

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

George Campanha de Souza

**Inclusão dos alunos surdos no ensino superior da Universidade Federal de
Juiz de Fora: atuação do núcleo de acessibilidade para garantir a permanência
desses estudantes**

Juiz de Fora
2025

George Campanha de Souza

Inclusão dos alunos surdos no ensino superior da Universidade Federal de Juiz de Fora: atuação do núcleo de acessibilidade para garantir a permanência desses estudantes

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Daniela Fantoni de Lima Alexandrino

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Souza, George Campanha de.

Inclusão dos alunos surdos no ensino superior da Universidade Federal de Juiz de Fora : atuação do núcleo de acessibilidade para garantir a permanência desses estudantes / George Campanha de Souza. -- 2025.

169 p.

Orientadora: Daniela Fantoni de Lima Alexandrino

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. Inclusão. 2. Acessibilidade. 3. Ensino Superior. 4. Gestão da Informação. 5. Núcleo de Apoio à Inclusão. I. Alexandrino, Daniela Fantoni de Lima, orient. II. Título.

GEORGE CAMPANHA DE SOUZA

Inclusão dos alunos surdos no ensino superior da Universidade Federal de Juiz de Fora: atuação do núcleo de acessibilidade para garantir a permanência desses estudantes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública

Aprovada em 08 de janeiro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a) Daniela Fantoni de Lima Alexandrino - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a) Mylene Cristina Santiago
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a) Rita de Cássia Souza Felix Batista
PJF

Juiz de Fora, 18/12/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Fantoni de Lima Alexandrino, Usuário Externo**, em 10/01/2025, às 17:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **RITA DE CÁSSIA SOUZA FÉLIX BATISTA, Usuário Externo**, em 14/01/2025, às 11:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mylene Cristina Santiago, Professor(a)**, em 22/01/2025, às 19:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2166331** e o código CRC **1791863C**.

Dedico este trabalho a minha esposa, Carla, aos meus filhos, Bernardo e Maria Eduarda, que a vida me presenteou, e a todas as pessoas surdas, cuja força e determinação impulsionam a luta por inclusão e igualdade. De maneira especial, dedico a minha irmã gêmea Larissa e a mim mesmo, ambos surdos, cujas experiências inspiraram este estudo. Este trabalho é também uma celebração da nossa trajetória e resiliência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a minha esposa, a principal razão pela qual iniciei e concluí este mestrado. Foi graças a sua insistência, apoio incondicional e motivação constante que consegui superar os desafios e completar mais uma etapa importante em minha vida.

Aos meus filhos, minha gratidão pela paciência e compreensão diante dos momentos mais difíceis e estressantes desta jornada. Espero que este esforço sirva como exemplo de que a educação é a base para todas as conquistas e que o conhecimento, uma vez adquirido, é um bem que ninguém pode tirar. Sempre digo: estudem, para que possam alcançar tudo o que desejarem com independência e segurança. E aos meus sobrinhos, Caio, Eduarda e Lucca, que também crescerão com este aprendizado, lembro-lhes da importância do conhecimento para a realização de seus sonhos.

Aos meus pais, meu profundo reconhecimento pelo amor e apoio incondicional que sempre me ofereceram. Tudo o que sou hoje devo a eles. A minha mãe, especialmente, por me incentivar nos estudos desde cedo e por ser um pilar de apoio em todos os momentos da minha vida.

Aos meus irmãos, minha gratidão por estarem sempre ao meu lado, oferecendo ajuda sempre que precisei — e ainda preciso.

Agradeço também aos colegas de mestrado, especialmente aos da UFJF. Por estarmos fora da área da educação, enfrentamos juntos os desafios dessa jornada, buscando apoio mútuo e construindo laços que nos fortaleceram até o final.

Aos meus colegas de trabalho, tanto em Juiz de Fora quanto em Governador Valadares, agradeço pela compreensão e apoio durante minha ausência, permitindo que eu pudesse me dedicar a essa realização.

Aos professores do programa, meu reconhecimento pela dedicação e pelo compromisso em nos conduzir neste percurso. À equipe do CAEd, meu agradecimento pela disponibilidade e suporte inestimável, que tornaram as intensas semanas presenciais mais leves e organizadas.

Por fim, minha gratidão à minha orientadora, Prof.^a Daniela, por ter confiado em mim como seu orientando, e à tutora Juliana Cantarino, por sua orientação, incentivo e paciência. Suas valiosas contribuições e comentários foram fundamentais para meu crescimento acadêmico e pessoal ao longo deste processo.

O movimento inclusivo, nas escolas, por mais que ainda seja muito contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, convence a todos pela sua lógica e pela ética de seu posicionamento social (Mantoan, 2003, p. 47).

RESUMO

O presente estudo, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), analisa como os setores responsáveis por promover a acessibilidade aos alunos surdos, que ingressam no ensino superior da UFJF, têm atuado e garantido a permanência desses sujeitos na instituição. Para tanto, definiu-se como objetivo geral, analisar as ações promovidas pelo Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) da UFJF, para garantir a permanência e conclusão do ensino superior pelos estudantes surdos. O capítulo descritivo apresenta as evidências identificadas, fundamentadas em pesquisa qualitativa bibliográfica e documental, além de entrevistas in loco e e-mails. Para o capítulo analítico, realizou-se uma discussão teórica a respeito da inclusão e acessibilidade no ensino superior. Além disso, Gestão da Informação e do Conhecimento, fundamentada em pesquisa bibliográfica. Para enriquecer a análise qualitativa, foram realizadas entrevistas com alunas surdas da UFJF, cujas experiências proporcionaram uma visão aprofundada a respeito dos desafios que essas alunas enfrentaram na universidade. Com base nos dados coletados, foi possível elaborar um Plano de Ação Educacional (PAE), que propõe estratégias para aprimorar o suporte institucional oferecido pelo NAI. Entre as propostas do PAE, destacam-se sistema de avaliação contínuas por meio do feedback, criação de um manual para professor com orientações e práticas de educação inclusiva de alunos. Os resultados da pesquisa indicaram que, embora a UFJF tenha implementado ações importantes para a inclusão dos alunos surdos, ainda existem barreiras que comprometem a experiência acadêmica plena desses estudantes. Dessa forma, a pesquisa reforça a importância de uma abordagem integrada e colaborativa entre os setores da universidade para consolidar um ambiente acessível e inclusivo, capaz de oferecer igualdade de oportunidades e assegurar o sucesso dos estudantes surdos no ensino superior.

Palavras-chave: inclusão; acessibilidade; ensino superior; gestão da informação; núcleo de apoio à inclusão.

ABSTRACT

This study, conducted within the scope of the Professional Master's Program in Management and Evaluation of Public Education (PPGP) at the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF), analyzes how the sectors responsible for promoting accessibility for deaf students entering higher education at UFJF have acted to ensure their permanence in the institution. The main objective was to analyze the actions carried out by the Accessibility Support Center (NAI) at UFJF to ensure the permanence and graduation of deaf students in higher education. The descriptive chapter presents the evidence identified, based on qualitative bibliographic and documental research, as well as on-site interviews and emails. The analytical chapter included a theoretical discussion about inclusion and accessibility in higher education, supported by bibliographic research on Information and Knowledge Management. To enrich the qualitative analysis, interviews were conducted with deaf students at UFJF, providing an in-depth understanding of the challenges these students face in the university setting. Based on the collected data, an Educational Action Plan (PAE) was developed, suggesting strategies to enhance the institutional support offered by NAI. Among the proposals in the PAE are a continuous evaluation system through feedback and the creation of a manual for professors with guidelines and practices for inclusive education for deaf students. The results of the research indicate that, while UFJF has implemented significant actions to promote the inclusion of deaf students, barriers remain that hinder these students' full academic experience. Therefore, the study reinforces the importance of an integrated and collaborative approach among the university's departments to establish an accessible and inclusive environment, ensuring equal opportunities and the academic success of deaf students in higher education.

Keywords: inclusion; accessibility; higher education; information management; accessibility support center.

LISTRA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	– Sistema de Cotas: Divisão dos grupos.....	34
Figura 1	– Mapa de Ambientes da Faculdade de Letras.....	50
Quadro 2	– Potencialidades e Fragilidades na inclusão de alunos surdos na UFJF.....	118
Quadro 3	– Ações propostas pelo Plano de Ação Educacional.....	125
Quadro 4	– Ação Propositiva: Formulário de avaliação contínua por meio de feedback.....	127
Quadro 5	– Ação Propositiva: Criação do Manual para o professor: Estratégias e Práticas no ensino inclusivo de alunos surdos em sala de aula.....	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	–	Quantitativo de alunos surdos no curso de Letras-Libras no período de 2014 a 2022.....	53
----------	---	--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Caefi	Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional
CDARA	Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos
CGCO	Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional
CONGRAD	Conselho Setorial de Graduação
CONSU	Conselho Superior
DIAAF	Diretoria de Ações Afirmativas
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
E1	Entrevistada 1
E2	Entrevistada 2
FACED	Faculdade de Educação
FAFILE	Faculdade de Filosofia e Letras
FALE	Faculdade de Letras
FEBRAPILS	Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais
GFAC	Gerência de Fiscalização de Contratos e Terceirizados
ICHL	Instituto de Ciências Humanas e Letras
ICV	Instituto Ciências da Vida
ICSA	Instituto de Ciências Sociais Aplicadas
IFES	Institutos Federais do Ensino Superior
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
L1	Primeira Língua
L 2	Segunda Língua
LSE	Legendagem para Surdos e Ensurdecidos
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAI	Núcleo de Apoio à Inclusão

NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
PAE	Plano de Ação Educacional
PcD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Pism	Programa de Ingresso Seletivo Misto
PROAE	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SIGA	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
TAE	Técnico Administrativo em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TILS	Tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UJF	Universidade de Juiz de Fora
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	AÇÕES PROMOVIDAS PELO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UFJF PARA GARANTIR A PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DO ENSINO SUPERIOR PELOS ESTUDANTES SURDOS	19
2.1	POLÍTICAS E LEGISLAÇÕES DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E OS SURDOS NO ÂMBITO NACIONAL	19
2.2	A UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF)	26
2.2.1	Formas de ingresso e Política de Cotas	29
2.3	NÚCLEO DE APOIO À INCLUSÃO (NAI) E O PROFISSIONAL TRADUTOR INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (TILS).....	37
2.3.1	A criação do Núcleo de Apoio à Inclusão na UFJF: uma política de ações afirmativas para a educação superior.....	37
2.3.2	O tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS).....	44
2.4	A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NA UFJF: O CASO DO CURSO DE LETRAS-LIBRAS	49
3	INCLUSAO E ACESSIBILIDADE DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: ENFOQUE TEÓRICO	56
3.1	REFERENCIAL TEÓRICO.....	56
3.1.1	Inclusão e acessibilidade no ensino superior.....	57
3.1.2	Gestão da Informação e gestão do conhecimento	75
3.2	METODOLOGIA DA PESQUISA	83
3.3	ANÁLISE DOS DADOS	86
3.3.1	Caracterização da amostra	87
3.3.2	Análise referente ao acesso das alunas surdas na UFJF	87
3.3.3	Análise referente à permanência das alunas surdas na UFJF	93
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	121
4.1	PROPOSTA 1 - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO CONTÍNUA POR MEIO DE FEEDBACK	125
4.2	PROPOSTA 2 – CRIAÇÃO DO MANUAL PARA O PROFESSOR: ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS NO ENSINO INCLUSIVO DE ALUNOS SURDOS EM SALA DE AULA	130

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	161
	APÊNDICE B – PROPOSTA DE INSTRUMENTOS DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS SURDOS DA UFJF	163

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o cenário educacional nacional tem sido marcado por significativos avanços no que tange às políticas de inclusão, visando assegurar o acesso e a participação de todos no sistema de ensino. Entre os grupos que demandam atenção especial nesse contexto, destacam-se os estudantes surdos, cujas necessidades demandam recursos e “[...] estratégias diferenciadas e específicas para propiciarem seu desenvolvimento acadêmico” (Caramori, 2014, p.105).

Dentro deste contexto, este trabalho de pesquisa parte da apreensão das políticas de inclusão implementadas nos últimos anos em âmbito nacional, a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88), até as medidas mais recentes, para entender os processos de inclusão dos estudantes surdos na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Dessa forma, trata-se de um caso de gestão, que é uma abordagem de pesquisa utilizada principalmente em estudos de administração e gestão, com o objetivo de analisar como uma organização lida com desafios ou situações específicas. Esse tipo de estudo permite investigar a implementação de estratégias e processos dentro de uma organização, observando seus impactos e os fatores que influenciam as decisões tomadas.

Nesse sentido, a CF/88, em seus artigos 205, 206 e 208, consolidou a educação como um direito de todos os cidadãos brasileiros, enfatizando seu papel fundamental no desenvolvimento da pessoa e na formação de cidadãos conscientes. Contudo, a efetivação desse direito para estudantes com deficiência, incluindo os surdos, demandou a implementação de políticas específicas.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, emerge como um marco ao estabelecer as diretrizes e bases da educação no país. Essa legislação assegurou o direito à educação para todos os brasileiros, independentemente de suas condições, e serviu de alicerce para futuras medidas inclusivas. Além disso, a ratificação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por meio do Decreto nº 6.949/2009, reforçou o compromisso do Brasil em promover a inclusão de pessoas com deficiência em diversos aspectos da vida social, sendo a educação um dos pilares fundamentais.

Particularmente importante, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - Lei nº 13.146, representou um avanço significativo ao estabelecer direitos e garantias para as

peças com deficiência, incluindo o acesso à educação em todos os níveis. Essa legislação consolida a importância da inclusão como um princípio inegociável. Também foi homologada a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão para a comunidade surda, conferindo legitimidade e acessibilidade para a educação desses estudantes, fortalecendo sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Ademais, os decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 foram essenciais ao estabelecerem normas e critérios para a promoção da acessibilidade e o uso de Libras nas instituições de ensino, proporcionando condições mais propícias para a aprendizagem de estudantes surdos. Por fim, o Programa Incluir, criado em 2005, representou um passo significativo ao promover a inclusão de pessoas com deficiência, especialmente no ambiente acadêmico. Essa iniciativa demonstrou o compromisso do governo em criar condições para o pleno desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes.

Em consonância com essas legislações e diretrizes, a UFJF adotou medidas para assegurar o ingresso, a permanência e a participação dos estudantes surdos na instituição. Entre essas medidas, destacam-se: a implantação do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI); a criação do curso de Licenciatura Letras-Libras; a oferta de vagas para pessoas surdas no curso de Letras-Libras por meio da Lei de Cotas (grupo F); concurso e contratação de Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS).

Nesse contexto, o presente trabalho investigou o contexto de implementação de ações voltadas para a permanência e participação dos estudantes surdos na UFJF, com destaque na articulação entre o NAI e os cursos de graduação. A compreensão desse cenário é crucial para fortalecer práticas inclusivas e aprimorar continuamente as estratégias de apoio aos alunos surdos dessa instituição.

No âmbito da UFJF, atualmente, estou lotado no setor Gerência de Fiscalização de Contratos de Terceirizados que fica na Pró-reitoria de Infraestrutura e Gestão (GFAC/Proinfra) UFJF. Na GFAC, exerço a função de Fiscal Administrativo e são várias as atribuições, dentre elas realizar a fiscalização administrativa de contratos de serviços com dedicação de mão de obra; auxiliar o gestor do contrato na apuração do valor a ser faturado pela contratada e nas prorrogações e repactuações. Através de colegas do setor obtive informação de que a UFJF fornece mestrado para servidores e em julho de 2022 fui aprovado no mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação

Pública (PPGP) da Universidade Federal de Juiz de Fora. No mês de outubro de 2022 começaram as aulas e durante o curso fomos orientados a apresentar temas de gestão de nossos interesses para dissertação.

A definição do tema da pesquisa foi motivada pela minha experiência pessoal, pois tenho deficiência auditiva e uma irmã surda, que já enfrentou barreiras no ensino superior. Além disso, reconheço a importância de compartilhar esses conhecimentos com os servidores da UFJF, contribuindo assim para a reflexão e possíveis ações voltadas para a melhoria da inclusão. Assim, iniciei a busca por dados para evidenciar o problema de pesquisa, e descobri que a UFJF possui um núcleo de acessibilidade destinado a alunos com deficiência, que é o NAI. Em contato com esse núcleo, obtive informações a respeito dos alunos surdos, estendendo a investigação as coordenações dos cursos que possuem alunos surdos matriculados. Contudo, durante esse processo, deparei-me com divergências de informações entre o NAI e as coordenações. Além disso, não obtive informações de algumas coordenações acerca desses alunos. Essas discrepâncias apontam para um problema de sistematização de dados e falta de alinhamento nos diálogos entre o NAI e as coordenações de curso, indicando uma possível lacuna na comunicação e compartilhamento de informações entre esses setores.

Essa constatação levantou questões relevantes sobre como os setores responsáveis por promover acessibilidade aos alunos surdos têm atuado na UFJF. Dessa forma, o presente estudo teve como questão de pesquisa: como os setores responsáveis por promover acessibilidade aos alunos surdos que ingressam no ensino superior da UFJF têm atuado e garantido a permanência desses sujeitos na instituição?

A partir dessa questão, foi delineado como objetivo geral, analisar as ações promovidas pelos núcleos de acessibilidade da UFJF para garantir a permanência e conclusão do ensino superior pelos estudantes surdos. Além disso, foi necessário traçar objetivos específicos que auxiliaram na condução do percurso para responder à questão apresentada, são eles: descrever as ações implementadas pelos núcleos de acessibilidade, bem como sua articulação com as coordenações de curso, corpo docente e demais responsáveis pela formação do estudante. Na sequência, analisar tais ações com foco no acesso, na inclusão e na permanência dos alunos surdos na UFJF. E, por fim, propor formas de garantir a acessibilidade e, conseqüentemente a permanência e conclusão do ensino superior pelos estudantes surdos da UFJF.

Tenho interesse em debruçar-me sobre o tema relativo à inclusão dos alunos surdos no ensino superior na UFJF e entender como a UFJF atua para promover acessibilidade e estrutura para os surdos. Meu plano de ação não é apenas identificar lacunas ou desafios, mas também propor soluções práticas que possam contribuir para aprimorar a acessibilidade e promover a inclusão desses alunos.

A metodologia para a produção desta pesquisa divide-se em dois momentos. O primeiro momento se delineou para construção do capítulo 2, que se baseou em busca das evidências, por meio de pesquisas bibliográficas e documentais, coletas de materiais em campo, por meio de entrevistas com a coordenação do NAI e coordenação do curso de Letras-Libras, que foram gravadas e transcritas.

Além dessas, alguns e-mails foram enviados em 24 de outubro e 23 de novembro de 2022 para o NAI (nucleo.nai@ufjf.br) para coleta de dados. Buscamos dados também no departamento do curso de Letras-Libras (coordenacao.libras@letras.ufjf.br) entre 31 de outubro de 2022 e 3 de janeiro de 2023 e, na data de 13 de março de 2023, enviamos solicitações de dados para os seguintes departamentos de cursos: Educação Física (secretaria.coordfaefid@ufjf.br); Física (secretaria.fisica@ufjf.br, coord.fisica@ice.ufjf.br, fisnoturnoufjf@gmail.com).

Por sua vez, para o segundo momento da pesquisa, foram realizadas entrevistas estruturadas em vídeo na Língua Brasileira de Sinais (Libras), com auxílio do Tradutor-Intérprete de Libras (TILS) para os alunos surdos.

No que se refere à organização além da parte introdutória, este trabalho conta com dois capítulos. O segundo capítulo teve como propósito descrever o caso de gestão, o problema elencado e que dá origem a pesquisa desenvolvida. No entanto, além da descrição do problema sua redação conta com a apresentação da UFJF, desde a sua criação e até a data atual. Além disso, serão mostradas as formas de ingresso e a Política de Cotas utilizada por essa instituição. Ademais, foi apresentado o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI); o profissional Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS) e por fim, o curso de Letras-Libras.

O terceiro capítulo teve como função a realização da análise do caso de gestão, fundamentada em uma base teórica composta por dois eixos: Inclusão e Acessibilidade no ensino superior e Gestão da Informação e do Conhecimento. Além disso, conta, ainda, com a metodologia empregada na produção dos dados. O quarto e último capítulos apresentam Plano de Ação Educacional (PAE), que tem

como base os principais desafios identificados na análise do caso de gestão. Por fim, as considerações finais sobre a pesquisa.

2 AÇÕES PROMOVIDAS PELO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UFJF PARA GARANTIR A PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DO ENSINO SUPERIOR PELOS ESTUDANTES SURDOS

Este capítulo descreve as ações implementadas pelo núcleo de acessibilidade, bem como sua articulação com as coordenações de curso, corpo docente e demais responsáveis pela formação do estudante surdo. Para tanto, primeiramente foi necessário apresentar as políticas e legislações relacionadas à inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, com foco nas ações voltadas para os estudantes surdos, situando o leitor sobre os documentos que embasam e orientam as práticas inclusivas na instituição de ensino superior.

Na segunda seção, é abordada a história da Universidade Federal de Juiz de Fora, desde sua criação até o dia atual. A análise contemplará os marcos e evoluções que moldaram a instituição, proporcionando um panorama contextual para compreendermos o cenário atual.

Na sequência, terceira seção, é dedicada às formas de ingresso na UFJF, destacando a política de cotas como parte integrante do compromisso da universidade com a diversidade e inclusão. São discutidas as formas de acesso que visam ampliar as oportunidades para estudantes surdos. Essa discussão permite uma compreensão das práticas adotadas pela UFJF para garantir a equidade no acesso ao ensino superior e, especialmente, para estudantes surdos.

Adicionalmente, é apresentado o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) e seu papel na implementação de práticas inclusivas na UFJF. Também a relevância do Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS) como profissional fundamental para viabilizar a comunicação dos alunos surdos. Além disso, apresentados os problemas evidenciados durante a busca e coleta de dados, os quais fundamentam o caso de gestão. Por fim, evidenciados os cursos de graduação que contam com a presença de alunos surdos, com especial atenção para o contexto do curso de Letras-Libras.

2.1 POLÍTICAS E LEGISLAÇÕES DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E OS SURDOS NO ÂMBITO NACIONAL

O cenário educacional brasileiro é permeado por um conjunto de políticas e legislações que norteiam o funcionamento e a qualidade do ensino superior (Broch; Breschiliare; Barbosa-Rinaldi, 2020). Portanto, é importante estabelecer e implementar políticas eficazes para assegurar a qualidade e igualdade no acesso ao ensino superior (Schwartzman, 2015). Neste contexto, esta seção visa apresentar as políticas e legislações que preveem a educação inclusiva para pessoas com deficiência, em particular os surdos, no ambiente acadêmico. Assim, em relação à educação, a Constituição Federal de 1988 (CF) apresenta vários dispositivos que visam garantir o direito à educação de forma ampla e igualitária para todos. Em seu art. 205, expressa o seguinte texto:

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, 1998, p. 23).

Além disso, o artigo 206 da CF/88 estabelece princípios que devem nortear o sistema educacional do país. Ele descreve as diretrizes gerais que devem ser seguidas tanto pelo poder público quanto pela iniciativa privada que atuam na área da educação. O inciso I desse artigo estabelece o princípio da "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola"(Brasil, 1988, p. 23).

Esse princípio tem um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades no âmbito educacional. Ele implica que todas as pessoas, independentemente de sua origem, condição social, raça, gênero, religião, orientação sexual, deficiência ou qualquer outra característica, devem ter as mesmas condições para ingressar e permanecer em instituições de ensino. Isso significa que ninguém deve ser excluído da educação por motivos discriminatórios ou por falta de recursos (Brasil, 1998). Ademais, o artigo 208, inciso V da CF/88 estabelece outro importante princípio na área da educação no Brasil.

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (Brasil, 1988, p.24).

Esse inciso enfatiza a necessidade de oferecer oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino, desde os fundamentais até os mais avançados, incluindo ensino superior. Além disso, ressalta que esse acesso deve ser proporcionado de acordo com a capacidade individual de cada pessoa (Brasil, 1988). No que tange à legislação que regula a educação das Pessoas com Deficiência (PcD), o Brasil tem avançado significativamente. A CF/88, em seu capítulo III, no art. 208, inciso III, estabelece diretrizes fundamentais para o desenvolvimento da educação inclusiva no país (Brasil, 1988).

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988, p. 24).

Nesse contexto, o inciso III visa assegurar que as pessoas com deficiência tenham acesso a uma educação de qualidade e adaptada às suas necessidades, preferencialmente dentro das escolas regulares, promovendo assim a inclusão e a igualdade de oportunidades no âmbito educacional (Brasil, 1988). A garantia desses direitos foi o catalisador para a elaboração de políticas e legislações brasileiras que promovessem a inclusão.

Um evento que marcou um ponto de virada na abordagem global à educação inclusiva foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990. Esse evento teve como principal objetivo estabelecer um compromisso global para expandir e melhorar a educação em todo mundo, o que resultou na criação da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, um documento que delineou os objetivos, princípios e estratégias para alcançar a educação para todos os cidadãos (UNESCO, 1990). Como resultado dessa influência, a Conferência pode ser observada em várias iniciativas e leis promulgadas no Brasil, tais como a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que estabeleceu a inclusão como um princípio fundamental da educação no Brasil, determinando que o ensino seja ministrado de forma inclusiva em todos os níveis e modalidade, conforme apresentado em seu art. 4º, inciso V (Brasil, 1996, p.1).

Além disso, conforme cartilha referente ao Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência disponibilizada no site do MEC

(2007), o Brasil é amplamente reconhecido internacionalmente por seu engajamento no campo dos Direitos Humanos, na promoção de valores como dignidade e na luta contra a discriminação. Assim, “em amplo consenso bem trabalhado pela Organização das Nações Unidas – ONU nasceu a primeira convenção internacional do milênio” (ONU, 2007, p. 6), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006 (ONU, 2007) e promulgado pelo Brasil em 25 de agosto de 2009, através do Decreto nº 6.949 (Brasil, 2009). O decreto supracitado apresenta em seu art. 24, inciso I:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos (Brasil, 2009a, p. 6).

Nesse artigo, o direito das pessoas com deficiência à educação em todos os níveis é reconhecido e, no inciso V do referido artigo, esse direito é assegurado segundo a seguinte redação:

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, 2009a, p. 6).

Tendo essa Convenção como referência, em 6 de julho de 2015, foi promulgada a Lei 13.146, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), com o propósito de “assegurar e a promover, em igualdade de condições com as demais pessoas, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, p. 2). A LBI também assegura o direito à educação no ensino superior para as pessoas com deficiência, conforme dispõe em seu Capítulo IV, art. 27.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo

desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p. 4).

Logo, o contexto educacional brasileiro é profundamente influenciado por um conjunto de políticas e legislações que direcionam o funcionamento e a qualidade do ensino superior. Essas legislações representam marcos importantes na busca por uma educação mais inclusiva e acessível para todos os brasileiros.

Em relação as pessoas com surdez, o reconhecimento dos direitos educacionais dos surdos representa um avanço significativo, refletindo a busca por um ambiente acadêmico mais acessível e inclusivo. Conforme Souza (2018, p. 7):

A primeira lei criada após Constituição de 1988, referente a educação de pessoas com deficiência é a de número 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Ela institui legalmente práticas que conhecemos hoje como é destacado no artigo 18 da referida lei: “O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, língua de sinais e de guia intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Além disso, tem a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão para o surdo, representou outro avanço significativo. Ao oficializar a Libras, essa Lei não apenas conferiu um estatuto de legitimidade à língua, mas também abriu portas para uma compreensão mais profunda das necessidades específicas dos surdos no contexto educacional (Brasil, 2002).

Na sequência, “[...] impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência” (Brasil, 2008, p. 4). Ademais, há o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Esse decreto estabelece que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e em cursos de Fonoaudiologia (Brasil, 2005).

Em seguida, o decreto aborda diversos aspectos da formação e atuação de professores de Libras. Para o ensino nas séries finais do ensino fundamental, ensino

médio e educação superior, é exigida formação de nível superior em licenciatura plena em Letras: Libras ou Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Ademais, as pessoas surdas têm prioridade nessa formação (Brasil, 2005). Na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, a formação dos professores deve ocorrer em cursos de Pedagogia ou cursos normais superiores, em que a Libras e Língua Portuguesa escrita são usadas como línguas de instrução, facilitando a educação bilíngue e também é aceitável a formação em nível médio na modalidade normal, desde que promova a educação bilíngue (Brasil, 2005).

O artigo 6º desse decreto estabelece que instrutores de Libras com formação de nível médio podem ser capacitados por meio de cursos de educação profissional, cursos de aprimoramento em instituições de ensino superior ou cursos de aprimoramento oferecidos por organizações credenciadas pelas secretarias de educação. Nesse processo, dá-se prioridade às pessoas surdas (Brasil, 2005).

Em caso de falta de professores com formação específica em Libras, profissionais com certificados de proficiência em Libras podem ministrar a disciplina. Esses certificados podem ser obtidos através de exames promovidos pelo Ministério da Educação (MEC) e a prioridade para ministrar a disciplina é dada a pessoas surdas (Brasil, 2005). Também estabelece prazos e percentuais mínimos para a inclusão de Libras como disciplina curricular em cursos de formação de professores em instituições de ensino médio e superior. Além disso, promove a inclusão da Libras em cursos de formação de professores para a educação básica, Fonoaudiologia, e Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa (Brasil, 2005).

