serem adotados para seleção, ingresso e continuidade de estudantes no ensino superior e de educação profissional ou tecnológica, visando a conscientização das instituições de ensino para o cumprimento da legislação, propiciando acessibilidade à educação. O inciso I enfatiza a preferência no atendimento voltada às pessoas com deficiência nas IES e serviços e o inciso II informa a obrigatoriedade de disponibilização de formulários para descrição dos recursos imprescindíveis para plena participação nas atividades e desempenho acadêmico.

É reservado o direito das PcD em terem acesso à sistemas de avaliações acessíveis e compatíveis com as especificidades da deficiência, retratado pelo inciso III, ao passo que o inciso IV ratifica a relevância da disponibilização de recursos tecnológicos e tecnologia assistiva, informados previamente e de sua livre escolha. O inciso V prevê a dilação de prazo, tanto no processo seletivo, como para as atividades acadêmicas, desde que comprovada a necessidade. Especificamente para o público da educação de surdos, por fim, seguem os incisos: “VI – adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; VII – tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.” (BRASIL, 2015, p. 7-8)

4.2. Língua Brasileira de Sinais (Libras) na Perspectiva da Acessibilidade Linguística dos Surdos

Nossa pesquisa objetiva verificar como ocorre o processo de inclusão no ensino superior de alunos surdos, e, para tanto, é imprescindível compreender a respeito do direito garantido por lei acerca do direito à comunicação e acesso à educação, conforme se encontra escrito na lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), ou seja, regulamenta como língua oficial do nosso país, alegando ser esta, toda e qualquer forma de expressão e comunicação que se utilize como canal, a visão, o espaço e a capacidade motora

para que haja transmissão de ideias, pensamentos abstratos ou que permitam a interação interpessoal viabilizando o entendimento, resultando em comunicação.

A lei ainda estabelece sobre o apoio das empresas e instituições públicas no sentido de garantir o uso e a difusão da Língua Brasileira de Sinais por todo território brasileiro, oriunda das comunidades surdas, e do atendimento público e de saúde para as pessoas com deficiência auditiva. Além disso, esclarece que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa e preconiza a inserção dela, nos Cursos de Formação da Educação Especial, fonoaudiologia e Magistério, tanto em nível médio como superior, como componente curricular, em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Segundo o Decreto de nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que foi criado para regulamentar a Lei nº 10.436/2002 e o artigo 18 da Lei nº 10.098/2000, este último sancionado em 19 de dezembro de 2000, que tratam da Língua Brasileira de Sinais e das medidas adotadas para promoção de acessibilidade para pessoas com deficiência, respectivamente. Esclarece, de antemão a distinção de “pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva bilateral, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.”, de deficiência auditiva “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.”. (BRASIL, 2005, p. 1)

Posteriormente, dá outras providências quanto à inserção da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores, nas áreas de Licenciatura ou Magistério, Educação Especial e Fonoaudiologia, não sendo obrigatória para os demais cursos de nível superior ou profissional. Aborda sobre os requisitos necessários para formação dos profissionais instrutores, tradutores, intérpretes e docentes, e os níveis de qualificação e certificado de proficiência, devidamente comprovado por instituições credenciadas e convalidadas, para o ensino da Libras na educação básica ou no ensino superior, inclusive sobre a prioridade das pessoas surdas nos cursos de formação.

Além disso, reforça as leis 10.436/2002 e 10.098/2000, no que tange aos direitos do acesso à saúde e a educação, “em todos os níveis, etapas e modalidades”, além da garantia do AEE para suprir as necessidades educativas dos alunos surdos, utilização de recursos e tecnologias da informação e comunicação, bem como, estruturação de processos avaliativos concernentes com a peculiaridade da língua natural (L1 – Libras) e aprendizado na modalidade da língua portuguesa (L2).

Desde que se tornou evidente o fracasso das práticas oralistas em promover um aprendizado efetivo para o surdo, multiplicaram-se em todo o mundo investigações das mais diversas ciências – neurologia, psicologia, lingüística, educação – comprovando o valor das línguas de sinais e a influência positiva que elas têm na construção do desenvolvimento e da aprendizagem dessas pessoas. (PEIXOTO, 2006, p. 206)

O trecho supracitado ratifica a relevância da oferta da educação por meio da Libras, propiciando a aquisição, apreensão do conhecimento e desenvolvimento. Implicitamente, podemos perceber a exigência por parte do poder público quanto à escrita da língua portuguesa, e não sua modalidade verbal, uma vez que muitos surdos não conseguem se constituir oralizados.

[...] penso que a inclusão de pessoas surdas no ensino regular não se dá “ajustando” o aluno em sala de aula e na primeira fila para que possa ler os lábios da professora e ou acompanhar o interprete de Libras as explicações. Isso não é inclusão. Para haver de fato a inclusão de surdos nas escolas regulares, é necessário que, primeiramente, o surdo tenha acesso a Libras como a sua língua de instrução em todo o ambiente escolar. (SCHELP, 2008, p. 81)

Lima (2018, p. 17), em sua dissertação de mestrado, traz importantes contribuições ao explicar sobre o termo “Surdo”, nomenclatura característica não somente à condição física acometida pela perda auditiva ou incapacidade de ouvir, mas principalmente pela apropriação da identidade e cultura surda, fato bem mais abrangente do que a deficiência propriamente dita. A cultura surda retrata uma série de acontecimentos políticos, históricos e sociais, dos quais emergem sujeitos identitários da cultura em que estão inseridos, pois, imersos em um mundo apreendido pela modalidade espaço-visual, os mesmos adquirem potencialidades e especificidades condizentes com as experiências dentro do círculo de convivência nas comunidades surdas.

A autora ratifica a necessidade da compreensão de que a Língua Brasileira de Sinais, como a própria nomenclatura diz, se trata de uma língua e não uma linguagem, ou ainda, grande parte da população brasileira se refere a Libras como, conforme citado pela autora, “linguagem de sinais” ou “linguagem brasileira de sinais”, demonstrando o desconhecimento do real significado da mesma como ferramenta para definir e distinguir o jeito surdo de ser.

Outro aspecto relevante a ser esclarecido é a respeito da sigla Libras, forma correta para fazer menção à Língua Brasileira de Sinais, uma vez que a sigla LIBRAS, conforme

evidenciada na lei 10.436/02, sofreu modificação para a forma atual após sanção do decreto 5.626/05, em razão de critérios gramaticais da língua portuguesa quanto à colocação da primeira letra maiúscula quando a sigla ter capacidade de ser pronunciada como uma palavra, em contrapartida com as siglas com todas as letras maiúsculas, impronunciáveis como palavras. (LIMA, 2018).

Além disso, segundo Lima (2018), a promoção de uma educação inclusiva voltada ao corpo discente de surdos deve prever acessibilidade linguística, através da presença de tradutores e intérpretes de Libras para oferta do ensino na primeira língua dos surdos (L1) e do português como segunda língua, na modalidade escrita, além da garantia de recursos didáticos, materiais acessíveis e metodologia de ensino concernentes e adequados às especificidade da condição da surdez e a criação de salas bilíngues.

É importante destacar a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como perspectiva de acessibilidade linguística, uma vez que a Lei 13.146 de 2015 considera alguns tipos de barreiras capazes de acarretar impedimento das pessoas com deficiência aos diversos serviços, ambientes ou inacessibilidade aos processos comunicativos e informativos, ao caracterizar a Libras como meio de comunicação e acessibilidade para pessoas surdas, conforme prevê o Art. 3º, inciso V:

V – Comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações; (BRASIL, 2015, p. 2)

Silva (2019) reitera que a falta de acessibilidade vivenciada pelas pessoas surdas acontece em razão da prevalência do português como língua de instrução no ambiente educacional, divergente da primeira língua (L1) utilizada pelas comunidades surdas do Brasil (Língua Brasileira de Sinais – Libras, regulamentada pela Lei Nº 10.436/2002). A autora ainda relata que há escassez de orientações e informações na própria LDB sobre esta temática.

A Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010, regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras, destacando que este profissional necessitará traduzir/interpretar de forma consecutiva ou simultânea, especificando que somente cursos devidamente reconhecidos, de extensão universitária e de formação continuada é que poderão formar indivíduos para atuarem

na área. Brasil (2010) relatou que foi disponibilizado, até dia 22 de dezembro de 2015, a realização de exame por meio de bancas de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras – Língua Portuguesa, oferecidos pela União e acrescentou:

Parágrafo único. O exame de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior. (BRASIL, 2010, p. 1)

Este prazo foi estipulado para acelerar o processo de certificação de profissionais com vistas à corroborar na difusão da Língua Brasileira de Sinais pelo Brasil, capacitando aqueles já inseridos na comunidade surda e fluente da língua de sinais, ao passo que as instituições angariaram tempo para formar profissionais qualificados em níveis mais altos de conhecimento (graduação (Letras-Libras), pós-graduação, mestrado e doutorado). As competências e princípios para a prática efetiva da profissão também foram descritos, conforme citado:

Art. 7º O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:

- I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;
- II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;
- III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;
- IV - pela postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;
- V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;
- VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda. (BRASIL, 2010, p. 1-2)

Embasadas nesta lei, a Feneis (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) e a Febrapils (Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais) elaboraram Códigos de Ética, como forma de preconização para a prática da função com diligência e ética.

Conforme Quadros (2004), a interpretação está interligada à capacidade “cognitivo-linguística”, ao intermediar o processo comunicativo, em línguas distintas, entre pessoas que

desejam transmitir alguma mensagem/informação e indivíduos que irão recepcionar a mensagem. No caso dos intérpretes de Libras, os mesmos devem apresentar domínio tanto na Língua Brasileira de Sinais como na Língua Portuguesa, ou qualquer língua, oral e/ou língua de sinais, estrangeira que necessitar para o processo interpretativo.

Ele processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas na língua alvo que devem se aproximar o mais apropriadamente possível da informação dada na língua fonte. Assim sendo, o intérprete também precisa ter conhecimento técnico para que suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente. Portanto, o ato de interpretar envolve processos altamente complexos. (QUADRO S, 2004, p. 27)

De acordo com a política atual no Brasil, a promoção da educação deve estar amparada em práticas educacionais qualitativas direcionadas aos alunos surdos.

A educação e sua pedagogia não compreendeu ou desconheceu os métodos próprios para o ensino de sujeitos Surdos, isso se deve ao fato de o espaço educacional estar permeado de ações de controle e poder e de visão fonocêntrica que super-valoriza a língua oral e a cultura não-surda. Como salienta SKLIAR (1998), a problemática da vida escolar e acadêmica foi baseada nos modelos não-surdos ou “ouvintismo” que culminam na “negação” e no “assujeitamento”. (CAMPELLO, 2008, p.49).

Outro quesito interessante versado no texto da Declaração de Salamanca (1994, p. 6) é o fato de apresentar que “Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos”. Para tanto, isto exemplifica e alicerça os constantes embates e lutas e pelos direitos das comunidades surdas de nosso país, através da recente aprovação do projeto de lei 4.909/2020 em maio de 2021 pelo senado e em 13 de julho pela câmara e posteriormente transformada na Lei Nº 14.191 de 03 de agosto de 2021, em haja vista os anseios dos surdos concentram em adentrar, conviver e ser escolarizados em um ambiente educacional bilíngue.

As políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu país. Devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdos / cegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em

escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares..
(UNESCO, DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.18)

Quando contrastamos esta colocação na Declaração de Salamanca realizada em 1994 e confrontamos as medidas adotadas visando a inclusão das pessoas com deficiência na escola comum e posteriormente à este processo a militância para a criação e/ ou oferta da escolarização para os surdos em escolas bilíngues (o equivalente às escolas especiais), constatamos que o processo inclusivo é alvo de muitos debates, reflexões e sofre grandes metamorfoses, pois cada deficiência demanda o olhar atento, assistência, adoção de práticas de acordo com as características e condições próprias de cada tipo.

A “Carta Aberta ao Ministro da Educação” foi escrita por um grupo de 7 doutores nas áreas de linguística e educação, aos 08 de junho de 2012, endereçada ao senhor ministro da educação, Sr. Aloízio Mercadante, para fins de ciência e conhecimento das dificuldades e entraves vivenciados pelos surdos, no contexto educacional, objetivando estabelecer maior reflexão sobre as leis sancionadas para fins de garantia de integração social num espaço comum entre alunos surdos e ouvintes, mas que inviabilizam uma educação de qualidade e inclusiva, já que o ensino na grande maioria das instituições escolares é ofertado na língua portuguesa (L1) e a Libras como segunda língua (L2).

Para eles, o ideal é que cada aluno surdo possa ter liberdade de escolha da melhor escola que atenda suas especificidades, porém, com base em diversos estudos e pesquisas realizados, apontam que o melhor espaço educacional, voltado à clientela de estudantes surdos, sejam as escolas bilíngues, as quais ofertam o ensino prioritariamente em Libras como primeira língua (L1) e o português com segunda língua (L2), ou seja, apenas para leitura e escrita.

A legislação vigente preconiza a inserção das pessoas com deficiência no espaço educacional comum e não em escolas especiais como tentativa de minimizar ou cessar a segregação social. Entretanto, numa fala bastante pertinente, é possível compreender que negar o acesso à escolas bilíngues se tornar uma medida segregacionista, isto porque na escola comum os conteúdos e o ensino geral não são ofertados na língua de instrução dos discentes surdos.

Os doutores apelam por um olhar atencioso e generoso para suas súplicas e alterações na legislação vigente, principalmente relacionadas ao Plano Nacional de Educação (PNE, BRASIL 2001), além de ratificar a importância e necessidade do envolvimento democrático das pessoas com deficiência, assegurado pelas próprias leis, como a exemplo da “Convenção

Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, no seu Art. 4º, inciso 3, acerca das decisões governamentais condescendente com suas lutas e reivindicações.

O embasamento em legislações vigentes, como por exemplo, a Declaração de Salamanca, Plano Curricular Nacional de Língua Estrangeira, a Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência e outros documentos afins, serviram para ratificar a necessidade de uma atenção maior voltada aos interesses dos surdos, ao demonstrar ser a Libras o meio de comunicação legal sancionado, capaz de oferecer recursos linguísticos na modalidade visual-espacial efetivos para compreensão, acesso aos diversos conhecimentos e interação interpessoal.

Ademais, reiteram a primordialidade da oferta do ensino na língua de instrução dos surdos (L1- Libras e L2 – o português na modalidade escrita) e da educação bilíngue propriamente dita, em escolas ou classes bilíngues ou em instituições inclusivas. Vale ressaltar a ênfase dada à educação bilíngue destinada aos surdos-cegos, grupo característico e pertencente às comunidades surdas.

A problemática em questão gira em torno da expressividade numérica de estudantes surdos nascidos em famílias ouvintes (95%) e da aquisição tardia da Libras, impactando diretamente no desenvolvimentos holístico das competências e habilidades, sejam elas, linguísticas, culturais, intelectuais e até mesmo afetivas. Neste quesito, há que se destacar a relevância do contato entre pares, poderoso instrumento contra privação linguística, estimulação de práticas educacionais com diversidade de materiais adequados às características destes alunos e metodologia de ensino e formação docente qualificada para atuação profissional. Reiteramos ser o Ensino Superior o nosso objeto de pesquisa, voltado aos surdos, e para garantia destes direitos adquiridos por lei é imprescindível a presença e atuação dos NAs nas IES, afim de promover acessibilidade e inclusão à uma educação e de qualidade.

Barboza e Dorziat (2019, p. 96) realizaram uma pesquisa qualitativa-descrita, a partir de estudos surdos, ou seja, “surgem, colocando em evidência as problemáticas das pessoas surdas, as questões culturais, linguísticas, de diferença, identidade e relações de poder”, por meio de entrevista em Libras sob a ótica de 3 estudantes surdos do ensino superior em relação à vivência acadêmica, quais as dificuldades enfrentadas e a percepção de como acontece na prática o processo inclusivo. Após as entrevistas, este estudo chegou à conclusão de que os três estudantes se reconhecem como surdos, ou seja, vivenciam e apreendem novos conhecimentos a partir das experiências visuais.

Entretanto, os envolvidos na pesquisa também relataram algumas das principais dificuldades enfrentadas no ambiente acadêmico: sentimento de inferioridade cognitiva em relação aos colegas ouvintes, em decorrência da surdez, comunicação com os professores, em sua grande maioria, só é estabelecida através dos Tradutores/Intérpretes, ou seja, há a carência de interatividade entre professor-estudante, além disso, grande parte dos docentes tem dificuldades para proporcionar materiais e provas adequados à realidade dos estudantes surdos, trocas excessivas de Tradutores/ Intérpretes, dificuldade de entendimento das disciplinas, sentimento de frustração, desânimo e vontade de desistir do ensino superior. (BARBOZA; DORZIAT, 2019, p. 101-110)

4.3. Núcleos de Acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior: Objetivos e Políticas Institucionais

A acessibilidade e a inclusão no ensino superior brasileiro são temas relativamente recentes. Mais recente, ainda, figura a obrigatoriedade das cotas para PcDs. A questão que se coloca é: Como está ocorrendo esse processo? Ou, em outros termos: A acessibilidade e a inclusão estão efetivando-se de fato? As IFEs estão promovendo — de que forma, a que custo, com que apoio — a acessibilidade e a inclusão dessa população? (CANTORANI *ET AL*, 2020, p. 4)

Nesta seção iremos discorrer mais sobre o conceito de Núcleos de Acessibilidade e os principais objetivos e ações desempenhadas pelos mesmos para efetivação das políticas institucionais no que tange ao acesso, permanência e conclusão dos acadêmicos com deficiências no Ensino Superior. Além disso, é importante destacar quais são as funções a serem desempenhadas pelos NA com base na legislação vigente e por meio de estudos e pesquisas já realizados, visando maior compreensão da temática.

4.4. Núcleos de Acessibilidade e Serviços de Apoio a Inclusão de Estudantes com Deficiência nas IES Públicas

Visando compreender melhor o conceito de Núcleo de Acessibilidade é necessário retomar brevemente o exposto no Decreto Nº 7.611/2011 no Art. 5º e parágrafo 5º especificando

o NA como órgão competente para “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência”. (BRSIL, 2011, p. 2) Além disso, a publicação deste decreto sedimentou a necessidade de implantação de NA e destinação de recursos orçamentários para as Instituições Federais de Ensino Superior, desobrigando-as de apresentação anual de projetos para o Programa Incluir, lançado em 2005 até 2011, na incerteza de serem aceitos. Pode-se dizer que o programa Incluir, ano após ano, demonstrou a real necessidade das IFES em receberem recursos orçamentários permanentes voltados aos serviços de apoio a inclusão e ao AEE de acadêmicos com deficiências.

Pletsch e Melo (2017) realizaram uma pesquisa intitulada “ Estrutura e Funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais da Região Sudeste” e constataram que as atividades desenvolvidas pelos NA de 19 IFES da região sudeste referem-se “desde a participação em processos seletivos de ingresso ao ensino superior até formações continuadas sobre inclusão e acessibilidade e assessoramento pedagógico a coordenadores e professores com discentes com deficiências matriculados em suas turmas”. Entretanto, conforme coleta de dados, as IFES demonstraram que alguns tipos de recursos ou serviços eram realizados, outros não eram executados ou executados parcialmente, este último na grande maioria dos quesitos analisados. (PLETSCH E MELO, 2017, p. 1618 – 1622)

Glat e Pletsch (2010) alegam existir uma relação direta entre a efetivação de ações afirmativas e o nível de comprometimento e envolvimento das universidades em promover ações inclusivas e formação para qualificação profissional. Atrelado a isto, é necessário o engajamento das instituições para proporcionar um espaço aberto à diversidade, difundir a reflexão das diferenças e interagir com os acadêmicos em debates críticos sobre a inclusão das pessoas com deficiência, de modo a diminuir ou erradicar o preconceito e práticas discriminatórias.

Segundo Piovesan (2008, p. 890) “as ações afirmativas objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos socialmente vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, entre outros grupos”. Daí depreende-se a necessidade e importância da atuação dos NA em estabelecer ações afirmativas para garantir o acesso à educação superior até a sua conclusão.

4.5. A Estruturação e Organização do Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade

Os Núcleos de Acessibilidade (NA) normalmente são vinculados à alguma reitoria dentro das Universidades e oferecem serviços de apoio aos estudantes com algum tipo de deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/superdotação, ou seja, alunos da Educação Especial. Segundo Dalla Dea, Oliveira e Melo (2018), através de pesquisa realizada junto aos NA da região Centro-Oeste, a parceria entre NA e Pró-reitoria, ou outro órgão, dentro das universidades ou fora do espaço acadêmico, objetiva garantir acessibilidade e inclusão, ampliando os esforços, elo e apoio humano, político e financeiro.

Para melhor organização dos NA há a presença do coordenador para gerir as ações e atividades a serem desenvolvidas além de contar com uma equipe multidisciplinar, contendo profissionais capacitados para atender as especificidades destes alunos, tais como: pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, tradutores-intérpretes de Libras, guias-intérpretes, dentre outros, conforme Ciantelli e Leite (2016). As referidas autoras realizaram uma pesquisa sobre “Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras”, tendo a participação de 17 coordenadores de NA das 55 universidades brasileiras, no momento da realização da pesquisa.

Ao analisar os resultados da pesquisa feita por Ciantelli e Leite (2016), depreende-se a necessidade de ações no âmbito da promoção da acessibilidade nas esferas Metodológica, Atitudinal, Programática e Arquitetônica. A pesquisa também evidenciou a tendência da associação marcante entre acessibilidade com o conceito de acesso à espaços, numa visão predominante de que a garantia da acessibilidade se restrinja aos aspectos urbanísticos e arquitetônicos, em detrimento da consciência da acessibilidade atitudinal, por exemplo, crucial para mudança ou eliminação de condutas e comportamentos incoerentes com o processo de inclusão, valorização e reconhecimento das diferenças e da diversidade.

Ao traçar o perfil dos núcleos de acessibilidade das universidades participantes foi possível verificar ações que se referem à estrutura física, humana e técnica para a remoção de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, instrumentais, metodológicas, programáticas e atitudinais. Esse dado é importante, pois um âmbito interfere no outro e, se somadas, essas diferentes barreiras podem impedir a participação de pessoas com deficiência no contexto universitário. (CIANTELLI, LEITE, 2016, p. 426)

No que tange à acessibilidade metodológica, os NA devem primar pela disponibilização de recursos metodológicos e tecnológicos eficazes para garantia da equiparação de oportunidades, por meio de flexibilização do currículo, provas adequadas para cada tipo de deficiência ou outras ações capazes de viabilizar o entendimento dos saberes e conhecimentos acadêmicos e participação efetiva dentro da sala de aula. Quanto à acessibilidade programática, esta é correlacionada à eliminação de barreiras embutidas nas políticas públicas, em outras palavras, demanda um processo revisional das leis e normas regidas nos espaços acadêmicos, sendo este tipo de acessibilidade, um dos mais complexos, difíceis e onerosos para ser executado na prática.

Dentre as ações a serem desenvolvidas pelos NA destacam-se os serviços desempenhados no âmbito das Estrutura Física, Estrutura Humana e Ajuda Técnica. O serviço voltado à Estrutura Física abrange a aquisição de equipamentos, materiais e recursos de cunho arquitetônicos e urbanísticos, ou ainda construções, como por exemplo, rampas, pisos táteis, sanitários acessíveis, corrimões, reserva de vagas nos estacionamentos, bebedouros, mesas e cadeiras especiais, dentre muitos outros quesitos.

Já os serviços que envolvem Estrutura Humana, requerem atenção especial voltado a preparação, formação e assistência aos profissionais engajados no ambiente universitário. Para tanto, é preciso oferecer cursos, formações, palestras, minicursos, fóruns, debates e ações para preparação do pessoal atuante nas instituições de ensino superior. Apenso a isto, os serviços de ajuda técnica “é definido pela utilização de produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida”. (CIANTELLI, LEITE, 2016, p. 423).

Neste sentido, é imprescindível a união por parte de todos os setores do espaço acadêmico, entre profissionais, especialmente entre os NA e os docentes de modo a intensificar o processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior. Além disso, os coordenadores são peças fundamentais para gestão dos NA, entretanto, conforme Dalla Dea, Oliveira e Melo (2018), nos NA do Centro-Oeste, ocorre uma rotatividade acentuada dos coordenadores devido à sobrecarga de funções exercidas por eles e falta de remuneração para atuação no NA. Nesta pesquisa, nos chamou a atenção as sugestões de um dos coordenadores para melhoria do desempenho dos NA:

Destacaria dois elementos que me parecem fundamentais, um de natureza inter e outro intra. De caráter inter a constituição de fóruns, que propõe a institucionalização de uma estrutura em que a Educação Especial / Educação Inclusiva de fato perpassa todas as atividades e ações da Universidade. E, de natureza intra, a melhoria nas condições estruturais dos núcleos (prédios próprios e equipados) e, principalmente, a constituição de equipes técnicas especializadas para atuar na direção / condução dos programas e projetos de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, informacional, atitudinal, pedagógica, instrumental e programática. (DALLA DEA, OLIVEIRA E MELO, 2018, p. 108)

Diante do exposto, verifica-se a necessidade em pesquisar mais sobre as condições, administrativas, físicas e políticas dos NA e as ações desenvolvidas para garantia do acesso, permanência e conclusão de alunos pertencentes ao grupo da Educação Especial, além de pensar em estratégias para potencializar o processo de inclusão e acessibilidade no ensino superior.

SEÇÃO 5
NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NAS IFES DE MINAS GERAIS: POLÍTICAS
INCLUSIVAS DE ACESSO, PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DOS
ACADÊMICOS SURDOS – PESQUISA DE CAMPO

“Queremos ter certezas e não dúvidas, resultados e não experiências, mas nem mesmo percebemos que as certezas só podem surgir através das dúvidas e os resultados somente através das experiências.” Carl Gustav Jung

Esta sessão tem como objetivo apresentar os resultados da pesquisa de campo realizada junto aos coordenadores das IFES mineiras, com base nos respondentes dos questionários aplicados. Retomando o exposto acerca dos objetivos gerais e específicos, nosso estudo visa compreender se as ações dos NA contribuem efetivamente para o processo educacional e formativo dos estudantes surdos no ensino superior, tendo em vista o contexto atual das manifestações crescentes acerca da garantia da educação bilíngue e da relevância de eliminação das barreiras comunicativas, imprescindíveis para o desenvolvimento das habilidades e potencialidades de caráter cognitivo e social.

Diante disso, esta pesquisa procurará responder: Como os NA das IFES de MG atuam em prol do processo educacional do estudante surdo? Assim, diante destes problemas, ainda questionamos os seguintes desdobramentos: Quais as contribuições na formação do mesmo? As IFES mineiras têm efetivado políticas institucionais internas de inclusão de surdos? De que maneira os NA contribuem para compreensão da educação inclusiva nestas instituições?

5.1. Resultados e Análises - Primeira Coleta de Dados – Pesquisa Inicial

Inicialmente, com vistas à obter uma noção do quantitativo de IFES de Minas Gerais, realizamos uma consulta em ambiente virtual. Nos mais diversos sites visualizamos os nomes das instituições e através da “Fala.BR – Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação” foi possível confirmar a existência de 17 Instituições Federais de Ensino Superior em MG, conforme quadro 1, já informado na seção “Percurso Metodológico”:

Quadro 2- Quantitativo de IFES em Minas Gerais

1	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)
2	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG)
3	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG)
4	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas (IFSEMG)
5	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULMINAS)
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM)
7	Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) - Alfenas, Poços de Caldas, Varginha
8	Universidade Federal de Itajubá (Unifei) - Itajubá e Itabira
9	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) - Juiz de Fora e Governador Valadares
10	Universidade Federal de Lavras (UFLA)
11	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - Belo Horizonte e Montes Claros
12	Fundação Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) - Ouro Preto, Mariana e João Monlevade
13	Fundação Universidade Federal de São João Del Rei (FUNRei/ UFSJ) - São João Del-Rei, Ouro Branco, Divinópolis e Sete Lagoas
14	Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Uberlândia, Ituiutaba, Monte Carmelo e Patos de Minas
15	Fundação Universidade Federal de Viçosa (UFV) - Viçosa, Florestal e Rio Paranaíba
16	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) - Uberaba e Iturama
17	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) - Diamantina, Janaúba, Teófilo Otoni e Unaí

Fonte: Elaborado pela autora

Após a ciência da quantidade de IFES distribuídas em Minas Gerais, demos prosseguimento à solicitação do preenchimento do questionário virtual, formalizado através da Plataforma Fala.br, intitulado “Coleta de Informações Iniciais sobre os Núcleos de Acessibilidade das IFES de MG”, elaborado através da ferramenta Google Docs e enviado no final de outubro de 2021. Das 17 instituições existentes, obtivemos um total de 15 respondentes, conforme quadro abaixo:

Quadro 3- Quantitativo de IFES Mineiras respondentes na primeira coleta de dados

1	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)
2	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG)
3	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas (IFSEMG)
4	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULMINAS)

5	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULMINAS) – campos Muzambinho
6	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM)
7	Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) - Alfenas, Poços de Caldas, Varginha
8	Universidade Federal de Itajubá (Unifei) - Itajubá e Itabira
9	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) - Juiz de Fora e Governador Valadares
10	Universidade Federal de Lavras (UFLA)
11	Fundação Universidade Federal de São João Del Rei (FUNRei/ UFSJ) - São João Del-Rei, Ouro Branco, Divinópolis e Sete Lagoas
12	Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Uberlândia, Ituiutaba, Monte Carmelo e Patos de Minas
13	Fundação Universidade Federal de Viçosa (UFV) - Viçosa, Florestal e Rio Paranaíba
14	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) - Uberaba e Iturama
15	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) - Diamantina, Janaúba, Teófilo Otoni e Unai

Fonte: Elaborado pela autora

Desta forma, apenas 03 IFES não participaram da “Coleta de Informações Iniciais sobre os Núcleos de Acessibilidade das IFES de MG”, conforme especificado no quadro abaixo:

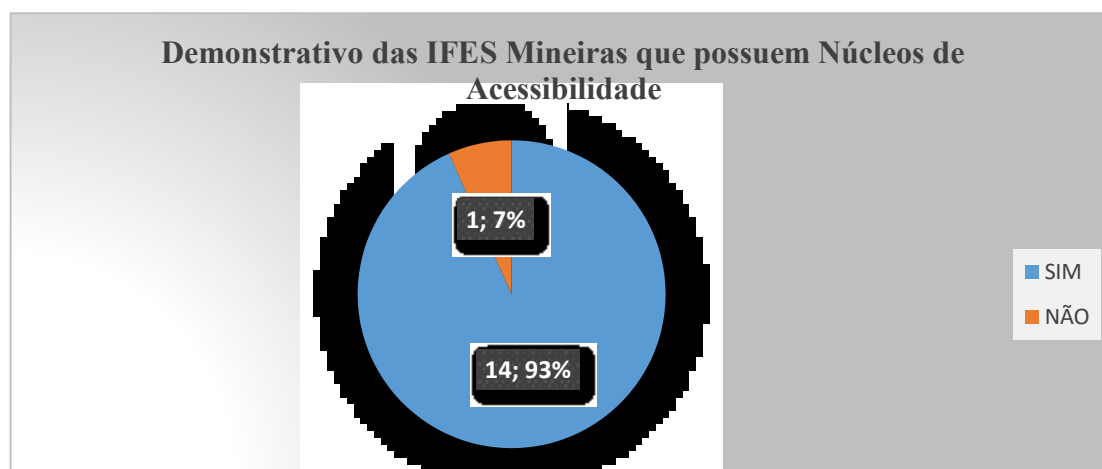
Quadro 4- Quantitativo de IFES não respondentes na primeira coleta de dados

1	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG)
2	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - Belo Horizonte e Montes Claros
3	Fundação Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) - Ouro Preto, Mariana e João Monlevade

Fonte: Elaborado pela autora

Das IFES respondentes um total de 14 afirmaram possuir Núcleo(s) de Acessibilidade, configurando um total de 93%, enquanto apenas o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais alegou que os NA estavam em fase de implantação, correspondendo ao total de 7%. Estes dados revelam a preocupação e observância quanto aos procedimentos e ações necessárias para as IFES se adequarem às normativas e legislações vigentes quanto aos direitos das PcD em relação ao acesso e permanência no Ensino Superior. O gráfico a seguir demonstra esses dados obtidos:

Gráfico 3- Demonstrativo das IFES Mineiras que possuem Núcleos de Acessibilidade



Fonte: Questionário respondido pelas instituições

Outra questão imprescindível para prosseguimento da nossa pesquisa, para elaboração do segundo questionário, foi buscar saber se, após a criação/implantação dos NA, foram atendidos estudantes surdos na IFES pelos NA. As 14 IFES (93%) que disseram possuir NA responderam que eram/são atendidos estudantes surdos desde a criação/implantação dos NA, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 4- Demonstrativo das IFES Mineiras que atenderam/atendem alunos surdos desde a criação do(s) Núcleo(s) de Acessibilidade



Fonte: Questionário respondido pelas instituições

Para tanto, ficou constatado que uma expressiva parcela das IFES estão atendendo aos requisitos das normativas e legislações na busca pela garantia dos serviços de apoio a inclusão de estudantes com Deficiência nas IES Públicas, ou ainda, mesmo no caso da instituição que não possui NA implantado ficou claro que a instituição já está em fase de implantação dos

mesmos, denotando a perspectiva de organização para atender as PcD no ensino superior. Vale ressaltar que em alguns casos, uma IFES pode possuir apenas 01 NA para atender a demanda da sede da instituição e para os campi ou possuir mais de um NA (um em cada unidade – sede e campi).

5.2. Segunda Coleta de Dados – Sob a Ótica dos Coordenados dos Núcleos de Acessibilidade

Posteriormente à primeira coleta de dados, o segundo questionário virtual foi elaborado novamente pela plataforma Google Docs, e o link gerado para preenchimento foi enviado aos e-mails das instituições respondentes na primeira fase da pesquisa em meados de abril de 2022. Entretanto, sentimos uma demora na devolutiva das IFES e então sentimos a necessidade de formalizar também pela Plataforma Fala.br, uma vez que mesma estipula um prazo limite para o atendimento às solicitações. Enviamos o pedido de participação para as instituições, desta vez endereçado aos Coordenadores dos NA. Para tanto, iremos realizar, a seguir, uma descrição, análise dos dados e verificar os principais resultados da segunda coleta de dados.

5.2.1. Caracterização dos Núcleos de Acessibilidade das IFES de Minas Gerais

Nesta segunda fase, obtivemos um total de 15 respondentes, conforme quadro abaixo que informa a sigla da IFES/Campus, nome do respectivo NA e ano de criação, ou ainda, quantas instituições participantes da pesquisa estão em fase de implantação:

Quadro 5- Quantitativo de IFES respondentes na segunda coleta de dados, contendo sigla/Campus, nome do NA, ano de criação ou quantidade de NA em fase de implantação

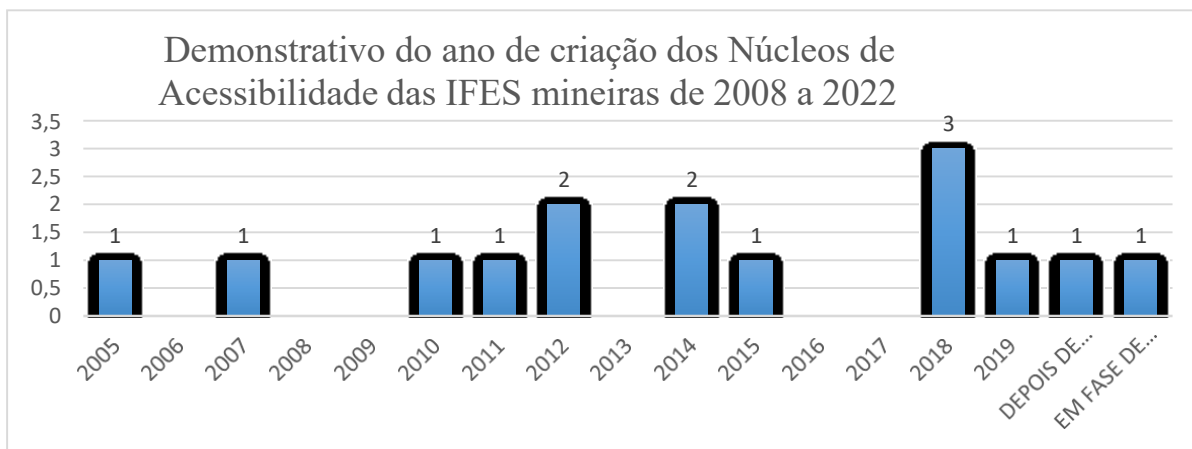
1	IFTM	Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE	2012
2	UFU	Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial	2005, mas só foi institucionalizado em 2020
3	IFTM - Campus Patrocínio	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE	2012

4	UFJF	Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI)	2018
5	UFTM	Setor de Acessibilidade - Uberaba / Assessoria em Assuntos Comunitários e Estudantis (AACE) e a Assessoria Pedagógica (ASPED) - Iturama	2007
	UFJF	Núcleo de Apoio a Inclusão/NAI	2018
7	UNIFEI	Núcleo de Educação Inclusiva - NEI	2014
8	UFLA	Setor de Acessibilidade e Inclusão – SEAI.	2011
9	UNIFAL-MG	Núcleo de Acessibilidade - NAI	2018
10	UFTM - Campus ITURAMA	Não possui Núcleo de Acessibilidade, mas a Assessoria Pedagógica (ASPED-ITU), subunidade vinculada à Coordenadoria de Ensino do Campus, assume as demandas relacionadas ao Serviço de Apoio à Acessibilidade e Inclusão (SACEI).	2019
11	IFMG	NAPNEE Ibirité	Depois de 2020
12	IFSEMG	NAI	2015
13	IFNMG	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE	2010
14	CEFET-MG	“Este Centro de Educação Tecnológica se encontra em fase final de estudo para a implantação dos Núcleos de Acessibilidade no âmbito de seus campi”;	Em fase de implantação
15	UFV	Unidade Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI)	2014

Fonte: Elaborado pela autora

Estes dados obtidos podem ser melhor visualizados no gráfico de número 5, descrito abaixo:

Gráfico 5- Demonstrativo do ano de criação dos Núcleos de Acessibilidade das IFES Mineiras de 2008 a 2022



Fonte: Questionário respondido pelas instituições

Dos respondentes na segunda coleta, é possível concluir que no período de 6 meses após a primeira e a segunda coleta dados, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) ainda havia concluído a realização da implantação dos NA em sua instituição e/ou campis. Desta forma, iremos concentrar os resultados a seguir com base nas instituições (14) que já possuem seus NA já criados/implantados.

Quando questionados sobre como se deu o processo de criação dos NA, as respostas mais recorrentes revelaram a predominância da criação através de resoluções, portarias, comissões ou comitês. Uma parcela dos coordenadores responderam que a criação dos NA ocorreu em razão da necessidade de cumprimento ao Decreto Nº 7.611/2011, visto que o mesmo prevê a implementação de políticas e ações voltadas à acessibilidade e inclusão das PcD no ensino superior.

Cabe ressaltar que uma instituição alegou que a criação do NA transcorreu em razão da participação no Programa Incluir lançado em 2005. Contrastando com os dados dos anos de criação dos mesmos, é possível visualizar que a maioria dos NA pesquisados foram implantados/criados após o ano de 2012, a partir do qual os incentivos financeiros outrora destinados nos processos seletivos concorrenciais do Programa Incluir (2005-2011), passaram a ser universalizados, distribuídos para as universidades e previstos na matriz orçamentária por parte do governo, haja vista as publicações das legislações e a necessidade de maior atenção para com o acesso das PcD ao ensino superior.