O MEC é encarregado de promover programas específicos para a criação de cursos de graduação voltados para a formação de professores surdos e ouvintes, principalmente para a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental. Incentiva também cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação. Adicionalmente, enfatiza a importância de incluir o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa para pessoas surdas em cursos de formação de professores e em cursos de Fonoaudiologia (Brasil, 2005). Reforçando o direito à educação para pessoas com deficiência (PcD), em 2005, “foi criado o Programa Incluir, para promover a acessibilidade na educação superior” (Brasil, 2020, p. 30), que foi promovido pelo Ministério da Educação. A respeito do Programa Incluir, Ciantelli *et al.* (2017, p. 304) dizem:

O Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, criado em 2005 pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Sua meta pautou-se no desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade nas IFES, buscando o pleno desenvolvimento acadêmico de estudantes com alguma deficiência. O Incluir foi executado de 2005 a 2011 por intermédio de chamadas públicas concorrenciais, por meio das quais as IFES apresentavam projetos de criação, de reestruturação e de consolidação de Núcleos de Acessibilidade, como forma de eliminar barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos ambientes, nas instalações, nos equipamentos e nos materiais didáticos. De 2012 em diante essa ação foi universalizada, atendendo todas as IFES, induzindo o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada.

Sendo assim, conforme Amorim *et al.* (2019, p. 338) “[...] a UFJF participou de duas edições do Programa Incluir”, que foram nos anos 2007 e 2008 de acordo com Brasil (2007) e UFJF (2009). Ainda segundo Amorim *et al.* (2019, p. 339) “[...] uma das ações desse programa foi a criação, no ano de 2009, da Coordenação de Acessibilidade Educacional, Física e Informacional (Caefi)”, que posteriormente se transformou no Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) (Amorim *et al.*, 2019). O NAI será abordado com mais detalhes na seção 2.3. De acordo com o site do MEC (Brasil, 2010), o programa teve diversas etapas, com a última edição do edital para novos projetos sendo publicada em 2010. Desde então, não houve novas chamadas para a criação de Núcleos de Acessibilidade no âmbito do programa.

Conforme Severino (2019) este programa é voltado para os alunos surdos e outras deficiências que estão matriculados nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) com o propósito de estabelecer e fortalecer núcleos de acessibilidade. Segundo Sasaki (2006), seu objetivo é promover a inclusão das pessoas com deficiência por meio da eliminação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas, de comunicação e informação, tais como adaptação de espaços físicos (instalações de rampas, corrimãos, elevadores); disponibilização de materiais didáticos acessíveis (braile, Libras). Assim, é evidente que as políticas e legislações analisadas desempenharam um papel crucial na transformação do cenário do ensino superior para os surdos, representando um passo significativo em direção a um ambiente acadêmico inclusivo e acessível a todos.

As legislações representam avanços e desempenharam um papel fundamental ao orientarem as políticas de inclusão e acessibilidade adotadas pela UFJF, visando assegurar o acesso à educação para as pessoas com deficiência, em particular os surdos. No próximo capítulo será apresentado um breve histórico da UFJF, abordando também suas modalidades de ingresso e política de cotas.

2.2 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF)

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) é uma instituição de ensino superior pública localizada na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil (UFJF, 1998). Segundo Silva e Pereira (2019, p. 513) ela “Foi criada em 1960, mediante a incorporação das Faculdades particulares que existiam na cidade, quais sejam: Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Letras e Filosofia”. Essas instituições foram o ponto de partida do que viria a se tornar a Universidade de Juiz de Fora (UJF).

Posteriormente, a criação UFJF foi oficializada pela Lei nº 3.858, de 23 de dezembro de 1960, assinada pelo então presidente do Brasil, Juscelino Kubitschek (Brasil, 1960). No entanto, com a promulgação da Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, a UFJF foi federalizada e passou a ser denominada de Universidade Federal de Juiz de Fora (Brasil, 1965). A universidade foi criada como uma instituição de ensino superior de abrangência regional, com o objetivo de promover o ensino, a pesquisa e a extensão, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico da região.

A Instituição atualmente oferta uma diversidade de cursos de graduação, pós-graduação, “além de especializações e residências nas áreas de saúde, gestão e docência” (UFJF, 2023a). Também desempenha um papel importante na promoção da cultura, da arte e da extensão universitária, estabelecendo conexões com a comunidade local e regional (UFJF, 2023a). Com relação a oferta de vagas, segundo dados disponibilizados pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)¹ de (2022-

¹ O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é o principal instrumento de planejamento estratégico da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Ele expressa a missão, a visão, os valores e os objetivos da instituição, bem como as diretrizes e as metas que orientam suas ações nas áreas de ensino, pesquisa, extensão, cultura e inovação. O PDI é elaborado com a participação de toda a comunidade universitária e tem validade de cinco anos. O PDI 2022-2027 da UFJF pretende fornecer elementos para o planejamento da

2027) da UFJF (2022), a reformulação do sistema universitário na década de 1990 trouxe várias mudanças e desafios para o ensino superior público, tais como: cortes orçamentários; regulamentações governamentais; demandas por maior qualidade na educação (UFJF, 2022a). Ou seja, “a década de 1990 foi pródiga em estreitar limites e desafios à Universidade, que se estenderam para a década seguinte” (UFJF, 2022a, p. 40).

Conseqüentemente, essas mudanças e desafios ocasionou a estagnação em vagas e investimentos nos Institutos Federais do Ensino Superior (IFES) até meados dos anos 2000, fato que levou o governo federal a implementar o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), em vigor de 2007 a 2012 (UFJF, 2022a).

Ainda consta no PDI (2022-2027) de que o Reuni foi uma iniciativa do governo federal brasileiro que teve como objetivo principal promover a expansão e a melhoria das universidades federais do país. O programa foi implementado no período de 2007 a 2012, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, como parte de uma série de ações para fortalecer o ensino superior público e aumentar o acesso à educação de qualidade. Esse programa tinha como objetivo expandir a oferta de vagas, promover reestruturações curriculares e aumentar o investimento em infraestrutura (UFJF, 2022a).

Na UFJF, o Reuni resultou na implantação de três novos bacharelados e expansão em diversas áreas do conhecimento, aumentando o número de docentes, técnicos e investindo em instalações, resultando na criação de 1.675 novas vagas, 242 professores e 250 técnico-administrativos (UFJF, 2022a). Além do Reuni, a UFJF também criou, de forma independente, o campus avançado de Governador Valadares (GV) em 2012, com dois institutos, Instituto Ciências da Vida (ICV) e Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA), e cursos em áreas específicas. Esse movimento reflete a busca da universidade por expandir sua presença e oferta educacional para atender às necessidades regionais (UFJF, 2022a).

De acordo com os dados, a UFJF atualmente disponibiliza um total de 107 cursos presenciais, sendo 97 na própria UFJF e 10 no campus de Governador

gestão da administração central, dos campi de Juiz de Fora e de Governador Valadares, das unidades acadêmicas e de seus cursos de graduação e de pós-graduação, dos projetos, dos programas de extensão e de suas ações nos campos da cultura e da inovação. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/pdi/pdi-2022-2027/>.

Valadares. Também, são disponibilizados 76 cursos na modalidade de Ensino a Distância (EaD), distribuídos nos campi de Juiz de Fora e Governador Valadares (CGU, 2023). Esses cursos abrangem diversas áreas de conhecimento e oferecem opções de formação em bacharelado e licenciatura, com a possibilidade de escolha entre períodos integral ou noturno.

A criação da UFJF teve um impacto significativo no desenvolvimento educacional e científico da região de Juiz de Fora, promovendo o acesso à educação superior, formando profissionais qualificados e contribuindo para a produção de conhecimento que beneficia a sociedade como um todo. A universidade continua a desempenhar um papel relevante na formação de novas gerações e na promoção do desenvolvimento regional e nacional (UFJF, 2020).

O movimento na direção da educação inclusiva na UFJF teve início em 2004, com a aprovação das resoluções nº 16/2004 e nº 05/2005 pelo Conselho Superior (Consu), que estabeleceram a implantação de uma política de cotas nos cursos de graduação para egressos de escolas públicas e negros (UFJF, 2024a). A Resolução 16/2004 foi aprovada em 2004, seguida pela Resolução 05/2005 em 2005, que disciplinou os termos da resolução anterior e acrescentou outras providências.

Nos anos de 2007 e 2008, a UFJF participou do Programa Incluir, voltado à promoção da acessibilidade no ensino superior. Em 2009, a criação da Caefi consolidou o compromisso da universidade com a acessibilidade (Amorim *et al.*, 2019). Visando à promoção da diversidade, em 2015, esse compromisso foi ampliado com a criação da Diretoria de Ações Afirmativas (Diaaf) (UFJF, 2024b). E por fim, em 2018, a Resolução 92/2018 aprovou a criação do NAI, reforçando o compromisso contínuo da UFJF com a inclusão e a diversidade (UFJF, 2018).

Nesse contexto, o PDI da UFJF para o período 2022-2027, destaca a política de cotas como um elemento fundamental. Essa política visa não apenas aumentar a oferta de vagas, mas, mais importante ainda, promover a inclusão social e a diversidade étnico-racial. Além disso, busca contribuir para a redução das desigualdades educacionais; garantir o direito à educação de qualidade para os estudantes cotistas; e fomentar a produção de conhecimento e a inovação social (UFJF, 2022a).

Essa política desempenha um papel importante na promoção do acesso às universidades federais ao garantir oportunidades equitativas para estudantes de diferentes origens e contextos socioeconômicos (Souza; Brandalise, 2016). Ao

reservar vagas para grupos historicamente sub-representados, como estudantes de escolas públicas; negros (pretos e pardos); indígenas; pessoas com deficiência, a UFJF busca corrigir desigualdades e promover a diversidade no ambiente acadêmico (Fagundes, 2023). Essa abordagem não apenas democratiza o acesso à educação superior, mas também enriquece o ambiente de aprendizado ao trazer perspectivas e experiências diversas, contribuindo para uma formação mais plural e inclusiva dos futuros profissionais (Guimarães, 2020).

Desse modo, desde sua criação em 1960, a UFJF tem se destacado como um agente transformador no cenário educacional e científico, exercendo influência significativa tanto em Juiz de Fora quanto em todo território nacional. Após a federalização, a universidade superou desafios e estagnação até meados dos anos 2000, enfrentando mudanças na década de 1990 que culminaram na implementação do Programa Reuni em 2007, expandindo cursos e criando o campus de Governador Valadares em 2012.

Hoje, de acordo com o PDI (2022-2027), a UFJF oferece 49 cursos de graduação no campus Sede (Juiz de Fora); 10 cursos de graduação no campus Avançado de Governador Valadares; 8 cursos de graduação: Ensino a Distância. Além disso, oferta cursos de Pós-graduação *stricto sensu*; Mestrados e doutorados; Residências; Cursos de Especialização (pós-graduação *lato sensu*); Ensino Médio e Fundamental que ocorrem no Colégio João XXIII (UFJF, 2022a). Destaca-se que a UFJF se distingue pela política de cotas delineada no PDI 2022-2027, que busca promover inclusão social e diversidade étnico-racial. Em síntese, a UFJF não apenas proporciona educação superior, mas desempenha um papel ativo no desenvolvimento regional, na promoção da inclusão social e na formação de profissionais qualificados, consolidando-se como agente transformador na educação superior brasileira. Em seguida, são apresentadas as formas de ingresso na UFJF, além da relevância de considerar essas modalidades em relação à inclusão dos surdos no ensino superior da instituição. Também serão mostradas as Políticas de Cotas que são adotadas pela UFJF e seu impacto nesse contexto.

1.1.1 Formas de ingresso e Política de Cotas

A Universidade Federal de Juiz de Fora admite diversas formas de ingresso para seus cursos de graduação são elas: o Programa de Ingresso Seletivo (Pism);

Sistema de Seleção Unificada (Sisu); Vestibular – Música; Graduação a distância; e Editais de Vagas Ociosas. Como o foco da pesquisa está voltado para a educação inclusiva dos alunos surdos, será dado enfoque ao Sisu e Pism, pois ambos os sistemas de ingresso universitário têm o potencial de democratizar o acesso ao ensino superior e permitem garantir que a educação inclusiva seja efetivamente promovida, assegurando que nenhum estudante seja abandonado no caminho da aprendizagem e realização acadêmica.

Exclusivo da UFJF, o Pism é uma forma de ingresso que permite ao estudante utilizar o resultado obtido em um processo seletivo composto por três etapas (Pism I, Pism II e Pism III), para concorrer às vagas nos cursos de graduação da instituição (UFJF, 2023b). Essas três etapas correspondem cada uma a uma série do ensino médio, ou seja, são realizadas ao final de cada ano e os alunos participam do processo seletivo à medida que avançam nas séries. A nota final do Pism é calculada considerando o desempenho nas três etapas, podendo variar a importância de cada uma delas a depender do curso e do edital de cada ano. Já o Sisu, se constitui por um:

[...] sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação - MEC, por meio do qual são selecionados candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior participantes (Brasil, 2010).

Lançado em 2010 como uma alternativa ao antigo processo seletivo, que era baseado no vestibular tradicional, simplificando o acesso às universidades públicas e tornando o processo mais transparente e eficiente (Brasil, 2010).

A principal característica do Sisu é a utilização da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como critério de seleção. Os candidatos interessados em participar do Sisu devem ter realizado o Enem no ano anterior à inscrição no sistema. As notas obtidas no exame são a base para a classificação dos candidatos nas vagas disponíveis em cursos de graduação nas instituições participantes. O processo do Sisu ocorre em etapas, geralmente ocorrendo duas vezes por ano: uma no início do ano, para o primeiro semestre letivo, e outra no meio do ano, para o segundo semestre. Durante o período de inscrição, os candidatos podem escolher até duas opções de curso, em ordem de preferência, considerando a nota obtida no Enem. É importante destacar que o Sisu é voltado exclusivamente para instituições

públicas de ensino superior, incluindo universidades federais, institutos federais e estaduais. Portanto, ele não se aplica a universidades particulares.

Além das formas de ingresso supracitadas, há o Vestibular de Música, que é uma modalidade exclusiva da UFJF. Conforme o edital 06/2023 da UFJF, foram estabelecidas as diretrizes para o Vestibular de Música 2024, que disponibiliza um total de 35 vagas para os cursos de bacharelado e licenciatura em música no campus Juiz de Fora. Os candidatos que desejam cursar o Bacharelado precisam escolher, no ato da inscrição, a habilitação pretendida: Canto, Flauta Transversal, Piano, Violão, Violino, Violoncelo ou Composição. Já os interessados na Licenciatura cursam Educação Musical Escolar por um ano e, apenas após esse período, escolhem a habilitação (UFJF, 2023c)

O processo seletivo do Vestibular de Música é composto por duas etapas: a prova de habilidade específica, que inclui uma prova prática em formato de vídeo e uma prova teórica presencial sobre teoria e percepção musical; e a nota do Enem de 2023, que é utilizada para aprovação e classificação dos candidatos (UFJF, 2023c). O vestibular de música também adota o Pism, que reserva no mínimo 50% das vagas para os candidatos egressos de escolas públicas, conforme os critérios definidos no edital. Os candidatos devem optar por um dos dez grupos de acesso no ato da inscrição e comprovar as condições exigidas no ato da matrícula (UFJF, 2023c).

Outra modalidade de acesso é a Graduação a Distância, que é uma modalidade da UFJF e é realizada e assessorada pelo Centro de Educação a Distância (Cead)². Essa modalidade oferece seis cursos de licenciatura: Computação, Educação Física, Física, Matemática, Pedagogia e Química. Os cursos são realizados por meio da plataforma Moodle, com atividades diárias (fóruns, chats, e-mails, videoconferência) e provas presenciais aplicadas nos polos de apoio presencial. Os polos são espaços físicos localizados em diferentes cidades, onde os estudantes recebem orientação e suporte dos tutores (UFJF, 2023d).

² O Centro de Educação a Distância da UFJF (Cead) é o órgão responsável pela gestão, planejamento, execução e avaliação dos cursos a distância da universidade. O Cead conta com uma equipe multidisciplinar de profissionais qualificados e experientes, que atuam na produção de conteúdo, no desenvolvimento de tecnologias educacionais, na formação continuada dos docentes e tutores, na orientação pedagógica dos alunos, na realização de pesquisas e na promoção de eventos acadêmicos relacionados à educação a distância. Disponível em: <http://www.cead.ufjf.br/institucional/>.

O ingresso nos cursos a distância da UFJF é realizado através do Enem, além disso, existem outras formas de ingresso, conforme os critérios do Edital 01/2024 Graduação/EAD (2024, p. 1)

70% (setenta por cento) das vagas serão destinadas para o público em geral, dando-se o ingresso por meio da média das notas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, comprovada mediante apresentação do histórico escolar do Ensino Médio;
30% (trinta por cento) das vagas serão destinadas para professores da rede pública de ensino, em exercício, sem formação inicial em nível superior, ou que não possuam formação na área em que atuam.

A Graduação a Distância é uma forma de ingresso que visa democratizar o acesso ao ensino superior, permitindo que pessoas que não podem frequentar as aulas presenciais possam cursar uma graduação da UFJF. Além disso, a Graduação a Distância também possibilita a formação continuada dos professores da educação básica, ampliando as suas oportunidades profissionais (UFJF, 2023d).

Por fim, há o Processo Seletivo de Vagas Ociosas, que é uma modalidade da UFJF, que visa preencher as vagas remanescentes dos cursos presenciais de graduação da instituição. As vagas ociosas são aquelas que não foram preenchidas pelos processos seletivos regulares ou que foram liberadas por motivos como desistência, trancamento ou cancelamento. Os editais são publicados periodicamente pela Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos (Cdara), com as normas e os requisitos para a inscrição (UFJF, 2023e). Esse processo é uma forma de ingresso que visa aproveitar as vagas disponíveis nos cursos da UFJF, oferecendo novas oportunidades para os candidatos que desejam ingressar ou retornar à universidade. Conforme o Edital N° 1/2023 – Processo Seletivo de Vagas Ociosas 2/2023:

As vagas deste processo seletivo estão distribuídas nas seguintes modalidades de ingresso:

- I- Ingresso de excedentes dos processos seletivos públicos originários.
- II- Reinscrição ao curso de origem.
- III- Mudança entre campi para curso de mesma nomenclatura.
- IV- Mudança de curso na mesma área (no mesmo campus ou entre campi).
- V- Mudança de curso (no mesmo campus ou entre campi).
- VI- Transferência de Instituição de Ensino Superior - IES para curso de mesma nomenclatura.

- VII- Transferência de IES para curso de mesma área.
- VIII- Ingresso para obtenção de outra graduação na mesma área.
- IX- Ingresso para obtenção de outra graduação (UFJF, 2023f, p.1).

Com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior público, buscando mitigar desigualdades históricas e socioeconômicas que afetavam o acesso a essas instituições foi instituída a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, também conhecida como Lei de Cotas. Essa lei determina no seu art. 1º “que, no mínimo, 50% das vagas de cada curso e turno nas instituições federais de ensino superior devem ser reservadas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (Brasil, 2012, p. 1). Nessa perspectiva, de acordo com UFJF (2023g):

O Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, regulamentou a lei de cotas, estabelecendo que as vagas reservadas (50%), serão subdivididas em: Grupo A: Estudantes de famílias com renda per capita menor ou igual a 1,5 salário mínimo; B: Estudantes de famílias com renda per capita maior que 1,5 salário mínimo. O grupo A, subdivide-se em A1: estudantes autodeclarados negros (pretos ou pardos) e indígenas; A2: demais estudantes, independente da autodeclaração. O Grupo B, subdivide-se em B1: estudantes autodeclarados negros (pretos ou pardos) e indígenas; B2: demais estudantes, independente da autodeclaração.

A Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, alterou os artigos 3º, 5º e 7º da lei 12.711/2012, incluindo a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino superior e nos cursos técnicos de nível médio.

A UFJF assumiu um papel pioneiro ao implementar a política de cotas em seu processo seletivo já em 2006, antecedendo a promulgação da legislação que ocorreu em 2012 (UFJF, 2022). Dessa forma, para ingressar na UFJF, o candidato precisa definir no ato da inscrição se irá concorrer às vagas de ampla concorrência ou às reservadas para as cotas. Sendo assim, o acesso às vagas está dividido em 10 grupos: A, A1, B, B1, C, D, D1, E, E1 e F. Do total de vagas disponibilizadas, 50% (cinquenta por cento) são direcionadas ao grupo C, grupo da Ampla Concorrência, independentemente da declaração de renda, de escola, de cor ou de origem racial. Já a outra metade é dirigida para quem estudou o ensino médio ou o equivalente em escola pública, se subdividindo entre nove grupos cotistas: A, A1, B, B1, D, D1, E, E1 e F (UFJF, 2022).

Assim sendo, conforme o Edital 05/2023 – Programa de Ingresso Seletivo Misto - PISM 2024, o próximo processo seletivo ocorrerá no período de 09 a 10 de dezembro de 2023, e há um total de 1.630 vagas para o campus Juiz de Fora (UFJF, 2023h), e o critério de classificação dos grupos cotistas ocorre conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Sistema de Cotas: Divisão dos grupos

GRUPOS	DESCRIÇÃO	VAGAS PISM	PORCENTAGEM DO TOTAL DE VAGAS UFJF
A	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)	193	11,8%
A1	Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei no 12.711/2012, alterada pela Lei 13.409/2016)	82	5%
B	Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)	112	6,9%
B1	Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei no 12.711/2012, alterada pela Lei 13.409/2016)	82	5%
C	Ampla concorrência. Independente da renda, de escola, de cor ou de origem racial	753	46,2%
D	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)	185	11,3%

D1	Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei no 12.711/2012, alterada pela Lei 13.409/2016)	82	5%
E	Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);	139	8,5%
E1	Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei no 12.711/2012, alterada pela Lei 13.409/2016);	0	0%
F	Ação afirmativa própria da UFJF (Resolução 37/2015 CONSU/UFJF) que estende os grupos de cotas, destinando vagas a candidatos surdos exclusivamente para o Curso de Letras-Libras.	2	0,1%

Fonte: UFJF (2023).

O quadro 1 explicita como é a organização dos grupos no sistema de cotas da UFJF. Os grupos D1, E1 e F representam segmentos distintos dentro do sistema de cotas da UFJF, que são específicos para pessoas com deficiência. No total de 1.630 vagas para o PISM 2024, o Grupo D1 reserva 5% das vagas do total disponível, que é destinado a candidatos com deficiência que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Esta cota busca promover a inclusão e diversidade étnico-racial, assegurando oportunidades para estudantes que enfrentam desafios adicionais devido à sua condição.

Além disso, embora o Grupo E1 não tenha vagas reservadas no ano de 2023, também é direcionado a candidatos com deficiência que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Por fim, o Grupo F destina 0,1% das vagas exclusivamente para candidatos surdos no Curso de Letras-Libras. Essa iniciativa é uma ação afirmativa própria da UFJF.

As cotas, enquanto política pública, surgiram como uma estratégia para combater a desigualdade e exclusão histórica de grupos como negros, indígenas, pessoas com deficiência e estudantes de baixa renda no ensino superior. Esses grupos não podem concorrer “com estudantes que tiveram melhores oportunidades educacionais e sociais”, pois enfrentaram barreiras estruturais, atitudinais, socioeconômicas e culturais que limitavam suas chances de ingresso em instituições de ensino de qualidade (Souza; Brandalise, 2012, p. 418). Desse modo, as cotas, ao reservarem uma porcentagem de vagas para esses grupos, visam quebrar esse ciclo de exclusão e promover a representatividade no ambiente acadêmico. De acordo com (Souza; Brandalise 2012, p. 418):

A política de cotas é uma política que visa, em caráter provisório, a criação de incentivos a grupos desfavorecidos para beneficiar os alunos que provêm de camadas populares, com baixo poder econômico, geralmente oriundos de escolas públicas, ou minorias étnicas.

Assim, de acordo com Bezerra *et al.* (2021, p. 11):

A política de cotas na universidade é uma ação inovadora e necessária ao nosso país, que anseia por um novo contrato social mais justo e igualitário. Além de proporcionar maior diversidade no meio acadêmico, possibilita o enfrentamento das desigualdades sociais dentro e fora da universidade.

Nesse sentido, a educação superior é vista como oportunidades de melhoria nas condições econômicas e sociais e as cotas podem contribuir para a inclusão desses grupos na sociedade (Bezerra *et al.*, 2021). Uma das vantagens das políticas de cotas está na democratização do acesso ao ensino superior. De acordo com Souza e Brandalise (2011, p. 12):

[...] esta política contribui para promover modificações na estrutura social ascendam a patamares sociais mais elevados. Isso mostra que a política de cotas pode não só democratizar o acesso ao ensino superior, mas modificar as condições de vida de diversos cidadãos não diretamente afetados por esta política.

Entretanto, é essencial não apenas assegurar a entrada, mas também a permanência e a qualidade do ensino oferecido. Neste contexto, será conduzida

uma pesquisa para verificar de que forma a UFJF proporciona um ambiente que visa à inclusão, no qual os alunos recebam o suporte necessário ao longo de sua trajetória acadêmica. A pesquisa se concentrará na avaliação do papel desempenhado pelo NAI da UFJF no processo de garantir a permanência dos alunos surdos na instituição. A seção seguinte trata a apresentação do NAI e dos elementos que subsidiam a problemática que orienta a presente pesquisa.

2.3 NÚCLEO DE APOIO À INCLUSÃO (NAI) E O PROFISSIONAL TRADUTOR INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (TILS)

Nesta seção, é apresentada a estrutura do núcleo de acessibilidade da UFJF, destacando sua atuação para garantir a inclusão e o apoio aos estudantes surdos. Também, é apresentado o profissional Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais. Além disso, serão apresentadas as evidências do problema com enfoque na descrição relacionada ao funcionamento desse núcleo que, além de importante, tem a competência para elaborar e desenvolver políticas e práticas de apoio à acessibilidade e a inclusão na UFJF, conforme a Resolução nº 92/2018.

1.1.2 A criação do Núcleo de Apoio à Inclusão na UFJF: uma política de ações afirmativas para a educação superior

Para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e participação dos estudantes com deficiência nas instituições federais de ensino superior, é essencial compreender o contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008. Esta política foi um marco para a promoção de uma educação inclusiva no Brasil, ao prever a transformação das escolas e universidades em espaços inclusivos, que acolham a diversidade e ofereçam suporte necessário para todos os alunos, independentemente de suas deficiências (Brasil, 2008).

Em consonância com essa política, foi assinado e homologado pela Presidenta Dilma Rousseff o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento especializado e dá outras providências. Esse Decreto apresenta em seu artigo 5º, §2º, alínea VII e §º 5:

§2º, VII – estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

§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.

Assim sendo, conforme UFJF (2018) em reunião do Conselho Setorial de Graduação (Congrad), da Universidade Federal de Juiz de Fora, foi homologada a Resolução nº 92, de 24 de agosto de 2018, que aprova a criação do Núcleo de Apoio à Inclusão. Essa resolução resolve em seu art. 1º “aprovar a criação do Núcleo de Apoio à Inclusão – NAI UFJF, vinculado à Diretoria de Ações Afirmativas – DIAAF, à Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD e à Pro-Reitoria de Assistência Estudantil – PROAE”.

De acordo com os artigos 2º e 3º da Resolução 92/2018 o NAI tem como objetivo:

Construir e implementar políticas de ações afirmativas para Pessoas com Deficiência (PcD), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades e Superdotação no âmbito dos cursos de graduação e pós-graduação da UFJF. Desenvolve ações nos segmentos de ensino, pesquisa e extensão e volta-se, também, para a elaboração de políticas e práticas de apoio à acessibilidade e inclusão dos técnicos administrativos e docentes com deficiência (UFJF, 2018, p. 1).

Assim, conforme o art. 4º da Resolução, compete ao NAI:

- Elaborar políticas institucionais para possibilitar o acesso, a permanência e a participação de servidores e alunos com deficiências e outras necessidades especiais nos espaços, nas atividades acadêmicas e administrativas da UFJF;
- Promover a intersetorialidade através da articulação de informações e ações no âmbito da universidade, no que se refere as culturas, políticas e práticas de inclusão, de modo a identificar e superar barreiras que impeçam a participação e acessibilidade de todos os estudantes e servidores na UFJF;
- Sistematizar junto aos Institutos e Faculdades da UFJF ações de apoio à inclusão de alunos com deficiências e outras necessidades especiais no que se refere ao atendimento educacional especializado conforme previsto em Lei;
- Organizar junto à equipe do NAI, constituída por profissionais que atuam ou atuarão no acolhimento e atendimento aos estudantes e servidores da UFJF, processos de trabalho que visem implantar e implementar uma política de inclusão institucional.

Organizar o serviço de apoio de tradutores – intérprete de LIBRAS, serviço de atendimento educacional especializado (AEE) e comissão de apoio ao NAI (UFJF, 2018, p. 1).

O NAI fica localizado no saguão principal da Reitoria da UFJF, que está situada no Bairro São Pedro em Juiz de Fora – MG. De acordo com o site do NAI (UFJF, 2024c), sua composição é formada pela equipe de acompanhamento pedagógico: 01 (uma) pedagoga, 02 (duas) psicólogas, 01 (um) enfermeiro. Há, também, uma equipe de Tradutores intérpretes de Libras (TILS), totalizando 13 profissionais. A secretaria conta com 01 (uma) auxiliar administrativo terceirizado. E por fim, a equipe de Coordenação do NAI, composta por 01 (uma) professora (coordenadora do setor) e 01 (uma) psiquiatra (vice coordenadora). De acordo com a coordenadora do NAI, a composição não é fixa e há trocas sazonais. No entanto, ainda não há um documento que justifique essa rotatividade, embora exista uma proposta para a criação de um documento institucional.

No intuito de entender como é realizada a articulação do NAI para o suporte dos estudantes, foi realizada no dia 31 de outubro de 2022 uma reunião com a coordenadora do NAI. Dando início a busca foi questionado se o núcleo possuía dados a respeito de evasão dos alunos surdos durante a graduação na UFJF. Em resposta, a coordenadora do NAI informou que não há registros de evasão dos alunos surdos que recebem suporte do NAI. No entanto, ela esclareceu que esses alunos surdos não se formam no mesmo período que os alunos ouvintes e, ainda explicou que o motivo disso acontecer é o fato de terem muitas disciplinas em único trimestre. Por esse motivo, justificou que para que consigam ter um curso com melhor qualidade, esses alunos surdos são orientados pelo NAI a fazerem o trancamento de algumas matérias.

Assim sendo, no intuito de entender como se dá a primeira articulação entre o aluno e o NAI, foi questionado a respeito do processo de matrícula do aluno surdo na UFJF e a coordenadora relatou que é igual aos demais alunos e que os alunos surdos procuram o NAI após o ingresso na UFJF.

Assim, conforme informações dadas disponibilizadas pelo Siga (Sistema Integrado de Gestão Acadêmica), no ato da matrícula do ingresso na UFJF, o estudante preenche um formulário de matrícula pelo sistema on-line, Siga.

O SIGA é um sistema online que gerencia as informações acadêmicas e administrativas da UFJF. Através desse sistema, alunos podem acessar informações sobre disciplinas, horários, salas, notas, imprimir histórico escolar e comprovante de matrícula, solicitar matrícula em disciplinas, solicitar trancamento de disciplinas ou do curso, atualizar informações cadastrais, reservar e renovar o empréstimo de livros da biblioteca, consultar vagas de estágio e empresas conveniadas. O SIGA é acessível via internet, pelo site: <http://siga.ufjf.br> (UFJF, 2023i).

Nesse formulário consta o campo de preenchimento em que há a opção de informar se tem deficiência ou não. Caso o aluno declare-se como Pessoa com Deficiência (PcD), aparecerá, automaticamente, uma mensagem de apresentação e os contatos do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) disponíveis para que ele mesmo, se o desejar, procure o NAI. Ao contatar o núcleo, será realizado seu acolhimento e acompanhamento acadêmico, com as estratégias de acessibilidade cabíveis conforme a sua deficiência (UFJF, 2023i).

No caso do aluno surdo, as estratégias de acessibilidades, em geral, são tradução e interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e realizações de reuniões com a coordenação e professores que trabalham com esse aluno para apresentá-lo e discutir a respeito da necessidade de adequação dos recursos utilizados em aula como, por exemplo, apoio de recursos visuais ou substituição de vídeos, utilização de legendas em vídeos. Além disso, é importante destacar que a presença de tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (TILS) desempenha um papel crucial na implementação dessas estratégias de acessibilidade. Eles são responsáveis por facilitar a comunicação eficaz entre o aluno surdo e a equipe docente.

Com relação a oferta de capacitações, um dos objetivos do NAI (apresentado pela Resolução 92/2018), a coordenadora relatou que o setor oferece capacitações aos professores, devido à inexperiência em trabalhar com os alunos surdos, para que estes possam adquirir conhecimentos e oferecerem aulas com mais qualidade e acessibilidade. Em relação ao processo de divulgação e realização dos cursos de capacitação, segundo a coordenadora, o NAI dispara convite a todos os professores, técnico-administrativos em educação (TAEs) a respeito da capacitação.

Em busca de outros dados, uma nova reunião foi realizada com coordenadora do NAI, no dia 14/02/2023. Nela, questionou-se se há um quantitativo de participação dos professores nas capacitações ofertadas pelo núcleo sobre como

trabalhar e ensinar aos alunos surdos. De acordo com ela, na última capacitação realizada em setembro de 2022, houve a presença de aproximadamente 40 pessoas (professores, diretores e outras pessoas que não desenvolviam atividades acadêmicas com alunos surdos). Foi questionado à coordenadora se há registro da participação dos professores nas capacitações, mas em resposta expôs que o NAI não possui registro a respeito dessas capacitações.

Outro dado que também não foi disponibilizado refere-se ao quantitativo de professores que possuem alunos surdos matriculados em suas turmas. Em relação a isso houve a orientação da busca de registros nas coordenações de curso que tenham alunos surdos para a busca da informação. Nota-se, portanto, que há um problema relativo à sistematização de dados referente ao número de professores que participaram da capacitação fornecida pelo NAI e falta um alinhamento no diálogo entre NAI e as coordenações de curso a respeito dos dados referentes ao quantitativo de professores que ministram disciplinas para os alunos surdos. Conforme orientação da coordenadora do NAI, foram enviados e-mails para as coordenações de curso: Letras-Libras, Educação Física, Arquitetura, Física e Ciências Humanas (BI) em que há alunos surdos (Dado fornecido pelo NAI).

Para tanto, foram disparados e-mails para todas as coordenações mencionadas solicitando o quantitativo de professores que ministraram aulas para aluno (s) surdo (s) na graduação da UFJF de 2018 até 2022. No entanto, ao contatar a secretaria de Física, foi sugerido o envio de e-mails para as seguintes coordenações: Coordenação do curso diurno de Física (coord.fisicad@ice.ufjf.br) e Coordenação do curso noturno de Física (fisnoturnoufjf@gmail.com). Apenas a coordenação do curso noturno respondeu, informando que não tem conhecimento de alunos surdos. Além disso, ao consultar a Coordenação do curso de Educação Física, foi mencionado que não possuem professores com conhecimento em Libras, embora não possuam os dados reais disponíveis. Por fim, houve retorno da Coordenação de Arquitetura, que encaminhou a seguinte resposta no dia 13 de março de 2023: “Informamos que no momento, apenas uma aluna encontra-se nessa situação” (UFJF, 2023j).’

Entretanto, a resposta inicial não correspondeu à informação solicitada. Por isso, outro e-mail foi enviado reiterando o mesmo questionamento mencionado anteriormente. Desta vez, foi obtida a seguinte resposta da coordenação de Arquitetura: “Eu consigo precisar a quantidade de disciplinas já cursadas pela aluna

desde 2018 até o momento, totalizando 44. No atual semestre, a aluna está matriculada em 4 disciplinas, cada uma delas sendo ministrada por um professor diferente” (UFJF, 2023k). No dia 28/03/2023 foi enviado um e-mail à coordenadora do NAI em busca de informações para fazer o levantamento de dados.

Em 26/04/2023, por meio de e-mail, foram obtidos esclarecimentos da coordenadora do NAI em relação aos questionamentos a respeito das formações oferecidas pelo NAI. Foi indagado se havia registros dessas formações; qual seria o conteúdo (se poderia disponibilizar os slides mencionados); se há registro de algum comentário dos professores que fizeram a formação. A coordenadora respondeu ao e-mail e explicou que não existem registros documentais das reuniões ou dos comentários dos professores que participaram delas. Quanto aos slides utilizados nas formações, foi informado que não é possível compartilhá-los, uma vez que foram desenvolvidos e utilizados especificamente pela coordenadora do curso de Letras-Libras.

Além disso, perguntou-se sobre o tipo de público e a frequência das capacitações. Foi esclarecido que não há um padrão estabelecido em termos de frequência ou público-alvo. As capacitações são organizadas conforme a demanda e adaptadas às necessidades identificadas. No ano de 2022, por exemplo, foram direcionadas aos docentes responsáveis por turmas com alunos surdos, porém, não há garantia de que isso se repita todos os anos. A programação varia de acordo com a disponibilidade de recursos e demandas específicas do momento. Para o semestre atual (março e abril de 2023), não foi possível planejar novas formações devido às grandes demandas ordinárias que surgiram. Também se questionou sobre o quantitativo de alunos surdos acompanhados pelo NAI nos últimos anos e o protocolo de matrícula. A coordenadora informou que atualmente são sete alunos. Além disso, foi perguntado a respeito do quantitativo de professores que ministram disciplinas aos alunos surdos. A resposta foi:

O NAI não possui este controle, mas o que podemos te informar são os cursos que os alunos surdos acompanhados pelo NAI estão cursando. Acredito que posteriormente você poderia fazer contato com a coordenação dos cursos da UFJF, para saber quantos professores dos cursos desenvolvem alguma atividade de ensino com os alunos surdos. Os cursos são: Letras Libras, Educação Física, Arquitetura, Física e Ciências Humanas (BI) (Coordenadora do NAI, 2023).

E, ao finalizar o e-mail, elencou a seguinte observação:

Observação: O quantitativo de alunos surdos acompanhados pelo NAI são: 7 alunos e com Deficiência Auditiva são: 5 alunos. Vale ressaltar que o NAI não possui o acesso e ou o controle do quantitativo geral de alunos surdos e ou que possuem deficiência auditiva na em toda a UFJF. Os alunos que o NAI acompanha, são os alunos que nos procuram para acolhimento, cadastro e suporte acadêmico (Coordenadora do NAI, 2023).

Quanto ao protocolo de matrícula, foi explicado, ainda no e-mail, que este segue o mesmo procedimento adotado para os demais alunos da UFJF. Essa explicação foi fornecida durante a primeira entrevista presencial realizada em 31 de outubro de 2022. Os alunos surdos realizam a matrícula conforme as instruções e prazos estabelecidos pela universidade, procurando o NAI após ingressarem na instituição para receber o suporte necessário ao longo de sua trajetória acadêmica.

Diante desse cenário, a criação do NAI, conforme estabelecido pela Resolução nº 92/2018, representa um passo significativo na promoção da igualdade de oportunidades no ambiente acadêmico. A atuação do NAI é de suma importância para a implementação de políticas de acessibilidade e inclusão, criando um ambiente educacional de acolhimento aos estudantes, incluindo os surdos. O compromisso em superar barreiras e oferecer o suporte necessário é essencial para garantir a equidade de oportunidades a todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

No entanto, é importante notar que o NAI ainda não cumpre integralmente a Resolução nº 92/2018, a qual estabelece as diretrizes para promover a igualdade de oportunidades no ambiente acadêmico. O NAI apresenta limitações e desafios para garantir a acessibilidade e a inclusão dos estudantes com deficiência, tais como: a escassez de recursos humanos (dado informado tanto pela coordenadora do NAI e tanto pela coordenadora do curso de Letras-Libras na seção posterior), ausência de registros das participações dos professores nas capacitações, (também informado pela coordenadora do NAI), dificuldades de comunicação e articulação entre os setores envolvidos, evidências apresentadas por meio dos e-mails recebidos dos departamentos de cursos, que possuem alunos surdos matriculados, apresentados mais à frente.

Diante desses desafios e limitações enfrentados pelo NAI, um dos aspectos críticos que limita o atendimento aos estudantes surdos é a presença insuficiente do Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS). Este profissional desempenha um papel fundamental na quebra de barreiras comunicativas para os estudantes surdos, contribuindo significativamente para a efetiva inclusão no contexto educacional. Além disso, as capacitações que o NAI fornece são organizadas conforme demanda, sem um padrão estabelecido em termos de frequência ou público-alvo e, também, não há registros documentais dessas reuniões/capacitações fornecidas aos professores. Ademais, não há um sistema de controle para determinar o quantitativo de professores envolvidos em atividades de ensino com os alunos surdos. Da mesma forma, não há acesso ou controle do quantitativo geral de alunos surdos ou com deficiência auditiva em toda a UFJF. Na subseção seguinte será explorado o papel crucial do TILS e como sua atuação pode ser otimizada para superar os desafios enfrentados pelo NAI e proporcionar um ambiente acadêmico verdadeiramente inclusivo.

1.1.3 O tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS)

Conforme Lacerda (2011), os tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (TILS) são profissionais que intermedeiam as relações de comunicação entre surdos e ouvintes. Essa comunicação é feita através da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Segundo Diniz,

A Língua de Sinais Brasileira (Libras) é considerada a língua natural das pessoas surdas e na sua comunicação viso-espacial, de acordo com a Lei nº 10.436. Em respeito à nomenclatura da Língua de Sinais Brasileira, antes de nomear a língua de sinais, a Libras ou a LSB, sempre existiram os inúmeros termos, como gestos, mímica, linguagem das mãos, linguagem de sinais no decorrer dos anos. Infelizmente alguns destes termos permanecem até hoje, por carência de divulgação e conscientização da população (Diniz, 2010, p. 11).

Os alunos surdos têm a Libras como sua primeira língua (L1). No ambiente em que a maioria é ouvinte, o não saber Libras torna-se uma das maiores barreiras da inclusão. Para Domanovski e Vassao (2016), a aprendizagem do aluno surdo é diferente do aluno ouvinte, razão pela qual é imprescindível um atendimento

específico no ensino superior com serviços de profissionais especializados e capacitados.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, estabelece que as instituições federais de ensino devem garantir o acesso dos alunos surdos à comunicação, à informação e à educação, por meio da oferta da Libras como disciplina curricular, da disponibilização de tradutores intérpretes de Libras e da adoção de recursos didáticos e tecnológicos adequados (Brasil, 2005).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, reforça esse direito ao determinar que as instituições de ensino devem assegurar às pessoas com deficiência a plena participação e aprendizagem em condições de igualdade, respeitando sua língua e sua identidade cultural (Brasil, 2015). Portanto, o tradutor intérprete de Libras é um profissional essencial para a efetivação desses direitos, pois ele é o responsável por viabilizar a comunicação entre os alunos surdos e os demais membros da comunidade acadêmica, bem como por facilitar o acesso aos conteúdos curriculares e às atividades pedagógicas (Brasil, 2005). De acordo com Sanches e Silva,

A LIBRAS resiste às imposições de uma sociedade pensada e construída com base numa cultura ouvinte. Como os surdos precisam se comunicar, assim como os ouvintes a Libras é primordial para esta comunicação, pois ela é a primeira Língua das pessoas surdas (Sanches e Silva, 2019, p.157).

Além disso, a Lei nº 10.436/2002 de 24 de abril, assegura às pessoas surdas a Libras como sua primeira língua (L1), devendo os sistemas educacionais garantir o ensino da Libras (Brasil, 2002). De acordo com (Lacerda; Albres; Drago, 2013, p. 67),

A Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) refere-se ao reconhecimento e à legitimidade da Libras em todos os espaços públicos, e também à obrigatoriedade de seu ensino como parte integrante das diretrizes curriculares nos cursos de formação de educação especial, fonoaudiologia e magistério, em nível médio e superior.

Segundo Lacerda e Gurgel (2011) a presença do TILS não é algo novo na vivência das comunidades surdas, no entanto, sua inclusão oficial em documentos no Brasil é uma realidade recente. De acordo com os autores, a Lei 10.098, de 19 de

dezembro de 2000, norteadada pela perspectiva da educação inclusiva, já preconizava a presença do TILS na educação superior, porém não fornecia orientações específicas sobre a formação necessária para esses profissionais. Como resultado, as instituições de ensino superior (IES), para acatar demandas judiciais ou da comunidade surda, começaram a contratar indivíduos dispostos a desempenhar o papel de TILS, muitas vezes sem realizar uma avaliação rigorosa de sua qualificação e competência para exercer sua função. O foco principal estava na capacidade desses profissionais de atuar de maneira satisfatória em sala de aula, tanto do ponto de vista dos alunos surdos quanto dos professores.

Foi somente a partir do ano de 2005, por meio do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que a figura do TILS passou a ser descrita com maior detalhamento e atenção às exigências de formação, principalmente para atuação nos cenários educacionais (Lacerda; Gurgel, 2011, p. 482).

Em relação aos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) na UFJF, é relevante mencionar a reunião realizada com a coordenadora do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), em 31 de outubro de 2022. Durante essa reunião, ao questionar sobre a quantidade de TILS disponíveis e sua capacidade de atender a todos os alunos e demandas da instituição, foi informado que os profissionais existentes estão desempenhando seu papel no suporte aos estudantes surdos. No entanto, foi enfatizado pela coordenadora que a adição de mais profissionais é necessária para otimizar o fluxo de trabalho, garantindo uma qualidade de suporte melhor aos alunos surdos durante sua formação.

Apesar do NAI afirmar que o quantitativo é satisfatório, em conversa com a coordenadora do curso de Letras-Libras, onde estão matriculados 9 (nove) estudantes surdos, foi revelada uma perspectiva diferente. Segundo ela, o atual contingente de 13 TILS designados para atender toda a UFJF não é suficiente para suprir as necessidades demandadas. A coordenadora ressaltou que algumas disciplinas carecem de cobertura, uma vez que a demanda supera a capacidade de trabalho desses profissionais. Esta disparidade entre a percepção do NAI e as demandas específicas de cursos como Letras-Libras destaca a complexidade da gestão dos serviços de tradução e interpretação na universidade. A afirmação da Coordenadora de Letras-Libras é corroborada pelo Plano Pedagógico do Curso de Letras-Libras (Coordenação Letras, 2023, p. 21):

Atualmente há 13 intérpretes de Libras lotados no NAI para o atendimento do curso e da UFJF como um todo, de modo que a demanda tem sido maior que as possibilidades de atendimento. É importante dizer que, caso outras demandas fixas surjam na UFJF, ou seja, caso alunos surdos se matriculem em outros cursos, ou outros professores surdos atuem na UFJF, surgirá uma nova demanda de interpretação para atuação junto ao aluno (ou grupo de alunos), professor ou TAE surdo.

Diante da crescente demanda, tanto a coordenação do curso de Licenciatura em Letras-Libras como o Núcleo de Apoio à Inclusão informaram que tem sido realizadas solicitações à Universidade de aumento no quantitativos de profissionais. No entanto, esbarra-se em um desafio significativo devido ao Decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019, que resultou na vedação de novos concursos ou no provimento adicional além das vagas previstas nos editais vigentes do cargo de Tradutor-Intérprete de Libras (Brasil, 2019).

Nesse cenário, no qual a previsibilidade de novas vagas em concurso é incerta, uma forma de suprir a demanda por profissionais é por meio de contratações externas, conforme o Edital nº 01, de 30 de outubro de 2023 publicado pela Diretoria de Ações Afirmativas da UFJF (UFJF, 2023k). Essa iniciativa visa atender à necessidade temporária de excepcional interesse público e estabelece um processo seletivo simplificado para a contratação temporária de serviços de tradutor e intérprete de Libras (UFJF, 2023k). O edital apresenta minuciosamente as disposições preliminares, o objeto da contratação, os requisitos de formação, os procedimentos de inscrição, a etapa de seleção, critérios de classificação, o processo de contratação e as disposições gerais do processo seletivo. Dentro desse contexto, prevê-se a contratação de seis TILS com duração máxima de três meses e jornada de trabalho de até 30 horas semanais (UFJF, 2023k).

Para a prestação de serviços na UFJF, é necessário que o profissional seja ouvinte com idade mínima de 18 anos e possua qualificação mínima conferida pelo Ensino Médio em instituição reconhecida pelo Ministério da Educação. Além disso, é indispensável que o candidato demonstre competência e fluência em Libras para realizar a interpretação simultânea e consecutiva entre as duas línguas (Libras e Língua Portuguesa). Também é obrigatório possuir a formação exigida para o exercício legal da profissão, conforme estabelecido pela Lei 10.436/2002, decreto 5.626/2005 e Lei Nº 14.704/2023 (UFJF, 2023l).

O processo de contratação externa, de acordo com as normas presentes no edital supracitado, demanda um período significativo e requer recursos financeiros substanciais, o que representa mais um desafio para a instituição. Segundo Sobrinho (2019), a contratação desses profissionais pelos órgãos públicos pode ser feita por meio de licitação, credenciamento ou contratação direta, dependendo da natureza e da urgência da demanda. No entanto, esses procedimentos exigem uma série de requisitos legais, administrativos e técnicos que podem dificultar ou atrasar a efetivação do serviço. Além disso, a remuneração dos tradutores e intérpretes de Libras deve ser compatível com a complexidade e a responsabilidade da atividade, conforme recomenda a Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais - Febrapils³ (2020), o que implica em um custo elevado para o contratante.

No dia 09/12/2023 foi divulgado o resultado do Edital Nº 01, de 30 de outubro de 2023, para a contratação temporária de serviços de tradutor e intérprete de Libras e conforme UFJF (2023I) “A Diretoria de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), comunica que não houve comparecimento dos candidatos no Processo Seletivo 01/2023”, intensificando o problema em relação aos TILS. Nesta seção buscou-se apresentar a importância dos TILS na promoção da inclusão e acessibilidade no ambiente acadêmico, especialmente em instituições como a UFJF.

Contudo, a realidade enfrentada pela UFJF revela desafios consideráveis, incluindo a escassez de profissionais em relação à crescente demanda agravada pelas limitações impostas por legislações recentes que vedam novos concursos públicos. A tentativa de resposta a essa carência, por meio do processo seletivo para

³ A Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais – Febrapils é uma entidade profissional autônoma, sem fins lucrativos ou econômicos, fundada em 22 de setembro de 2008, de duração indeterminada, com personalidade jurídica de direito privado, qualificável como de interesse público e pertencente ao território brasileiro. Essa entidade tem a função de orientar, apoiar e consolidar as Associações de Tradutores, Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais (APILS), buscando realizar um trabalho de parceria em defesa dos interesses da categoria de tradutores, intérpretes e guia-intérpretes de língua de sinais (TILS). A Febrapils atua sob três grandes pilares: a formação inicial e continuada dos TILS; a profissionalização para refletir sobre a atuação dos TILS à luz do código de conduta e ética; e o engajamento político dos TILS para construir uma consciência coletiva. Dessa maneira, a Febrapils compreende que os laços de parceria e proximidade com a comunidade surda são fundamentais, no sentido de garantir um serviço de excelência de tradução e interpretação de língua de sinais às pessoas surdas. Disponível em: <https://febrapils.org.br/sobre-a-febrapils/>. Acesso em: 31 out. 2023

contratações temporárias externas, culminou em um resultado negativo, que evidencia uma preocupante lacuna na disponibilidade de profissionais qualificados. Ademais, a divergência entre as percepções do NAI e as demandas específicas de cursos, como Letras-Libras, destaca a complexidade na gestão dos serviços de tradução e interpretação na universidade. Esses desafios reforçam a necessidade de estratégias para abordar a escassez de recursos humanos qualificados e garantir a inclusão plena no ambiente acadêmico da UFJF.

2.4 A INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS NA UFJF: O CASO DO CURSO DE LETRAS-LIBRAS

Conforme apontado anteriormente na seção de apresentação do NAI, segundo a coordenadora, os cursos de graduação que possuem alunos surdos matriculados são: Letras-Libras, Educação Física, Arquitetura, Física e Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas. A fim de obter mais informações sobre a situação desses alunos, foram enviados e-mails para as coordenações desses cursos, solicitando dados sobre o número de alunos surdos. No entanto, apenas as coordenações dos cursos de Letras-Libras, Arquitetura e Física responderam aos e-mails. A coordenação de Física informou que não há aluno surdo no curso, o que contradiz a informação do NAI. Já na Arquitetura mencionou que há uma aluna surda e a coordenação de Letras-Libras informou que há nove alunos surdos no curso.

Neste item o foco está no curso de Licenciatura em Letras-Libras, onde se concentra a maior parte do quantitativo de alunos surdos. O curso de licenciatura em Letras-Libras da UFJF foi o primeiro no Estado de Minas Gerais (UFJF, 2023m). Criado em 11 de novembro de 2013, por meio da Resolução nº 19/2013, deliberada pelo Conselho Superior (Consu) da UFJF, teve seu início em agosto de 2014 (UFJF, 2013). Com o objetivo de formar profissionais com capacidade de ensinar Libras, essa iniciativa visa suprir a carência de tais profissionais para atuação nas instituições de ensino (Coordenação Letras-Libras, 2023).

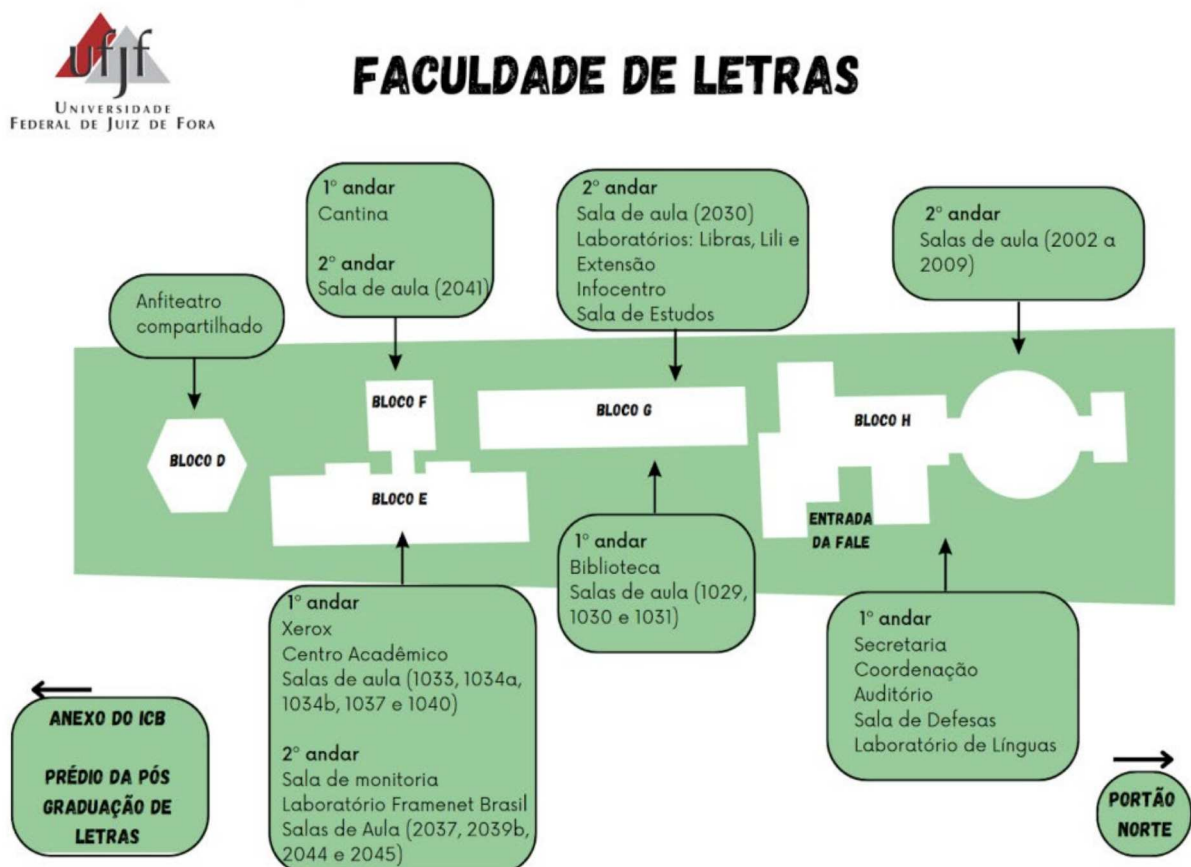
De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Libras,

Inicialmente, o curso atua na formação de licenciados em Libras como primeira e segunda língua (L1 e L2), surdos e ouvintes, que

fazem uso de língua portuguesa como L1 ou L2, em resposta à garantia legal de que tal disciplina se afigure nos cursos de licenciatura, bacharelado e na Escola Básica, visto que é potencialmente fomentadora de uma educação inclusiva, orientada pela perspectiva da diversidade cultural e linguística brasileira. A meta do curso pressupõe um público alvo formado, principalmente, de surdos, além de alunos ouvintes interessados em geral (Coordenação Letras-Libras, 2023, p. 16).

O curso de licenciatura em Letras-Libras da UFJF é ofertado na Faculdade de Letras (FALE), que está localizada no Campus Universitário, no bairro São Pedro, Juiz de Fora (UFJF, 2023n). Após sua reformulação em 2012, a sua infraestrutura passou a ser conforme figura 1.

Figura 1 - Mapa de Ambientes da Faculdade de Letras



Fonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (2023o).

No que tange a estrutura física da faculdade, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Letras-Licenciatura (PPC-2023) da UFJF, em maio de 2012 a Faculdade de Letras obteve a aprovação para seu Projeto de

Expansão do Espaço Físico. Desde março de 2013, a faculdade conta com um novo edifício que abriga diversas salas de aula, laboratórios, auditórios e áreas administrativas.