Também buscamos averiguar sobre como os NA são financiados, e, para esta questão, uma parcela significativa reiterou a destinação de verbas oriundas do Programa Incluir, outros

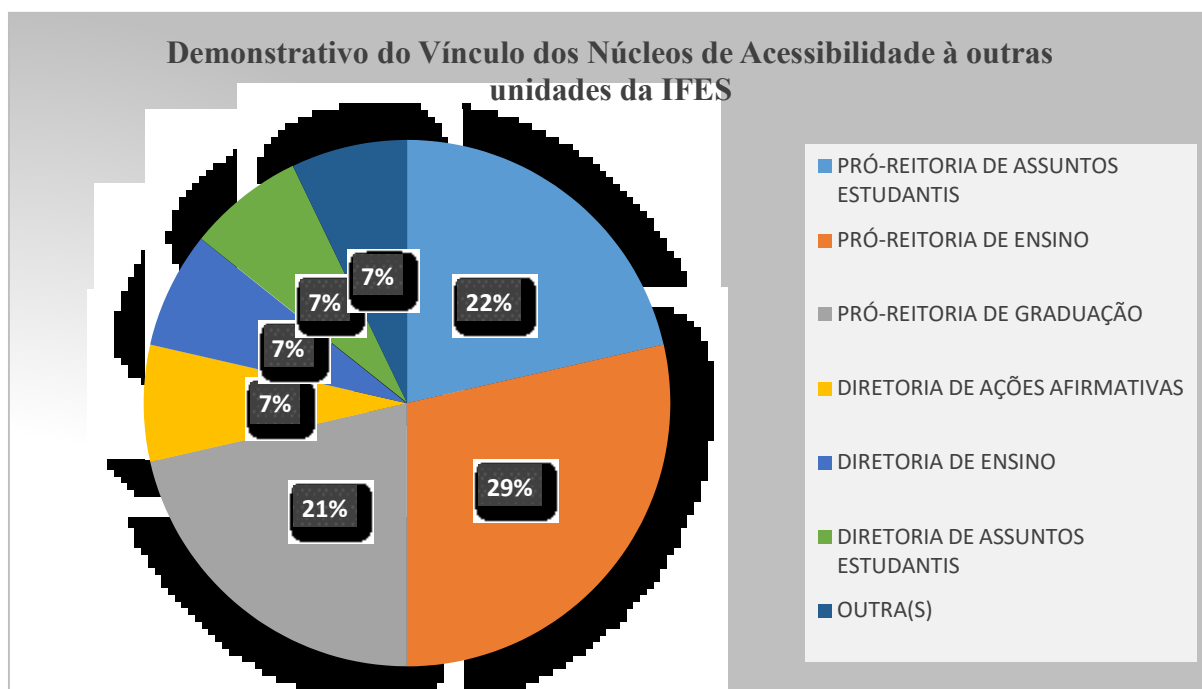
alegaram receberem custeios financeiros do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES e alguns relataram receber verbas da própria instituição. Outros ainda afirmaram que o NA tem custo próprio e alguns afirmaram não receberem ou que não há incentivos financeiros específicos.

Desta forma, surge a seguinte indagação: Se os recursos financeiros orçamentários para a implantação/reestruturação dos NA estão sendo destinados à todas as instituições públicas de ensino superior, por que ainda existem IFES sem a presença dos NA em suas unidades? O governo, através dos discursos impositivos de inclusão no ensino superior e da preconização legislativa da implantação de NA no ensino superior não estabeleceu critérios para fiscalização da criação/reestruturação dos NA nas IES, uma vez que há recursos para este fim? Ou ainda, a respeito da problemática da destinação do recurso governamental à implantação/reestruturação dos NA, existe uma falta de organização por parte das IES em controlar estes recursos financeiros? Os recursos financeiros destinados à implantação/reestruturação dos NA que chegam às IES estão sendo diluídos em outras ações dentro de suas instituições? A garantia da destinação dos recursos financeiros governamentais aos NA está dentro das competências e funções exercidas pelos coordenadores dos NA, bem como ao papel de representante e articulador para requisição e sinalização das necessidades internas dos NA?

Outro questionamento feito aos coordenadores para a consolidação dos NA foi a respeito da vinculação à outra(s) unidade(s) da instituição ou a ação efetiva de reitores e reitoras para sedimentação dos NA, o qual obtemos os seguintes resultados:

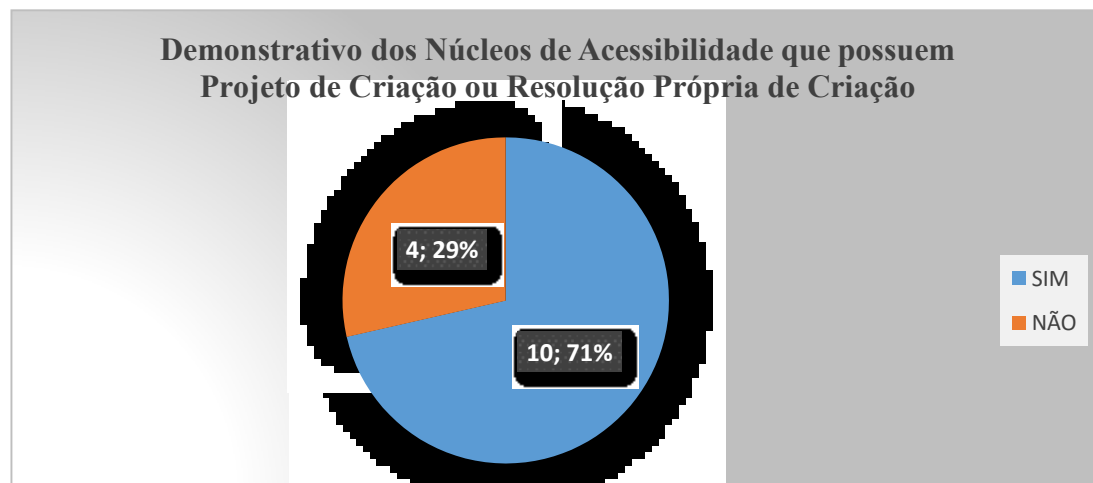
- 04 (29%) estão vinculados à Pró-Reitoria de Ensino;
- 03 (22%) estão vinculados à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis;
- 03 (21%) estão vinculados à Pró-Reitoria de Graduação;
- 01 (7%) estão vinculados à de Diretoria de Assuntos Estudantis;
- 01 (7%) estão vinculados à de Diretoria de Ensino;
- 01 (7%) estão vinculados à de Ações Afirmativas;
- 01 (7%) estão vinculados à outra(s) unidade(s);

Estes dados revelam a concentração maior da vinculação dos NA das IFES Mineiras à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Pró-Reitoria de Ensino, vinculação esta que subsidia o apoio e auxílio para as ações dos NA. Para melhor ilustrar estes dados confeccionamos o gráfico 6, descrito a seguir:

Gráfico 6- Demonstrativo do Vínculo dos Núcleos de Acessibilidade à Outras Unidades das IFES

Fonte: Questionário respondido pelas instituições

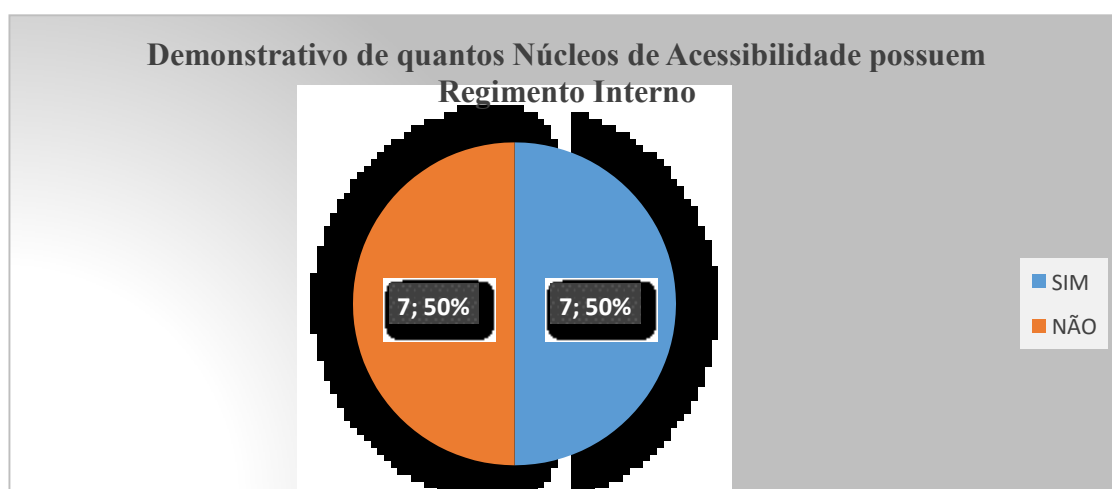
Quando perguntados se os NA possuíam Projeto de Criação ou Resolução Própria de Criação, 10 IFES/Campus (71%) responderam sim, em contrapartida, 4 (29%) responderam que não. Falta ainda por parte de algumas das IFES a formalização do Projeto de Criação ou Resolução Própria de Criação para consolidação da existência dos NA nestas instituições. Estes dados podem ser melhor visualizados no gráfico 7, exposto abaixo:

Gráfico 7- Demonstrativo dos Núcleos de Acessibilidade que possuem Projeto de Criação ou Resolução Própria de Criação

Fonte: Questionário respondido pelas instituições

A respeito do quantitativo de NA que possuem Regimento Interno, houve uma equivalência dos respondentes, demonstrando que 7 IFES/Campus (50%) responderam sim e 7 (50%) responderam que não, conforme gráfico 8. Importante destacar a importância da construção do Regimento Interno para descrição das regras, regulação das ações dos NA e proposição de metas a serem alcançadas.

Gráfico 8- Demonstrativo dos Núcleos de Acessibilidade que possuem Regimento Interno



Fonte: Questionário respondido pelas instituições

Dentre as narrativas expressas, disponível no apêndice 4, vamos aprofundar em algumas das vozes dos coordenadores, gestores responsáveis e representantes das ações do NA, em relação aos principais objetivos dos NA.

1 - Objetivos que incorporem aspectos relacionados aos discentes:

a) Aspectos relacionados a promoção de serviços e recursos de acessibilidade

Quanto aos aspectos relacionados a promoção de serviços e recursos de acessibilidade verificamos na resposta de 08 dos coordenadores dos NA, uma relação simbiótica entre acessibilidade/inclusão e recursos/serviços oferecidos, uma vez que para garantir o acesso e a permanência, bem como o sucesso no processo formativo dos estudantes é imprescindível a

oferta de recursos e serviços capazes de colaborar para o desenvolvimento e conseqüentemente o êxito acadêmico.

b) Ações para garantir o acesso e a permanência e aprendizagem no curso

Esta temática ocupa espaço relevante entre os objetivos dos 14 NA, destacado no discurso de 05 NA. A perspectiva dos coordenadores destes NA coadunam com os textos discursivos das legislações vigentes voltadas aos direitos das PcD quanto ao acesso à educação, independentemente do nível de ensino. Este fato nos chama a atenção ao verificar que grande parte dos NA não possuem uma política interna de inclusão educacional. Conforme Foucault, os discursos são difundidos e ocasionam o assujeitamento social, fato percebido ao visualizarmos a semelhança da fala da legislação e dos coordenadores, apenso à falta de autonomia dos NA em estabelecer uma política interna de inclusão educacional.

c) Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Outro quesito interessante para refletirmos é o paradoxo da função do AEE no espaço formativo dos estudantes, muito enfatizado na educação básica e muito pouco abordado, refletido e consolidado no ensino superior. Dentro desta análise, surgem indagações, tais como:

- Qual a representatividade do AEE no ensino superior?

- Como as funções do AEE se enquadram no ensino superior, haja vista os estudantes já possuem uma bagagem formativa ao longo da educação básica?

- O AEE, como sendo **um serviço** prestado por meio de uma sala de recursos multifuncionais, muitas das vezes é reduzido exclusivamente como **o único** serviço prestado em relação à educação especial. Posto isto, os NA são ainda mais incompreendidos, pois, muitas das vezes, não possui uma sala de recursos multifuncionais, mas tem uma função mais abrangente no sentido de proporcionar recursos e diversos serviços para apoiar e difundir a acessibilidade e inclusão no ensino superior. Fala-se muito do AEE no ensino superior, mas o que significa efetivamente este discurso na realidade?

Candiotto (2012, p.18) retrata sobre o Foucault genealogista, demonstrando que Foucault “quer mostrar que muito daquilo que constitui uma obviedade para os modernos nem sempre foi tão óbvio para os medievais e para os antigos”, ou seja, num determinado discurso,

nem sempre o óbvio é evidente. Em outras palavras, ao traçar um paralelo com o que está descrito em diversas legislações, a oferta do AEE no ensino superior é descrita como algo óbvio, mas na prática todo este discurso ainda é obscuro e incompreensível.

Além disso, outra situação que enfatiza a função dos NA como algo mais abrangente é a fala de que o AEE é ofertado para o público da educação especial. Com os crescentes movimentos das comunidade surdas do Brasil, principalmente acerca da militância e anseios em desvincular a educação de surdos da educação especial, ou seja, a busca da consolidação da educação bilíngue, reitera o entendimento de que a função do NA deve ir além do atendimento ao público da educação especial e ir ao encontro de ações voltadas à especificidades e potencialidades dos estudantes, tornando o espaço acadêmico como um ambiente acolhedor e pressentido pelos estudantes como um caminho transponível.

- d) A oferta de cursos e projetos que apoiem e busquem o desenvolvimento de práticas inclusivas

Entre os objetivos mais citados, compreende-se que os NA são órgãos responsáveis por fornecer suporte técnico, científico, acadêmico e pedagógico necessários às atividades de ensino, pesquisa e extensão, ou ainda para a produção de novos conhecimentos, especialmente na área da educação especial e/ou inclusiva.

- e) Apoio e oferta de serviços de acessibilidade para garantir as condições de recursos e ações didático-pedagógicas para ampliar as condições de aprendizagem dos estudantes

Dentro da perspectiva didático-pedagógica dos estudantes, foi possível visualizar a predominância do discurso nos documentos relacionados aos objetivos, da oferta de serviços de acessibilidade, recursos e ações didático-pedagógicas visando o aprendizado destes estudantes. É necessário o empenho e dedicação do corpo docente e demais departamentos acadêmicos para diagnosticar e conhecer mais de perto a realidade, as dificuldades e necessidade específicas do corpo discente com deficiências, para assim criar estratégias e adquirir recursos capazes de nortear e auxiliar os estudantes durante a trajetória acadêmica.

2 - Objetivos que incorporem aspectos relacionados ao corpo docente:

f) Apoio e orientação pedagógica

Dentre os objetivos citados, outro quesito que merece atenção, na perspectiva dos coordenadores dos NA, é o apoio e orientação pedagógica ao corpo docente. Isto porque é imprescindível o apoio aos professores para que estes possam desenvolver seu trabalhopedagógico. Além disso, a troca de experiências entre profissionais se estabelece como ferramenta para melhoria das estratégias de ensino e aprendizagem e para suprir as necessidades específicas de PcD dentro da sala de aula.

g) Formação continuada para os profissionais e corpo docente

Outro objetivos discursado pelos coordenadores é a respeito da promoção de formação continuada de profissionais da Educação Superior, especialmente para o corpo docente das IES. Temos a ciência da necessidade de profissionais capacitados para atuar no exercício da função docente, principalmente voltado às PcD. Entretanto, surge-nos as seguintes indagações: Os cursos de formação continuada tem metodologia de ensino efetiva para capacitação do corpo docente? Os professores com formação específica para atendimento às PcD sentem-se preparadas para atender os estudantes com deficiência após a conclusão dos cursos de pós-graduação e/ou formação continuada?

3 - Questões mais gerais

No discurso de alguns coordenadores verificamos a existência da narrativa da necessidade de efetivação de ações afirmativas, bem como, dos princípios da inclusão educacional dos estudantes com deficiências. Um fato que não está exposto claramente no discurso dos coordenadores, e, por vezes na legislação, é a preocupação com o processo formativo dos estudantes com deficiência voltada a plena participação social, principalmente voltada ao exercício profissional no mercado de trabalho.

Archela, Dalaqua e Paulino (2017) abordam sobre a temática do *homo oeconomicus* tão retratado por Foucault, ou seja, o homem dentro da perspectiva econômica e política. Foucault

fala muito da questão dos jogos de poder e os discursos visando o assujeitamento social frente aos interesses políticos. Para tanto, a determinação imposta pelo governo em estabelecer a inclusão educacional das PcD, desde a educação básica até o ensino superior, ou ainda ao longo da vida, caracteriza a intencionalidade governamental em tornar as PcD corpos rentáveis e produtivos aos jogos de poder governamental.

O que é o homo oeconomicus? Dizer que ele concebe o homem como fundamentalmente conduzido e orientado por preocupações econômicas reclama duas questões cruciais. Primeiro, há a questão do fora constitutivo do homo oeconomicus. Toda imagem do homem é definida em contraposição a outras possibilidades – por conseguinte, a ideia do homem como fundamentalmente econômico é traçada em contraposição à sua ideia como um ser fundamentalmente político, afetivo, religioso, ético, social, moral, tribal ou outro. Mesmo que uma imagem se torne hegemônica, ela se configura frente a uma gama de outras possibilidades – debatendo com elas de forma tácita, mantendo-as à distância ou subordinando-as. Assim, não é suficiente saber que os humanos direcionam-se ou motivam-se pela economia – temos de saber o que isso exprime em não sermos e, em especial, o que tem sido descartado, o que definitivamente não somos. (ARCHELA, DALAQUA E PAULINO, 2017, p. 266-267)

Muito é falado sobre a obrigatoriedade da inclusão, acessibilidade e garantia do direito à educação, mas qual o objetivo da alcançabilidade da escolarização em nível superior se não para a aplicabilidade ao longo da vida. Entre outras palavras, a inclusão foi uma imposição governamental, entretanto o percurso acadêmico confere um espaço de direito na sociedade. Há a necessidade de mais estudos e pesquisas que enfatizem sobre a atuação profissional dos acadêmicos egressos para visualizar na prática se estes estudantes estão atuando de fato no exercício profissional compatível com a formação acadêmica.

h) Atendimento à legislação

Na fala de um dos coordenadores, é visível a preocupação em atender e cumprir as exigências previstas na legislação vigente, referida como um dos objetivos do NA, conforme o exposto abaixo:

Assessorar os cursos de graduação e pós-graduação, bem como outros setores da [...], no cumprimento das atuais demandas legais. Essas demandas expressam a necessidade de que todos os cursos de formação de professores desenvolvam ações pedagógicas, contemplando a formação de um profissional sensibilizado e adequadamente preparado para uma prática pedagógica eficiente junto aos alunos com necessidades educacionais especiais **inseridos na rede regular de ensino**. (Destaque nosso)

Entretanto, esta colocação ficou confusa uma vez que a pergunta se referiu aos objetivos dos NA, órgãos responsáveis pelos serviços de apoio e inclusão de PcD no ensino superior. Esta fala nos remete aos discursos difundidos na legislação vigente, em que na maior parte textual se dirige mais à escola comum do que ao ensino superior. Este discurso exacerbado focado na escola comum, por vezes, nos dá a sensação da mensagem subentendida de subestimação da capacidade das PcD em adentrar o ensino superior.

Em continuidade com os demais dados obtidos, dos 14 respondentes da pesquisa, 08 disseram que há sala própria para o(s) Núcleos de Acessibilidade, 02 responderam não ter sala própria e 04 disseram que alguns NA possuem sala própria e alguns NA estão em salas compartilhadas com outros setores da Instituição. Ficou demonstrado que grande parte dos NA possuem sala própria, mas também existem IFES mineiras que não possuem sala própria ou dificuldades em organizar um espaço próprio de atendimento.

No entanto, nos surpreende que dos 14 respondentes, apenas 03 disseram possuir assento nos conselhos superiores e direito a voz e voto, 09 disseram não possuir assento nos conselhos superiores e direito a voz e voto e 02, apesar de não terem assento nos conselhos superiores afirmaram ter direito a voz e voto no conselho ou colegiado próprio da instituição. Esta questão expressa a necessidade de maior representatividade dos NA nos conselhos superiores e participação nas questões relacionadas ao ensino e extensão nas IFES mineiras.

Quando questionados sobre possuem ou não uma política interna de inclusão educacional, 06 responderam sim, 04 responderam não e 04 não possuem, mas estão em fase de elaboração.

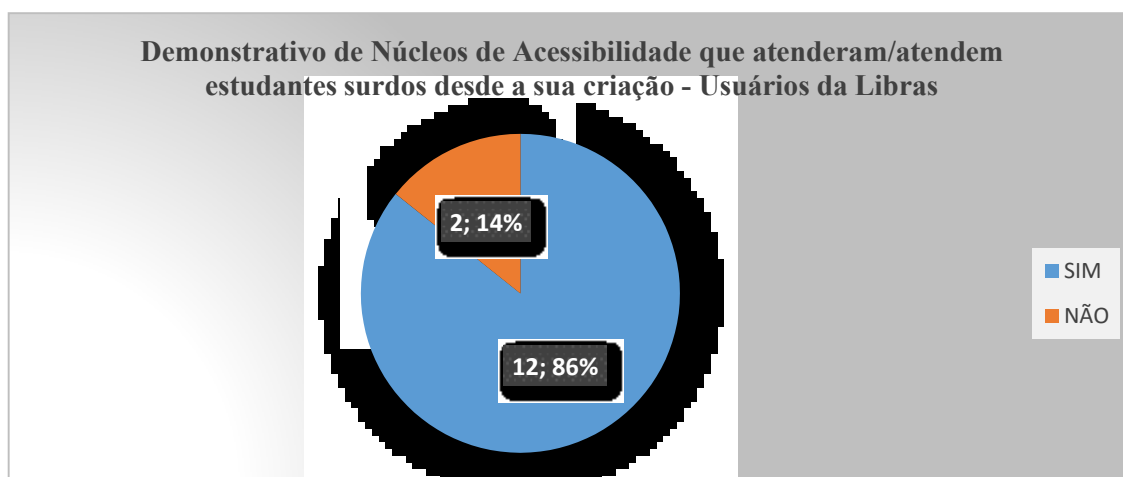
Na introdução deste estudo, reiteramos a importância de implementação desses Núcleos de Acessibilidade como um espaço de discussões e reflexões sócio-político-educacionais no interior das IES, para fomentar a construção de novos conhecimentos e de novas alternativas de ação na área da Educação Especial, tendo em vista, as dificuldades enfrentadas tanto por profissionais que atuam nas IES, quanto pela população por ela atendida. Entretanto, dos 14

respondentes da pesquisa, apenas 04 evidenciaram possuir espaço para avaliação do(s) Núcleos de Acessibilidade na avaliação institucional.

A avaliação institucional configura como importante ferramenta para sondagem dos principais problemas e dificuldades enfrentados pelo corpo discente, docente e profissionais técnico-administrativo, na promoção de possíveis alternativas e estratégias para sanar os problemas. Isto se aplica às ações exercidas pelos NA e para estabelecer discussões e reflexões acerca da acessibilidade, inclusão e aceitação das diferenças, objetivos relatados anteriormente pelos coordenadores dos NA.

Na questão sobre se houve ou há o atendimento dos NA voltados aos estudantes surdos usuários da Libras – Língua Brasileira de Sinais, desde a sua criação, 12 IFES/Campus (86%) responderam sim e apenas 2 (14%) responderam que não, conforme gráfico 9. Estes dados se confirmam e contrastam com os dados verificados quanto ao aumento do quantitativo de estudantes surdos no espaço acadêmico, até mesmo com base nos dados do Censo da Educação Superior expostos anteriormente.

Gráfico 9- Demonstrativo dos Núcleos de Acessibilidade que atenderam/atendem estudantes surdos desde a sua criação – Usuários da Libras

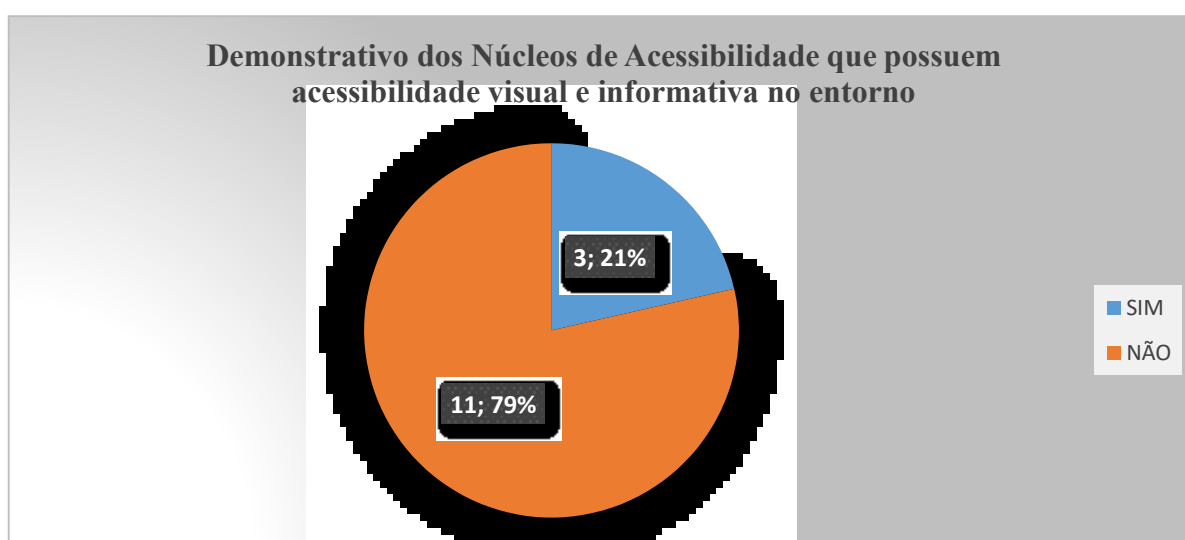


Fonte: Questionário respondido pelas instituições

Quanto à acessibilidade visual e informativa voltada aos estudantes surdos no entorno do Núcleo de Acessibilidade, 11 IFES/Campus (86%) responderam não, uma porcentagem bastante expressiva, em contrapartida, 3 (14%) responderam que sim, conforme gráfico 10, descrito abaixo. É importante ressaltar que o processo inclusivo vai além da sala de aula, estendendo a todos os setores do ambiente universitário. Desta forma, é crucial que as

instituições de ensino superior se atentem à promoção da inclusão nos diversos espaços e setores, apenso a isto, é imprescindível refletir e estudar a fundo sobre as necessidades educativas referentes aos diversos tipos de deficiência, além disso, investir em formação e capacitação profissional para melhoria do diagnóstico das demandas pedagógicas, estruturais e formativas dos estudantes com deficiência, em especial, os surdos.

Gráfico 10- Demonstrativo dos Núcleos de Acessibilidade que possuem acessibilidade visual e informativa no entorno do Núcleo de Acessibilidade



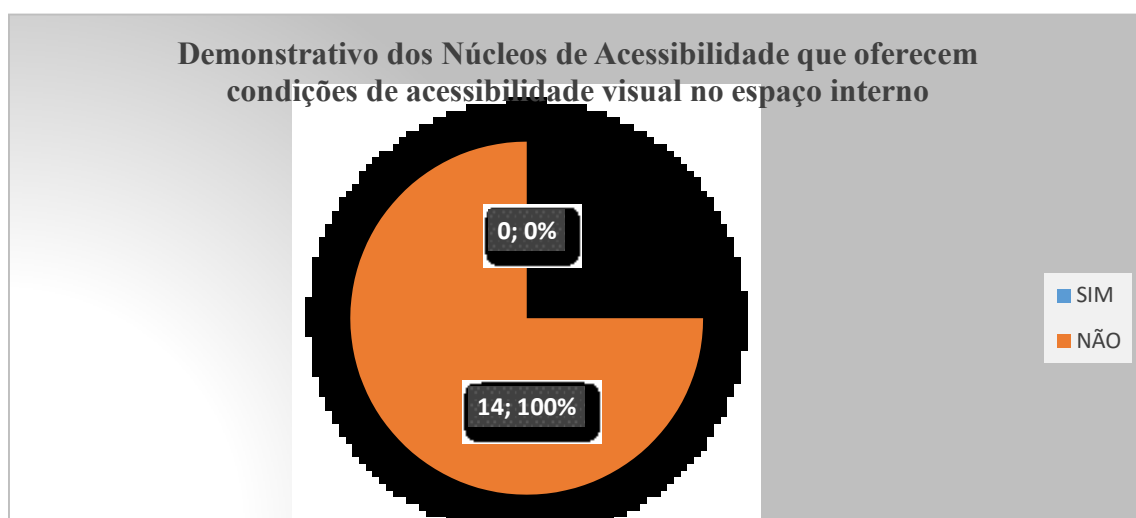
Fonte: Questionário respondido pelas instituições

A pergunta que buscou investigar se os NA possuem acessibilidade visual (dispositivos luminosos) para surdos no espaço interno do Núcleo de Acessibilidade obteve a unanimidade das 14 IFES/Campus (100%) que responderam não, portanto, destes NA, nenhum (0%) oferece acessibilidade visual aos surdos no espaço interno, conforme gráfico 11. É possível afirmar que tanto no espaço interno como externo ao NA, é necessário mais investimentos para proporcionar a acessibilidade visual aos discentes surdos, uma vez que estes interagem com o mundo através das experiências visuais.

Tanto a questão que buscou verificar sobre a acessibilidade visual no entorno quanto no espaço interno do NA, revelaram que embora seja um dos objetivos do NA atender as especificidade dos estudantes com deficiência, ainda assim os mesmos ainda não conseguiram planejar um ambiente adequado às especificidades dos estudantes surdos. Como já explanado anteriormente, a barreira comunicativa é a dificuldade mais sofrida pelos surdos, seja no espaço educacional ou nos diversos espaços sociais. Garantir a acessibilidade comunicativa no ensino

superior também envolve a organização do espaço universitário através de cartazes, folhetos, dispositivos luminosos, dentre outros recursos que agucem o sentido visual dos surdos.

Gráfico 11- Demonstrativo dos Núcleos de Acessibilidade que oferecem acessibilidade visual no espaço interno



Fonte: Questionário respondido pelas instituições

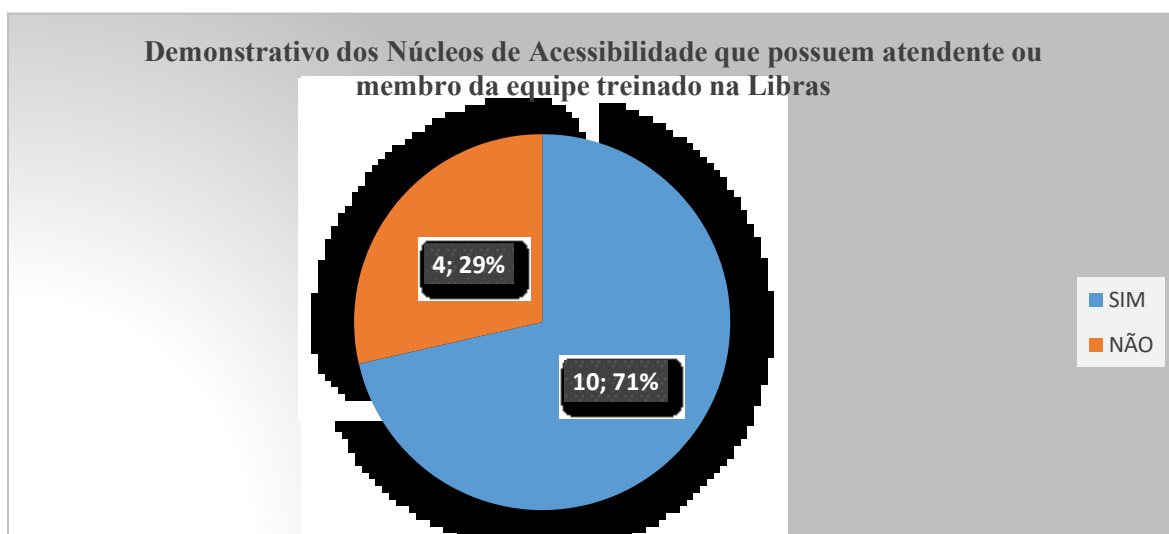
Outro quesito essencial é se os NA possuem atendente ou membro da equipe treinado na Língua Brasileira de Sinais - Libras, e, para esta questão, 10 IFES/Campus (71%) responderam sim, enquanto 4 responderam não possuir servidor com domínio/fluência na Libras (29%), conforme gráfico 12. Grande parte dos respondentes afirmaram possuir atendentes treinado na Libras. Para este quesito, reiteramos o disposto no Decreto 5.626/05 que prevê o atendimento às pessoas surdas nos diversos serviços públicos, conforme o exposto abaixo:

“Art. 26. O Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, deverão garantir às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o seu efetivo e amplo atendimento, por meio do uso e da difusão da Libras e da tradução e da interpretação de Libras - Língua Portuguesa”. (BRASIL, 2005, p. 6)

O Núcleo de Acessibilidade se constitui como o canal ou meio pelo qual os estudantes surdos, ou com outras deficiências, podem transparecer suas necessidades, seus anseios na

busca de apoio acadêmico e serviços capazes de viabilizar a concretude de seus sonhos e do processo educacional. Para tanto, é imprescindível que os mesmos se sintam confortáveis e comuniquem suas necessidades educativas em sua língua de instrução.

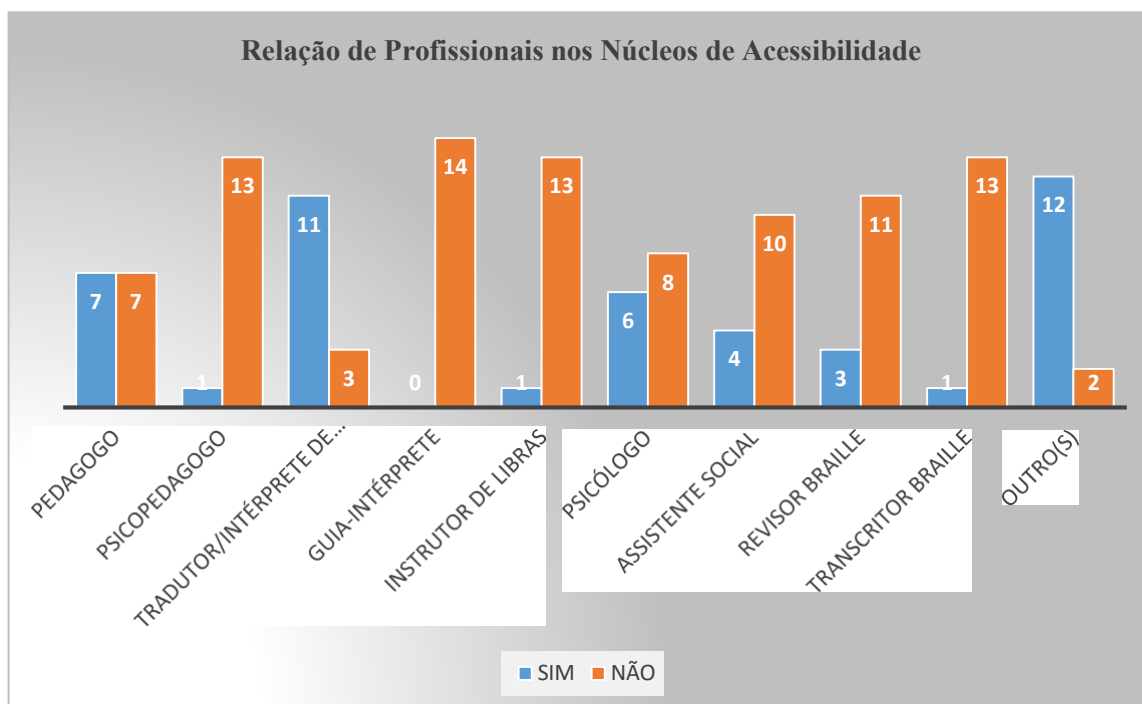
Gráfico 12- Demonstrativo dos Núcleos de Acessibilidade que possuem atendente ou membro da equipe treinado na Libras



Fonte: Questionário respondido pelas instituições

Quanto a relação de profissionais nos Núcleos de Acessibilidade, conforme quantitativo disposto no gráfico 13 a seguir, demonstrou a presença de pedagogo, psicopedagogo, tradutores e intérpretes de Libras, instrutor de Libras, psicólogos, assistente social, dentre outros profissionais. Interessante notar que na maioria dos quesitos um expressivo número de IFES mineiras alegaram não possuir determinado tipo de profissional. Entretanto, não conseguimos ter a certeza da carência de determinados profissionais, se acontece em razão de não contratação ou se a contratação é realizada de acordo com a necessidade e demanda de estudantes e o tipo de deficiência.

Gráfico 13- Demonstrativo da Relação de Profissionais nos Núcleos de Acessibilidade



Fonte: Questionário respondido pelas instituições

Quanto as ações desenvolvidas pelos Núcleos de Acessibilidade e se conseguem ser efetivas na prática, organizamos estes dados conforme gráficos 14, 15, 16, 17 e 18 descritos a seguir, analisadas a partir das seguintes variáveis: A) Demonstrativo dos serviços e/ou recursos de tecnologia assistiva; B) Processo seletivo, assessoramento pedagógico e formação para o corpo docente; C) Tecnologia Assistiva – aquisição, orientação e produção de materiais didáticos; D) Organização do AEE e atendimento às Famílias; E) Desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão.

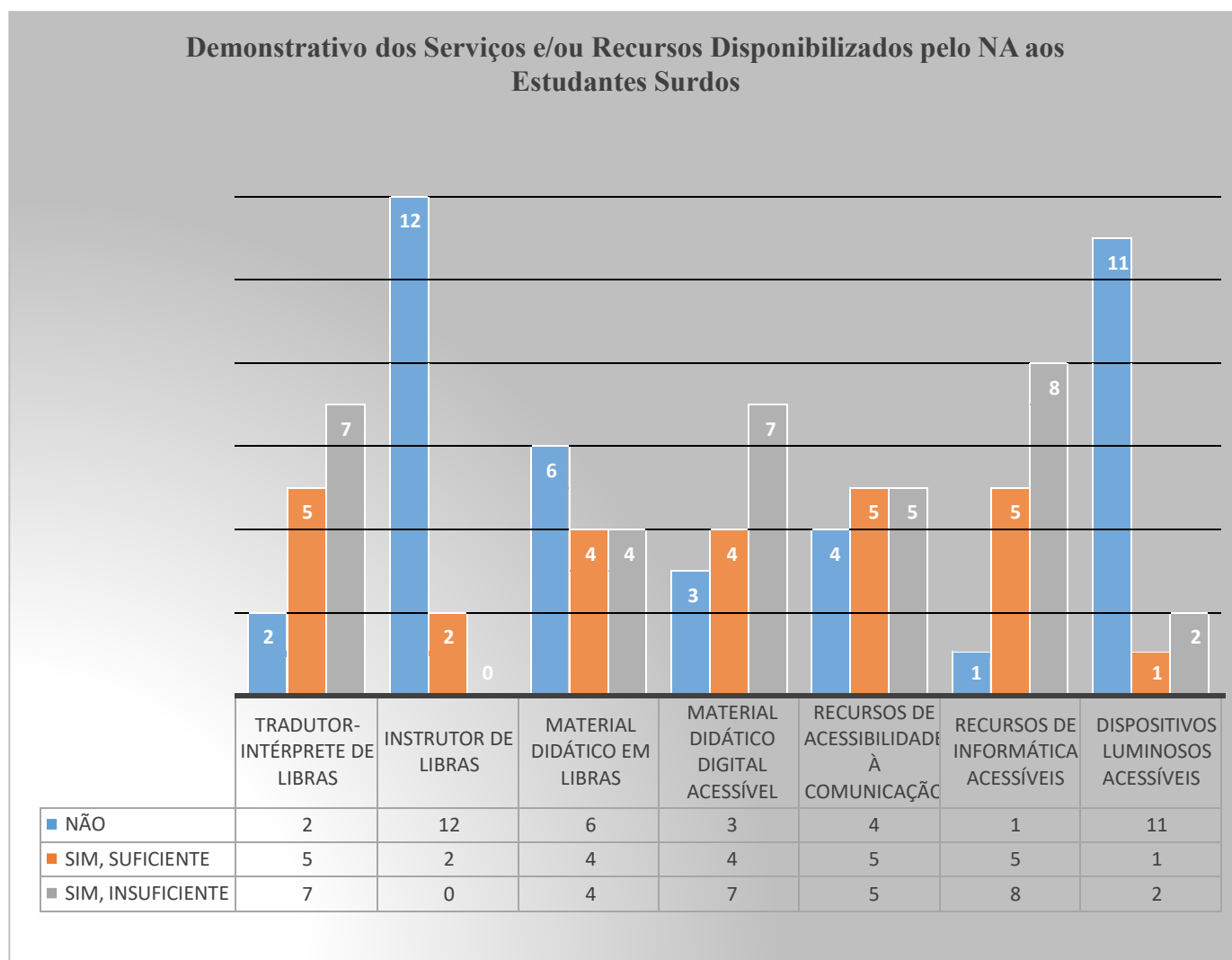
Quando questionados sobre os serviços e/ou recursos de tecnologia assistiva disponibilizados pelos Núcleos de Acessibilidade, informamos dados conforme gráfico 14. Os dispositivos luminosos acessíveis e instrutores de Libras configuram como os serviços e/ou recursos menos oferecidos pelos NA. É importante destacar a necessidade de investimentos em recursos e dispositivos luminosos, essenciais para acessibilidade visual.