Esses espaços foram equipados com recursos pedagógicos e tecnológicos para acessibilidade dos estudantes surdos. Entre esses recursos, incluem-se tripés, fundo infinito, estrutura para fundo infinito, câmeras, cases para câmeras, iluminadores, computadores, notebooks. Vale ressaltar que, apesar da ausência de um programa de tradução, optou-se pela utilização do SignPuddle, que é uma plataforma virtual acessível por meio de um site, no qual pode-se usar escritas de sinais. Além disso, a instituição oferece uma gama de serviços de apoio aos discentes, incluindo programas de monitoria, um moderno infocentro e uma biblioteca bem estruturada (Coordenação Letras-Libras, 2023).

Em relação a oferta de cursos, a FALE conta com cursos de Graduação e Pós-Graduação, sendo os de graduação: Licenciatura em Letras - Integral; Licenciatura em Letras – Noturno; Licenciatura em Letras-Libras; Bacharelado em Letras: Tradução e os de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFJF, 2023n).

O destaque dado ao curso de Letras-Libras se dá em função de possuir um quantitativo maior de estudantes surdos matriculados, que são nove, conforme mencionado no início do capítulo. Com o intuito de obter informações a respeito da permanência dos alunos surdos na instituição, a busca foi primeiramente realizada no NAI, com primeiro contato feito em 31 de outubro de 2022, conforme dito na seção referente ao NAI. Questionou-se se o núcleo dispunha de dados sobre a evasão dos alunos surdos ao longo da graduação na UFJF. Em resposta, a coordenadora do NAI esclareceu que não há registros de evasão entre os alunos surdos que recebem suporte do NAI.

No entanto, com vista de ampliar os dados para a construção das evidências que embasam o problema dessa pesquisa, buscou-se contato com a coordenação do curso de Letras-Libras no intuito de informar sobre a existência de evasão dos alunos surdos em reunião foi realizada dia 17/11/2022.

Quando questionada a respeito dos registros de evasão de estudantes surdos matriculados nos cursos de Letras-Libras, a coordenadora discorreu sobre três casos. Isso vai de encontro ao que foi informado pela coordenadora do NAI, que afirmou não haver evasão. Em relação aos motivos que culminaram na saída dos

estudantes, o primeiro, segundo ela, trancou o curso de Letras-Libras para fazer Matemática, mas acabou que não ingressou e evadiu da UFJF. O segundo, ingressou considerando que todos os professores seriam fluentes em Libras e que não teriam textos escritos e sim gravados, por esse motivo, decidiu transferir-se para um curso de Ensino a Distância (EaD) em outra instituição. Já o terceiro, fez algumas trocas de curso, migrando da Letras-Libras para a Enfermagem, e, por fim, optou por cursar medicina Veterinária em outra universidade.

Dessa maneira, foi observado, no caso do segundo aluno, conforme Moura (2016), que a falta de orientações específicas para informar aos alunos surdos a respeito do ambiente universitário, bem como as exigências relacionadas ao acesso ao ensino superior, entre outras questões, torna mais desafiadora a decisão de prosseguir ou não com os estudos. Assim sendo, com o objetivo de analisar a inclusão e a permanência de alunos surdos no curso de Letras-Libras da UFJF, foi solicitado à coordenadora do Letras-Libras o quantitativo de alunos surdos matriculados no curso, e os dados correspondentes estão apresentados na tabela 1. Nesta tabela é evidenciado um panorama sobre o número total de alunos, quantos são surdos, o ano de formação dos alunos surdos, bem como informações sobre formaturas, desistências, alunos ainda cursando e trocas de curso.

Com base nos dados apresentados na Tabela 1, percebemos que ao longo dos oito anos, do segundo semestre de 2014 até o segundo semestre de 2022, o curso de Letras-Libras acolheu um total de 241 alunos, dos quais 20 eram surdos. A maioria dos estudantes surdos concluiu seus estudos nos anos de 2019, 2020 e 2022, totalizando 6 formandos. No que se refere à evasão e permanência, observamos que dos 20 alunos surdos, 4 optaram por desistir, o que corresponde a aproximadamente 20% do total. Dentre os 14 alunos surdos restantes (desconsiderando os 6 que já se formaram), 9 ainda estão em processo de formação, o que representa uma taxa de permanência de aproximadamente 64,3%.

Com relação ao planejamento e orientações pedagógicas realizadas com os profissionais envolvidos no processo de ensino dos estudantes, a coordenadora do Letras-Libras relatou que no início de cada semestre, faz uma reunião com todos os professores que têm ou terão alunos surdos matriculados em suas turmas, explicando a respeito da pedagogia surda, o sistema de avaliação em turmas mistas (surdos e ouvintes) e os direitos linguísticos dos surdos.

Tabela 1 - Quantitativo de alunos surdos no curso de Letras-Libras no período de 2014 a 2022

Ano	Total de alunos que entraram	Alunos surdos	Ano de formação dos alunos surdos	Alunos surdos que formaram	Alunos surdos que desistiram	Alunos surdos ainda cursando	Alunos que trocaram de curso
2014-2	17	0	-	0	0	-	-
2015-2	30	1	2019	1	0	-	-
2016-2	33	5	2020	3	2	-	-
2017-2	24	3	2022	1	0	1	1
2018-2	27	7	2023	1	1	5	-
2019-2	28	2	-	0	1	1	-
2020-1	10	0	-	0	0	-	-
2020-2	24	2	-	0	0	2	-
2021-2	14	0	-	0	0	-	-
2022-1	17	0	-	0	0	-	-
2022-2	19	0	-	0	0	-	-
Total	241	20	-	6	4	9	1

Fonte: Coordenação de Letras-Libras (2023).

Essas reuniões começaram a ocorrer em 2016, quando ocorreu o primeiro de ingresso de uma aluna surda na instituição. De acordo com ela, inicialmente convidava todos os professores da Unidade de Letras e Faculdade de Educação (Faced), que poderiam vir a ter um aluno surdo em suas turmas em algum momento – o convite era estendido para cerca de 50 docentes. Participaram dessa reunião, realizada em 2016, apenas 4 (quatro) professores da área de Libras, 2 (dois) intérpretes, mais 1(um) ou 2 (dois) professores da Faced e 1 (um) ou 2 (dois) professores de Letras, somando-se cerca de 10 participantes. Para ela a pouca participação dentro do quantitativo de convidados se justifica pelo fato de que, na época, havia poucos alunos surdos e, apenas alguns dos professores, possuíam alunos matriculados em suas turmas no semestre em questão. A partir das reuniões subsequentes a 2016, a Coordenação de Letras-Libras passou a convidar diretamente os professores das disciplinas nas quais as discentes surdas e

discentes surdos estavam matriculados. Alguns participavam da reunião, outros diziam que, caso precisassem de apoio, procurariam a Coordenação de Letras-Libras.

Conforme relatado pela coordenadora de Letras-Libras, no segundo semestre de 2022, o NAI solicitou à Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) para fazer uma chamada oficial convocando os diretores, chefes de departamento de todos os cursos da UFJF, para orientar/capacitar as pessoas a respeito do ensino e aprendizagem dos alunos surdos matriculados na UFJF. Participaram cerca de 35 servidores, contando com a presença de 1 (um) representante do NAI, 1 (um) da Letras-Libras e 8 (oito) intérpretes de Libras presentes. Foi a reunião com o maior número de participantes, ainda assim, muito aquém das expectativas, uma vez que, por se tratar de uma convocação da Prograd, esperava-se a presença de pelo menos 100 pessoas.

Esse cenário reflete desafios relacionados à inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro. Nos últimos anos, o tema tem ganhado relevância em virtude das políticas públicas voltadas para o acesso e permanência desses alunos nas instituições de ensino. No entanto, ainda há muitos desafios e barreiras para que essa inclusão se efetive de forma satisfatória, tanto para os estudantes surdos quanto para os professores e demais profissionais envolvidos.

Um dos aspectos que merece destaque é a formação e a sensibilização dos docentes que atuam ou irão atuar com alunos surdos, pois eles são os principais responsáveis pelo planejamento e pela execução das práticas pedagógicas que devem considerar as especificidades linguísticas e culturais desses alunos. Nesse sentido, conforme Menezes (2020) é importante que os professores busquem se qualificar para atender às demandas dos estudantes surdos, participando de cursos, oficinas, reuniões e outras atividades que possam contribuir para o seu desenvolvimento profissional e pessoal nessa área. Nas duas últimas seções desse capítulo foram elencados problemas que dificultaram o acesso e a análise das informações referentes ao processo de estudantes surdos inclusão na UFJF. Entre esses problemas, destacam-se: informações não alinhadas entre o NAI e as coordenações de curso, ou seja, parece que não há um diálogo entre eles; desarticulação de informações por parte das coordenações dos cursos em não responder aos e-mails; déficit de TILS que não dão conta da demanda, agravada

com o resultado negativo do edital para contratação desses profissionais. Além disso, a baixa participação dos docentes nas reuniões oferecidas pelo NAI.

Assim, diante dos problemas evidenciados durante as buscas, torna-se necessário buscar soluções para os questionamentos: Como está sendo realizado o suporte pelo NAI na sua articulação com os cursos? Como melhorar a integração entre o NAI e as coordenações de curso envolvidos para proporcionar um suporte mais eficaz aos estudantes surdos? Quais estratégias podem ser implementadas para fortalecer a colaboração e comunicação entre os diferentes setores da instituição? Essas indagações orientam a próxima etapa da pesquisa, em que se pretende analisar tais ações com foco no acesso, na inclusão e na permanência dos alunos surdos na UFJF.

3 INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: ENFOQUE TEÓRICO

Este capítulo tem como objetivo analisar ações implementadas pelo núcleo de acessibilidade, bem como sua articulação com as coordenações de curso, corpo docente e demais responsáveis pela formação do estudante com foco na inclusão e permanência dos alunos surdos na UFJF.

Para isso, primeiramente, foi necessário construir referencial teórico que sustentou à análise dos dados produzidos por meio de entrevistas realizadas com discentes. Esse referencial teórico foi estruturado, na seção 3.1 intitulada Referencial Teórico, que se divide em dois eixos: Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior e Gestão da Informação e do Conhecimento. A redação conta também com a seção 3.2, a qual apresenta a metodologia empregada no presente estudo e a análise dos dados, organizada na seção 3.3.

A seção 3.3, por sua vez, está subdividida em três eixos de análise: Caracterização da Amostra, que descreve o perfil acadêmico e pessoal das alunas surdas participantes; Acesso das Alunas Surdas na UFJF, que aborda aspectos relacionados ao ingresso na universidade e ao suporte institucional; e Permanência das Alunas Surdas na UFJF, que discute as experiências de permanência, os desafios enfrentados e as estratégias de suporte acadêmico oferecidas para garantir a inclusão dessas alunas no ambiente universitário.

3.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, serão apresentados dois eixos: Inclusão e Acessibilidade no ensino superior e Gestão da Informação e do Conhecimento. O primeiro eixo irá tratar a respeito dos conceitos de inclusão, acessibilidade no ensino superior, da surdez, dimensões de acessibilidade, barreiras enfrentadas pelos alunos surdos e estratégias de inclusão dos alunos surdos no ensino superior. Para explorar o conceito de inclusão, foram referenciados autores como Almeida (2014); Alves (2019); Carvalho e Ferreira (2021); Cunha (2013); Mantoan (2003; 2015); Mantoan e Pietro (2006); Martins e Napolitano (2017); Paiva e Melo (2021); Picanço (2024); Santos e Reis (2015); Skliar (2013); enquanto o conceito de acessibilidade, serão embasados nos autores Alves (2023); Cabral (2019); Diniz e Silva (2021); Ferreira

(2023); França e Galasso (2020); Lima (2019); Mariot *et al.* (2023); Moret e Mendonça (2023); Paiva e Melo (2021); Pereira e Freitas (2023); Picanço (2024); Sasaki (2004; 2006; 2019); Souza e Vieira (2019).

O segundo eixo aborda os conceitos de gestão da informação e do conhecimento sustentados pelos autores Angeloni (2003); (Barbosa, 2008); Chiavenato (2014); Davenport (1998); Davenport e Pruzak (1998); Dos Santos *et al.* (2022); Ferras (2019); Machado (2009); McGee e Prusak (1994); Moraes e Fadel (2010); Poker *et al.* (2018); Silva (2013); Straush *et al.* (2012); Takeuchi e Nonaka (2008); Tarapanoff (2006); Valentim (2005; 2008); Wanderley *et al.* (2020).

1.1.4 Inclusão e acessibilidade no ensino superior

A inclusão de alunos surdos no ensino superior é um tema que envolve variados aspectos, como políticas públicas, direitos humanos, práticas pedagógicas (Alves, 2019). De fato, com base em Carvalho; Ferreira (2021, p. 83) a inclusão envolve: “[...] recursos tecnológicos e de informação, adaptações metodológicas, apoio humano e outros que se façam necessários”. No entanto, falar de inclusão no ensino superior requer, primeiramente, discorrer a respeito dos termos segregação, integração, inclusão.

O compromisso com a inclusão escolar das pessoas com deficiência, conforme estabelecido nos critérios da Educação Especial prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9394/96, é uma resposta a um cenário de exclusão que limitava a interação e o desenvolvimento desses indivíduos, pois a trajetória da Educação Especial pode ser dividida em três períodos distintos: segregação, integração/normalização e inclusão (Santos; Reis, 2015).

Conforme os autores, o período de segregação ocorreu anterior aos anos 1960, no qual as pessoas com deficiência eram excluídas do sistema educacional regular e, frequentemente, marginalizadas pela sociedade devido aos preconceitos e estigmas existentes na época. Durante esse período, as pessoas com deficiência eram impedidas de frequentar as escolas regulares, sendo privadas da oportunidade de socializar com outras crianças e jovens de suas idades. O atendimento disponível para pessoas com deficiência era limitado às chamadas instituições especializadas, que tinham um foco assistencialista em vez de educacional. Isso significa que essas instituições não visavam principalmente o desenvolvimento educacional das pessoas

com deficiência, mas sim cuidados de saúde e assistência social básica (Santos; Reis, 2015).

Esse modelo passou a ser questionado a partir da década de 70, quando, de acordo com Santos e Reis (2015, p.116) se “[...] começa a abrir espaço para a integração que se apoiava nos princípios da normalização”. O princípio da normalização, segundo Mantoan (2015, p. 19), busca incluir pessoas com deficiência em todas as áreas da vida, não apenas na escola, mas em todas as esferas da vida, independentemente se serem ou não deficientes, dificuldade ou desafio de adaptação.

Dessa maneira, de acordo com Mantoan (2015), no contexto da integração escolar, os alunos com deficiência têm acesso a uma variedade de opções educacionais, que vão desde a inclusão em salas de aula regulares até o ensino em escolas especiais. Esse processo de integração ocorre em uma estrutura educacional que oferece diferentes tipos de atendimento escolar especializado, como classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar, entre outros. No entanto, apesar dessas mudanças, a estrutura geral da escola e do sistema educacional permanece inalterada. Ou seja, a escola como um todo não passa por mudanças significativas para acomodar esses alunos; em vez disso, são os próprios alunos que precisam se adaptar às exigências do sistema (Santos; Reis, 2015).

Conforme as autoras concluem, “[...] não eram oferecidas a essas pessoas as mesmas oportunidades de aprendizagem destinadas a seus pares ficando a inclusão delas restrita apenas ao direito de acesso as instituições” (Santos; Reis, 2015, p. 114). Em outras palavras, a inclusão se limitava ao aspecto físico, à presença física nas escolas, mas não garantia uma participação plena e significativa no processo educacional. Dessa maneira, a política de integração resultou em “[...] uma estrutura educacional fragmentada, nem sempre acessível a todos” (Cunha, 2013, p. 35). Esse modelo de integração criava barreiras para o aprendizado e o desenvolvimento desses alunos, limitando suas oportunidades educacionais e reforçando a exclusão em vez da inclusão.

A partir da década de 1990, emerge e ganha força um novo conceito: o da inclusão. Em 1994, durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial, a Declaração de Salamanca é reconhecida como o documento fundamental que orienta esse princípio (Almeida, 2014). Ainda para essa autora, a educação inclusiva

[...] pode ser definida como a capacidade de entender, reconhecer e respeitar o outro, favorecendo, desse modo, o convívio na diversidade. Assim, a educação inclusiva tem por gênese o acolhimento a todas as pessoas, sem exceção (Almeida, 2014, p. 36).

Essa citação enfatiza que a educação inclusiva não se limita apenas a fornecer acesso à educação para todos, mas também implica em criar um ambiente acolhedor, respeitoso e diversificado, onde todas as pessoas possam participar ativamente e se desenvolver plenamente. Reforçando esse ponto de vista, Mantoan (2015, p. 20)

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos.

As duas autoras se articulam na defesa da educação inclusiva como um paradigma educacional que não se limita apenas à inclusão de alunos com deficiência, mas abrange todos os alunos. Tanto Almeida (2014) quanto Mantoan (2015) enfatizam a importância de reconhecer, entender e respeitar a diversidade presente em sala de aula, favorecendo um convívio que promova o sucesso educativo para todos os alunos.

O conceito de inclusão pode ser entendido como um processo que visa garantir a participação e a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas características, necessidades, potencialidades ou limitações, em um sistema educacional que respeite e valorize a diversidade humana (Mantoan, 2003). Ainda segundo a autora, a inclusão implica em uma mudança de paradigma, que passa de uma visão homogeneizadora e normalizadora para uma visão heterogênea e singular, que reconhece as diferenças como fontes de riqueza e de aprendizagem mútua (Mantoan; Prieto, 2006).

Nessa lógica, baseia-se no reconhecimento e na valorização da diversidade humana, buscando promover oportunidades equitativas para o desenvolvimento de cada indivíduo. Fundamentada nos princípios dos direitos humanos, democracia, justiça social e ética, a inclusão orienta as práticas educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino (Mantoan, 2015). Assim, o processo de inclusão, conforme

Alves (2019), é contínuo, dinâmico e complexo, exige o comprometimento e a participação de todos os sujeitos envolvidos na educação. Além disso, requer a articulação entre as políticas públicas, as instituições educacionais, as organizações sociais e os movimentos populares. Diante do exposto, a inclusão na educação surge como uma alternativa aos modelos anteriores baseados em segregação, normalização e integração para pessoas com deficiência, defendendo a adaptação da escola às necessidades individuais dos alunos.

No âmbito do ensino superior, a inclusão se relaciona com o princípio da democratização do acesso e da permanência, que está previsto na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014. Esse princípio implica em garantir que todos os cidadãos tenham oportunidades iguais de ingressar, cursar e concluir o ensino superior, independentemente de sua condição social, econômica, cultural, étnica, racial, religiosa, de gênero, de orientação sexual ou de deficiência (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2014).

Além disso, destaque-se a importância das políticas que têm impulsionado o fortalecimento dos direitos sociais, culturais, educacionais e linguísticos dos surdos, como a Lei nº 10.098/2000 (Lei de Acessibilidade), a Lei nº 10.436/2002 (Lei de Libras) e o Decreto nº 5.626/2005 (Paiva; Melo, 2021). A Lei nº 10.098/2000, em seu artigo 2º, inciso IX, abrange diversas formas de comunicação, incluindo a Libras (Brasil, 2000). Já na Lei nº 10.436/2002, a Libras é reconhecida oficialmente como a principal forma de comunicação para os surdos no Brasil, e seu uso é essencial para garantir seus direitos linguísticos e promover sua integração e participação na sociedade. Além disso, essa Lei garante sua “inclusão nos cursos de formação de profissionais da Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério, em níveis médios e superior” (Brasil, 2002, p. 1). Por fim, o Decreto nº 5.626/2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Ademais, estabelece a formação de profissionais, como docentes e instrutores de Libras, tradutores e intérpretes, visando promover a inclusão dessas pessoas em diversos setores, como educação e saúde. Também aborda questões relacionadas ao acesso das pessoas surdas à educação e aos serviços de saúde, bem como o apoio ao uso e à disseminação da Libras tanto pelo poder público quanto pelo setor privado. Este decreto representa um avanço significativo na

garantia dos direitos linguísticos e sociais das pessoas surdas, promovendo sua plena participação e inclusão na sociedade brasileira (Brasil, 2005). Nesse contexto, de acordo com a pesquisa de Paiva e Melo (2021), essas políticas contribuíram para aumentar a percepção das oportunidades acessíveis aos surdos, inclusive o ingresso no Ensino Superior. Consequentemente, “as universidades, assim como as demais instituições de ensino, devem, portanto, implementar medidas que assegurem o acesso a comunicação, a informação e a educação” (Paiva; Melo, 2021, p. 91) dos alunos surdos.

Diante disso, se anteriormente havia uma tendência em considerar os surdos como sujeitos homogêneos e indefinidos, sem levar em conta suas identidades individuais e culturais, com o movimento social, político e legal, impulsionado pelo Decreto no 5.626/2005 e pelos Estudos Surdos em Educação⁴, promove-se uma mudança nesse paradigma (Paiva; Melo, 2021). Além disso, as autoras destacam que esse movimento de luta pela inclusão e pelo reconhecimento dos direitos das pessoas surdas na educação, especificamente no contexto do ensino superior, revela a necessidade de as instituições de ensino reconhecerem a existência de um outro sujeito em contexto de diferença. Ou seja, reconhecerem e acolherem a identidade e a cultura surda como parte integrante da diversidade humana.

Dessa forma, Paiva e Melo (2021, p. 92) destacam que na educação de surdos, quando a “diferença cultural e valorativa”, a comunidade surda é reconhecida e integrada. Esse reconhecimento oferece a oportunidade de compreender que a experiência de que “o outro, em sua irrupção, é infinitamente outro” (Skliar, 2003, p. 148, *apud* Paiva; Melo, 2021, p.92), é completamente única e distinta. Neste caso, “o outro”, são os surdos.

A “diferença cultural e valorativa” citada por Paiva e Melo (2021) refere-se à distinção e diversidade dos aspectos culturais e dos valores presentes na comunidade surda. Isso inclui a Língua e as formas de comunicação específicas da cultura surda, como a Libras, bem como os valores, tradições, crenças e modos de vida que são compartilhados e valorizados por essa comunidade. De acordo com Skliar (2013), reconhecer e integrar essa diferença cultural e valorativa na educação de surdos significa respeitar e incorporar as características específicas dessa cultura

⁴ Os Estudos Surdos em Educação são um recente campo de pesquisa que tem como objeto o estudo da diferença linguística e cultural das comunidades surdas, pela problematização da histórica narrativa colonialista lançada aos surdos a partir de uma suposta normalidade ouvinte (Fernandes; Terceiro, 2019, p. 1).

nas práticas educacionais, contribuindo para uma educação mais inclusiva e sensível às necessidades dos estudantes surdos.

Skliar (2013) reforça a perspectiva apresentada por Paiva e Melo (2021), ao enfatizar a importância de reconhecer a singularidade e a riqueza das perspectivas e vivências das pessoas surdas. Isso implica entender que cada indivíduo surdo traz consigo uma diversidade de experiências, valores e formas de compreender o mundo, os quais devem ser respeitados e valorizados no contexto educacional. Essa abordagem visa promover um ambiente inclusivo e enriquecedor, onde cada pessoa é vista como única e contribui para a diversidade cultural e social.

Por sua vez, Paiva e Melo (2021) destacam a importância de as instituições de ensino reconhecerem e valorizarem a diversidade cultural e linguística dos surdos, promovendo uma abordagem inclusiva que respeite e valorize as particularidades de cada indivíduo. Ademais, Martins e Napolitano (2017, p. 111) enfatizam que

Problematizar a educação dos surdos, no contexto universitário, remete a compreender a surdez como diferença, que, por definição, é concebida por representações em matizes de significações linguísticas, políticas e culturais. Tal premissa tem sido fundamentada na concepção da deficiência enquanto fenômeno histórico-social.

Ou seja, a educação dos surdos no ambiente universitário deve ser abordada considerando a surdez como uma diferença cultural e linguística, e não apenas como uma deficiência. Isso requer uma compreensão das várias dimensões da surdez e uma mudança na forma como ela é representada e entendida na sociedade (Martins; Napolitano; 2017). Nesse contexto, Skliar (2013, p. 11) corrobora ao afirmar que

[...] a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência.

Aqui, Skliar (2013) destaca a complexidade da surdez, indo além da mera deficiência auditiva, ao enfatizar sua natureza multidimensional como uma "diferença a ser politicamente reconhecida". Isso implica reconhecer os direitos e necessidades das pessoas surdas, não as vendo apenas como indivíduos a serem "consertados"

para se adequarem a um padrão auditivo normativo. A surdez é também uma "experiência visual", destacando a importância da visão na interação e compreensão para os surdos, cuja comunicação frequentemente envolve Língua de Sinais, gestos e leitura labial.

Além disso, o autor destaca que a identidade surda é multifacetada, sendo influenciada por diversos fatores como o momento da perda auditiva, a identificação com a comunidade surda, e aspectos culturais e linguísticos. Conseqüentemente, pessoas que nascem surdas podem ter experiências e perspectivas diferentes daquelas que perdem a audição ao longo da vida. Essas experiências influenciam profundamente como uma pessoa surda se identifica e se relaciona com sua própria surdez. Ademais, nem todas as pessoas surdas se identificam igualmente com a comunidade surda. Algumas podem se sentir mais conectadas e engajadas com essa comunidade, enquanto outras podem se identificar mais com a comunidade ouvinte. Também, a Libras desempenha um papel fundamental na identidade surda. Para muitas pessoas surdas, a Língua de Sinais não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas também um aspecto central de sua cultura e identidade.

Por fim, situando a surdez dentro do discurso sobre deficiência, Skliar (2013) contextualiza-a dentro de um contexto mais amplo, o que implica considerar suas necessidades específicas ao desenvolver políticas inclusivas e práticas igualitárias. Para melhor compreensão, o Decreto nº 5.626/2005 define pessoa surda

aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.
Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (Brasil, 2005, p. 28).

Ambos os textos destacam a importância da visão na experiência das pessoas surdas. Enquanto Skliar (2013) afirma que "a surdez é uma experiência visual", o Decreto nº 5.626/2005 define a pessoa surda como alguém que "compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais". Isso ressalta a centralidade da comunicação visual na vida das pessoas surdas, reconhecendo a relevância da Libras, como um meio fundamental de expressão e interação.

Além disso, tanto Skliar quanto o decreto reconhecem a surdez como uma identidade multifacetada. Enquanto Skliar (2013) descreve a surdez como "uma identidade múltipla ou multifacetada", o decreto reconhece a pessoa surda como alguém que manifesta sua cultura principalmente pelo uso da Libras. Isso implica que a identidade surda vai além da mera definição médica de deficiência auditiva e abarca aspectos linguísticos, culturais e sociais que constituem a experiência de ser surdo.

Embora haja uma convergência em relação a esses pontos entre o texto de Skliar (2013) e o decreto, é importante notar que o decreto adota uma abordagem mais normativa e legal, definindo critérios específicos para identificar pessoas surdas e reconhecendo a Libras como sua principal forma de comunicação, enquanto Skliar apresenta uma abordagem mais conceitual e reflexiva sobre a surdez como uma experiência e identidade multifacetada que merece reconhecimento político e social.

Nesse contexto, para Bollet (*et. al.*, 2022) aqueles que enfrentam uma perda auditiva profunda e não conseguem ouvir, são classificados como surdos. Em contrapartida, indivíduos com perda auditiva leve ou moderada, que ainda mantêm algum grau de audição, são considerados deficientes auditivos.

Segundo Silva (2008, p. 6):

Denomina-se deficiência auditiva a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva.

No entanto, a distinção entre surdos e deficientes auditivos na comunidade surda é, portanto, mais do que uma questão de intensidade da perda auditiva; trata-se de uma diferença cultural e de identidade. De acordo com Soleman e Bousquat (2021), os surdos se veem como parte de uma minoria linguística e cultural, valorizando a Libras e a cultura surda.

Em contraste, os deficientes auditivos podem se identificar mais com o mundo ouvinte, buscando formas de amplificar ou restaurar sua audição. Dessa forma, a comunidade surda prioriza a valorização da identidade surda e a cultura associada a ela, enquanto a deficiência auditiva é vista como uma condição que pode ser tratada

ou corrigida, muitas vezes sem considerar as especificidades culturais e sociais dos surdos (Soleman; Bousquat, 2021).

Nesse sentido, essas instituições devem oferecer condições adequadas para que esses alunos surdos possam desenvolver suas potencialidades, superar suas dificuldades e concluir seus cursos com qualidade e sucesso. Essas condições, de acordo com Picanço (2024, p. 130) envolvem:

infraestrutura, profissionais qualificados, recursos didáticos, metodologias, legalidade, relação socioafetiva escola/família, postura dos trabalhos da educação, a importância da escola como um todo destina ao processo de inclusão e por fim, a acessibilidade.

A citação de Picanço aborda diversos aspectos relacionados inclusão das pessoas com deficiência, destacando a importância de uma série de elementos de acessibilidade para garantir a efetividade desse processo. Nesse sentido, o conceito de acessibilidade se torna fundamental, pois se refere à eliminação de barreiras⁵ que possam impedir ou dificultar a participação plena e efetiva dos alunos surdos no ensino superior (Brasil, 2015). Segundo a Lei 13.146/2015, a acessibilidade é conceituada

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. 2).

Para Sasaki (2004, p.2) “[...] o conceito de acessibilidade deve ser incorporado aos conteúdos programáticos ou curriculares de todos os cursos formais e não formais existentes”. Além disso, o autor destaca que a acessibilidade vai além do espaço físico, não se limitando apenas à dimensão arquitetônica.