Ainda que grande parte dos respondentes tenha evidenciado a oferta de Tradutores/Intérpretes de Libras, ainda assim, a maioria alegou possuir e oferecer uma quantidade insuficiente deste profissional. Novamente contrastado com as exigências previstas por lei, quanto ao direito ao acesso à educação na língua de instrução dos surdos, quais os desdobramentos em relação ao desempenho do estudante surdo no ensino superior com a falta

ou carência dos Tradutores/Intérpretes de Libras, principais intermediadores do processo comunicativo entre professor e estudante nas IES públicas?

Apenso a isto, outros serviços e/ou recursos de tecnologia assistiva disponibilizados aos estudantes surdos, como por exemplo, material didático em Libras, material digital e de informática acessíveis, ou ainda, recursos de acessibilidade comunicativa, não estão à disposição dos estudantes e quando disponibilizados, são insuficientes para atender a demanda pedagógica e inclusiva dos estudantes surdos.

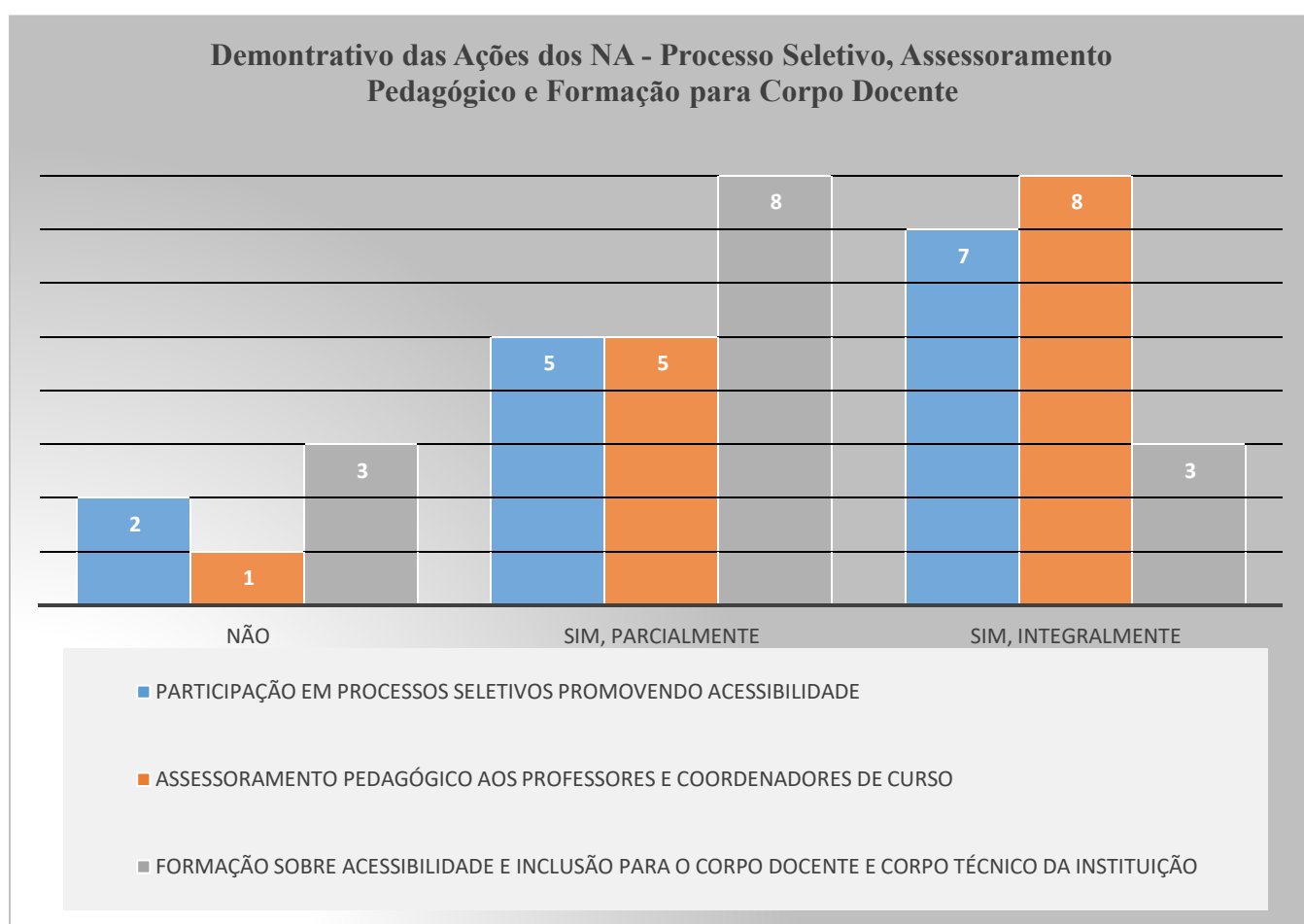
Gráfico 14- Demonstrativo dos serviços e/ou recursos de tecnologia assistiva disponibilizados pelos Núcleos de Acessibilidade aos estudantes surdos



Fonte: Questionário respondido pelas instituições

O gráfico 15 nos permite visualizar que a metade dos respondentes da pesquisa alegaram realizar ações promovendo a acessibilidade na participação em processos seletivos para estudantes com deficiência de modo integralmente, em contrapartida, 02 respondentes alegam que ainda não adotam ações capazes de promover acessibilidade em processos seletivos e 05 propiciam acessibilidade, porém parcialmente. É importante salientar que a acessibilidade nos processos seletivos coadunam com a exigência de viabilização do acesso ao ensino superior.

Gráfico 15- Demonstrativo das Ações dos NA - Processo Seletivo, Assessoramento Pedagógico e Formação para Corpo Docente

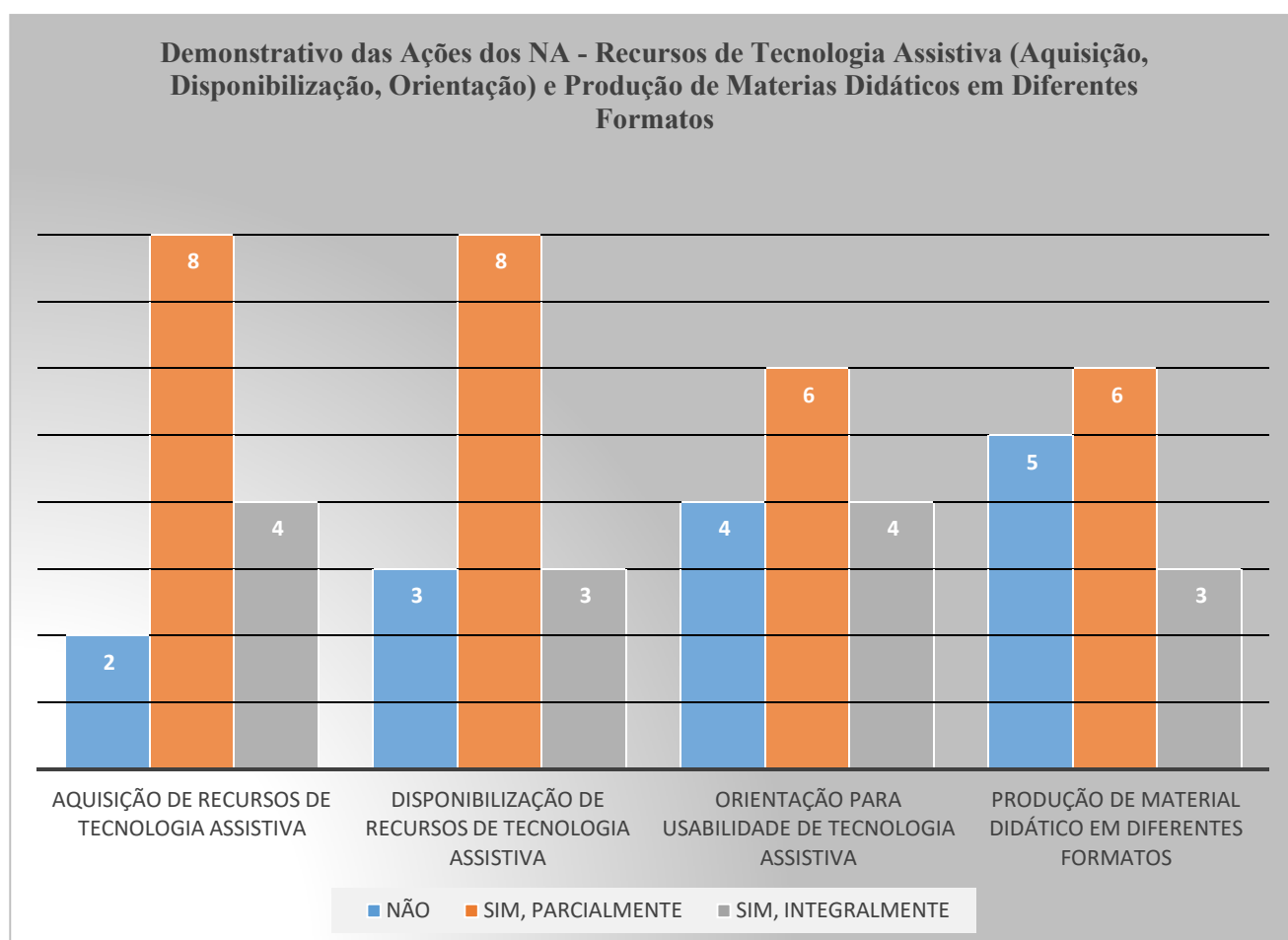


Fonte: Questionário respondido pelas instituições

Ademais, foi verificada uma expressividade positiva quanto as ações voltadas ao assessoramento pedagógico destinado aos professores e coordenadores de curso, e formação

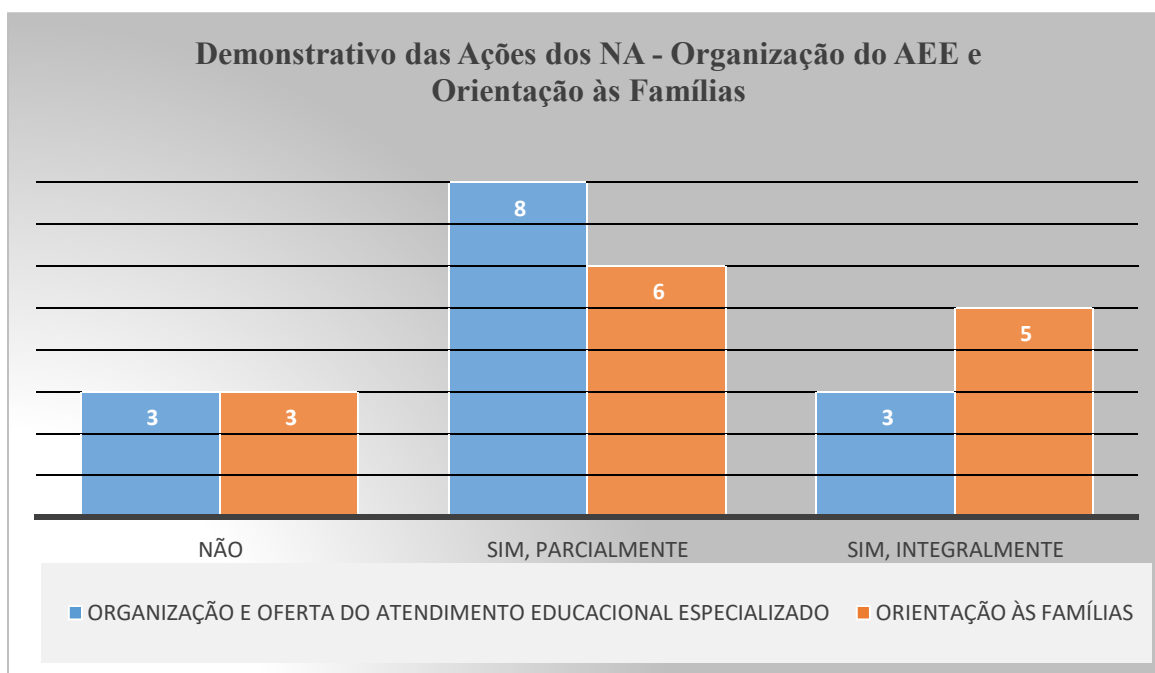
sobre acessibilidade e inclusão para o corpo docente e técnico das instituições, ainda que de modo insuficiente.

Gráfico 16- Demonstrativo das ações dos NA – Recursos de Tecnologia Assistiva (Aquisição, Disponibilização, Orientação) e Produção de Materiais Didáticos em Diferentes Formatos



Fonte: Questionário respondido pelas instituições

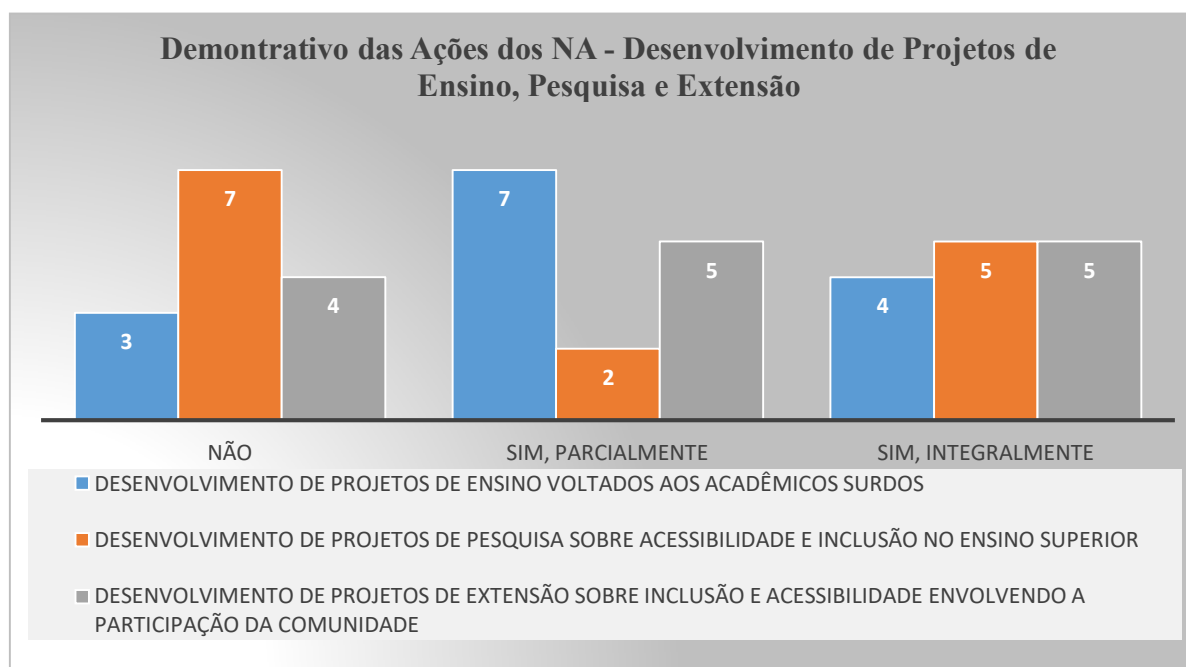
O gráfico 16 demonstrou ser boa a aquisição, disponibilização, orientação para usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva para a maioria das IFES mineiras, ainda que de modo parcial. As maiores dificuldades evidenciadas para efetivação de ações estão relacionadas à orientação para usabilidade de tecnologia assistiva e produção de material didático em diferentes formatos. Já o gráfico 17 demonstra que mais da metade conseguem se organizar de modo parcial para a oferta do AEE e orientação às famílias dos estudantes surdos.

Gráfico 17- Demonstrativo das ações dos NA – Organização do AEE e Orientação às Famílias

Fonte: Questionário respondido pelas instituições

Por último, e, não menos importante, o gráfico 18 retrata uma expressividade de ações voltadas ao desenvolvimento de projetos de ensino, quando comparado com as atividades de pesquisa e extensão. Mesmo que de maneira parcial, grande parte das instituições desenvolvem ações em prol do desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão voltados aos estudantes surdos nas IFES mineiras.

Gráfico 18- Demonstrativo das ações dos NA – Desenvolvimento de Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão



Fonte: Questionário respondido pelas instituições

De modo resumido, em relação aos dados dos gráficos 16, 17 e 18, quanto às ações dos NA obtemos os seguintes resultados:

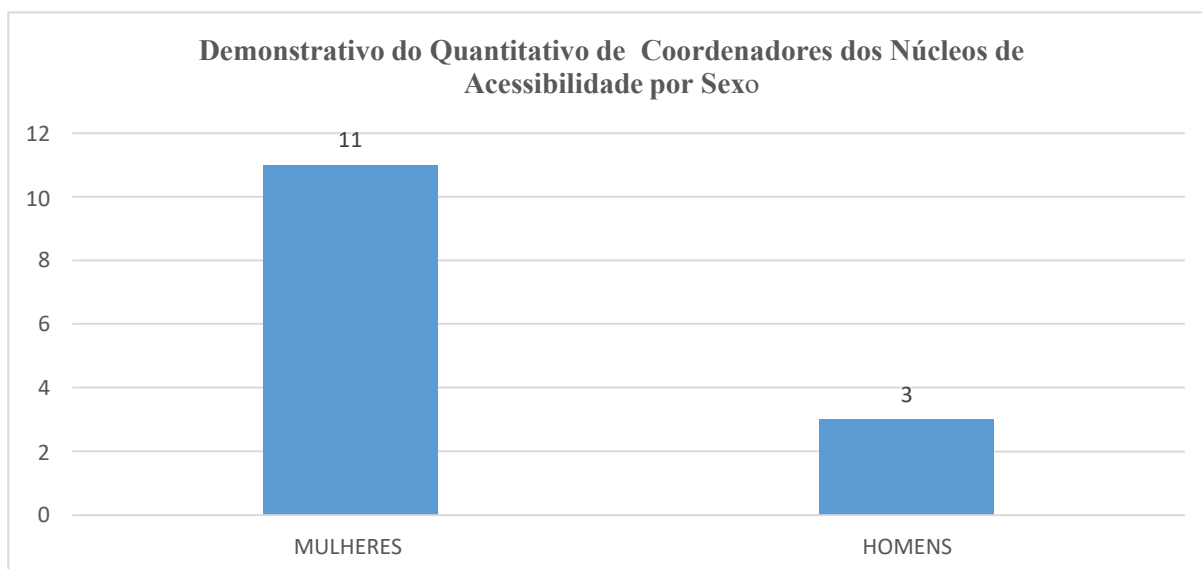
- Grande parte das IFES mineiras pesquisadas conseguem desenvolver as ações relacionadas à aquisição e disponibilização dos recursos de tecnologia assistiva;
- Mais da metade dos respondentes não conseguem ou conseguem produzir de modo parcial materiais didáticos em diferentes formatos;
- Mais da metade dos respondentes não desenvolvem ou conseguem desenvolver de modo parcial ações voltadas à organização do AEE e de orientação às famílias;
- Mais da metade dos respondentes não desenvolvem ou conseguem desenvolver de modo parcial ações voltadas ao desenvolvimento de projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão na área da Educação Inclusiva e acessibilidade;

Todas as análises a partir dos dados coletados revelam que há um assujeitamento das IFES mineiras frente ao discurso da inclusão e acessibilidade no ensino superior. Atualmente as IES tem se mostrado preocupadas e conscientes da necessidade de desenvolvimento de ações voltadas ao acesso, permanência e conclusão, embora grande parte das ações sejam desenvolvidas parcialmente ou que ainda os serviços e/ou recursos sejam insuficientes. Portanto, é primordial que haja uma interação/comunicação fortalecida entre governo e IES para que haja a destinação de recursos financeiros suficientes para subsidiar os gastos com os serviços e recursos capazes de atender as necessidades educativas dos estudantes com deficiência e organização das IES na prestação dos serviços e desenvolvimento de ações inclusivas.