Para Picanço (2024), a acessibilidade na educação inclusiva requer infraestrutura adequada, incluindo instalações físicas acessíveis para todos os alunos, como rampas, corrimãos, elevadores, banheiros adaptados, entre outros

⁵ barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015).

recursos que garantam a mobilidade e o acesso seguro para pessoas com deficiência. Além disso, o autor ressalta que profissionais capacitados são essenciais para possibilitar que as necessidades individuais de cada aluno sejam atendidas, incluindo a promoção da acessibilidade por meio de estratégias pedagógicas e tecnológicas adequadas. Ademais, Picanço ressalta a importância de disponibilizar materiais e recursos didáticos acessíveis, além de adotar metodologias de ensino que promovam a participação e o engajamento de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou limitações.

Além do mencionado, uma parceria colaborativa entre instituição escolar e família é fundamental para garantir o apoio necessário aos alunos com deficiência, incluindo o compartilhamento de informações sobre suas necessidades específicas de acessibilidade e a colaboração na implementação de estratégias de inclusão. Outrossim, a atitude e o comprometimento dos profissionais da educação são fundamentais para promover uma cultura inclusiva e acessível, que valorize a diversidade e busque eliminar barreiras que possam impedir a participação plena de todos os alunos (Picanço, 2024). Por fim, o autor afirma que a instituição escolar deve ser um ambiente acolhedor e inclusivo, que desempenha um papel fundamental na promoção da acessibilidade, garantindo que todos os espaços, atividades e eventos sejam acessíveis e adaptados às necessidades de cada aluno.

De acordo com Sasaki (2019, p. 127) a acessibilidade pode ser classificada em sete dimensões: “[...] arquitetônica, comunicacional, atitudinal, programática, metodológica, instrumental e natural”. A “acessibilidade arquitetônica significa “acesso sem barreiras físicas” construídas no interior e no entorno de edificações e nos espaços urbanos” (Sasaki, 2019, p. 129). Portanto, acessibilidade refere-se à adequação das estruturas físicas dos espaços educacionais, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, auditórios, banheiros, dentre outros, de forma a permitir o acesso, a circulação e a utilização desses espaços por pessoas com diferentes tipos e graus de deficiência, respeitando as normas técnicas de ergonomia, segurança e conforto (Brasil, 2015). A acessibilidade arquitetônica envolve, por exemplo, a instalação de rampas, elevadores, corrimãos, portas largas, sinalização tátil e visual, mobiliário adaptado, etc. (Sasaki, 2019).

Outra dimensão é a acessibilidade atitudinal, que para Sasaki (2019, p. 134) é o “acesso sem barreiras resultantes de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações”, que possam afetar a autoestima, a autoconfiança, a autonomia, a

participação e a cidadania das pessoas com deficiência, respeitando as normas éticas de respeito, de solidariedade e de justiça (Brasil, 2015). A acessibilidade atitudinal envolve, por exemplo, a sensibilização, a conscientização, a informação, a formação, a orientação, a mediação, o diálogo, a cooperação, a valorização, o reconhecimento, a inclusão, etc. (Sassaki, 2019). Por sua vez, a acessibilidade comunicacional, outra dimensão relevante significa

acesso sem barreiras na comunicação”. Esta comunicação pode ser: interpessoal ou face a face (falada, gestual, corporal, em língua de sinais etc.); por escrito (jornal, revista, livro, carta, apostila, em braile e com letras ampliadas, lupas e outras centenas de tecnologias assistivas para se comunicar) ou a distância (telefone, internet e todos os demais recursos de telecomunicação)” (Sassaki, 2019, p. 143-144).

Ainda de acordo com o autor essa acessibilidade envolve o ensino de Libras, braile e soroban, contratação de intérpretes de Libras, uso de letras em tamanho ampliado, a legendagem, a transcrição, a adaptação de materiais, a audiodescrição e outros (Sassaki, 2019).

Além disso, a acessibilidade metodológica, conforme definida por Sassaki (2019, p. 151) significa “[...] acesso sem barreiras aos métodos, teorias e técnicas”, utilizados na execução de atividades em quaisquer campos”. Esta abordagem está alinhada com o artigo 28 da Lei 13.146 (Brasil, 2015), que estipula o atendimento educacional especializado, a educação bilíngue, medidas individualizadas e coletivas, além da formação de professores. Essa legislação também enfatiza a necessidade de adequação das práticas pedagógicas, dos currículos, das metodologias, das avaliações, dos recursos didáticos, entre outros aspectos, de forma a atender às necessidades, às potencialidades e aos interesses dos alunos, respeitando as normas técnicas de qualidade e de acessibilidade.

Em seguida, a acessibilidade instrumental significa “[...] acesso sem barreiras nos instrumentos, ferramentas, utensílios, tecnologias” (Sassaki, 2019, p. 148). Este conceito refere-se à disponibilização de equipamentos, dispositivos, softwares, aplicativos e sistemas que viabilizem o acesso, a utilização e a produção de informações, comunicações e tecnologias educacionais. É fundamental que tais recursos respeitem as normas técnicas de qualidade e de acessibilidade para garantir a eficácia e inclusão no ambiente educacional (Brasil, 2015).

Adicionalmente, a acessibilidade programática, consoante Sasaki (2019, p. 162-163) refere-se ao “acesso sem barreiras invisíveis embutidas em textos normativos”, tais como: leis, normas de serviço, avisos, notícias, políticas da organização, manuais operacionais, regulamentos internos etc.”. Esta dimensão envolve diversas práticas, como reserva de vagas, isenção de taxas, concessão de bolsas, oferta de cursos, matrícula, frequência, transferência, adaptação curricular, dispensa de disciplinas, equivalência de estudos, certificação, diplomação e outras (Sasaki, 2019). Por fim, a acessibilidade natural significa “acesso sem barreiras nos espaços criados pela natureza e existentes em terras e águas de propriedades públicas ou particulares” (Sasaki, 2019, p. 156).

Compreendidas as dimensões de acessibilidade, serão exploradas as barreiras voltadas especificamente para alunos surdos no ensino superior. As barreiras são: Falta de acesso à língua, dificuldades de comunicação, falta de intérpretes qualificados, falta de acessibilidade em materiais de estudo, barreiras atitudinais, barreiras tecnológicas, falta de apoio institucional. Conforme destacado por (Mariot *et al.*, 2023, p. 6), “por meio da linguagem iniciam as relações sociais”, evidenciando a importância fundamental da linguagem para as interações sociais e o desenvolvimento das relações. Entretanto, os alunos surdos enfrentam dificuldades em seu convívio social com os ouvintes.

Essas dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos decorrem de diversos fatores, sendo a principal delas a barreira linguística entre a Libras, que é a sua Língua, e a língua falada, predominante entre os ouvintes (Mariot *et al.*, 2023). Apesar, de muitos alunos surdos se comunicarem por Libras, os ouvintes (professores, colegas, técnico-administrativos e outros) frequentemente não têm domínio, conhecimento ou interesse na língua, o que dificulta a comunicação efetiva e o acesso ao conteúdo acadêmico (Mariot *et al.*, 2023). Além disso, a transição entre a Libras e a Língua Portuguesa é uma tarefa complexa para esses alunos surdos. Para Mariot *et al.* (2023), ao ingressarem no ensino superior, podem enfrentar desafios decorrentes de falhas na educação básica. A falta de fluência na Língua Portuguesa pode dificultar a compreensão de textos acadêmicos, a participação em debates em sala de aula e a escrita de trabalhos científicos.

Adicionalmente, de acordo com Paiva e Melo (2021), em situações em que professores não possuem proficiência em Libras, é essencial contar com a presença de um intermediário na comunicação, como o tradutor/intérprete de Libras (TILS), a

fim de facilitar o processo de comunicação. Nesse contexto, Mariot *et al.* (2023, p. 7) reforça a importância da presença de um intérprete, pois

com ele, criam-se condições para que o professor fique mais seguro em suas práticas, pois este profissional faz parte do processo de comunicação, do ensino e da aprendizagem do estudante surdo, eventualmente preenchendo uma lacuna causada pela falta de fluência do professor em Libras. Isso porque, além da transmissão da informação, também pode ser necessária a confirmação do entendimento do estudante ou do professor.

Ainda para Mariot *et al.* (2023), o intérprete vai além de compreender a cultura e as necessidades linguísticas do aluno surdo; ele é capaz de oferecer suporte não apenas na transmissão de informações, mas também na criação de um ambiente educacional inclusivo, onde esse aluno pode desenvolver-se academicamente e alcançar todo o seu potencial. Diante desse contexto, a presença de Tradutores Intérpretes de Libras (TILS) se torna ainda mais determinante.

No entanto, conforme Kotaki e Lacerda (2018, *apud* Mariot *et al.*, 2023) a escassez desses profissionais qualificados dificulta a comunicação dos alunos surdos, podendo resultar em seu isolamento social e exclusão, o que impacta negativamente no desenvolvimento dos alunos surdos.

Outro ponto que deve ser destacado refere-se ao papel dos atores envolvidos no processo de ensino e comunicação, pois Pereira e Freitas (2023, p. 2) alertam que, apesar do intérprete ser facilitador da comunicação entre o aluno surdo e professor em sala de aula, “[...] o professor é o principal responsável pelo ensino e aprendizado” desse aluno. Complementando essa ideia, alguns autores apontam que, muitas vezes, esse papel é confundido, pois os professores alegam que não sabem trabalhar com inclusão e não estão capacitados para isso (Nascimento e Santos, 2011, p. 10 *apud* Pereira e Freitas, 2023). Essa ação dos professores representa uma barreira enfrentada pelo aluno surdo.

Portanto, é essencial ressaltar a importância da capacitação dos professores para lidar efetivamente com a inclusão de alunos surdos em sala de aula. Conforme apontado por Ferreira (2023), torna-se necessário investir em programas de formação continuada que abordem temas como a educação inclusiva, estratégias de ensino adaptadas às necessidades individuais dos alunos surdos, uso apropriado de recursos tecnológicos e, especialmente, o desenvolvimento da fluência em Libras

para uma comunicação eficaz com esses alunos. Assim, os professores estarão mais preparados para enfrentar os desafios e promover um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e acessível para todos os estudantes.

A dificuldade linguística mencionada no contexto dos alunos surdos refere-se à discrepância entre a Língua de Sinais, como Libras, e a língua predominante na sociedade, a Língua Portuguesa. Essa diferença linguística pode criar desafios na comunicação e aprendizado dos alunos surdos. França e Galasso (2020, p. 2) explicam que

muitos docentes utilizam métodos pedagógicos inadequados, o que acaba acarretando frustrações e até mesmo traumas nos estudantes surdos, dessa forma, é preciso estar atento ao impacto psicológico, sentimento de incapacidade em buscar aprender uma língua e não ter sucesso, quando a verdade não se trata de incapacidade do indivíduo surdo de aprender a língua portuguesa, mas o que está inadequado é o modo de ensino.

Além disso, é fundamental destacar que a dificuldade linguística enfrentada pelos alunos surdos também resulta da acessibilidade dos materiais educacionais. Como a metodologia de ensino utilizada pelos professores é direcionada para os alunos ouvintes, há uma lacuna na disponibilidade de recursos adaptados para atender às necessidades específicas dos alunos surdos (Mariot *et al.*, 2023). Recursos como legendas em vídeos e interpretação em Libras em conteúdos audiovisuais nem sempre estão disponíveis para atender às necessidades específicas dos alunos surdos.

No entanto, um recurso para essa dificuldade linguística, de acordo com Souza e Vieira (2019) é a utilização de legendas em vídeo, como é o caso da Legendagem para Surdos e Ensurdidos (LSE). Essa ferramenta, que traduz por escrito as falas e efeitos sonoros, torna-se uma poderosa aliada da inclusão ao proporcionar acesso a produções audiovisuais para pessoas com deficiência auditiva ou surdas. Além de atender a esses grupos específicos, essa prática beneficia a sociedade como um todo, permitindo que até mesmo ouvintes possam acompanhar vídeos em situações em que o áudio está em volume baixo ou indisponível (Souza; Vieira, 2019). Ademais, os autores supracitados complementam que “[...] a legendagem pode ainda ser utilizada em conjunto com outros recursos de

acessibilidade, como a janela de Libras (Língua Brasileira de Sinais)” (Souza; Vieira, 2019, p. 156).

Outro recurso é a interpretação em Libras em conteúdos audiovisuais, destacando-se as videoaulas em Libras, que representam uma ferramenta importante para garantir a acessibilidade dos conteúdos educacionais para alunos surdos. Segundo França *et al.* (2020), descrevem o processo de produção dessas videoaulas, que se inicia com o desenvolvimento do conteúdo pelo docente, que em seguida é encaminhado ao TILS para estudo e subsequente tradução e interpretação para Libras. Após a revisão e aprovação do roteiro pelo professor e pelo TILS, o conteúdo é gravado, priorizando a inclusão de recursos visuais como imagens, gráficos, desenhos e mapas para facilitar a compreensão dos conceitos, dada a natureza visual-motora da Libras. Além disso, as videoaulas são gravadas em fundo de tela monocromático para minimizar distrações visuais, permitindo que os alunos surdos concentrem sua atenção no apresentador e nos elementos visuais. Essa abordagem destaca a importância da adaptação cuidadosa do material didático para atender às necessidades específicas dos estudantes surdos, garantindo uma experiência de aprendizado inclusiva e eficaz (França; Galasso, 2020).

Ainda de acordo com os autores, o uso de videoaulas em Libras destaca-se como um recurso didático, pois proporciona aos alunos surdos um complemento ao conteúdo ensinado em sala de aula, visualmente estimulante, e que respeita sua primeira língua, a Libras. É importante ressaltar que a utilização dessas videoaulas não subestima a importância do docente; ao contrário, traz benefícios tanto para os estudantes quanto para os professores, permitindo uma explicação mais detalhada do conteúdo em sua língua materna, a Libras (França; Galasso, 2020).

A avaliação também é um aspecto fundamental a ser considerado no contexto da inclusão de alunos surdos. A forma como esses alunos são avaliados pode impactar em sua experiência educacional e seu desempenho acadêmico. De acordo com Alves (2023, p. 72) “[...] todos os professores devem estar envolvidos no processo de avaliação e devem trabalhar em conjunto para garantir que o aluno surdo tenha as mesmas oportunidades de aprendizagem e avaliação que seus colegas ouvintes.

Portanto, é importante que os professores estejam capacitados para desenvolver métodos de avaliação que sejam acessíveis e significativos para esses alunos, garantindo que eles tenham a oportunidade de demonstrar seu

conhecimento de forma eficaz. Assim, Alves (2023) enfatiza a importância da formação contínua dos professores das instituições de ensino superior para lidar com a inclusão de estudantes surdos. Essa formação permite que os professores se atualizem sobre políticas de inclusão, aprendam novas estratégias pedagógicas e desenvolvam habilidades de comunicação e criação de ambientes inclusivos, garantindo assim uma melhor aprendizagem para todos os alunos.

Por fim, Alves (2023) conclui que a avaliação e gestão da educação de alunos surdos no ensino superior, devem considerar diversos aspectos, como a importância da Língua de Sinais, a necessidade de adaptações curriculares, a oferta de recursos tecnológicos e pedagógicos, a formação continuada dos profissionais e a garantia de acessibilidade em todos os aspectos da vida acadêmica. O objetivo é assegurar uma educação inclusiva e de qualidade, levando em conta as características individuais dos estudantes surdos.

No que se refere às barreiras tecnológicas, Brasil (2015, p. 2) refere-se aos obstáculos “que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias” no ambiente educacional. No entanto, segundo Pereira e Freitas (2023, p. 2), “[...] os recursos tecnológicos, se utilizados de forma adequada no cenário educacional, ampliam as alternativas que intérpretes e surdos têm para complexidade do aprender, tornando o processo mais interativo”. Assim sendo, Moret e Mendonça (2023, p. 192) corroboram ao afirmar que

uso das tecnologias é de grande relevância para os alunos surdos, uma vez que estimula o desenvolvimento cognitivo e favorece sua integração com o mundo, além de ser um suporte ao trabalho docente e ao trabalho do tradutor intérprete de Libras, pois promove melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, é importante ressaltar que plataformas educacionais, materiais didáticos e ferramentas de comunicação, muitas vezes, não são projetados considerando as necessidades específicas dos alunos surdos, resultando em desigualdades e dificuldades.

Também, há as barreiras atitudinais praticadas por seus colegas, professores, servidores e funcionários da instituição, que muitas vezes não estão familiarizados com as necessidades e capacidades dos alunos surdos. Como ressaltado por Diniz e Silva (2021), essas barreiras são marcadas por atitudes de preconceitos, subestimação de suas habilidades linguísticas e comunicação inadequada que

podem prejudicar a experiência educacional desses alunos, dificultando assim seu engajamento acadêmico e social na universidade.

Por fim, outra barreira enfrentada é a falta de apoio institucional. Destaca-se uma preocupação significativa a respeito da “carência na formação de professores com relação à capacitação e conhecimentos voltados ao atendimento do estudante surdo” (Mariot *et al.*, 2023, p.6). Nesse sentido, é essencial que as instituições de ensino e os órgãos responsáveis pela formulação de políticas educacionais estejam engajados em promover uma cultura inclusiva e oferecer suporte adequado aos professores que lidam com estudantes surdos.

Para tanto, conforme Lima (2019) os docentes devem participar de programas de capacitação profissional que abordem esses assuntos, oferecidos por departamentos de educação e instituições de ensino superior. Corroborando essa ideia, Saviani (2010, *apud* Cabral, 2019, p.69) afirma que

o processo de formação continuada do professor é imprescindível para que lhes sejam garantidos uma visão cultural voltada para a realidade, onde eles serão preparados por meio da ciência, teoria e prática, tornando-os capazes de exercerem suas funções voltadas para o atendimento eficaz das necessidades dos estudantes, isso lhes permitirá a realização de uma prática pedagógica coerente e altamente avaliativa dos seus métodos de ensino.

Além disso, Cabral (2019, p. 70) ressalta que “é necessário que haja o aprimoramento pedagógico do professor por meio da formação continuada, a fim de que lhes sejam garantidos uma efetivação ativa do processo educacional dos alunos surdos”. Dessa forma, Mariot *et al.* (2023, p. 5), enfatizam ser fundamental que os professores sejam capazes de desenvolverem métodos de ensino adaptados à comunicação e aprendizagem do aluno surdo, além de promoverem uma “educação plural, democrática e emancipadora”.

Portanto, para que a inclusão do estudante surdo seja feita de maneira eficaz, é preciso que a universidade “o compreenda como um ser capaz, utilizando estratégias que potencializam o ensino para todos com igualdade” (Pereira; Freitas, 2023, p. 2). Nessa conjuntura, as capacitações fornecidas e articuladas pelos núcleos de acessibilidade das instituições de ensino superior não devem ser vistas como “um evento isolado, mas um processo contínuo” (Devesa, 2016, p.33) e

integrado de desenvolvimento profissional. Por conseguinte, segundo Alves (2023, p. 73)

é fundamental que as instituições de ensino superior ofereçam formação continuada para seus professores e funcionários, capacitando-os para lidar com a inclusão de estudantes surdos e para a utilização de tecnologias assistivas que facilitem a comunicação e aprendizagem. A formação dos professores é um desafio importante na área da educação. É essencial que os estes recebam uma formação de qualidade, tanto inicial quanto contínua, para que possam desempenhar suas funções de maneira eficaz e atender às necessidades dos alunos

Desse modo, a não participação dos professores nessas capacitações pode resultar em uma série de desafios e dificuldades que comprometem o processo educacional e a experiência escolar desses alunos. Portanto, é essencial que os professores estejam engajados em um processo contínuo de formação e aprimoramento profissional para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes (Alves, 2023).

Além disso, a inclusão e a acessibilidade no ensino superior são conceitos que se complementam e se articulam, visando garantir que os alunos com deficiência, entre eles os surdos, possam exercer plenamente o seu direito à educação superior, com qualidade e equidade. De acordo com Mariot *et al.* (2023), para alcançar esse objetivo, é preciso que as instituições de ensino superior adotem uma postura inclusiva, que valorizem as relações no espaço, com o aprendizado da Libras como primeira língua, além da implementação de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas. “Estes fatores potencializam a vida acadêmica de estudantes surdos ao proporcionar o direito de aprender e evoluir como sujeito social” (Mariot *et al.*, 2023, p.5 - 6).

Assim, a responsabilidade de promover a acessibilidade desses alunos não recai apenas sobre os docentes, mas também sobre toda a comunidade acadêmica e as políticas institucionais. Dessa forma, conforme o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, as instituições acadêmicas devem criar núcleos de acessibilidade, que possam promover ações colaborativas, políticas de inclusão e formação contínua aos professores. Adicionalmente, de acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 é fundamental contratar mais TILS e fornecer capacitações aos professores, para que eles possam adquirir conhecimentos sobre

planejamento e estratégias pedagógicas, uso de tecnologias assistivas e sensibilidade cultural a respeito da identidade surda. Por fim, em conformidade com o Decreto nº 5.626. de 22 de dezembro de 2005 é importante fornecer cursos de Libras para que haja uma melhor comunicação com os alunos surdos.

Após destacar a importância da inclusão e acessibilidade para alunos surdos no ensino superior e ressaltar a responsabilidade compartilhada entre docentes, comunidade acadêmica e políticas institucionais, a próxima seção discutirá a relevância da Gestão da Informação e do Conhecimento. Na Gestão da Informação, será enfatizada a necessidade de articular informações dentro das instituições, implementando sistemas eficazes de coleta, armazenamento, organização e disseminação de dados relevantes para garantir acessibilidade e eficiência no uso por todos os membros da comunidade acadêmica. Já na Gestão do Conhecimento, será abordada a importância de articular a expertise de um departamento em seu planejamento e execução com outras instâncias acadêmicas, criando canais de comunicação eficazes para facilitar o compartilhamento de conhecimento, promover a colaboração e maximizar o uso dos recursos disponíveis para promover inclusão e acessibilidade no ensino superior.

1.1.5 Gestão da Informação e gestão do conhecimento

Neste subitem serão apresentados os conceitos que tratam da gestão da informação e da gestão do conhecimento, pois irão contribuir para a análise dos dados a serem obtidos na pesquisa, já que as evidências coletadas na elaboração do caso de gestão apontam para um problema referente ao não compartilhamento do fluxo de informação entre os departamentos de cursos e o NAI da UFJF.

No cenário atual, tanto no aspecto técnico, econômico como o social, a relevância da informação e do conhecimento tem crescido de maneira significativa no cotidiano das organizações. Muitas delas estão passando por uma transição da Sociedade Industrial para a Sociedade da Informação e, em alguns casos, para a Sociedade do Conhecimento (Straush *et. al.*, 2012).

Nesse contexto, Chiavenato (2014, p. 34) destaca que, desde a década de 1990, o mundo está na transição da Era da Informação para a Era do Conhecimento. Nessa nova era, a capacidade de interpretar, aplicar e criar conhecimento a partir dessas informações torna-se cada vez mais crucial. Essa

transição é caracterizada por “mudanças rápidas, imprevistas, turbulentas e inesperadas”, exigindo das organizações uma adaptação constante aos novos paradigmas e demandas do mercado. Diante desse cenário, o autor destaca que

a Tecnologia da Informação (TI), integrando a televisão, o telefone, o computador, a internet e as redes sociais – trouxe desdobramentos imprevisíveis e transformou o mundo em uma verdadeira aldeia global (Chiavenato, 2014, p. 34).

Essa integração tecnológica promoveu uma disseminação instantânea da informação, impulsionando a globalização da economia e intensificando a competição entre as organizações. A rápida disseminação da informação e a intensificação da competição entre organizações colocaram em destaque a necessidade de uma compreensão profunda e uma aplicação eficaz do conhecimento (Chiavenato, 2014). Ferras (2019, p. 14) corrobora a ideia apontada por Chiavenato ao afirmar que:

A ascensão das Tecnologias de Informação (TI) e o desenvolvimento dos meios de comunicação intensificaram o fluxo informacional, desencadeando uma série de profundas transformações na vida dos indivíduos e das organizações.

Diante desse cenário, Valentim (2005) destaca que a era do conhecimento é caracterizada não apenas pela disponibilidade da informação, mas principalmente pela capacidade de gerar, adquirir e aplicar o conhecimento de forma estratégica como elementos fundamentais para o desenvolvimento econômico e social. Além disso, os paradigmas econômicos tradicionais, como produtividade e qualidade, passam por uma reavaliação considerando as novas dinâmicas de criação e disseminação de informações. A autora salienta que a capacidade de inovar e adaptar-se rapidamente às mudanças sociais torna-se essencial, exigindo uma postura proativa e flexível dos indivíduos e organizações. Assim, o conhecimento não é apenas um recurso valioso, mas um requisito básico para ter sucesso diante da complexidade e na constante evolução da sociedade atual (Valentim, 2005).

Neste íterim, Davenport (1998) destaca a importância fundamental de reconhecer que, apesar do avanço tecnológico e da crescente capacidade dos sistemas de informação, o verdadeiro valor da informação reside na sua utilidade para todos. Ele adverte que o “nosso fascínio pela tecnologia nos fez esquecer o

objetivo principal da informação: informar” (Davenport, 1998, p. 11) e gerar conhecimento. Sem o interesse e a participação ativa das pessoas na utilização e compartilhamento da informação, toda a infraestrutura tecnológica se torna inútil.

Ademais, o autor enfatiza que a gestão eficaz da informação e do conhecimento requer um reconhecimento do papel que os indivíduos desempenham nesse processo, destacando que “a informação e o conhecimento são, essencialmente, criações humanas” (Davenport, 1998, p. 11) que dependem da participação e colaboração das pessoas para serem efetivamente administrados.

Assim sendo, tanto Valentim (2005), Silva (2013), Chiavenato (2014) quanto Davenport (1998) concordam que o conhecimento é um elemento essencial para o desenvolvimento econômico e social, destacando sua importância na inovação e na capacidade de adaptação às mudanças. Além disso, eles destacam a necessidade de reconhecer o papel fundamental das pessoas na gestão e utilização eficaz da informação e do conhecimento, enfatizando que são criações humanas que dependem da participação e colaboração ativa para seu sucesso.

Com o avanço das tecnologias da informação e comunicação (TICs) “tem potencializado a produção e a disseminação de informações em escalas inimagináveis” (Barbosa, 2008, p. 2). As organizações perceberam a necessidade de gerenciar essas informações com eficiência, “considerando os aspectos humanos e as tecnologias da informação e comunicação” (Fidelis, 2018).

Essa necessidade impulsionou ao desenvolvimento da Gestão da Informação (GI) e da Gestão do Conhecimento (GC), com o propósito de compreender como as organizações lidam com as suas informações internas quanto externas e como aproveitam o conhecimento tácito dos sujeitos que nela atuam (Davenport; Pruzak, 1998). Diante disso, torna-se relevante realizar uma comparação entre esses dois conceitos para melhor compreensão de suas diferenças.

A GI se concentra no manejo dos recursos básicos para lidar com a informação, tanto dentro quanto fora da organização, (Ponjuán Dante, 2007, *apud* Moraes; Fadel, 2010). Davenport (1998), inclusive, reforça a ideia de que a GI abrange a coleta, armazenamento, organização e disseminação da informação. Já a GC, segundo Valentim (2008, p. 4) vai além, buscando criar um ambiente propício para a criação, aquisição, compartilhamento e utilização do conhecimento, além de formalizar os fluxos informais existentes para “transformar conhecimento tácito em

informação explícita, beneficiando a geração de ideias, a solução de problemas e o processo decisório”.

Fundamentalmente, a GI visa “identificar e potencializar recursos informacionais de uma organização ou empresa e sua capacidade de informação, ensinando-a a aprender e adaptar-se a mudanças ambientais” (Tarapanoff, 2006, p. 22), enquanto a GC, busca estabelecer um ambiente favorável para a circulação eficaz do conhecimento, impulsionando a inovação e a excelência organizacional (Valentim, 2008). Além disso, Machado Neto (1998 *apud* Valentim, 2005), complementa ao dizer que GC envolve um conjunto de abordagens destinadas a desenvolver, obter, compartilhar e empregar recursos de conhecimento. Isso inclui a definição de procedimentos que assegurem a disponibilidade da informação essencial no momento e formato apropriados, com o propósito de contribuir para o surgimento de novas ideias, resolver questões e facilitar o processo de tomada de decisões.

Ademais, Dos Santos *et al.* (2022) enfatizam que a Gestão do Conhecimento (GC) vai além de simplesmente armazenar dados e informações sobre as experiências dos trabalhadores. Destacam que a verdadeira complexidade da GC reside na integração eficaz entre os conhecimentos pessoais dos colaboradores e os recursos tecnológicos disponíveis. Assim, a GC não se resume a criar um repositório de dados, mas sim em harmonizar esses dados com os conhecimentos individuais dos membros da organização, utilizando tecnologias apropriadas para facilitar esse processo.

Essa integração é essencial porque os conhecimentos pessoais dos funcionários são valiosos ativos que não podem ser plenamente capturados por meio de tecnologias ou sistemas de informação. Portanto, a verdadeira complexidade da GC está em encontrar maneiras de conectar e aproveitar esses conhecimentos individuais de forma eficaz, a fim de promover o aprendizado organizacional, a inovação e o crescimento da empresa (Dos Santos *et al.*, 2022).

Para entender melhor a GI e GC, é necessário apresentar os conceitos a respeito de dado, informação e conhecimento. Angeloni (2003, p. 18), define que “dados são elementos brutos, sem significado, desvinculados da realidade”, ou seja, por si só não possuem contexto ou interpretação específica, representando apenas observações ou registros.

Contudo, Davenport (1998, p.19) definiu “[...] dados como “observações sobre o estado do mundo”. A observação desses fatos brutos, ou entidades quantificáveis, pode ser feita por pessoas ou por uma tecnologia apropriada”. Esta definição ressalta que os dados podem representar uma variedade de informações, desde números até imagens ou eventos registrados. Além disso, enfatiza a flexibilidade na coleta de dados, que pode ser feita por meio da intervenção humana ou por meio de sistemas e dispositivos tecnológicos. Dessa forma, quando esses dados são organizados, processados, interpretados, eles se transformam em informação, “dotados de relevância e propósito” (Drucker *apud* Davenport, 1998, p. 19). Além disso, os autores destacam que são os seres humanos que atribuem relevância e propósito aos dados, mesmo quando a transformação dos dados em informação é feita automaticamente por computadores.

Em relação a informação, McGee e Prusak (1994, p. 25), argumentam “não se limita a dados coletados; na verdade informação são dados coletados, organizados, ordenados, aos quais são atribuídos significados e contextos”. E, conforme Davenport (1998), quando alguém atribui a essa informação, um contexto, um significado e uma interpretação dá se origem ao conhecimento. O autor complementa essa ideia ao afirmar que o “conhecimento é a informação mais valiosa e, conseqüentemente, mais difícil de gerenciar” (Davenport 1998, p. 19). Nesse sentido, Angeloni (2003, p. 18) destaca que

O conhecimento pode então ser considerado como a informação processada pelos indivíduos. O valor agregado à informação depende dos conhecimentos anteriores desses indivíduos. Assim sendo, adquirimos conhecimento por meio do uso da informação nas nossas ações. Desta forma, o conhecimento não pode ser desvinculado do indivíduo; ele está estritamente relacionado com a percepção do mesmo, que codifica, decodifica, distorce e usa a informação de acordo com suas características pessoais, ou seja, de acordo com seus modelos mentais.

Dessa forma, Takeuchi e Nonaka (2008, p. 19) argumentam que o “conhecimento em si é formado por dois componentes dicotômicos e aparentemente opostos – isto é, conhecimento explícito e o conhecimento tácito”. Para mostrar essa distinção, os autores explicam que

O conhecimento explícito pode ser expresso em palavras, números ou sons, e compartilhado na forma de dados, fórmulas científicas,

recursos visuais, fitas de áudio, especificações de produtos ou manuais. O conhecimento explícito pode ser rapidamente transmitido aos indivíduos, formal e sistematicamente. O conhecimento tácito, por outro lado, não é facilmente visível e explicável. Pelo contrário, é altamente pessoal e difícil de formalizar, tornando-se de comunicação e compartilhamento dificultoso. As intuições e os palpites subjetivos estão sob a rubrica do conhecimento tácito. O conhecimento tácito está profundamente enraizado nas ações e na experiência corporal do indivíduo, assim como nos ideais, valores ou emoções que ele incorpora (Takeuchi; Nonaka, 2008, p. 19).

Na gestão do conhecimento, compreender a interação entre esses dois tipos de conhecimento é fundamental. A combinação e a transformação contínua entre o conhecimento explícito e o conhecimento tácito são essenciais para a inovação e o aprendizado organizacional (Takeuchi e Nonaka, 2008). Logo, é fundamental considerar as especificidades das organizações públicas brasileiras ao implementar práticas de gestão do conhecimento. Autores como Moraes e Fadel (2010) e Silva (2021) destacam a importância de uma abordagem estratégica e integrada para a GC no setor público. Essa abordagem reconhece a complexidade do ambiente institucional e busca promover uma cultura de aprendizado e colaboração, fundamentais para o sucesso das iniciativas de gestão do conhecimento.

Além disso, é essencial promover a criação de mecanismos que permitam a captura, organização e disseminação do conhecimento dentro das organizações públicas brasileiras, conforme ressaltado por Angeloni (2008). Ao tornar o conhecimento acessível e compartilhado, todos os membros da organização têm a oportunidade de aprender e expandir seu próprio conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento individual e fortalecendo a base de conhecimento da organização como um todo.

Diante desse contexto, é fundamental adotar uma abordagem estratégica e sistêmica para a gestão do conhecimento nas organizações públicas brasileiras. Essa abordagem reconhece a importância de integrar práticas de gestão do conhecimento em todos os níveis organizacionais, promovendo uma cultura de aprendizagem e colaboração, conforme destacado por autores como Moraes e Fadel (2010) e Silva (2021).

Essa abordagem se reflete nas organizações públicas brasileiras, em que a falta de articulação e compartilhamento de informações entre os diferentes setores pode acarretar diversos pontos negativos que comprometem o desempenho e eficácia da instituição. Autores como Davenport e Prusak (1998) destacam que a

falta de integração de dados e conhecimentos pode resultar em redundância de esforços, desperdício de recursos e dificuldade na tomada de decisões informadas. Quando as informações não são compartilhadas de forma eficiente, ocorre uma fragmentação do conhecimento dentro da organização, dificultando o acesso a recursos relevantes e a colaboração entre os membros da equipe (Straush *et al.*, 2012).

Além disso, a falta de articulação entre os setores pode levar a uma visão limitada e parcial das questões organizacionais, impedindo a identificação de soluções abrangentes e integradas (Moraes; Fadel, 2010). Ademais, “gera fragmentação da atenção às necessidades sociais e divergências quanto aos objetivos e papel de cada área, fragilizando o usuário, que é o sujeito que merece a nossa atenção” (Machado, 2009, p. 2).

Neste cenário, Poker *et al.* (2018) abordam em seu estudo que a falta de articulação entre professores e a instituição de ensino superior pode gerar falta de conhecimento sobre a inclusão dos alunos com deficiência. Isso é evidenciado pela discrepância entre a manifestação favorável dos docentes em relação à inclusão e seu reconhecimento de conhecimento limitado sobre o assunto. Poker *et al.* (2018, p. 131) mostram essa discrepância

A maioria dos docentes, 96%, manifestou opinião plenamente favorável acerca da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. Apenas 4% disseram que ainda não possuem uma ideia formada sobre o assunto. Quando descreveram o que significava a inclusão, as 41 respostas obtidas referiram-se, de alguma forma, aos princípios que fundamentam a educação inclusiva, tais como direito à educação, oportunidade de integração, condições de acesso e permanência, direito ao pleno desenvolvimento escolar, criação de condições para a independência e garantia de ensino de qualidade para todos.

Embora a maioria dos professores tenha expressado apoio à inclusão e esteja familiarizada com os princípios fundamentais da educação inclusiva, muitos admitiram conhecer pouco sobre o tema e desconhecer as ações e apoios à inclusão na própria universidade (Souza, 2008, *apud* Poker *et al.*, 2018).

Percebe-se que ainda há uma lacuna significativa entre o apoio declarado à inclusão e o conhecimento prático sobre como implementá-la efetivamente. Para Poker *et al.* (2018), essa disparidade mostra uma falta de integração entre os professores e os recursos disponíveis na instituição, como o núcleo de

acessibilidade. Essa desconexão resulta em uma falta de compreensão sobre as necessidades específicas dos alunos com deficiência e sobre as estratégias eficazes para promover sua inclusão no ambiente acadêmico.

Essa falta de conhecimento pode resultar em barreiras adicionais à participação completa e igualitária dos alunos com deficiência no ensino superior (Poker *et al.*, 2018). Dessa forma, no contexto da inclusão de alunos surdos, isso pode acarretar em consequências significativas. De acordo com Poker *et al.* (2018), uma dessas consequências é a necessidade de capacitação contínua adequada dos professores, que pode resultar em dificuldade no uso de estratégias de ensino inclusivas para atender às necessidades específicas desses alunos surdos.

Outrossim, é a dificuldade na implementação de políticas institucionais de inclusão, como a disponibilização de intérpretes de Libras e materiais adaptados, o que pode criar barreiras adicionais aos alunos surdos, prejudicando seu desempenho acadêmico e senso de pertencimento à comunidade acadêmica. Para enfrentar esses desafios, a intrasetorialidade emerge como uma abordagem fundamental para promover uma colaboração eficaz e integrada entre os diversos setores das organizações públicas.

Prado *et al.* (2022, p. 593), embora discutam a intersectorialidade, oferecem perspectivas que podem ser aplicados ao conceito de intrasetorialidade. Eles destacam a importância da

construção sócio-histórica dos conceitos e como as definições provisórias expressam certo borramento ou apagamento que se encontram em disputa no interior do campo da saúde, podendo direcionar a distintos pontos de vista e constituir barreiras para incluir a implementação das ações relacionadas à promoção da saúde nas práticas cotidianas.

Para uma compreensão mais aprofundada da intrasetorialidade, é essencial considerar a perspectiva de que a colaboração interna dentro de um setor pode trazer ganhos significativos para a população atendida, para a organização logística das ações definidas, bem como para a organização das políticas públicas centradas em determinados territórios. Isso é corroborado por Nascimento (2010), que reflete sobre as possibilidades e limites da intersectorialidade das políticas públicas, mas cujos princípios podem ser transpostos para a intrasetorialidade, enfatizando a

valorização da “eficiência, efetividade e eficácia na implementação das políticas setoriais” (Nascimento, 2010, p. 96).

Portanto, a intrasetorialidade pode ser entendida como uma estratégia de gestão que promove a integração e cooperação interna, com o objetivo de melhorar a eficácia das políticas e programas dentro de um mesmo setor, contribuindo assim para uma resposta mais unificada e robusta às demandas e desafios específicos.

Portanto, é fundamental que as organizações públicas promovam uma cultura de colaboração e compartilhamento de conhecimento entre os diferentes setores, implementando mecanismos eficazes de comunicação e integração de informações. Dessa forma, trabalhar intrasetorialmente, ou seja, “envolvendo diversos setores e ações é uma nova prática social, reconstruída e a partir da reflexão e do exercício democrático é, portanto, uma estratégia democrática” (Machado, 2009, p. 1-2).

Tal estratégia, além de promover a interação entre os setores, deve também ser capaz de gerenciar conflitos de maneira construtiva, visando alcançar resultados mais impactantes. No entanto, é importante destacar, conforme ressaltado pela autora, que esses resultados não necessariamente implicam na resolução definitiva dos problemas, mas sim na agregação de forças, no empoderamento dos indivíduos e na descoberta de novas possibilidades de ação (Machado, 2009).

Entretanto, através do compartilhamento de conhecimento, da colaboração entre os membros da comunidade e da mobilização social, as instituições de ensino superior poderão responder às demandas fundamentais e implementar medidas eficazes para tornar o ensino superior mais democrático (Poker *et al.*, 2018).

3.2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, a metodologia qualitativa foi utilizada para a produção dos dados de análise, a fim de dar sustentação à pesquisa. Para melhor organização e entendimento dos fatos é preciso classificar a pesquisa, pois “ela possibilita melhor organização dos fatos e conseqüentemente o seu entendimento” (Gil, 2017, p. 31). De acordo com o autor, há diferentes formas de classificar a pesquisa. Quanto à forma de abordagem do problema, a pesquisa pode ser qualitativa ou quantitativa. No presente estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa, conforme Godoy (1995, p. 58),

[...] a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Também é possível classificar as pesquisas de acordo com seus objetivos, sendo eles: exploratório, descritivo e explicativo. No contexto deste estudo, será empregada a pesquisa exploratória, uma vez que, conforme Gil (2017, p. 32), “têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2017, p. 32).

De acordo com Oliveira (2011), em relação à escolha do objeto de estudo, as pesquisas podem ser categorizadas em diferentes abordagens, incluindo o estudo de caso único, estudo de casos múltiplos, estudos censitários ou estudos por amostragem. Para investigar a inclusão do aluno surdo no ensino superior, optamos pelo método de estudo de caso. Esse método, conforme (Gil, 2017, p. 33) “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos casos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. Além disso, segundo Yin (2001, p. 33), estudo de caso

é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Essa abordagem possibilitou a compreensão do suporte ofertado a inclusão do estudante aluno surdo de forma detalhada e contextualizada. Nesta seção, é descrita a metodologia adotada para a condução da pesquisa, que foi dividida em dois momentos distintos. No primeiro momento, houve a realização da coleta de dados por meio de pesquisas bibliográficas, documentais, entrevistas presenciais e e-mails. Essas ações foram fundamentais para obter evidências a respeito da inclusão do aluno surdo no ensino superior.

Assim, a elaboração do capítulo 2, baseou-se em busca das evidências por meio de pesquisas bibliográficas (dissertações, teses, artigos, periódicos etc.); pesquisas documentais (documentos institucionais como resoluções, editais, PDI

2022-2027 etc.) e, também, por coletas de dados em campo por meio de entrevistas in loco (com a coordenação do NAI, coordenação do curso de Letras-Libras) que foram gravadas, transcritas. Além disso, o envio de e-mails aos departamentos de cursos com matrícula de alunos surdos e NAI.

As entrevistas foram realizadas com as duas alunas, cujas identidades foram preservadas por meio de códigos de identificação para garantir a confidencialidade das informações. A primeira entrevistada foi identificada como Entrevistada 1 (E1), aluna do curso de Arquitetura, enquanto a segunda entrevistada foi designada Entrevistada 2 (E2), aluna do curso de Letras-Libras. As entrevistas tiveram duração 51 e 25 minutos, respectivamente. Ambas entrevistas foram conduzidas de forma on-line, utilizando a plataforma *Google Meet*, e gravadas em vídeo e, posteriormente, transcritas, o que facilitou o processo de análise. Os códigos (E1 e E2) foram utilizados ao longo da pesquisa para garantir a confidencialidade das informações.

Para Marconi e Lakatos (2017, p. 211-212) a entrevista é:

um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas, mediante conversação, obtenha informações a respeito de determinado assunto. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados, ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Além disso, Oliveira (2011) classifica as entrevistas em três tipos: estruturadas ou padronizadas, não estruturadas ou despadronizadas, semiestruturadas ou semipadronizadas.

Nesse contexto, Marconi e Lakatos (2017, p. 2013) definem a entrevista estruturada como aquela no qual o “entrevistador segue um roteiro estabelecido, as perguntas são previamente determinadas”. Além disso, Oliveira (2011, p. 37) complementa que as entrevistas estruturadas “são aquelas nas quais as questões e a ordem em que elas aparecem são exatamente as mesmas para todos os respondentes”. A participação desses alunos é fundamental para compreender suas experiências dentro da instituição. Suas percepções e vivências contribuem para a compreensão das práticas inclusivas adotadas pela universidade, além de identificar o que precisa ser melhorado.

Devido ao pesquisador não saber Libras, foi necessária a intermediação de um Tradutor-Intérprete de Libras (TILS) para conduzir o processo de comunicação.

Durante as entrevistas, o pesquisador direcionou as perguntas ao TILS, que as traduziu em Libras para as alunas surdas. As alunas responderam em Libras, e o TILS transcreveu as respostas oralmente para o pesquisador, assegurando a fidelidade das informações e a efetividade da comunicação. Posteriormente, o pesquisador realizou a transcrição final das respostas fornecidas pelo TILS.

Na sequência, houve o avanço para análise dos dados obtidos nas entrevistas. Nesta fase, os resultados foram sistematizados, analisados e discutidos, com vistas a aprofundar nossa compreensão e gerar contribuições significativas para o entendimento sobre o processo de inclusão. Para facilitar a análise, os eixos analíticos se baseiam no estruturado roteiro de entrevista, estruturado em 37 perguntas, subdivididas em sete partes: Parte 1 - Perfil do aluno; Parte 2 - Ingresso na UFJF; Parte 3 - Matrícula na UFJF; Parte 4 - Experiência de permanência na UFJF; Parte 5 - Acesso a recursos e suportes; Parte 6 - Interação com professores e alunos; e Parte 7 - Pergunta final.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados produzidos pelas entrevistas teve início com a compilação das respostas das alunas surdas, estruturadas em 3 subseções: Primeiramente, a subseção intitulada “Caracterização da Amostra” apresentou a Parte 1 – Perfil do aluno, que abrange as perguntas de 1 a 5 do roteiro de entrevista (Apêndice B).

Em seguida, a segunda subseção, “Análise referente ao acesso das alunas surdas na UFJF”, contemplou as questões da Parte 2 – Ingresso na UFJF e Parte 3 – Matrícula na UFJF. Nessa etapa, discutiu-se o processo de ingresso das alunas surdas na universidade, utilizando como referencial teórico diversas legislações brasileiras voltadas para a inclusão de surdos, além das contribuições de autores como Davenport (1998), Mariot *et al.* (2023), McGee e Prusack (1998), Moraes e Fadel (2010), Poker *et al.* (2018), Quadros e Karnopp (2007) e Souza e Assis (2023).

Por fim, a terceira subseção, “Análise referente à permanência das alunas surdas na UFJF”, abordou as perguntas da Parte 4 até Parte 7 do referido roteiro de entrevista. Nesta última subseção, as experiências das alunas na permanência universitária foram discutidas, tendo como base teórica os trabalhos de Alves (2023), Diniz e Silva (2021), França e Galasso (2020), Giamlourengo (2018), Kotaki e

Lacerda (2018), Mantoan (2004), Mariot *et al.* (2023), Menezes dos Santos *et al.* (2023), Pereira e Freitas (2023), Picanço (2024), Santos e Pereira (2020) e Sasaki (2019).

1.1.6 Caracterização da amostra

Esta subseção da análise dos dados das entrevistas tem como foco a compreensão do perfil das alunas surdas participantes da pesquisa. Para isso, foram analisadas as perguntas 1 a 5, além das perguntas 8 e 9 do roteiro de entrevista (Apêndice B), que exploram aspectos como faixa etária, curso de graduação, ano de ingresso, período atual no curso, situação de matrícula e a forma de ingresso na UFJF. Adicionalmente, essas questões também investigam a participação das alunas no sistema de cotas.

As respostas fornecem um panorama do perfil acadêmico e pessoal das alunas, permitindo entender o contexto no qual estão inseridas. Ambas ingressaram na UFJF em 2018, por meio do Enem, e se beneficiaram das políticas de cotas, demonstrando a importância dessas políticas para a inclusão de estudantes surdos. Esses dados oferecem uma base sólida para a compreensão das suas trajetórias, que serão exploradas nas próximas etapas da análise.

No que diz respeito à faixa etária, as entrevistadas, E1 e E2, têm entre 25 e 34 anos. Enquanto E1 está no 10º período do curso de Arquitetura, E2 cursa o 9º período de Letras-Libras. Além disso, ambas mantêm matrícula regular em todas as disciplinas oferecidas nos seus respectivos períodos, o que reflete seu comprometimento com o progresso acadêmico dentro da estrutura curricular da UFJF.

Essa análise inicial do perfil acadêmico e pessoal das alunas estabelece um entendimento sobre suas vivências, servindo como base para a discussão das experiências de acesso e permanência que serão abordadas nas subseções seguintes.

1.1.7 Análise referente ao acesso das alunas surdas na UFJF

Esta seção apresenta a análise dos elementos relacionados à inclusão, acessibilidade e suporte institucional oferecido às alunas surdas no processo de

ingresso e permanência na UFJF. O foco da análise está em como esses elementos se manifestam no acesso das alunas à universidade, destacando tanto os avanços em termos de inclusão, como a presença de Tradutores Intérpretes de Libras (TILS) durante o processo seletivo, quanto as falhas em processos institucionais, como a comunicação insuficiente sobre o Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI).

No que diz respeito ao processo de seleção para ingresso na UFJF, inicialmente, foi questionado às participantes, E1 e E2, se receberam suporte ou orientação durante a sua entrada na UFJF. Elas relataram ter contado com a assistência de Tradutores Intérpretes de Libras (TILS) durante a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A presença de TILS durante o processo de seleção é um aspecto positivo, pois esses profissionais desempenham um papel fundamental na promoção da acessibilidade e na minimização das barreiras linguísticas enfrentadas por alunos surdos. Como mencionado por Mariot *et al.* (2023), a presença de intérpretes é crucial para criar condições que garantam a comunicação eficaz entre alunos surdos e a equipe acadêmica, permitindo que os alunos realizem as etapas necessárias de forma equitativa.

Nesse sentido, a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, ressalta a importância da presença de TILS em diversos contextos, incluindo o processo seletivo. Ademais, essa legislação garante o direito linguístico dos surdos e assegura que eles tenham acesso à educação em condições de igualdade. Assim sendo, o fato de ambas as alunas terem recebido suporte implica que houve cumprimento das exigências legais estabelecidas pela Lei nº 9.394/1996, que enfatiza a necessidade de adaptações para garantir o direito à educação (Brasil, 1996). Contudo, o atendimento às normas legais não necessariamente indica um compromisso institucional com a acessibilidade.

Consequentemente, essa situação evidencia a importância desses profissionais na promoção da acessibilidade durante o ingresso de alunos surdos na universidade. Assim, a presença dos TILS foi muito importante para garantir que essas alunas pudessem realizar a prova do Enem de forma equitativa, permitindo que as barreiras linguísticas fossem minimizadas.

Apesar dos avanços na garantia de acessibilidade para estudantes surdos, as experiências de E1 e E2 evidenciam a necessidade de uma abordagem que leve em

conta as particularidades e necessidades individuais de cada aluna. Corroborando essa perspectiva, Skliar (2004) destaca que adaptar as estratégias de apoio às especificidades de cada estudante é essencial para a construção de práticas inclusivas, capazes de atender às diferenças e singularidades de cada aluno.

No que se refere à forma de ingresso, as entrevistadas foram questionadas se ingressaram por meio do Pism, Sisu ou Enem. Ainda, também foi perguntado se utilizaram o sistema de cotas. As duas alunas responderam que ingressaram na UFJF por meio do Enem. A utilização do Enem como sistema de seleção está em consonância com a política nacional de democratização do acesso à educação superior, conforme destacado por Souza e Assis (2023), que destacam a importância desse processo no contexto da inclusão educacional. Segundo os autores

Embora seja considerada uma política recente, o Enem está bastante consolidado na cultura nacional e tornou-se parte do sistema de avaliação da Educação brasileira com objetivo de fornecer parâmetros para análise da qualidade do processo educativo oferecido pelas instituições. No entanto, desde 2009, o exame passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior (Souza; Assis, 2023, p. 4).

Em relação ao uso da política de cotas, ambas as alunas se beneficiaram desse sistema. A E2 especificou que se inscreveu pelo Grupo F, voltado para candidatos surdos, exclusivamente, concorrentes ao curso de Letras-Libras. Já E1 preferiu não revelar a qual grupo de cotas pertenceu ao se inscrever. A menção de E2 ao Grupo F, destaca a relevância dessas políticas na promoção da equidade no ensino superior, conforme discutido por Alves (2019). A utilização do sistema de cotas é uma ferramenta importante para a inclusão, pois proporciona oportunidades iguais de acesso à educação superior para alunos com deficiência, ao mesmo tempo em que reconhece as dificuldades enfrentadas por esses alunos e busca mitigá-las. Além disso, Mantoan (2003) também aponta que o ingresso por cotas revela a necessidade de um olhar mais atento às especificidades da inclusão de pessoas com deficiência, afirmando que as políticas educacionais devem ser adaptadas para atender às diversas necessidades dos alunos.

Nesse contexto, na UFJF o sistema de cotas se configura como uma potencialidade para a inclusão de alunos com deficiência. Ao implementar essa política, a universidade não apenas amplia as oportunidades de acesso à educação

superior para esses estudantes, mas também demonstra um compromisso em enfrentar as desigualdades existentes.

O sistema de cotas permite que a UFJF reconheça e valorize a diversidade, criando um ambiente acadêmico mais equitativo e acolhedor. Ademais, a adoção das cotas impulsiona a necessidade de adaptações nas práticas pedagógicas e nas políticas institucionais, promovendo a criação de um espaço educacional que respeite as especificidades de cada aluno.

Ademais, as políticas que têm impulsionado essas oportunidades, principalmente nesse caso, para os surdos. Sendo assim, a UFJF implementa medidas baseadas nessas diretrizes para garantir a inclusão e acessibilidade dos surdos no ensino superior.

Dando sequência a análise dos dados produzidos por meio das entrevistas, E1 e E2 foram questionadas sobre o processo de matrícula. Perguntou-se se a matrícula ocorreu de forma on-line ou presencial e se, durante esse processo, elas foram informadas sobre as políticas estudantis, como moradia estudantil, alimentação no Restaurante Universitário (RU), transporte gratuito dentro da UFJF, bolsas estudantis, apoio pedagógico e apoio psicológico. Além disso, indagou-se se elas receberam informações sobre o NAI durante a matrícula e, caso afirmativo, de que forma essas informações foram apresentadas.

A análise revelou uma diferença significativa no método de matrícula entre as alunas. E1 optou pelo processo on-line, enquanto E2 realizou a matrícula presencialmente. A escolha do método de matrícula pode ser influenciada pela forma como as informações são apresentadas e acessadas. Segundo Ponjuán Dante (2007, *apud* Moraes; Fadel, 2010), a gestão da informação deve se concentrar no manejo dos recursos básicos para lidar com a informação, tanto dentro quanto fora da organização. Isso implica que as instituições de ensino devem garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a informações claras e acessíveis sobre os processos de matrícula.

Essa diferença no método de matrícula pode refletir a acessibilidade e a familiaridade das alunas com as tecnologias disponíveis. Portanto, é fundamental que a universidade implemente estratégias diversificadas para informar e apoiar os alunos durante esse processo, reconhecendo que cada estudante pode ter diferentes formas de aprendizado e interação com a tecnologia. Isso garante que

todos se sintam confortáveis e seguros ao realizar sua matrícula, independentemente do método escolhido.

Além do mais, as alunas relataram que, no ato da matrícula, receberam informações completas sobre as políticas de assistência estudantil, o que evidencia uma boa disseminação de informações nesse aspecto. A gestão da informação foi eficaz, garantindo que as alunas estivessem cientes dos recursos disponíveis, como moradia, alimentação, apoio pedagógico etc. Esse acesso à informação é fundamental para a inclusão, pois permite que as alunas se sintam apoiadas e integradas à comunidade acadêmica.

Nesse contexto, a gestão do conhecimento nas instituições de ensino deve ser vista como um processo contínuo que envolve a criação, compartilhamento e aplicação do conhecimento. Conforme ressaltado por McGee e Prusack (1998, p. 211), “as organizações aprendem a prestar serviços, aprendem a fabricar produtos, e tudo isso é aprendizado criado a partir do aprendizado coletivo dos indivíduos”. Os autores acrescentam que “o conhecimento e o aprendizado estão embutidos nos sistemas, estruturas e processos da organização” (McGee; Prusack, 1998, p. 211). Assim, a capacidade de uma organização de aprender e se adaptar é fundamental para sua competitividade e eficiência, refletindo diretamente na qualidade do suporte oferecido aos alunos.

A transparência nas políticas de assistência estudantil, conforme destacado por Moraes e Fadel (2010), contribui para uma gestão mais integrada e eficaz das necessidades dos alunos, promovendo o acesso equitativo aos recursos disponíveis e reduzindo a fragmentação no atendimento. Além disso, Davenport (1998) enfatiza que a informação e o conhecimento são criações humanas que dependem da participação ativa dos indivíduos, o que reforça a importância de uma comunicação clara e acessível.

Portanto, a gestão da informação, ao assegurar que as alunas estejam informadas sobre os recursos de assistência, não apenas contribui para a inclusão, mas também fortalece o vínculo social dentro da instituição, promovendo um ambiente acadêmico mais acolhedor e propício ao aprendizado.

Em contraste, na parte referente ao NAI, houve uma falha significativa na comunicação institucional. Enquanto E2 foi informada formalmente sobre o NAI durante a matrícula, recebendo inclusive material impresso, E1 não obteve essas informações de forma adequada e, só soube do NAI, posteriormente, de maneira

informal através de professores e colegas de sala. Ela relatou: “Somente depois que já estava matriculada, que alguns alunos ou professores me falaram” (E1, 2024).

Essa diferença revela uma lacuna na gestão da informação, que pode prejudicar a inclusão de alunos surdos, já que o NAI desempenha um papel essencial no suporte acadêmico e social dessas alunas surdas. Em consequência, a falta de articulação e compartilhamento entre os setores da UFJF, conforme apontado por Moraes e Fadel (2010), pode resultar em uma visão limitada das necessidades dos alunos, dificultando a identificação de soluções integradas e eficazes que atendam a todos. Davenport (1998) ressalta que a informação deve ser acessível e utilizada de forma estratégica para que seu valor seja plenamente aproveitado, e a ausência de uma comunicação clara sobre o NAI pode levar a um sentimento de exclusão e desamparo entre os alunos que necessitam de apoio.