5.2.2. Caracterização dos Coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade das IFES de Minas Gerais

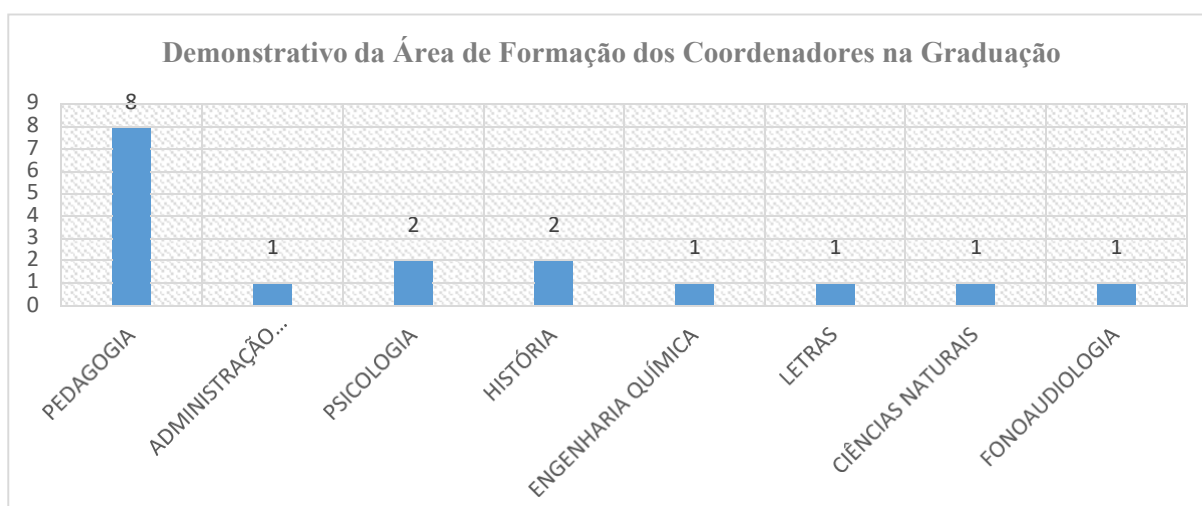
Nossa pesquisa reservou um bloco de questões especificamente sobre os coordenadores dos NA das IFES de Minas Gerais que participaram do nosso estudo. Nosso objetivo neste item é traçar o perfil dos coordenadores, tais como sexo, área de formação na graduação, área de conhecimento da pós-graduação, dentre outras questões fundamentais para o atendimento à PcD e gestão dos Núcleos de Acessibilidade.

O gráfico 19, demonstra uma expressividade de mulheres na coordenação dos NA, totalizando 11 coordenadoras e 03 coordenadores entre os respondentes da pesquisa:

Gráfico 19- Demonstrativo do Quantitativo de Coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade por Sexo

Fonte: Questionário respondido pelos coordenadores

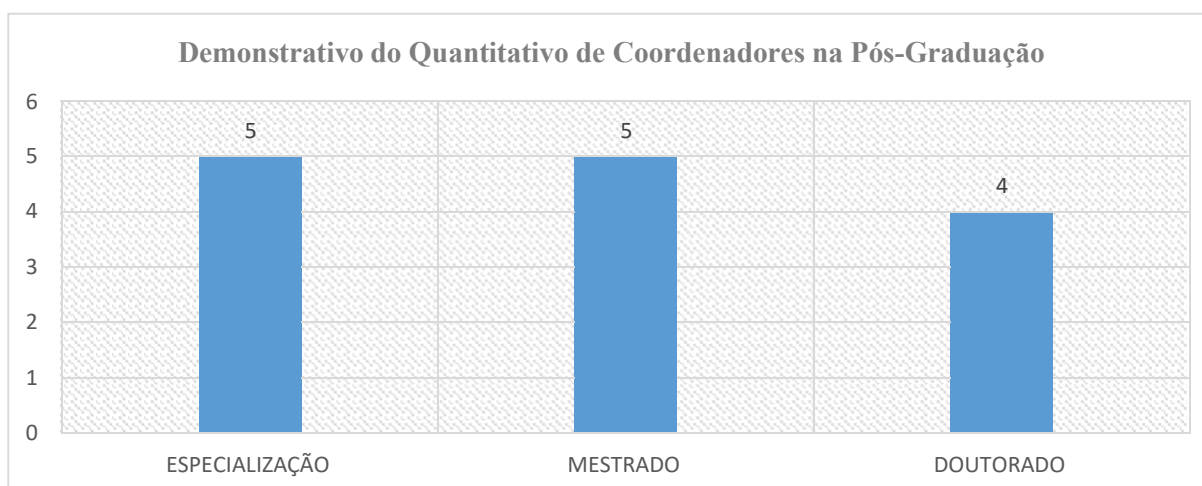
O gráfico 20 demonstra as áreas de formação dos cursos de graduação dos coordenadores dos NA das IFES mineiras participantes da pesquisa. Dos 14 respondentes, apenas 03 possuem formação em mais de um curso de graduação. Além disso, o curso de pedagogia foi o curso predominante entre os coordenadores, embora haja uma diversidade de áreas de conhecimento, tais como, administração, letras, história, engenharia química, entre outros.

Gráfico 20- Demonstrativo da área de formação dos coordenadores na graduação

Fonte: Questionário respondido pelos coordenadores

O gráfico 21 nos mostra as áreas de formação na Pós-Graduação dos coordenadores dos NA das IFES mineiras participantes da pesquisa. Dos 14 respondentes, 5 possuem Especialização, 5 possuem Pós-graduação em mestrado e 4 possuem Pós-graduação em doutorado.

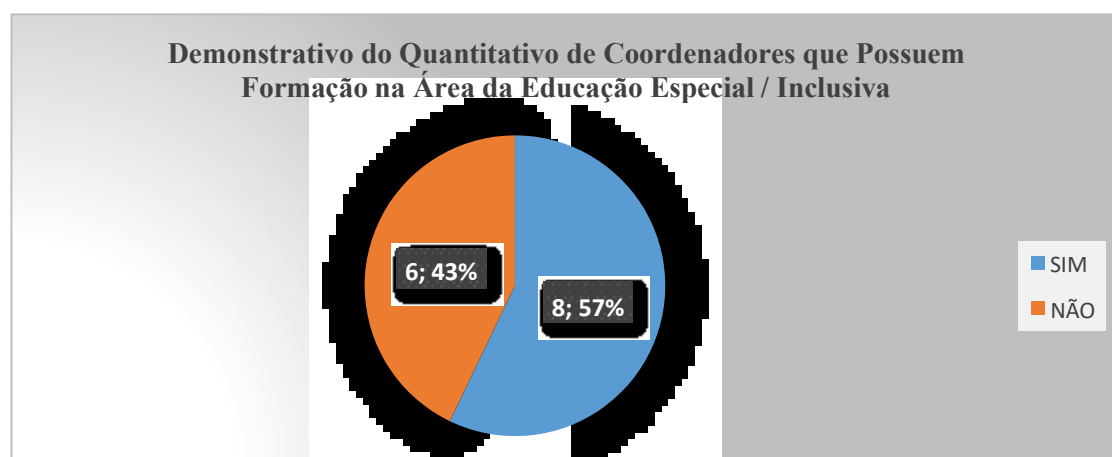
Gráfico 21- Demonstrativo do Quantitativo de Coordenadores na Pós-Graduação



Fonte: Questionário respondido pelos coordenadores

Além disso, 08 coordenadores (57%) possuem formação na área da Educação Especial / Inclusiva, em contrapartida, 6 (43%) responderam não possuir formação nesta área de conhecimento, conforme gráfico 22, descrito abaixo:

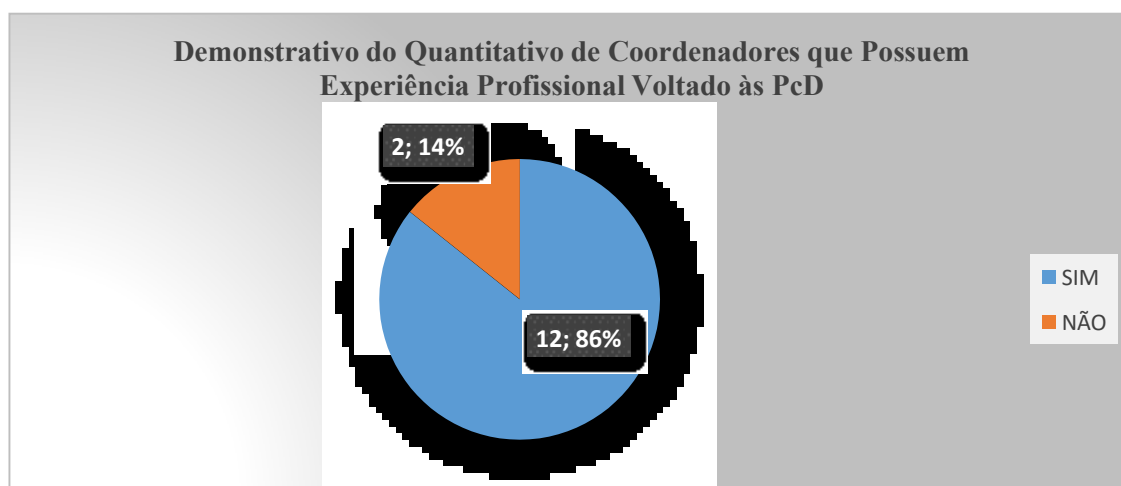
Gráfico 22- Demonstrativo do Quantitativo de Coordenadores que Possuem Formação na Área da Educação Especial / Inclusiva



Fonte: Questionário respondido pelos coordenadores

Quando questionados sobre possuir experiência profissional voltada às PcD, 12 coordenadores (86%) responderam sim e 2 (14%) responderam que não, conforme gráfico 23, descrito abaixo:

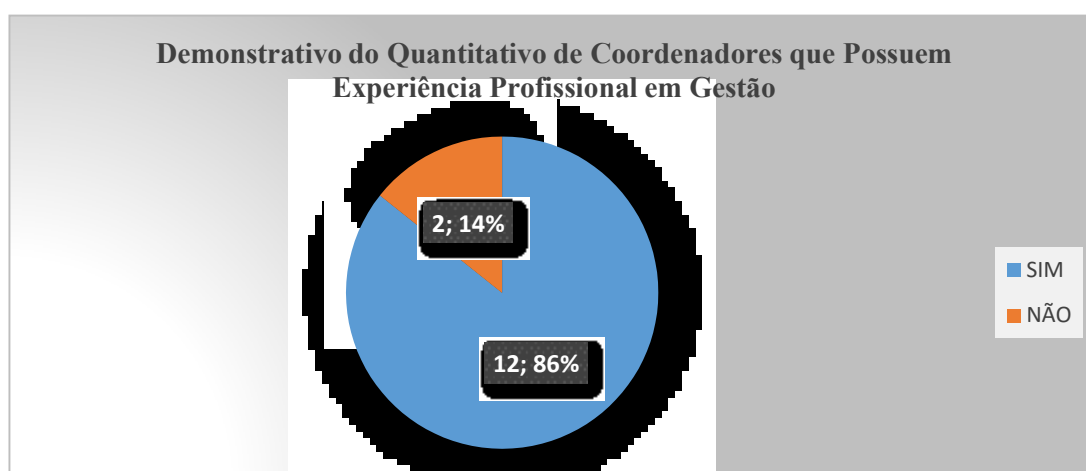
Gráfico 23- Demonstrativo do Quantitativo de Coordenadores que Possuem Experiência Profissional Voltada à PcD



Fonte: Questionário respondido pelos coordenadores

A respeito da experiência profissional em gestão, a questão revelou um total de 12 coordenadores (86%) com experiência em gestão, porém 2 coordenadores (14%) disseram não possuir experiência em gestão, conforme gráfico 24, descrito abaixo:

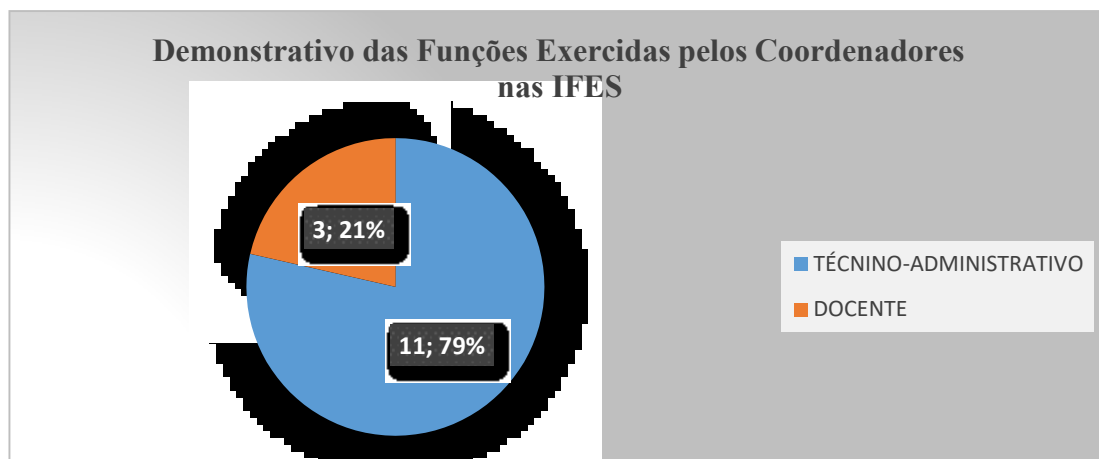
Gráfico 24- Demonstrativo do Quantitativo de Coordenadores que Possuem Experiência Profissional em Gestão



Fonte: Questionário respondido pelos coordenadores

O gráfico 25 demonstra que 11 coordenadores (79%) exercem funções de técnico-administrativo na IFES e 3 coordenadores (21%) pertencem ao quadro de servidores docentes de sua instituição, conforme descrito abaixo:

Gráfico 25- Demonstrativo das Funções Exercidas pelos Coordenadores nas IFES



Fonte: Questionário respondido pelos coordenadores

Para tanto, após analisarmos estes dados, é possível visualizar uma expressividade feminina na gestão dos NA nas IFES mineiras e a área de conhecimento mais cursada pelos coordenadores participantes da pesquisa é a pedagogia, apesar de que todos possuem pós-graduação, alguns em nível de especialização, outros mestrado e doutorado. Entretanto, nem todos os coordenadores possuem experiência profissional voltada às PcD e em gestão, ainda que seja uma pequena parcela dos envolvidos na pesquisa. Finalizamos esta seção com as falas dos coordenadores em relação à quais ações podem corroborar para melhoria e/ou fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade com vistas a garantir o acesso, permanência e conclusão da formação acadêmica de surdos, conforme quadro 7, descrito abaixo:

Quadro 6- Opiniões do Coordenadores sobre Quais Ações podem Corroborar para Melhoria e/ou Fortalecimento do NA

1	A disponibilização de funções gratificadas aos coordenadores dos núcleos foi um grande avanço que tivemos este ano. Para melhorar ainda mais as condições de trabalho dos núcleos é necessário que o MEC disponibilize códigos de vagas para profissionais especializados ou que facilite/desburocratize os processos de contratação de profissionais temporários, além de recursos para aquisição de tecnologias assistivas e para capacitação/formação dos membros dos núcleos.
----------	---

2	Formação dos professores.
3	Acredito que os profissionais que compõem o [...] deveriam ser lotados e ter como atribuições apenas as ações de competência deste Núcleo. Um grande problema que enfrentamos atualmente é ter que dar conta de demandas de diversas naturezas, o que prejudica a disponibilidade para focar no planejamento e desenvolvimento de ações de inclusão nos campi.
4	Ações intersetoriais envolvendo todos os segmentos da universidade.
5	Ampliação dos espaços para realização de atividades diversas, entre elas de tradução e interpretação de LIBRAS/Português.
6	Formação em libras para maior parte da comunidade acadêmica, docentes e técnicos.
7	Primeiro é ter uma política de inclusão fortalecida pela igualdade e respeito às diferenças. Concurso para intérprete de libras tanto na área docente como um técnico administrativo é de suma importância para inicialmente propiciar a inclusão do aluno surdo. Mais investimento em recursos humanos e tecnologias assistivas.
8	Apesar de reconhecer que estamos avançando na busca das garantias de inclusão no ensino superior, sabemos que ainda temos um caminho a percorrer. Um fator que considero crítico para o sucesso do trabalho com estudantes com deficiência ou NEE é o suporte educacional, monitoramento e acompanhamento da trajetória desses estudantes, o que requer o trabalho de uma equipe permanente e especializada, com competências e perfis profissionais específicos para a construção e consolidação de práticas bem sucedidas para a efetiva inclusão desses estudantes na universidade.
9	As ações necessitam ser na área de pessoal, uma vez que a equipe é reduzida e não conta com profissionais especializados.
10	Condições concretas (tempo e recurso financeiro) para uma formação contínua dos profissionais que trabalham com as ações de acessibilidade e inclusão
11	No caso do [...] Campus [...], o [...] é muito recente, sendo criado neste ano. Ainda não possuímos os profissionais para as ações de inclusão/acessibilidade. Nesse sentido, é necessário que tenhamos a contratação dos profissionais qualificados para o desenvolvimento das ações de forma minimamente qualificada. Portanto, a ação fundamental para que os surdos possam ser incluídos, permanecerem e concluírem seus estudos seja a contratação dos profissionais via concursos públicos.
12	A criação de códigos de vaga para efetivação de mais profissionais que atuem na área da educação inclusiva e atenção á acessibilidade arquitetônica por parte do Governo federal.
13	Que um maior número de servidores tivesse o domínio na língua de sinais.
14	Mais recursos disponibilizados pelo Governo Federal.

Fonte: Questionário respondido pelas instituições

Importante destacar que a grande maioria dos coordenadores (13) possui tempo de atuação no NA inferior à 2 anos, em contrapartida com apenas 01 que informou tempo de atuação superior. O tempo de atuação no NA agrava mais ainda quando contrastado com o tempo de atuação na IFES. Destarte, a grande maioria disse que a forma de designação para a coordenação é através de cargo de confiança. Uma pequena parcela disse que a designação se dá através de nomeação, eleição ou escolha de pares. Além disso, apenas 02 coordenadores afirmaram receber gratificação pela atuação no NA, um número muito pequeno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A essência do conhecimento consiste em aplicá-lo, uma vez possuído.”
Confúcio

O presente estudo, após a construção do referencial teórico e posteriormente etapa de coleta e análise de dados, emana relevância social devido ao propósito de ampliação do conhecimento através de pesquisa na área da educação de surdos no que tange à investigação das políticas públicas e inclusivas através da atuação dos Núcleos de Acessibilidade das IFES de Minas Gerais. Além disso, o estudo se propôs a conhecer mais de perto a realidade dos surdos no ensino superior a respeito do acesso, permanência e conclusão dos mesmo, com recorte temporal entre 2008 e 2019.

A política da inclusão é recente, ainda que melhorias tenham sido conquistadas, é necessário mais esforços no sentido de promover inclusão em todas as esferas, política, educacional e social. De acordo com Lacerda (2006, p. 166):

A inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola.

Dos resultados principais da pesquisa, podemos destacar na primeira coleta de dados a existência de 17 instituições de ensino superior, das quais 15 instituições participaram da pesquisa inicial. Destas, foi possível concluir que 14 já possuíam NA implantados e 01 estava em fase de implantação. Após o período de 6 meses, ao realizar a segunda coleta, a instituição que não possuía NA ainda estava em fase criação/implantação. Cabe ressaltar a proposição de mais estudos e pesquisas que averiguem o processo de criação/implantação dos NA nas instituições públicas de ensino superior, bem como conhecer e entender as dificuldades e entraves no processo de criação dos NA, no intuito de corroborar para a descoberta de soluções para dar celeridade neste processo.

Neste quesito, podemos concluir que 14 instituições, um número bastante expressivo (10 IFES/Campus), conseguiram a implantação dos NA a partir de 2012, ano em que o Programa Incluir estendeu os incentivos financeiros fixos à todas as universidades, desobrigando a participação das mesmas em editais concorrenciais criado em 2005, sem a garantia de conquista dos recursos financeiros. Em contrapartida, apenas 04 IFES/campus conseguiram implantação dos NA entre 2005 e 2011, uma parcela pequena, ainda que uma das instituições tenha relatado a criação em 2005, mas sua institucionalização se consolidou em 2020.

A respeito da criação dos NA, é possível afirmar que o Programa Incluir teve e tem significativa importância para o início da criação/implantação ou estruturação dos NA nas IES públicas, mas o aumento significativo de NA nas IFES mineiras se intensificou a partir de 2012, com a universalização das verbas orçamentárias fixas governamentais destinadas às instituições. Grande parte das respostas dos envolvidos na pesquisa relataram receber verbas do Programa Incluir, do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, ainda que alguns NA alegaram terem custeio próprio, receberem verbas da própria instituição ou ainda, não receberem incentivos financeiros.

Através do nosso estudo, percebemos que os NA estão buscando meios de se estabelecerem nas IFES mineiras, pois mais da metade dos respondentes afirmaram possuir sala própria ou sala compartilhada com outros setores, em comparação com uma pequena parcela que não possui sala própria. Apenso a isto, é possível afirmar que é necessário que as IFES mineiras busquem a consolidação de políticas internas de inclusão educacional voltada às PcD. Além disso, ficou claro que as IFES, em sua grande maioria, não abrem espaço para avaliação dos Núcleos de Acessibilidade na avaliação institucional. Fato que merece atenção para diagnóstico das fragilidades das ações e serviços prestados pelos mesmos, bem como da implementação dos Núcleos de Acessibilidade como um espaço de discussões e reflexões sócio-político-educacionais no interior das IES.