Nesse sentido, a experiência de E1 e E2 ilustra como a gestão da informação pode ser aprimorada para atender melhor às necessidades dos alunos surdos, promovendo um ambiente mais inclusivo e acessível. A capacidade de inovar e adaptar-se rapidamente às mudanças sociais, conforme destacado por Valentim (2005), é essencial para que as instituições de ensino superior possam atender às demandas de inclusão e garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de participar plenamente da vida acadêmica.

Como afirmado por Poker *et al.* (2018), a inclusão de alunos com deficiência requer um entendimento profundo das necessidades específicas de cada aluno, o que implica em uma gestão da informação que considere essas particularidades. Além disso, a era do conhecimento, conforme discutido por McGee e Prusack (1998), exige que as instituições de ensino não apenas disponibilizem informações, mas também criem condições para que todos os alunos possam acessar e utilizar esses recursos de forma eficaz.

Em conclusão, é possível destacar que a gestão da informação e do conhecimento desempenha um papel essencial na inclusão de alunos surdos nas instituições de ensino superior. A análise das alunas E1 e E2 evidencia que, embora haja esforços significativos para disseminar informações sobre políticas de assistência estudantil, falhas na comunicação institucional, como no caso do NAI, revelam lacunas que podem prejudicar a inclusão efetiva.

Diante das informações apresentadas, infere-se que acesso às informações sobre o NAI, setor que tem como foco oferecer suporte e acessibilidade para alunos

com deficiência, pode comprometer o processo de inclusão. O NAI desempenha um papel essencial ao garantir que esses alunos recebam os apoios necessários para superar barreiras acadêmicas e sociais, sendo, portanto, um essencial para a permanência e o sucesso desses estudantes na universidade.

Feita a análise dos elementos relativos ao acesso das alunas surdas à UFJF, a próxima seção abordará a questão da permanência. A análise se concentra nas experiências vividas por E1 e E2 durante sua trajetória acadêmica, ressaltando tanto os avanços quanto as dificuldades no que tange à inclusão e acessibilidade no ambiente universitário.

1.1.8 Análise referente à permanência das alunas surdas na UFJF

Nesta seção, se buscou compreender os aspectos específicos que influenciam o processo de permanência das alunas surdas na UFJF. A análise se concentra em três principais dimensões: acessibilidade, comunicação e suporte acadêmico. Por meio das entrevistas, foram identificados desafios como a ausência ou insuficiência de Tradutores Intérpretes de Libras (TILS) em momentos essenciais, as dificuldades em acompanhar disciplinas que exigem maior domínio técnico e a escassez de materiais acessíveis. Além disso, foram examinadas as estratégias adotadas, pelas alunas, para lidarem com essas barreiras. Uma delas foi a busca de auxílio por apoio de colegas, familiares e professores. A seção também discute a percepção das alunas sobre o suporte institucional e a importância de práticas pedagógicas inclusivas que garantam sua permanência e sucesso acadêmico na universidade.

No que tange à condução da conversa, inicialmente as estudantes foram questionadas se, durante o curso, tiveram que realizar o trancamento de alguma disciplina por falta de acessibilidade. Caso tivessem trancado, foram indagadas sobre o motivo principal para essa decisão. Em resposta a essas perguntas, as entrevistadas E1 e E2 compartilharam suas experiências. E1, trouxe a seguinte afirmativa:

Precisei trancar duas vezes na época da pandemia e em 2023. Primeiro motivo foi durante as aulas remotas, tive problemas pela webcam que cortava a imagem do intérprete, com isso eu não conseguia compreender as expressões, as sinalizações e tive muitas

dificuldades. Perdia muito conteúdo, não conseguia acompanhar. **O professor não fez nada e continuou a gravação dos vídeos.** Então, resolvi trancar a matrícula para que conseguisse depois uma formação mais com qualidade. **Procurei o NAI, expliquei qual era a situação e o NAI também não fez nada e acabei trancando. O NAI só me ajudou na parte de enviar e-mail para CDARA para saber se eu podia trancar, pois tem um prazo de validade dentro do período para fazer isso.**

Na segunda vez, o motivo de ter trancado, foi porque tinha uma parte de formação técnica nas aulas e que não conseguia acompanhar com qualidade e optei por trancar. Conversei com a professora, que também percebeu que eu estava com muita dificuldade. Apesar de ter intérprete, o problema era o conteúdo que era muito difícil, complexo e eu não conseguia acompanhar. Eu resolvi trancar e pedi para a professora explicar lá no NAI. **O NAI não fez nada e enviou e-mail para CDARA como fez na primeira vez.** Eu sei que tenho responsabilidades e que minha formação e qualificação tem que ser de qualidade e que profissional eu vou ser depois. Prefiro trancar e aguardar, para quando eu tiver condições de ter um aprendizado de qualidade e retornar. Para mim, a parte técnica é muito séria, e prefiro fazer isso depois (E1, 2024, grifo nosso).

Por outro lado, E2 afirmou que nunca precisou trancar disciplinas, mas enfrentou dificuldades durante o período de greve, uma vez que não teve assistência do intérprete, o que ela considera uma situação compreensível. Como ela mesma destacou: “Só nesse momento, durante a greve, eu não tive assistência de intérprete, que é uma demanda específica, mas entendo isso perfeitamente” (E2, 2024).

Vale lembrar que, no curso de Letras Libras, a experiência da E2 é marcada por um ambiente de maior acessibilidade e há um uso muito mais frequente da Libras em comparação com outros cursos, como o de Arquitetura. Esse contexto facilita uma comunicação mais direta, com menor dependência de TILS, o que contribui para uma inclusão mais efetiva e uma compreensão mais imediata dos conteúdos. E2 se beneficia de uma estrutura que integra a Libras de forma mais natural, já que tanto os métodos de ensino quanto a interação com professores e colegas envolvem o uso regular da língua.

O curso frequentado por E2, por se centrar na formação de professores de Libras, incorpora essa Língua em suas práticas pedagógicas, resultando em um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e adaptado às necessidades de seus alunos. Em contrapartida, E1, no curso de Arquitetura, enfrenta desafios maiores, pois o ensino é voltado para conceitos técnicos e visuais complexos, transmitidos majoritariamente em português. Mesmo com a presença de TILS, a complexidade do

conteúdo técnico muitas vezes não permite uma tradução que E1 possa acompanhar com a mesma facilidade que E2.

Desse modo, essas respostas evidenciam a presença de barreiras significativas que impactam a experiência acadêmica dos alunos surdos. No caso de E1, as dificuldades enfrentadas resultaram no trancamento de disciplinas em duas ocasiões - uma durante a pandemia e outra em 2023 - devido à falta de acessibilidade nas aulas remotas e nas disciplinas de formação técnica.

As falas de E1 indicam os desafios enfrentados e uma preocupação em relação ao suporte institucional que deveria garantir a acessibilidade plena durante o processo de aprendizagem. Em ambas as situações relatadas, o NAI limitou-se a enviar e-mails para o setor responsável pelo trancamento de disciplinas, sem intervir para solucionar as dificuldades enfrentadas pela aluna. Ademais, a menção de E1 a respeito da imagem do TILS na webcam durante as aulas remotas evidencia a importância de recursos tecnológicos adequados para garantir que os alunos surdos tenham pleno acesso ao conteúdo. A dificuldade em compreender expressões e sinalizações devido a problemas técnicos ressalta a necessidade de maior atenção à infraestrutura utilizada nas aulas.

Conforme destaca Koch (2013, p. 11),

Nesta perspectiva, as novas tecnologias de comunicação passam a desempenhar um papel vital neste processo. Assim, considera-se um desafio problematizar e investigar as práticas educacionais afim de enriquecê-las e propor assim sempre que possível novo saber para os professores, que estarão investigando e refletindo sua ação docente, buscando novas estratégias de ensino, para que o educando se aproprie de maneira significativa do conhecimento elaborado através das tecnologias do cotidiano escolar.

Nesse sentido, a utilização de recursos tecnológicos, como **webcam**, torna-se necessária para garantir que os alunos surdos possam compreender claramente as sinalizações e expressões visuais dos TILS, facilitando o aprendizado e promovendo um ambiente de ensino inclusivo. A questão apresentada por Koch (2013) reitera a importância de professores refletirem e adaptem suas práticas pedagógicas, reconhecendo que o domínio das tecnologias e a qualidade da comunicação visual são cruciais para uma educação acessível e inclusiva.

Além disso, na segunda parte de sua fala, E1 aborda a complexidade do conteúdo técnico, enfatizando que, apesar da presença do intérprete, não conseguiu

acompanhar o conteúdo de maneira adequada. Essa fala demonstra que o suporte do intérprete, embora essencial, não é suficiente por si só para atender plenamente às necessidades de aprendizagem. Nesse contexto, a adequação do conteúdo pedagógico e o desenvolvimento de metodologias que considerem as necessidades específicas dos alunos surdos são fundamentais para a efetividade do aprendizado.

Essa situação revela a importância de estratégias de ensino que facilitem a compreensão de tópicos complexos e promovam uma abordagem inclusiva em todos os âmbitos da instituição. Visão que é corroborada por França e Galasso (2020), ao destacarem a inadequação dos métodos pedagógicos utilizados, evidenciando que a falta de suporte efetivo não apenas dificulta a aprendizagem, mas compromete a confiança e a motivação dos alunos surdos em seu percurso acadêmico.

Por outro lado, E2 não enfrentou a necessidade de trancar disciplinas, o que aponta que sua experiência pode ter sido mediada por um suporte mais eficaz. Esse contraste evidencia como as diferenças nos currículos e na abordagem das questões relativas à acessibilidade de cada curso influenciam nas vivências dos alunos. No curso de Letras Libras, o uso mais amplo de Libras proporciona um suporte diferenciado e contínuo, o que impacta positivamente a trajetória acadêmica e a capacidade de superação das alunas. Dessa forma, a experiência da E2, que não precisou trancar disciplinas, ilustra como um ambiente de aprendizado mais inclusivo pode facilitar a comunicação e promover um aprendizado mais efetivo, contrastando fortemente com os desafios enfrentados por E1. Essa comparação evidencia a importância de práticas pedagógicas adaptativas e da valorização da Língua de Sinais no contexto educacional, a fim de garantir um ensino de qualidade para todos os alunos. Essa situação reflete a análise de Diniz e Silva (2021), que destacam como a falta de familiaridade de professores e colegas com as necessidades dos alunos surdos pode gerar dificuldades de comunicação e engajamento acadêmico.

No entanto, ambas as alunas classificaram suas experiências de comunicação como boa, embora E1 tenha mencionado que essa avaliação pode variar em contextos específicos, como durante a pandemia. Essa variação destaca a importância de um suporte contínuo e adaptável, conforme sugerido por Mariot *et al.* (2023), que enfatizam a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e a valorização da Língua de Sinais como primeira língua.

Após essa pergunta, as alunas foram questionadas se já haviam sido reprovadas em alguma disciplina devido à falta de acessibilidade. E1, que já havia mencionado suas dificuldades, confirmou que havia sido reprovada em duas ocasiões

Já aconteceu há muito tempo, no início do curso em 2018. Tínhamos poucos intérpretes para atender quatro alunos surdos em cursos distintos. Em alguns momentos, contava com intérpretes, em outros, não. Isso me prejudicou em um componente curricular, onde fiquei com pouca pontuação, já que dependia muito de conhecimentos em matemática, e sem esse suporte, tive muitas dificuldades. Quase passei, mas acabei sendo reprovada. Em outra ocasião, em 2019, vivi uma situação semelhante e também fui reprovada. Somente duas vezes enfrentei essa reprovação. Na última vez, mesmo com intérprete, ainda assim não consegui aprovação (E1, 2024).

Por outro lado, E2 respondeu que não havia sido reprovada, destacando que, apesar das dificuldades enfrentadas, sempre buscou alternativas para se manter em dia com os conteúdos, como o apoio de colegas e a utilização de materiais complementares. Esse apoio colaborativo entre colegas do curso de Letras-Libras facilitou a compreensão de conteúdos e compensou, em parte, a ausência de intérpretes em determinados momentos. A interação com colegas que possuem maior familiaridade com Libras permitiu que E2 tivesse acesso a explicações. Além disso, o uso de materiais complementares, como vídeos e textos em Libras, ajudou a reforçar o aprendizado e proporcionou uma maneira alternativa de se apropriar dos conteúdos. Conforme dito anteriormente, a diversidade nos cursos em que E1 e E2 estão inseridas contribui para essa variação nas experiências, com E2 se beneficiando de um ambiente mais integrado à Libras, enquanto E1 enfrenta desafios maiores em um contexto que exige habilidades técnicas mais complexas.

Essa diferença nas experiências reflete como a questão acessibilidade pode impactar de maneiras distintas a trajetória acadêmica dos alunos surdos, evidenciando a importância de uma abordagem mais inclusiva nas instituições de ensino.

Nesse sentido, as reprovações de E1 revelam uma falha no suporte acadêmico oferecido a alunos surdos. E1 foi reprovada duas vezes devido à falta de intérpretes e à dificuldade em disciplinas que exigiam conhecimento em matemática. Essa situação demonstra que a inclusão no ensino superior não deve se resumir a

mera presença física do aluno, mas envolve a garantia de condições para o aprendizado.

Como destaca Alves (2023), a formação continuada dos professores é essencial para que eles possam atender às necessidades específicas dos alunos surdos, o que dialoga diretamente com as evidências encontradas no capítulo 2. Embora o NAI e a coordenação do curso de Letras-Libras promovam capacitações e reuniões pedagógicas sobre a pedagogia surda, a baixa adesão dos docentes é um obstáculo significativo.

Em 2016, por exemplo, de 50 docentes convidados, apenas 10 participaram das reuniões. Essa baixa participação, que persiste ao longo dos anos, reflete um desafio constante para garantir a inclusão e acessibilidade dos alunos surdos. Esse cenário evidencia a necessidade de uma formação continuada, mais estruturada e frequente, além de maior sensibilização a respeito da importância da pedagogia surda. Sem um compromisso coletivo por parte dos professores e também da instituição para garantir a capacitação dos docentes, a qualidade do ensino e a inclusão efetiva desses alunos ficam comprometidos, reforçando a urgência de melhorar a formação dos professores e o envolvimento de todos nesse processo.

A falta de intérpretes suficientes e a dificuldade com conteúdos técnicos, como matemática, evidenciam a necessidade de uma abordagem mais estruturada e inclusiva nas instituições de ensino superior. Essa falta de intérpretes elencada por meio dos dados produzidos pelas entrevistas é corroborada pelas evidências apresentadas no capítulo 2, apontando a urgência de soluções eficazes para enfrentar esse desafio. Atualmente, a universidade conta com apenas 13 intérpretes para atender toda a instituição, o que se mostra insuficiente para suprir a demanda, principalmente em cursos como Letras-Libras, que possui 9 estudantes surdos matriculados.

Apesar de NAI afirmar que o número de intérpretes é satisfatório, a coordenação do curso de Letras-Libras ressalta, conforme apontado no capítulo 2, que muitas disciplinas ficam descobertas devido à sobrecarga desses profissionais. A situação é agravada pela tentativa fracassada de contratação temporária de intérpretes, uma vez que o recente edital para suprir essa necessidade não atraiu candidatos. Esses fatores reforçam a necessidade urgente de estratégias que garantam a inclusão efetiva de estudantes surdos, uma vez que a escassez de

intérpretes compromete a qualidade do suporte oferecido, sobretudo em disciplinas que exigem maior complexidade técnica.

Ademais, foi solicitado que as respondentes descrevessem suas experiências em relação as barreiras de comunicação como aluna surda na UFJF. E1 respondeu da seguinte forma: Nesse contexto, E1 relata que, embora conte com intérpretes para acompanhar as aulas, a ausência de professores que sabem Libras frequentemente agrava as barreiras de comunicação. Diante dessa situação, ela precisa adotar estratégias alternativas, como o uso da escrita em português para se comunicar com os professores, além de enviar e-mails para esclarecer dúvidas ou transcrever áudios recebidos. Em relação a isso, E1 afirma

De modo geral, falando especificamente de mim, se eu tiver dificuldade de comunicação, acontece que tem intérprete, caso não tenha a pessoa que possa compreender, eu escrevo, crio uma estratégia de escrita, tento fazer comunicação pela língua portuguesa escrita. [...] Eu comunico com o professor para escrever papel ou ele manda áudio pelo celular para eu fazer transcrição. Ou por e-mail. Eu mando e-mail para o professor, para ele enviar o material ou para tirar dúvidas. [...] Como nenhum professor sabe Libras, eu uso essas estratégias, por isso, às vezes acontecem sim esses problemas de comunicação, que acaba gerando um pouco de confusão. Acabo criando estratégias, vou tentando resolver, melhorar minha comunicação (E1, 2024).

Por outro lado, a dependência de agendamento de intérpretes com o NAI dificulta a comunicação. E1 destaca que o apoio de intérpretes é fundamental para garantir a comunicação nas aulas. Há um processo bem definido para solicitar o intérprete, que envolve o NAI. Nesse sentido, E1 explica

Primeiro, eu combino com o professor pra ver que dia e horário ele pode me dar aula. Ai 72 horas antes da aula, eu envio e-mail para o NAI solicitando intérprete para a aula do professor. O NAI quem é responsável em organizar os horários e data dos intérpretes. O NAI me envia e-mail comunicando quais intérpretes irão estar comigo no dia da aula do professor (sempre são 2 intérpretes que se revezam a cada 20 minutos). Se faltar um dos intérpretes no dia da aula, pode acontecer duas coisas:

1) Se o intérprete avisar ANTES ao NAI: NAI tenta encaixar outro intérprete. (Mas às vezes não consegue, pois os intérpretes já estão com outros alunos surdos);

2) Se o intérprete avisar EM CIMA DA HORA: O segundo intérprete pode pedir ajuda para outro intérprete no grupo de WhatsApp de intérpretes ou caso não consiga outro intérprete, o segundo intérprete avisa ao professor de que pode substituir no máximo por 1

hora. Nesse caso, se a aula tiver mais de 1 hora de duração o professor libera a turma, para que eu não perca o conteúdo e na próxima aula continua a aula de onde parou. E nunca aconteceu comigo do professor não querer liberar (E1, 2024).

Além disso, E1 menciona que as greves são períodos especialmente desafiadores

Por exemplo, quando acontece greve, eu não consigo compreender o que está acontecendo no contexto de modo geral por causa da comunicação. Para eu estudar sozinha, por exemplo, sem essa comunicação é um pouco difícil. Durante a greve, ficamos sem intérpretes em aula por muito tempo, e eu não conseguia fazer nada nesse período. Não conseguia fazer nada, impossível ficar parada sem render nada. Me senti fora do ambiente escolar. Eu já enviei e-mail para o NAI para ele me ajudar de outra forma sem intérprete, mas NAI sempre responde que tem de esperar os intérpretes voltarem da greve. Quando estou na escola, a comunicação é boa, mas quando tem greve ou outros momentos que preciso estar fora da escola, não consigo acompanhar os componentes, eu tenho muita dificuldade para estudar sozinha. Durante a greve, os professores dão aulas e tem muitas atividades, tenho que ficar aguardando os intérpretes até terminar a greve. (E1, 2024).

Nesse contexto, ela conta que uma amiga, colegas de classe e até professores se mobilizaram para ajudar a pagar intérpretes particulares para o dia da prova

Uma aluna do curso, que é minha amiga me ajudou e conversou com todos os alunos e até com professores para dividirem a pagar dois intérpretes para mim no dia da prova. Muitos alunos me ajudam, eles dividem comigo no PIX para eu possa pagar intérprete particular (E1, 2024).

Por sua vez, E2 respondeu de forma positiva, afirmando que sua experiência de comunicação é boa. Além disso, ela destacou: “Eu tenho dificuldade comunicativa, mas me integro bem com o NAI e outros alunos surdos e tem sido tranquila a experiência” (E2, 2024).

Após analisar as respostas das entrevistadas E1 e E2, é evidente que diversas barreiras de comunicação estão presentes, especialmente devido à ausência de professores que saibam especificidades ligadas a surdez. Diante da barreira comunicacional, E1 precisou desenvolver estratégias alternativas de comunicação, como a utilização de e-mails, mensagens escritas e transcrição de

áudios. Isso evidencia para uma dependência completa dos intérpretes e da capacidade de E1 de adaptar ao ambiente acadêmico.

Conforme mencionado no capítulo 2, é fundamental ressaltar a importância dos professores de participarem das capacitações e reuniões promovidas pelo NAI e pela Coordenação do curso de Letras-Libras, além de investirem na formação continuada. Como apontado por Santos e Pereira (2020), a formação continuada é essencial para que os professores estejam sempre atualizados e preparados para atender às necessidades específicas dos alunos surdos.

Com isso, se torna ainda mais notável a importância da capacitação do professor em Libras, pois o mesmo é o responsável para estabelecer as metodologias adequadas ao ensino, assim à necessidade do preparo do docente para atender alunos surdos. Para isso, é importante que conheça, utilize e incite o uso da Libras no contexto da educação, em especial no ensino de alunos surdos (Santos; Pereira, 2020, p. 145).

Além disso, diante das barreiras de comunicação, E1 demonstra resiliência ao desenvolver estratégias pessoais para lidar com as dificuldades. No entanto, essa necessidade revela que o suporte institucional pode não ser eficaz para eliminar os obstáculos que enfrenta no dia a dia. Apesar de adotar métodos alternativos, E1 ainda se depara com frequentes dificuldades no ambiente presencial, o que gera confusão e impacta sua experiência acadêmica. Ademais, a constante dependência do intérprete é crucial, pois qualquer falha nesse sistema compromete o acesso ao conteúdo das aulas e pode influenciar seu ritmo de aprendizado, permanência no curso e desempenho acadêmico.

Apesar da existência de um sistema organizado pelo NAI para agendar intérpretes, esse suporte apresenta limitações significativas, especialmente em situações emergenciais. Por exemplo, quando há problemas com a presença dos intérpretes, não há garantia de uma solução imediata, como evidenciado pela experiência de E1. Embora a liberação da turma pelo professor busque minimizar os prejuízos, isso resulta em um impacto direto no andamento das aulas e na aprendizagem de E1. Além do mais, a dependência do NAI para organizar a presença dos intérpretes se torna um ponto crítico, particularmente durante greves, quando E1 relata ficar sem intérpretes por longos períodos. Consequentemente, essa falta de apoio a impede de acompanhar o conteúdo das aulas e de estudar

sozinha, levando-a a se sentir "fora do ambiente escolar" e evidenciando o impacto negativo da ausência de comunicação adequada em seu processo de aprendizagem.

Por outro lado, é relevante o apoio dos colegas, que se mobilizam para ajudá-la, inclusive em situações em que faltam intérpretes, organizando-se para pagar intérpretes particulares em dias de prova. Essa ação evidencia o papel crucial da inclusão na educação, pois essa colaboração não apenas promove a acessibilidade, garantindo que a aluna tenha acesso ao conteúdo das aulas, mas também fomenta a integração social, permitindo que ela se sinta parte da comunidade escolar. Ademais, a mobilização dos colegas desenvolve empatia e compreensão, demonstrando uma disposição para trabalhar em conjunto e valorizando as diferenças. Dessa forma, ao assegurar que a aluna tenha as mesmas oportunidades de aprendizado que os demais, esse apoio contribui para a igualdade de oportunidades e reforça a ideia de que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, merecem uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, Mantoan (2004, p. 81) afirma que

a inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O Outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada.

Assim, a fala de Mantoan (2004) reforça a ideia de que a inclusão transcende a mera aceitação, exigindo uma relação ativa e emancipatória com as diferenças. Deste modo, a colaboração dos colegas em momentos de dificuldade exemplifica essa mudança de atitude, assegurando que a aluna surda tenha acesso igualitário ao aprendizado. Por fim, essa perspectiva destaca a importância das relações humanas e da construção de uma comunidade escolar inclusiva, na qual todos se apoiam mutuamente, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, mereçam uma educação de qualidade e uma convivência harmônica.

Dando continuidade a entrevista, é apresentado a análise das respostas à pergunta nº 19 da Parte 4 do roteiro da entrevista, que aborda sobre a experiência de permanência em relação às atividades acadêmicas como alunos surdos na UFJF.

E1 optou pela alternativa “Regular – Algumas vezes sinto-me incluído(a), mas outras vezes encontro desafios ou falta de apoio”, entre as opções disponíveis, que variam de excelente a péssima. Ela enfatizou que, apesar das dificuldades, tem recebido apoio de colegas ouvintes que a ajudam nas atividades acadêmicas. “Outros alunos ouvintes me ajudam, me explicam e, em casa, consigo fazer as atividades. Às vezes, algum colega vem em casa para estudar comigo”, relatou E1(2024). Essa colaboração ressalta a importância da ausência de barreiras atitudinais por parte desses colegas, pois a disposição deles para oferecer apoio é crucial para sua experiência acadêmica, facilitando sua inclusão e aprendizado na UFJF. De acordo com Menezes dos Santos *et al.* (2023, p. 24)

atitudes positivas podem ser construídas de forma coletiva nas escolas, a partir de um trabalho colaborativo por parte de toda equipe em uma unidade escolar – para tanto há que se pensar a parceria entre a família e a escola, bem como a organização dos recursos. É desta forma que será possível amenizar barreiras, inclusive atitudinais.

Esse conceito complementa a experiência de E1, ao mostrar que a criação de um ambiente inclusivo não depende apenas de um ou outro indivíduo, mas de um esforço conjunto entre todos os atores envolvidos no contexto escolar. No caso de E1, o apoio dos colegas ouvintes exemplifica como atitudes colaborativas e positivas podem ser promovidas no ambiente acadêmico, reduzindo barreiras atitudinais e criando um espaço de acolhimento e inclusão.

Por sua vez, E2 mencionou que a sua experiência é boa, embora tenha dificuldades na língua portuguesa. De fato, essa é uma realidade comum para muitos surdos. Ela destacou que sua principal dificuldade reside na leitura e na interpretação de vocábulos desconhecidos, especialmente quando é exigido um maior volume de leitura e produção de textos. Segundo a própria entrevistada: “A maior dificuldade para mim, como para a maioria dos surdos, é com a leitura, pois encontro vocábulos que não conheço e não consigo interpretar” (E2, 2024).

Essa questão de dificuldades na leitura dialoga com o que foi discutido no Capítulo 2, em que a coordenadora do curso de Letras-Libras abordou a evasão de estudantes surdos, mencionando o caso de um aluno que se transferiu para um curso de EaD em outra instituição. Esse aluno ingressou na UFJF acreditando que todos os professores seriam fluentes em Libras e que as aulas não teriam textos

escritos. No entanto, ao perceber que isso não se concretizava, decidiu mudar de curso.

Assim, a situação de E2 e a experiência do aluno transferido ressaltam a necessidade de orientações específicas e suporte para alunos surdos na universidade. A falta de clareza nas expectativas sobre o ensino e os materiais pode impactar a decisão dos estudantes de continuar seus estudos. Portanto, é essencial que as instituições de ensino superior ofereçam recursos que atendam às necessidades desses alunos, promovendo um ambiente mais inclusivo e acessível.

Além disso, essa situação evidencia a falta de acessibilidade metodológica, que é fundamental para garantir a inclusão plena de estudantes com deficiência. Conforme Sasaki (2019), acessibilidade metodológica se refere à garantia de que todos possam acessar de maneira plena e sem obstáculos os métodos, teorias e técnicas utilizados em várias atividades. Isso implica que os métodos de ensino e as abordagens pedagógicas precisam ser adaptados para que todos os alunos, incluindo aqueles com dificuldades na leitura e na interpretação, possam participar de forma equitativa. A ausência de adaptações adequadas nas metodologias utilizadas nas aulas pode contribuir significativamente para a evasão de estudantes surdos, como demonstrado pelas experiências relatadas. Portanto, é crucial que as instituições adotem práticas pedagógicas que eliminem essas barreiras, promovendo um ensino verdadeiramente inclusivo e acessível para todos.

Apesar dessa dificuldade, E2 ressaltou o apoio que recebe de seus professores, que a auxiliam em seu aprendizado. Além disso, ela mencionou o suporte importante de sua família, especialmente da mãe e da avó, que participam ativamente de seu aprendizado em casa. E2 destacou que

os membros ouvintes da minha família me estimulam bastante em casa, me ensinando a traduzir palavras da língua portuguesa para Libras e me sugerindo pesquisar algumas palavras na internet para fazer a tradução. Isso tem me ajudado a desenvolver minhas habilidades E2 (2024).

Dessa maneira, observou-se que as experiências de permanência das alunas também revelam ainda um outro aspecto importante, a participação da família. E1 classificou sua experiência acadêmica como regular, indicando que, embora tenha vivenciado momentos de inclusão, ainda enfrenta desafios significativos. Em contraste, E2 avaliou sua experiência como boa, destacando o apoio familiar e dos

professores. Essa diferença nas percepções pode ser atribuída ao suporte que cada aluna recebeu, reforçando a ideia de que a inclusão é um processo que deve ser constantemente avaliado e aprimorado.

O envolvimento familiar, assim como o apoio dos professores, demonstra ser um elemento essencial para superar as barreiras acadêmicas e garantir uma inclusão efetiva. Nesse sentido, é fundamental fortalecer a relação entre a família e a UFJF, uma vez que essa parceria contribui diretamente para o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes. Conforme Picanço (2024, p. 133-134) ressalta,

a família consciente e participativa no processo global, que perpassa a educação de seu filho, é fator de grande relevância para o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos. Nesta perspectiva, os poucos familiares que se fazem ausentes do contexto escolar pesquisado, estão prejudicando não a si mesmo, mas aos filhos que necessitam desse acompanhamento. Assim, a escola tem por finalidade estreitar cada vez mais esta relação escola-família, por meio de ações diversas e viáveis ao fortalecimento do trabalho em conjunto; sanando com o tempo as dificuldades encontradas.