As ações dos NA, bem como seus objetivos estão sedimentadas com base no discurso circulante das legislações vigentes e efetivadas através dos serviços de apoio às PcD no ensino superior, no que tange ao acesso, permanência e conclusão de estudantes com deficiência. Especificamente em relação ao estudante surdo, ficou claro, através da fala dos coordenadores que falta acessibilidade visual tanto no espaço interno como externo ao NA. Além disso, há a carência de formação de professores e profissionais treinados em Libras na prestação do

atendimento aos estudantes surdos. Em algumas instituições foi relatada necessidade de mais recursos, serviços e profissionais capazes de atender as especificidades dos estudantes surdos, inclusive a necessidade de mais Tradutores/Intérpretes de Libras no ambiente acadêmico para suprir a demanda.

Reiteramos nosso interesse em pesquisar na área da educação inclusiva voltada ao sujeito Surdo, com vista a aprofundar mais no conhecimento do objeto de estudo, principalmente no âmbito do ensino superior. Além disso, investigar quais as dificuldades mais assolam os estudantes Surdos, tanto no acesso, no decorrer do percurso da graduação e posteriormente à formação, perscrutar se as políticas de educação inclusiva e de acessibilidade atendem de fato as necessidades destes alunos, se há de fato a equiparação de oportunidades entre alunos Surdos e demais estudantes que não compõe o quadro da educação especial, ou ainda, tentar descobrir possíveis soluções para os entraves e problemas enfrentados pelos mesmos, a partir da sondagem do atual contexto da educação em nível superior.

Portanto, faz-se necessário pensar e repensar constantemente sobre o atual contexto da inclusão social, de modo a refletir criticamente e conscientemente sobre os direitos das pessoas com deficiência e a garantia dos mesmos, haja vista a grande preocupação na promoção de acessibilidade e inclusão para proporcionar maior efetividade e participação social destes indivíduos e especialmente dos surdos, público-alvo da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ARCHELA, Danielle Guizzo; DALAQUA, Gustavo Hessmann; PAULINO, Sibebe. Revisando Foucault:homo politicus e homo oeconomicus: Terceiro capítulo do livro Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution, de Wendy Brown (Nova Iorque: Zone Books / MIT Press, 2015). Rev. dois pontos: Curitiba, São Carlos, volume 14, número 1, p. 265-288, abril de 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/doispontos/article/view/48108/34036>. Acesso em 10 jul. 22. <https://doi.org/10.5380/dp.v14i1.48108>
- BARBOZA, Polliana. DORZIAT, Ana. **Inclusão de Surdos no Ensino Superior**: As práticas pedagógicas sob o olhar de estudantes surdos. v. 26. n. 3. set.-dez. 2019. p. 93-113. Comunicações. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v26n3p93-113>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/4081/2362>. Acesso em 27 jun. 22. <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v26n3p93-113>
- BARDIN, L. Tradução de Luís Antero Reto. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições, 2011.
- BORGIANI, D. S. S. et al. **Saberes interdisciplinares aplicados em coleção de moda inclusiva para portadores de monoplegia**. Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n. 11, p.85014-85029, nov. 2020. Disponível em: <https://acrobat.adobe.com/link/review?uri=urn:aaid:scds:US:298f6c46-6bf8-315d-ae15-7f9c85741bb9#pageNum=1>. Acesso em: 13 jan. 22.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 17 jun. 22.
- _____. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília, DF: Presidente da República, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em 11 Dez. 20.
- _____. **Decreto N° 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília, DF: Presidente da República, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em 04 Set. 21.
- _____. **Decreto N° 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Brasília, DF: Presidente da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em 04 Set. 21.

_____. **Decreto de Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Brasília, DF: Presidente da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 10 Dez. 20.

_____. **Decreto de Nº 6.096 de 24 de abril de 2007.** Brasília, DF: Presidente da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em 18 jun. 22.

_____. **Decreto de Nº 6.571 de 17 de setembro de 2008.** Brasília, DF: Presidente da República, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em 18 jun. 22.

_____. **Decreto de Nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.** Brasília, DF: Presidente da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 18 jun. 22.

_____. **Decreto de Nº 7.234 de 19 de julho de 2010.** Brasília, DF: Presidente da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em 04 Set. 21.

_____. **Decreto de Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Brasília, DF: Presidente da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 15 Mai. 21.

_____. **Decreto de Nº 9.465 de 02 de janeiro de 2019.** 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em 15 Mai. 21.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior:** resumo técnico do censo da educação superior 2019. 2021. 116 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 18 jun. 22.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior:** Sinopse Estatística da Educação Superior. 2011 à 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 21 jun. 22.

_____. **Lei de Nº 7.853 de 24 de outubro 1989.** 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 10 dez. 20.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de Nº 9.394 de 20 de dezembro 1996.** 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 dez. 20.

_____. **Lei de Nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000.** Brasília, DF: Presidente da República, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em 10 Dez. 20.

_____. **Lei de Nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001.** Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Presidente da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em 10 Dez. 20.

_____. **Lei de Nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Brasília, DF: Presidente da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 10 Dez. 20.

_____. **Lei de Nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005.** Brasília, DF: Presidente da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11096.htm. Acesso em 18 jun. 22.

_____. **Lei de Nº 12.319 de 01 de setembro de 2010.** Brasília, DF: Presidente da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/12319.htm. Acesso em 05 Set. 21.

_____. **Lei de Nº 12.711 de 29 de agosto de 2012.** Brasília, DF: Presidente da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm. Acesso em 05 Set. 21.

_____. **Lei de Nº 13.146 de 06 de julho de 2015.** Brasília, DF: Presidente da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em 02 Jun. 21.

_____. **Lei de Nº 13.409 em 28 de outubro de 2016.** Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/13409.htm. Acesso em 05 Set. 21.

_____. **Lei de Nº 14.191 em 03 de agosto de 2021.** Brasília, DF: Presidente da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em 04 Jul. 22.

_____. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior.** Secadi/Sesu-2013. Brasília/DF, 2013. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Programa_Incluir_Ensino_Superior.pdf. Acesso em: 11 dez. 20.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2009. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=112035>. Acesso em 15 Mai. 21.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 11 Dez. 20.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR)**. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em 01 Set. 21.

_____. Ministério da Educação. MEC/SECADI. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. 2014. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513. Acesso em 15 Out. 21

_____. **Resolução de N° 4, de 2 de outubro de 2009**. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 10 Dez. 20.

CANDIOTTO, Cesar. **Disciplina e Segurança em Michel Foucault: A normalização e a regulação da delinquência**. Ver. *Psicologia & Sociedade*; 24(n.spe.): 18-24, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/gwdGTsHtp4hxNGyLhQybKcs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 22. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000400004>

CANTORANI, José Roberto Herrera *et al.* **A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da lei n. 13.409**. *Revista Brasileira de Educação* v. 25, e250016 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ScZhcZWdL5ZtqNQxkJ6KLrj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 04 Jul. 22. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250016>

CARTA ABERTA DOS DOUTORES SURDOS AO MINISTRO MERCADANTE. 2012. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de-pesquisa/CARTAABERTADOSDOUTORESSURDOSAADMINISTROMERCADANTE.pdf>. Acesso em: 10 Out. 20.

CARTA ABERTA DOS DOUTORES SURDOS AOS SENADORES E SENADORAS EM DEFESA DO PL N° 4.909/2020. Disponível em: <https://doceri.com.br/doc/carta-aberta-dos-doutores-surdos-ldb-1-xvr88e6zvz>. Acesso em 10 Out 20.

CAMPELLO, A. R. e S. Aspectos da visualidade na educação de Surdos. Tese de Doutorado (Educação). Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. 245 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91182#:~:text=Resumo%3A,foi%20abordada%20em%20diferentes%20%C3%A9pocas>. Acesso em: 10 Out. 20.

CARVALHO, A. F. de. GALLO, S. D. O. **Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva**. *Mnemosine* Vol.16, nº1, p. 146-160 (2020) – Parte Especial - Artigos. DOI: 10.12957/mnemosine.2020.52688. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/52688>. Acesso em: 09 Dez. 21. <https://doi.org/10.12957/mnemosine.2020.52688>

CASTILHO, E. W. V. de. **Inclusão**: revista de educação especial. esp. Brasília, v. 4, n. 1. P. 51-58, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em 10 Dez. 20.

CIANTELLI, Ana Paula Camilo. LEITE, Lúcia Pereira. **Ações Exercidas pelos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais Brasileiras**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, Jul.-Set., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/xThwG4TvvVT86tFY9cG66nN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 Jan. 22. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300008>

DALLA DEA, V. H. S; OLIVEIRA, A. F. T. de M; MELO, F. R. L. de. **Uma Análise do Perfil dos Núcleos de Acessibilidade das Universidades Públicas Federais da Região Centro-Oeste**. Revista Educação Especial em Debate | v. 2 | n. 05 | p. 96-113 | jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/20984>. Acesso em 10 jan. 22.

FEITOSA, Victor. **As Diferenças entre Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão**. In. Eureka Blog. 19 ago. 2020. Disponível em: <https://blog.eureka.me/exclusao-segregacao-integracao-e-inclusao/>. Acesso em: 05 Set. 21.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes. 2005. Disponível em: <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2018/05/foucault-michel-em-defesa-da-sociedade.pdf>. Acesso em 10 Dez. 20.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. Resumos dos cursos do Còllege de France. 1978. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4688380/mod_resource/content/0/Foucault%20-%20Resumos.pdf. Acesso em 10 Dez. 20.

FOUCAULT, Michel. **Do Governo dos Vivos**: Curso no Collège de France, 1979-1980: excertos / Michel Foucault; organização de Nildo Avelino. 2ª edição ampliada e revisada. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011. 186 p.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FRÖHLICH, Raquel. **Políticas de inclusão escolar e a constituição de normalidades nos sujeitos com deficiência**. In.: THOMA, Adriana da Silva (in memoriam), HILLESHEIM, Betina, SIQUEIRA, Carolina de Freitas Corrêa (organizadoras). Inclusão, diferença e políticas públicas [recurso eletrônico]. – 1. ed. - Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2019. P.59.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. – (Educação: Experiência e Sentido). ISBN 978-85-7526-414-0.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002. 175 p. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em 25 out. 21.

GLAT, R.; PLETSCHE, M.D. **O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva:** reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. Revista Educação Especial, Santa Maria, v.23, n.38, p.345-356, 2010. <https://doi.org/10.5902/1984686X2095>

JAKIMIUI, Vanessa Campos de Lara. **Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade).** Revista de Estudos em Educação e Diversidade. v. 2, n. 3, p.115-137, jan./mar. 2021. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php. Acesso em: 29 out. 21. <https://doi.org/10.22481/reed.v2i3.8149>

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A Inclusão Escolar de Alunos Surdos: O que Dizem Alunos, Professores e Intérpretes sobre esta Experiência.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>. Acesso em 10 Dez. 20. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>

LAVILLE, Christian. DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas / Christian Laville e Jean Dionne; tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. — Porto Alegre : Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. 340 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/287028/mod_resource/content/1/Laville%2C%20Christian%20%20Dionne%2C%20Jean_A%20Construcao%20do%20Saber%20%28completo%29.pdf. Acesso em 10 Dez. 20.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. **Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas:** inclusão na escola pública. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Volume 12, Número 2, Julho/Dezembro. 2008. p.431-440. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/4f3jjzZhSMZcf3p5D3vr9Zk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mai. 22. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200014>

LIMA, Márcia Dias. **As Políticas de Acessibilidades dos Livros Didáticos em Libras.** Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, na Linha de Estado, Políticas e Gestão da Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.923>. Acesso em 10 Maio 21. <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2019.923>

LOPES, M. C.; FABRIS, E. T. H. **Inclusão & educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, M.C; RECH, T.L. **Inclusão, Biopolítica e Educação.** v. 36. n. 2. P. 210-219. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/Faced/article/download/12942/9452/0>. Acesso em 11 Dez. 20.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar:** Caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. p. 29 – 41. 2008. In.: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (organizadora). O Desafio

das Diferenças nas Escolas. Petrópolis: Vozes. 2008. 152 p. Disponível em:

[https://books.google.com.br/books?hl=pt-](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=lc0bBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA29&dq=DIFICULDADES+DAS+ESCOLAS+EM+ATENDER+PESSOAS+COM+DEFICIENCIA&ots=RppCEsS0Cl&sig=f16JDSMQhVToZMT0hFP2_XvAtag#v=onepage&q=DIFICULDADES%20DAS%20ESCOLAS%20EM%20ATENDER%20PESSOAS%20COM%20DEFICIENCIA&f=false)

[BR&lr=&id=lc0bBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA29&dq=DIFICULDADES+DAS+ESCOLAS+EM+ATENDER+PESSOAS+COM+DEFICIENCIA&ots=RppCEsS0Cl&sig=f16JDSMQhVToZMT0hFP2_XvAtag#v=onepage&q=DIFICULDADES%20DAS%20ESCOLAS%20EM%20ATENDER%20PESSOAS%20COM%20DEFICIENCIA&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=lc0bBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA29&dq=DIFICULDADES+DAS+ESCOLAS+EM+ATENDER+PESSOAS+COM+DEFICIENCIA&ots=RppCEsS0Cl&sig=f16JDSMQhVToZMT0hFP2_XvAtag#v=onepage&q=DIFICULDADES%20DAS%20ESCOLAS%20EM%20ATENDER%20PESSOAS%20COM%20DEFICIENCIA&f=false). Acesso em 22 mai. 22.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; NAPOLITANO, Carlo José. **Inclusão, acessibilidade e permanência**: direitos de estudantes surdos à educação superior. Educar em Revista: Curitiba, Brasil. v. 33, n. especial 3, p. 107-126. Dez. 2017. DOI: 10.1590/0104-4060.51043. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/wyfhXhGzM5dyxfPCSXq8Vph/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 17 Jun. 21. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51043>

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. V. 11. Nº 33. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em 10 dez. 20. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>

MINAYO, M. C. de S. *et all.* **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21. ed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Disponível em:

<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em 10 dez. 20.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Representação da Unesco no Brasil. 1948. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140115?posInSet=2&queryId=a75773fc-2fbc-40b3-a4b3-89356254482c>. Acesso em: 15 Dez. 20.

PAGNI, P. A. **Dez Anos da PNEEPEI**: uma análise pela perspectiva da biopolítica.

Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84849, 2019.

<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684849>. p. 1-20. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/fDkYKgTgq8y5fqzWP9YyJ3b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 17 jun. 22. <https://doi.org/10.1590/2175-623684849>

PEIXOTO, R. C. **Algumas Considerações sobre a Interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa na Construção Inicial Da Escrita Pela Criança Surda**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69. 2006. p. 205-229. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a06v2669.pdf>. Acesso em 10 dez. 20.

<https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200006>

PIOVESAN, F. **Ações afirmativas no Brasil**: desafios e perspectivas. Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v.16, n.3, p.887-896, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ref/a/JXPnmdcRhtfnv8FQsVZzFH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jan. 22. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300010>

PLETSCH, Márcia Denise. MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Estrutura e Funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade nas Universidades Federais da Região Sudeste**. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.12, n.3, p. 1610-1627, jul./set. 2017. E-ISSN: 1982-55871610. DOI: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10354>. Acesso em: 07 Jan. 22. <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10354>

QUADROS, Ronice Müller de. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004. 94 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>. Acesso em: 05 Set. 21.

SILVA. M. P. L.A. **Opinião. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão-Revista da Educação Especial, Brasília, v.4. Nº 1. p. 52, 2008.

SILVA, L.C. **Políticas educacionais inclusivas: as pedras dos caminhos**. 2019. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-educacao-especial-e-inclusao>. Acesso em 16 de Mar. 21. <https://doi.org/10.29388/978-65-81417-06-2-0-f.77-90>

SCHELP, Patrícia Paula. **Práticas de letramento de alunos surdos em contexto de escola inclusiva**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/190715/SCHELP%20Patr%C3%ADcia%20Paula%202008%20%28disserta%C3%A7%C3%A3o%29%20UNIJU%C3%8D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 10 Maio 21.

THOMA, Adriana da Silva. **Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governo**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-775, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/9VHZBTPwBKYdpmdHCLZWwqz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 19 jun. 22. <https://doi.org/10.1590/2175-623661087>

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção**: na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso em 06 Set 21.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Divisão de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (Depae)**. Uberlândia, MG. 2004. Disponível em: <http://www.depae.prograd.ufu.br/unidades/divisao-de-ensino-pesquisa-extensao-e-atendimento-em-educacao-especial>. Acesso em: 17 out. 21.

APÊNDICE 1

Coleta de Informações Iniciais sobre os Núcleos de Acessibilidade das IFES de MG

Coleta de informações iniciais sobre os Núcleos de Acessibilidade das Instituições Federais de Minas Gerais (IFES) para desenvolvimento do projeto de pesquisa de Mestrado intitulado: “NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR DE MINAS GERAIS: ACESSO, PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DOS ACADÊMICOS SURDOS”, sob a orientação da Professora Dra. Lázara Cristina da Silva, no curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

***Obrigatório**

1. E-mail *

Caracterização da Instituição Federal de Ensino Superior

2. NOME DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR *

3. SIGLA

4. POSSUI NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

5. EM CASO AFIRMATIVO, POSSUI QUANTOS NÚCLEOS?

6. QUAIS CAMPUS POSSUEM NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE? *

Se a instituição possui Núcleo de Acessibilidade, responda às questões Quanto à Caracterização do Núcleo de Acessibilidade (ou outro tipo de Serviço de apoio existente na instituição)

7. NOME(S) ATRIBUÍDO(S) AO(S) NÚCLEO(S) DE ACESSIBILIDADE *

8. ANO DE CRIAÇÃO DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE (CASO A INSTITUIÇÃO POSSUA MAIS DE UM NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE, POR FAVOR INFORME O ANO DE CRIAÇÃO DE CADA UM DELES) *

9. O(S) NÚCLEO(S) DE ACESSIBILIDADE ESTÁ(ESTÃO) VINCULADO(S) A QUAL(QUAIS) UNIDADE(S) DA INSTITUIÇÃO? *

Marcar apenas uma oval.

- PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
- PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS
- ESTUDANTISREITORIA
- OUTRA(S) DESCREVA ABAIXO

10. OUTRA(S) QUAIS?

11. DESDE A CRIAÇÃO DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE FORAM/SÃO ATENDIDOS ESTUDANTES SURDOS? *

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO

12. EM CASO AFIRMATIVO, QUANTOS?

APÊNDICE 2**Coleta de Informações sobre os Núcleos de Acessibilidade (NA) das IFES de MG – Aos Coordenadores dos NA**

1. E-mail *

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (VIDE APÊNDICE 3)

2. Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido

*devidamente esclarecido.

Marcar apenas uma oval.

SIM

Caracterização da Instituição Federal de Ensino Superior

3. NOME DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR *

4. SIGLA *

Caracterização do Núcleo de Acessibilidade

5. NOME ATRIBUÍDO AO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE / SIGLA *

6. ANO DE CRIAÇÃO DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE. *

Marque todas que se aplicam.

- ANTES DE 2005
- 2005
- 2006
- 2007
- 2008
- 2009
- 2010
- 2011
- 2012
- 2013
- 2014
- 2015
- 2016
- 2017
- 2018
- 2019
- 2020
- DEPOIS DE 2020

7. COMO FOI CRIADO? *

8. O NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE ESTÁ VINCULADO A QUAL (QUAIS) UNIDADE(S) * DA INSTITUIÇÃO?

Marcar apenas uma oval.

- REITORIA
- VICE-REITORIA
- PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
- PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS
- OUTRA(S)
- Outro: _____

9. O NÚCLEO POSSUI PROJETO DE CRIAÇÃO OU RESOLUÇÃO PRÓPRIA DE
*CRIAÇÃO?

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO

10. POSSUI REGIMENTO INTERNO? *

Marcar apenas uma oval.

- SIM



NÃO

11. COMO O NÚCLEO FOI/É FINANCIADO? *

12. QUAL O OBJETIVO DO NÚCELO DE ACESSIBILIDADE? *

13. QUAL O ESPAÇO/LOCAL DE SUA ESTRUTURAÇÃO? POSSUI SALA PRÓPRIA OU DIVIDIDA COM OUTROS SETORES?

14. NÚCLEO TEM ASSENTO NOS CONSELHOS SUPERIORES? QUAL(IS)? EM CASO *AFIRMATIVO, POSSUI DIREITO A VOTO E VOZ?

15. A INSTITUIÇÃO POSSUI POLÍTICA INTERNA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL? SE SIM, QUAL A PARTICIPAÇÃO DO NA ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DESTA POLÍTICA?

16. NA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EXISTE ESPAÇO PARA AVALIAÇÃO DO NÚCLEO POR DISCENTES, DOCENTES E TÉCNICOS-ADMINISTRATIVOS? EM CASO AFIRMATIVO, INFORMAR CONSOLIDADO DOS DADOS ENCONTRADOS NOS RELATÓRIOS INSTITUCIONAIS.

17. DESDE A CRIAÇÃO DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE FORAM/SÃO

*ATENDIDOS ESTUDANTES SURDOS - USUÁRIO DE LIBRAS (EXCETO DEFICIENTES AUDITIVOS)?

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

Pensando acerca da acessibilidade dentro e fora do Núcleo de Acessibilidade, marque uma alternativa

18. O entorno do Núcleo de Acessibilidade possui acessibilidade visual e informativa (folhetos, pôsteres, entre outros) para surdos?

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

19. O espaço interno do Núcleo de Acessibilidade oferece condições de acessibilidade visual (dispositivos luminosos)?

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

20. O Núcleo de Acessibilidade possui atendente ou membro da equipe treinado na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS?

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

Profissionais e recursos que compõem o Núcleo de Acessibilidade

21. Relação de profissionais. Marque SIM OU NÃO.

PEDAGOGO

PSIICOPEDAGOGO

TRADUTOR/IINTÉRPRETE DE LIIBRAS

GUIIA--IINTÉRPRETE

IISTRUTOR DE LIIBRAS

PSIICÓLOGO

ASSIISTENTE SOCIAL

REVIISOR BRAILLE

TRANSCRIITOR BRAILLE

OUTROS

22. SE NA QUESTÃO ANTERIOR MARCOU SIM PARA OUTROS , CITE QUAIS OUTROS
PROFISSIONAIS O NÚCLEO É COMPOSTO.

23. SERVIÇOS E/OU RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA SÃO DISPONIBILIZADOS PELO
NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE AOS ESTUDANTES SURDOS. MARQUE NÃO, SIM
(INSUFICIENTE) OU SIM (SUFICIENTE)

TRADUTOR--INTÉRPRETE DE LIBRAS

INSTRUTOR DE LIBRAS

MATERIAL DIDÁTICO EM LIBRAS

MATERIAL DIDÁTICO DIGITAL
ACESSÍVEL

RECURSOS DE ACESSIBILIDADE À
COMUNICAÇÃO

RECURSOS DE INFORMÁTICA
ACESSÍVEIS

24. CASO O NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DISPONIBILIZE OUTROS RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA NÃO DESCRITOS NA QUESTÃO ANTERIOR, CITE ABAIXO OS RECURSOS DISPONIBILIZADOS AOS ESTUDANTES SURDOS E SE SÃO SUFICIENTES OU NÃO.

Ações desenvolvidas pelo NA para estimular a inclusão e acessibilidade dos acadêmicos surdos na instituição

25. ASSINALE QUAIS AÇÕES SÃO DESENVOLVIDAS E SE AS AÇÕES CONSEGUEM *SER EFETIVADAS NA PRÁTICA?

PARTICIPAÇÃO EM PROCESSOS SELETIVOS PROMOVENDO ACESSIBILIDADE

NÃO () SIM, EFETIVADAS PARCIALMENTE () SIM, EFETIVADAS INTEGRALMENTE ()

ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO AOS PROFESSORES E COORDENADORES DE CURSO

NÃO () SIM, EFETIVADAS PARCIALMENTE () SIM, EFETIVADAS INTEGRALMENTE ()

FORMAÇÃO SOBRE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO PARA O CORPO DOCENTE E CORPO TÉCNICO DA INSTITUIÇÃO

NÃO () SIM, EFETIVADAS PARCIALMENTE () SIM, EFETIVADAS INTEGRALMENTE ()

ORIENTAÇÃO PARA USABILIDADE DE TECNOLOGIA ASSISTIVA

NÃO () SIM, EFETIVADAS PARCIALMENTE () SIM, EFETIVADAS INTEGRALMENTE ()

DISPONIBILIZAÇÃO DE RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA

NÃO () SIM, EFETIVADAS PARCIALMENTE () SIM, EFETIVADAS INTEGRALMENTE ()

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM DIFERENTES FORMATOS

NÃO () SIM, EFETIVADAS PARCIALMENTE () SIM, EFETIVADAS INTEGRALMENTE ()

ORGANIZAÇÃO E OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

NÃO () SIM, EFETIVADAS PARCIALMENTE () SIM, EFETIVADAS INTEGRALMENTE ()

ORIENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS

NÃO () SIM, EFETIVADAS PARCIALMENTE () SIM, EFETIVADAS INTEGRALMENTE ()

DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS DE ENSINO VOLTADOS AOS ACADÊMICOS SURDOS

NÃO () SIM, EFETIVADAS PARCIALMENTE () SIM, EFETIVADAS INTEGRALMENTE ()

DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS DE PESQUISA SOBRE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

NÃO () SIM, EFETIVADAS PARCIALMENTE () SIM, EFETIVADAS INTEGRALMENTE ()

DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS DE EXTENSÃO SOBRE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE ENVOLVENDO A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE

NÃO () SIM, EFETIVADAS PARCIALMENTE () SIM, EFETIVADAS INTEGRALMENTE ()

AQUISIÇÃO DE RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA

NÃO () SIM, EFETIVADAS PARCIALMENTE () SIM, EFETIVADAS INTEGRALMENTE ()

26. CITE OUTRA(S) AÇÃO(AÇÕES) NÃO CONTEMPLADAS NA QUESTÃO ANTERIOR.

27. EM SUA OPINIÃO, QUAIS AÇÕES PODEM CORROBORAR PARA MELHORIA E/OU FORTALECIMENTO DOS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE COM VISTAS A GARANTIR O ACESSO, PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA DE SURDOS?
-

Dados institucionais com base no atendimento do Núcleo de Acessibilidade voltado aos acadêmicos surdos - usuários da Libras (exceto deficientes auditivos)

28. PREENCHA O NÚMERO DE ESTUDANTES SURDOS MATRICULADOS NA INSTITUIÇÃO E ATENDIDOS PELO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE EM 2008? (EM CASO NEGATIVO, PREENCHA COM VALOR ZERO).
-

29. PREENCHA O NÚMERO DE ESTUDANTES SURDOS MATRICULADOS NA INSTITUIÇÃO E ATENDIDOS PELO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE EM 2009? (EM CASO NEGATIVO, PREENCHA COM VALOR ZERO).
-

30. PREENCHA O NÚMERO DE ESTUDANTES SURDOS MATRICULADOS NA INSTITUIÇÃO E ATENDIDOS PELO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE EM 2010? (EM CASO NEGATIVO, PREENCHA COM VALOR ZERO).
-

31. PREENCHA O NÚMERO DE ESTUDANTES SURDOS MATRICULADOS NA INSTITUIÇÃO E ATENDIDOS PELO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE EM 2011? (EM CASO NEGATIVO, PREENCHA COM VALOR ZERO).
-

32. PREENCHA O NÚMERO DE ESTUDANTES SURDOS MATRICULADOS NA INSTITUIÇÃO E ATENDIDOS PELO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE EM 2012? (EM CASO NEGATIVO, PREENCHA COM VALOR ZERO).
-

33. PREENCHA O NÚMERO DE ESTUDANTES SURDOS MATRICULADOS NA INSTITUIÇÃO E ATENDIDOS PELO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE EM 2013? (EM CASO NEGATIVO, PREENCHA

COM VALOR ZERO).

34. PREENCHA O NÚMERO DE ESTUDANTES SURDOS MATRICULADOS NA INSTITUIÇÃO E ATENDIDOS PELO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE EM 2014? (EM CASO NEGATIVO, PREENCHA COM VALOR ZERO).
-

35. PREENCHA O NÚMERO DE ESTUDANTES SURDOS MATRICULADOS NA INSTITUIÇÃO E ATENDIDOS PELO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE EM 2015? (EM CASO NEGATIVO, PREENCHA COM VALOR ZERO).
-

36. PREENCHA O NÚMERO DE ESTUDANTES SURDOS MATRICULADOS NA INSTITUIÇÃO E ATENDIDOS PELO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE EM 2016? (EM CASO NEGATIVO, PREENCHA COM VALOR ZERO).
-

37. PREENCHA O NÚMERO DE ESTUDANTES SURDOS MATRICULADOS NA INSTITUIÇÃO E ATENDIDOS PELO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE EM 2017? (EM CASO NEGATIVO, PREENCHA COM VALOR ZERO).
-

38. PREENCHA O NÚMERO DE ESTUDANTES SURDOS MATRICULADOS NA INSTITUIÇÃO E ATENDIDOS PELO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE EM 2018? (EM CASO NEGATIVO, PREENCHA COM VALOR ZERO).
-

39. PREENCHA O NÚMERO DE ESTUDANTES SURDOS MATRICULADOS NA INSTITUIÇÃO E ATENDIDOS PELO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE EM 2019? (EM CASO NEGATIVO, PREENCHA COM VALOR ZERO).
-

40. COM BASE NO TOTAL DE SURDOS ATENDIDOS ENTRE 2008 E 2019, QUANTOS INTEGRALIZARAM O CURSO NO TEMPO CURRICULAR ESPERADO? INFORMAR UM MEIO DE CONTATO DOS ACADÊMICOS (E-MAIL / TELEFONE / WHATSAPP)

41. COM BASE NO TOTAL DE SURDOS ATENDIDOS ENTRE 2008 E 2019, QUANTOS * INTEGRALIZARAM O CURSO COM DILAÇÃO DE PRAZO? INFORMAR UM MEIO DE CONTATO DOS ACADÊMICOS (E-MAIL / TELEFONE / WHATSAPP)

42. COM BASE NO TOTAL DE SURDOS ATENDIDOS ENTRE 2008 E 2019, QUANTOS NÃO INTEGRALIZARAM O CURSO? INFORMAR UM MEIO DE CONTATO DOS ACADÊMICOS (E-MAIL / TELEFONE / WHATSAPP)

Caracterização do Coordenador do Núcleo de Acessibilidade

43. NOME COMPLETO *

44. GRADUAÇÃO *

45. PÓS-GRADUAÇÃO (MAIOR TITULAÇÃO)?

Marcar apenas uma oval.

- ESPECIALIZAÇÃO
- MESTRADO
- DOUTORADO
- NÃO POSSUO

46. ÁREA DE CONHECIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO *

47. POSSUI FORMAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL / INCLUSIVA ? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

48. POSSUI EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL VOLTADA ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA ?

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

49. POSSUI EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL EM GESTÃO?

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

50. TEMPO DE ATUAÇÃO NA COORDENAÇÃO DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE (EM ANOS E MESES).

51. FORMA DE DESIGNAÇÃO PARA A COORDENAÇÃO DO NA / ESCOLHA DOS PARES / CARGO DE CONFIANÇA / OUTRO

52. TEMPO DE ATUAÇÃO NA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR (EM ANOS E MESES)

53. FUNÇÃO QUE EXERCE NA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR?

Marcar apenas uma oval.

TÉCNICO-ADMINISTRATIVO

DOCENTE

54. SE DESEJAR, APRESENTE SUAS CONSIDERAÇÕES EM OUTROS ASPECTOS QUE NÃO TENHAM SIDO CONTEMPLADOS NESTE QUESTIONÁRIO

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR DE MINAS GERAIS: ACESSO, PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DOS ACADÊMICOS SURDOS”, sob a orientação da Professora Dra. Lázara Cristina da Silva, no curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Mestranda em Educação: Patrícia Silva Cipriano. Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender a atuação dos Núcleos de Acessibilidade das IFES mineiras na efetivação de políticas de inclusão educacional internas para acadêmicos surdos e suas contribuições no seu processo formativo, no período entre 2008 e 2019. Considerando o recorte temporal e local pretendemos especificamente identificar e analisar: O processo de criação e desenvolvimento dos NA nas instituições; como atuam em prol do processo educacional do estudante surdo; sua inserção interna nos espaços decisórios para a constituição de políticas institucionais internas de inclusão de estudantes surdos. Sua participação na pesquisa é a de responder ao questionário a seguir com questões abertas e fechadas e uma entrevista semiestruturada com questões que envolvem as ações dos Núcleos de Acessibilidade sob sua coordenação no tocante aos estudantes surdos. Após a transcrição das gravações para a pesquisa elas serão desgravadas. Em nenhum momento você será identificado na pesquisa, as informações relacionadas a e-mail são apenas para contatos futuros. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. O presente Termo será aplicado e devolvido à Profa. Lázara Cristina da Silva (Coordenadora da Pesquisa), que ficará responsável em coletar os dados e obter a assinatura do termo. Os riscos possíveis serão de identificação dos sujeitos. No entanto, tal identificação não impacta e não causará prejuízos aos sujeitos da pesquisa. No entanto, será feito todo esforço para não se identificar os sujeitos. Os questionários serão anônimos e as entrevistas serão gravadas, transcritas e enviadas aos informantes para que validem a transcrição, e, em seguida, os nomes serão substituídos por nomes fictícios e desidentificados imediatamente. As gravações apagadas. Como benefícios de sua participação na pesquisa está em contribuir para que possamos compreender a atuação dos Núcleos de

Acessibilidade das IFES mineiras na efetivação de políticas de inclusão educacional internas para acadêmicos surdos suas contribuições no seu processo formativo, no período entre 2008 e 2019. De uma maneira geral, o estudo representará uma enorme contribuição no sentido de compreender a realidade dos NA nas IFES mineiras e suas contribuições com a formação profissional de pessoas surdas no estado. A investigação também possibilitará que professores do Ensino Superior, órgãos públicos e privados tenham acesso aos resultados das reflexões e análises realizadas, bem como aos materiais e instrumentos de pesquisa produzidos. Portanto, dentre os principais produtos resultantes desta pesquisa, projetamos: 1) produção e apresentação de trabalhos nos eventos nacionais relacionados à educação “O Uno e o Diverso na Educação Escolar”, ENDIPE, ANPED Nacional e ANPED Centro-Oeste. 2) Produção e publicação de artigos em periódicos especializados nacionais e internacionais; 3) defesa de dissertação de mestrado; 4) Produção de capítulos de livro sobre a temática a ser publicado em editora nacional contendo os resultados da investigação. Você é livre para parar de participar a qualquer momento sem nenhum prejuízo pessoal. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o senhor(a). Qualquer dúvida a respeito da pesquisa o senhor poderá entrar em contato com a pesquisadora: Profa. Dra. Lázara Cristina da Silva –FACED/UFU – Bloco G, sala 118, fone: 3239-4163. Comitê de Ética e Pesquisa/UFU: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco J, Campus Santa. Mônica –Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, 17 de abril de 2022.

() Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante na pesquisa.

APÊNDICE 4

Quadro 7- Objetivos dos Núcleos de Acessibilidade na perspectiva dos Coordenadores

1	Garantir condições de acesso, permanência e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão do estudante com necessidades específicas.
2	Atendimento das necessidades educacionais específicas dos discentes com deficiência.
3	O [...] objetiva promover suporte técnico, científico, acadêmico e pedagógico necessários às atividades de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas na área da educação inclusiva, sob a perspectiva da cultura da diversidade humana.
4	Construir e implementar políticas de ações afirmativa para pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades e Superdotação no âmbito dos cursos de graduação e pós-graduação.
5	Promover igualdade de oportunidades, assegurar direitos e atender às legislações vigentes – principalmente a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.
6	Melhorar as condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência no interior da [...] Assessorar os cursos de graduação e pós-graduação, bem como outros setores da [...], no cumprimento das atuais demandas legais. Essas demandas expressam a necessidade de que todos os cursos de formação de professores desenvolvam ações pedagógicas, contemplando a formação de um profissional sensibilizado e adequadamente preparado para uma prática pedagógica eficiente junto aos alunos com necessidades educacionais especiais inseridos na rede regular de ensino. Apoiar projetos que produzam conhecimentos e alternativas que promovam a melhoria das condições de ensino e aprendizagem na área. Apoiar a implementação de projetos envolvendo acessibilidades físicas e atitudinais.
7	Atender alunos com deficiência da [...]; buscar promover a acessibilidade e inclusão em todos os aspectos; quebrar barreiras arquitetônicas, pedagógicas de comunicação e atitudinais, e principalmente fazer com que o aluno tenha autonomia para lutar pelo seu espaço na instituição e na vida como um todo.
8	As ações desenvolvidas pelo Setor de Acessibilidade e Inclusão - [...] visam garantir a inclusão de pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas à vida acadêmica na [...], atuando para a eliminação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas, programáticas, atitudinais e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade e consolidando a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) e a transversalidade da Educação Especial no Ensino Superior por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos discentes em todos os espaços acadêmicos da ...
9	Desenvolver ações e serviços de acessibilidade e inclusão dos(as) estudantes com deficiência, transtornos específicos da aprendizagem, transtornos do espectro autista (TEA), altas habilidades e superdotação.
10	Coordenar ações contínuas de acolhimento, diagnóstico, orientação e acompanhamento pedagógico de estudantes de graduação e pós-graduação com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, bem como aqueles que

	<p>apresentam necessidades de aprendizagem específicas, em consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); Promover um conjunto de ações contínuas de formação didático-pedagógica, com base na experiência docente com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, bem como aqueles que apresentam necessidades de aprendizagem específicas. Esses objetivos definidos no âmbito das competências da [...], responsável pelo [...]. As competências serão incluídas na próxima atualização das Normas de Organização da [...]. De modo geral, as atribuições da [...] compreendem a coordenação de iniciativas de apoio pedagógico aos discentes, em conformidade com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e com políticas de acessibilidade e inclusão, visando o ingresso, acesso, permanência, progressão e conclusão, com qualidade, do percurso universitário. A [...] é responsável, ainda, pelo assessoramento técnico-pedagógico às coordenações dos cursos de graduação, referente aos projetos pedagógicos, matrizes curriculares e processos de avaliação, assim como o apoio didático-pedagógico aos docentes, buscando o aprimoramento da qualidade de ensino e o desenvolvimento profissional docente</p>
11	Promover a convivência, o respeito à diferença e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais na Instituição e no espaço social mais amplo, de forma a efetivar os princípios da educação inclusiva.
12	Promover a inclusão plena de alunos com deficiência no [...]
13	Promover a cultura da Educação para a convivência e aceitação da diversidade, além de buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais na instituição, de forma a promover inclusão dos discentes e servidores com necessidades específicas.
14	A [...] oferece o atendimento educacional especializado aos/às estudantes da [...] que apresentem necessidades educacionais específicas em razão de deficiência visual, deficiência física, deficiência auditiva, deficiência intelectual e transtorno do espectro autista. A [...] ainda oferece, em caráter extraordinário, apoio e atendimento aos/às estudantes da [...] que apresentem outros transtornos, como transtorno do déficit de atenção/hiperatividade, transtorno específico da aprendizagem ou outros que sejam decorrentes de condição médica geral e que tenham consequências significativas para o processo de ensino-aprendizagem, como AVC e epilepsia. A Unidade também oferece aos/às docentes orientações e suportes nas atividades de ensino, contribuindo na elaboração e organização dos recursos didáticos, pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos/as discentes em todo seu processo formativo.

Fonte: Questionário respondido pelas instituições.

Nosso objetivo é expor os objetivos dos NA e não os nomes das IFES ou dos NA, por isso colocamos [...] para não identificação das instituições

1. Objetivos que incorporem aspectos relacionados aos discentes
 - a. Aspectos relacionados a promoção de serviços e recursos de acessibilidade
 - b. Ações para garantir o acesso e a permanência e aprendizagem no curso
 - c. Oferta do AEE
 - d. A oferta de cursos e projetos que apoiem e busquem o desenvolvimento de práticas inclusivas
 - e. Apoio e oferta de serviços de acessibilidade para garantir as condições de recursos e ações didático-pedagógicas para ampliar as condições de aprendizagem dos estudantes

2. Objetivos que incorporem aspectos relacionados ao corpo docente
 - a. Apoio e orientação pedagógica
 - b. Formação continuada de docentes
3. Objetivos que incorporem a formação continuada de profissionais da Educação Superior
4. Questões mais gerais
- f. Atendimento à legislação