Dessa forma, pode-se inferir que a ausência de envolvimento familiar pode dificultar o processo de inclusão e aprendizagem, destacando a importância de uma parceria ativa entre educadores e familiares para promover o desenvolvimento integral dos alunos surdos.

Essas respostas mostram como o apoio familiar e a colaboração entre colegas, professores são fundamentais para a permanência e o sucesso acadêmico de alunos surdos, destacando a importância de um ambiente educacional inclusivo que compreenda e atenda às suas necessidades específicas. A experiência de E1, que considera sua vivência como regular, reflete a necessidade de suporte contínuo, conforme mencionado por Alves (2023, p. 7), que enfatiza

é fundamental que as instituições de ensino superior ofereçam formação continuada para seus professores e funcionários, capacitando-os para lidar com a inclusão de estudantes surdos e para a utilização de tecnologias assistivas que facilitem a comunicação e aprendizagem. A formação dos professores é um desafio importante na área da educação. É essencial que estes recebam uma formação de qualidade, tanto inicial quanto contínua, para que possam desempenhar suas funções de maneira eficaz e atender às necessidades dos alunos.

Por outro lado, E2, que avalia sua experiência como boa, ilustra como o apoio familiar e a assistência dos professores podem impactar positivamente o aprendizado, corroborando a ideia de que a inclusão deve ser um esforço coletivo, envolvendo não apenas os docentes, mas toda a comunidade acadêmica. A dificuldade de E2 com a leitura e a interpretação de vocábulos desconhecidos é uma realidade comum entre alunos surdos, conforme discutido por Mariot *et al.* (2023), que destacam as barreiras linguísticas enfrentadas por esses estudantes.

Nesse contexto, essas experiências ressaltam a necessidade de práticas pedagógicas adaptadas e de um ambiente que promova a acessibilidade, conforme estabelecido pelas políticas de inclusão. Portanto, pode-se inferir que a inclusão de alunos surdos no ensino superior deve ser constantemente avaliada e aprimorada, garantindo que todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

A seguir, será feita uma análise das respostas de E1 e E2 em relação ao suporte do NAI. Considerando isso, o NAI é descrito na Resolução 92/2018, mencionada no capítulo 2, como responsável por elaborar políticas institucionais que possibilitem o acesso, a permanência e a participação de alunos com deficiências, além de sistematizar ações de apoio à inclusão, o que implica em um papel ativo na avaliação e acompanhamento do processo de inclusão. Portanto, essa análise é essencial para identificar as percepções das alunas surdas sobre a eficácia do suporte oferecido, bem como as sugestões de melhoria que elas apresentam.

Para tanto, foi perguntando às entrevistadas em relação ao suporte recebido pelo NAI. As respostas de E1 e E2 revelam que, embora ambas tenham acesso ao NAI, suas percepções sobre a qualidade do suporte diferem significativamente. E1 expressa uma visão crítica, apontando que o apoio do NAI é, por vezes, mais aparente do que real. Segundo a discente,

de forma geral, dizer que o NAI é excelente, ótimo de verdade não. Eu sinto que é uma situação mais aparente do que real, porque nem sempre a gente tem acesso às atividades ou recebe total comunicação, mas assim de verdade, infelizmente não me sinto totalmente apoiada pelo NAI (E1, 2024).

Essa visão crítica se alinha com a literatura que destaca a importância de um suporte efetivo e contínuo para alunos surdos (Mariot *et al.*, 2023; Alves, 2023). Nesse sentido, E1, ao expressar sua insatisfação, aponta para uma realidade que é

corroborada pelas evidências apresentadas no capítulo 2, onde se destaca a desarticulação de informações entre o NAI e as coordenações de curso, bem como a falta de TILS e a falta de conhecimento em Libras por parte dos professores. Conseqüentemente, essa falta de comunicação e a insuficiência de recursos humanos são fatores que podem contribuir para a percepção de que o suporte do NAI é mais aparente do que real, como mencionado por E1.

Em contraste, E2 (2024) compartilha uma experiência mais positiva: "Recebo todos os tipos de apoio. Quando eu tenho dúvida, recorro a eles. Tanto presencial ou on-line. Nunca me deixaram de atender." Essa diferença nas percepções evidencia a diversidade de experiências entre os alunos em relação ao suporte oferecido pelo NAI.

Assim, as experiências de E1 e E2 com o NAI refletem a diversidade de necessidades e expectativas entre os alunos surdos. Enquanto E1 classifica sua experiência como boa, destacando a necessidade de melhorias, E2 evidencia um suporte que atende suas demandas. Portanto, essa diferença nas percepções das alunas destaca a importância de compreender as variáveis que influenciam a satisfação e o suporte oferecido.

Ademais, a análise das fontes de apoio e acesso ao suporte revela que ambas as entrevistadas utilizam métodos presenciais e on-line, demonstrando flexibilidade na solicitação de apoio do NAI. Essa abordagem é crucial para garantir que os alunos surdos acessem os recursos necessários, conforme preconizado pelas políticas de inclusão que promovem a acessibilidade em todos os aspectos da vida acadêmica (Brasil, 2015).

Essa flexibilidade na solicitação de apoio do NAI, com a utilização de métodos presenciais e on-line, representa uma potencialidade significativa deste núcleo. Essa capacidade de escolha permite que os alunos surdos optem pelo tipo de atendimento que melhor se adapta às suas necessidades e circunstâncias. Ao disponibilizar essas modalidades de suporte, o NAI promove um ambiente inclusivo que respeita a diversidade das experiências acadêmicas e contribui para a permanência e o sucesso dos estudantes. Dessa maneira, essa abordagem não só reflete uma preocupação com a acessibilidade, mas também evidencia um compromisso com a individualização do apoio, essencial para atender às demandas de todos os alunos em um contexto educacional cada vez mais inclusivo.

Nesse sentido, foi perguntando a quem elas recorrem quando precisam de suporte. E1 destaca que recorre aos professores, coordenação de curso, TILS e o NAI, que atua como intermediário em diversas situações. E1 relatou o seguinte:

Peço alguém do NAI para conversar com o professor. Eu combino com intérprete pra gente conversar com professor, ou na hora da aula quando estou com alguma dificuldade em algum componente. Quando preciso de um livro e não consigo com o professor, eu peço alguém do NAI para conversar com o professor. Porque às vezes o professor não aceita ajudar dependendo da demanda, então vou ao NAI para que eles procurem o professor e tentam solucionar aquela necessidade, demanda minha. Sobre adaptações de vídeo, que muitas vezes são apresentados na sala, peço para colocar legendas ou preciso de alguém para ficar ao meu lado, procuro o NAI. Às vezes, acontece de não ter intérprete, eu procuro o NAI. Também, solicita reunião com intérprete para resolver situação dentro do NAI, por exemplo, quando precisa trancar, bloquear algum componente escolar para estudar depois (E1, 2024).

Em contrapartida, E2 (2024) descreve sua experiência de forma diferente, afirmando: “chamo o intérprete que faz a interpretação para mim em Libras”, o que revela uma relação mais direta e possivelmente mais eficaz com esses profissionais. Essa diferença nas fontes de apoio pode refletir as preferências individuais e as necessidades específicas de cada aluna, corroborando a ideia de que a inclusão deve ser adaptada às características de cada estudante (Pereira; Freitas, 2023).

A presença de diferentes formas de suporte é essencial para a criação de um ambiente inclusivo. Mariot *et al.* (2023, p. 9) destacam que, para a inclusão efetiva de alunos surdos, “não basta a presença do intérprete em sala de aula para garantir a inclusão e sim todo um processo, na qual cada pessoa envolvida tem sua parcela de dedicação”. Essa inclusão também requer a colaboração entre professores, coordenação e o NAI, a fim de garantir que as barreiras de comunicação e o acesso ao conhecimento sejam superados.

Diante dos relatos de E1 e E2, revelam-se lacunas no apoio oferecido pelos docentes e pelo NAI. No que diz respeito aos docentes, a necessidade de E1 solicitar ao NAI para intermediar a comunicação com os professores revela uma possível falta de sensibilidade ou compreensão por parte dos docentes sobre a importância de atender às demandas de acessibilidade da aluna. Essa situação evidencia uma lacuna na formação ou sensibilização sobre o papel de cada profissional na promoção da inclusão. Reforça-se, assim, a importância de uma

capacitação contínua para os professores, visando fortalecer a resposta institucional às necessidades de todos os alunos.

Já em relação ao NAI, a fala de E1, evidencia uma dependência significativa do núcleo para resolver situações que poderiam ser manejadas mais diretamente entre aluna e professor, caso houvesse uma cultura mais inclusiva e preparada para esse tipo de suporte. A necessidade de recorrer ao NAI para solicitações específicas, como adaptações de materiais, legendagem de vídeos ou suporte de intérpretes, aponta para uma lacuna na instituição, que parece ainda não ter políticas efetivas e independentes para garantir que os professores atendam a essas demandas no dia a dia das aulas.

Essa realidade é corroborada por Almeida *et al.* (2007), que destacam a importância de políticas públicas voltadas para a formação de professores e a inclusão educacional. De acordo com os autores, as instituições de ensino devem adotar medidas sistemáticas que assegurem o atendimento às diversas necessidades dos alunos, proporcionando um suporte adequado em sala de aula. Isso revela que a universidade, apesar de possuir um núcleo de apoio, ainda não oferece políticas autossuficientes que garantam que a inclusão aconteça sem a necessidade de intermediários para as demandas de rotina.

Ademais, foi questionado se o apoio oferecido por um Tradutor Intérprete de Libras é suficiente para a permanência no curso. E2 respondeu que considera o apoio suficiente. No entanto, a percepção de E1 em relação a suficiência do apoio dos TILS é mais crítica, apontando que a qualidade do suporte varia significativamente entre os intérpretes. Ela ressalta:

Cada profissional tem o seu perfil, tem seu nível de entendimento. Tem alguns que eu posso contar, mas tem outros que não conseguem me dar suporte necessário e acaba me prejudicando. Quando o intérprete é mais fluente, tem uma formação melhor, me ajuda sim, bastante (E1, 2024).

Nesse contexto, Giamlourença (2018) aborda a importância da formação profissional para tradutores e intérpretes de Libras enfatizando que essa formação é um processo multideterminado e contínuo. Ela destaca que a formação deve incluir tanto a formação inicial quanto a continuada, permitindo que os profissionais desenvolvam suas habilidades e conhecimentos ao longo do tempo.

A hipótese de que a formação do tradutor e intérprete de Libras é multideterminada foi reconhecida. As possibilidades decorrentes das experiências desde o saber inicial da língua de sinais podem ser consideradas como determinantes na construção da formação profissional, se essa for assumida de modo contínuo e protagonizada de forma reflexiva e investigativa (Giamloureño, 2018, p. 8).

A discrepância nas respostas de E1 e E2 evidencia que o apoio oferecido pelos TILS não é homogêneo, e que a formação e a experiência desses profissionais desempenham um papel fundamental na eficácia do suporte. Assim, a discussão não deve se limitar apenas à presença dos TILS nas salas de aula, mas também abranger a qualidade da formação e o desenvolvimento profissional contínuo desses intérpretes. Investir em uma formação adequada e em uma prática reflexiva pode contribuir significativamente para a inclusão e o sucesso dos estudantes surdos.

Dando continuidade ao entendimento acerca do suporte feito pelo NAI, foi questionado sobre como o NAI pode melhorar o suporte aos alunos surdos na UFJF e de que maneira isso poderia ser realizado. As sugestões de melhoria apresentadas por E1 e E2 refletem a necessidade de um atendimento mais personalizado e adaptado às diferentes demandas individuais. Nesse cenário, E1 propõe

Materiais específicos pra surdos, também ter um intérprete a qualquer acontecimento e dentro da sala, e ter uma sala com professor em um momento específico para o surdo, como se fosse uma aula de apoio apenas para os surdos, e quem sabe a gente consegue ter um aprendizado melhor. E também fazer pesquisa de interesse pro surdo ou para ou deficiência para avaliar se está atendendo a demanda. Aquilo que eu estou recebendo de ajuda, que pode mudar, se está com falha, em que pode melhorar. Porque precisa estimular as pessoas com deficiência. É preciso investigar com cada aluno com deficiência, qual a sua demanda específica.

Com a resposta de E1, o pesquisador fez a seguinte pergunta: “O que seria essa pesquisa?” E1 (2024) respondeu

O NAI precisa fazer pesquisa a respeito da deficiência de cada aluno com deficiência. Temos níveis de compreensão diferente, cada pessoa tem diferença de entendimento. Se você fizer uma avaliação, por exemplo, comigo (aluna surda) vai perceber qual é o meu nível de dificuldade com algumas coisas, e outro surdo vai ter uma dificuldade maior ou diferente da minha. No meu caso, preciso de um intérprete. Um intérprete pra dividir comigo e com outros alunos. Cada um tem uma deficiência diferente, por exemplo, na reunião, ou

professor conversando com a gente para dar uma orientação específica para cada aluno, por isso que os deficientes são diferentes. Mesmo com a mesma deficiência, somos pessoas diferentes, com demandas diferentes.

Enquanto E2 (2024) respondeu “Sim, acredito que sim. Isso pode ser realizado por meio da disponibilização de materiais que nos permitam interagir presencialmente e nos comunicar melhor com eles”, mostrando uma busca por maior interação com o NAI.

Essa afirmação indica uma necessidade de aprimorar a gestão da informação, enfatizando a importância de um fluxo de comunicação mais eficiente entre os alunos e o NAI. Para promover um suporte adequado, é essencial estabelecer canais de comunicação claros que possibilitem a troca de informações, dúvidas e necessidades de forma ágil e direta. Nesse contexto, Davenport (1998) reforça que a eficácia da gestão da informação vai além da simples coleta e disseminação de dados; ela envolve a criação de um ambiente que favoreça a interação e o diálogo entre os diversos atores envolvidos. Essa perspectiva é crucial para promover um suporte mais eficaz e adaptado às necessidades dos alunos.

Dessa forma, essas propostas estão alinhadas com Devesa (2016), que defende a importância de reconhecer as necessidades únicas de cada aluno surdo e de promover um ambiente educacional que favoreça a inclusão. Nesse sentido, Kotaki e Lacerda (2018, p. 202) complementam essa visão ao afirmar que é necessário “ater às especificidades de cada aluno, respeitar sua identidade (história e cultura) e construir ações para sua permanência na escola”.

Essas diferenças nas percepções sobre a suficiência do apoio ressaltam a importância de um processo contínuo de avaliação das demandas específicas de cada aluno com deficiência, conforme sugerido por E1. A formação contínua dos intérpretes e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas são fundamentais para garantir que todos os alunos surdos tenham acesso a uma educação de qualidade (Alves, 2023; Mariot *et al.*, 2023).

Além disso, os apontamentos de E1 indicam várias questões importantes em relação ao suporte que o NAI deve oferecer aos alunos surdos. Primeiramente, a proposta de materiais específicos e a presença constante de intérpretes refletem a necessidade de um atendimento mais individualizado, que considere as particularidades de cada aluno. Ademais, é importante destacar que, embora a ideia

de uma sala de apoio exclusiva para alunos surdos possa trazer benefícios, como orientação personalizada e interação mais eficaz com o conteúdo, essa proposta não faz parte do escopo desta pesquisa.

A criação de espaços específicos envolve cadeias institucionais amplas e requer a participação de diversos setores da universidade, incluindo órgãos administrativos e departamentos que vão além dos diretamente envolvidos no apoio aos alunos com deficiência. Portanto, essa sugestão ultrapassa as possibilidades de intervenção discutidas neste trabalho, que se concentram nas ações práticas e de apoio pedagógico que podem ser implementadas diretamente pelo NAI e pelos setores parceiros já estabelecidos na UFJF.

A proposta de realizar pesquisas para entender as necessidades específicas de cada aluno surdo reforça a necessidade de uma avaliação contínua e dinâmica das demandas. E1 enfatiza que, mesmo dentro da mesma categoria de deficiência, cada aluno possui diferentes níveis de compreensão e dificuldades, o que torna essencial um diagnóstico individualizado. Dessa forma, isso indica que o NAI precisa ir além de um suporte padronizado e se adaptar às particularidades de cada aluno, garantindo que todos tenham acesso ao aprendizado em condições adequadas.

Por fim, a fala de E1 evidencia a importância de uma comunicação clara e aberta entre os alunos surdos, os professores e o NAI. Ao estabelecer canais de diálogo para que os alunos expressem suas necessidades, o NAI pode melhorar significativamente o suporte oferecido, promovendo uma inclusão mais efetiva e respeitosa das diversidades presentes no ambiente acadêmico.

No que se tange a percepção das discentes em relação a preparação docente, as respostas das entrevistadas E1 e E2 revelam uma dicotomia nas percepções a respeito da preparação dos professores para lidar com alunos surdos, assim como a eficácia das estratégias utilizadas em sala de aula. Essa análise visa relacionar as experiências das entrevistadas com o referencial teórico sobre inclusão e acessibilidade, destacando a importância da capacitação docente e a necessidade de práticas pedagógicas adaptadas.

Enquanto a entrevistada E1 expressa uma visão crítica sobre a preparação dos professores, afirmando que muitos não estão capacitados para atender às necessidades dos alunos surdos. Também destaca a dificuldade de comunicação, sobretudo no uso da língua portuguesa sem considerar as limitações de

compreensão dos alunos surdos. Nesse contexto, E1(2024) compartilha sua experiência, afirmando

Na minha experiência, eu percebo que alguns professores, eles nem sabem como lidar para se adaptar. Muitas vezes mandam e-mail pra gente, e assim, se eu não conseguir compreender a língua portuguesa como que eu faria? Eu preciso encontrar com alguém para eu possa compreender o e-mail. Alguns professores até que conseguem, mas outros têm mais dificuldade de lidar com aluno surdo. Com uns a gente consegue, com outros mais ou menos. Eu chamo o professor, vou lá perto dele pergunto, mas a nossa comunicação não é boa não. A gente precisa sempre estar com intérprete ao lado. Os professores falam sem parar como se a gente fosse capaz de compreender. Muitas vezes a gente percebe que não tem mesmo capacitação boa pro contato com a gente.

Essa percepção reflete a análise de Mariot *et al.* (2023) sobre a lacuna na formação de professores, que geralmente se concentra em alunos ouvintes, gerando uma escassez de recursos adaptados para alunos surdos. E1, ainda evidencia a respeito das estratégias que os professores utilizam

A maioria não tem material adaptado, parece que estão preparados para trabalhar com alunos ouvintes. Por exemplo, no semestre passado aconteceu uma situação de um componente escolar que na prova o professor colocou textos extensos, de modo que o tempo ficou insuficiente até com o intérprete conseguir me ajudar. Com respostas complexas, mais elaboradas, a gente acaba ficando no prejuízo. A respeito das estratégias, no máximo legendas, às vezes alguns professores passam material que não condizem com o nosso perfil, entendimento e a gente tenta com muito custo entender. Mesmo com intérprete, temos dúvidas com as palavras e sentenças. Porque tem muita coisa que preciso compreender, os intérpretes sinalizam muito, mas mesmo assim eu tenho dificuldade. Eu sei que eu tenho de fazer o meu esforço. Mesmo com intérprete têm muitos vocábulos, palavras que são difíceis para nós.

Assim, a discente enfatiza que, apesar da presença de intérpretes ser essencial, a comunicação continua desafiadora devido à complexidade da língua e à ausência de materiais adaptados. A falta de conhecimento em Libras e a ausência de estratégias pedagógicas adaptadas resultam em barreiras significativas para a aprendizagem, como evidenciado pela experiência de E1, que se sente dependente dos intérpretes e enfrenta dificuldades com vocabulário especializado.

A análise das percepções das discentes E1 e E2 em relação à preparação docente para lidar com alunos surdos revela uma série de lacunas significativas na

formação e nas práticas pedagógicas dos professores. A crítica de E1 sobre a falta de capacitação dos docentes e a dificuldade de comunicação destaca a necessidade urgente de um enfoque mais consistente na formação de professores, especialmente no que diz respeito à inclusão e acessibilidade para alunos surdos. Essa situação corrobora as evidências coletadas no capítulo 2, onde se menciona a escassez de recursos adaptados e a falta de registros sobre a participação dos professores em capacitações oferecidas pelo NAI.

Além disso, a necessidade de articulação entre o NAI e as coordenações de curso é evidente, pois a falta de comunicação e alinhamento entre esses setores contribui para a perpetuação das dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos. A ausência de materiais adaptados e a predominância de estratégias pedagógicas voltadas para alunos ouvintes, como mencionado por E1, reforçam a ideia de que o NAI, deve intensificar seus esforços para capacitar os docentes e promover práticas que considerem as especificidades dos alunos surdos. Esse alinhamento está previsto na Resolução nº 092/2018, referida no capítulo 2 deste estudo, que estabelece como um dos objetivos do NAI a implementação de políticas e ações de apoio à acessibilidade e inclusão. Essa resolução enfatiza a importância de adaptar práticas pedagógicas e superar barreiras que restringem a participação dos alunos com deficiência.

Por fim, a dependência dos alunos surdos em relação aos intérpretes, como evidenciado na experiência de E1, aponta para a necessidade de uma formação mais abrangente que não apenas inclua a utilização de intérpretes, mas também capacite os professores a desenvolverem estratégias que facilitem a comunicação e a compreensão dos conteúdos.

Por outro lado, a entrevistada E2 apresenta uma perspectiva mais otimista, afirmando que os professores estão preparados e utilizam diversas estratégias para facilitar a participação dos alunos surdos. Ela menciona o fornecimento de materiais visuais, comunicação em Libras, uso de legendas e flexibilidade nas atividades. Essa visão positiva pode ser interpretada como um reflexo de práticas pedagógicas inclusivas que, segundo Alves (2023), são fundamentais para garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas. No entanto, é importante considerar que a experiência da E2 pode não ser representativa da realidade de todos os alunos surdos, especialmente em contextos onde a formação docente ainda é insuficiente.

É importante destacar que a perspectiva otimista da E2 pode ser atribuída ao fato de ela estar matriculada no curso de Letras Libras, um ambiente que naturalmente favorece a inclusão e a comunicação em Libras. Nesse cenário, a formação dos professores e a convivência diária com a Língua de Sinais contribuem para uma abordagem pedagógica mais adaptada às necessidades dos alunos surdos. Esse contexto demonstra que os docentes estão mais familiarizados com as especificidades da educação de surdos e, portanto, possuem um preparo melhor para implementar estratégias inclusivas que atendam às demandas desses alunos

Em relação a percepção de necessidade de que os professores recebam capacitação específica para o atendimento aos alunos surdos, ambas concordam que a capacitação dos professores é essencial. E1 enfatiza a necessidade de um curso de capacitação para que os professores possam se comunicar efetivamente com alunos surdos

Se houver uma maior cobrança de que os professores sejam capacitados. Mas é importante mesmo que os professores façam um curso de capacitação. Para mim, o professor tem condição de saber Libras para me explicar melhor. Se o professor não souber nada que possa atender ao aluno com deficiência, esse aluno vai ficar na sala sem compreender isso. É impossível isso. O professor precisa realmente estar capacitado para atender não só o surdo, mas como cegos e outros tipos de deficiência. Ele precisa estar preparado, sim. Isso é inerente ao professor. É um grande desafio encontrar aluno com deficiência, mas estar ali ele precisa estar capacitado (E1, 2024).

Enquanto E2 (2024) entende isso “como uma coisa natural e necessária” a aprendizagem de Libras por parte dos docentes. Essa concordância entre E1 e E2 reflete a ideia de que a formação contínua é um elemento significativo para a promoção da inclusão. De acordo com Pereira e Freitas (2023), a capacitação deve ser vista como um processo contínuo, e não como um evento isolado, para que os professores estejam sempre atualizados e preparados para atender às demandas de um ambiente educacional diversificado.

Além disso, a E1 menciona a escassez de materiais adaptados e a falta de tempo durante as avaliações como barreiras significativas para a aprendizagem. Essa situação é corroborada por França *et al.* (2020), que destacam a importância de adaptar o material didático para atender às necessidades específicas dos alunos surdos, garantindo uma experiência de aprendizado inclusiva e eficaz. A falta de

recursos visuais e a dificuldade em compreender textos extensos podem comprometer o desempenho acadêmico dos alunos surdos, evidenciando a necessidade de uma abordagem pedagógica que considere suas particularidades.

Em suma, as respostas das entrevistadas E1 e E2 revelam a complexidade da inclusão e acessibilidade no ensino superior para alunos surdos. Enquanto E1 aponta para desafios significativos na preparação dos professores e na adequação dos materiais, E2 destaca estratégias que podem facilitar a participação dos alunos. Ambas concordam, no entanto, que a capacitação docente é fundamental para garantir uma educação inclusiva. Além disso, conforme apontado por Alves (2023) e Mariot *et al.* (2023), a formação contínua e a adaptação dos recursos educacionais são essenciais para promover a inclusão efetiva de alunos surdos, permitindo que eles exerçam plenamente seu direito à educação de qualidade.

Portanto, é essencial que as instituições de ensino superior implementem programas de capacitação que enfoquem as especificidades dos discentes. Isso garantirá que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a uma educação equitativa e de qualidade.

Por fim, foi questionado às entrevistadas quais sugestões teriam para melhorar a permanência de alunos surdos na UFJF. As respostas revelam diferentes perspectivas sobre experiência acadêmica e a inclusão. E1 enfatiza a necessidade de um apoio mais efetivo por parte dos professores, ressaltando a importância do diálogo e da interação. Segundo ela,

em primeiro lugar, o principal era que os professores nos dessem mais apoio nas resoluções de problemas que nos incentivassem a permanecer ali. Qualquer tipo de acontecimento em sala de aula que eles estivessem presentes. Também observasse os esforços de cada um e não adianta só ficar nos cobrando. Ter um apoio mais efetivo. Os professores precisam conversar mais, tivesse mais diálogos sobre diversos assuntos. Por exemplo, como que nós vamos realizar tal tarefa, como que vamos realizar qualquer estratégia sobre não desistir (E1, 2024).

A resposta de E1 revela um desejo por um olhar mais empático e atento por parte dos professores, um olhar que reconheça o empenho individual e não se limite apenas a cobranças. Nesse sentido, destaca-se a importância de um acompanhamento mais personalizado por parte dos educadores, que poderia

contribuir significativamente para fortalecer o vínculo entre alunos e professores, além de proporcionar um ambiente mais acolhedor para os alunos surdos.

Para que isso aconteça, a criação de um ambiente acadêmico que valorize o esforço dos discentes requer que a instituição e os professores adotem práticas de avaliação e interação mais inclusivas, que permitam ao aluno surdo perceber-se como parte ativa do processo, sem sentir-se sobrecarregado por cobranças que ignoram suas particularidades.

Além disso, E1 disse que o envolvimento da família no processo educacional é igualmente relevante, já que a interação social e familiar é fundamental para o desenvolvimento e a permanência dos alunos surdos. Ela comenta:

Ter esse contato com a família, para que participassem em conjunto nessa formação. A vida social, a família, eu acho que essa interação é importante. Porque se o aluno desiste de estudar, ele tem que ter essa interação com a sociedade, família. Então, precisa todo mundo estar integrado, incentivar os professores a terem contatos com esses outros meios sociais, familiares que são importantes também. Então, é preciso ter esse contato com a família para mediar essa convivência com a vida social e com o ambiente acadêmico (E1, 2024).

E2 concorda a respeito da importância do envolvimento familiar, destacando que essa interação a ajudou a desenvolver-se significativamente e contribuiu para sua permanência no curso.

Esse aspecto é corroborado pelo art. 4º da Resolução 92/2018, que menciona a necessidade de sistematizar ações de apoio à inclusão de alunos com deficiências. O inciso III desse artigo afirma que é essencial atender ao “atendimento educacional especializado conforme previsto em Lei”. O Decreto nº 7611/2011, art. 2º, § 2º afirma

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011, p. 12).

Dessa maneira, o documento orienta que o NAI tem um papel fundamental em envolver a família, garantindo assim um suporte adequado que articule o ambiente acadêmico com a vida social dos alunos.

Ao final, o Quadro 2, sistematiza as principais potencialidades e fragilidades observadas na análise dos dados, que orientaram a elaboração da proposta de ação presente no próximo capítulo.

Quadro 2 - Potencialidades e Fragilidades na inclusão de alunos surdos na UFJF

Aspectos	Potencialidades	Fragilidades
Acesso	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilidade de TILS no processo seletivo. - Aplicação de cotas específicas para surdos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de comunicação institucional, especialmente sobre o NAI durante a matrícula. (No Siga já aparece a opção a respeito do NAI)
Permanência	<ul style="list-style-type: none"> - Suporte acadêmico oferecido pelos colegas, como no caso de E1 durante atividades acadêmicas. - Família presente auxiliando em dificuldades com o português (E2). 	<ul style="list-style-type: none"> - Insuficiência de TILS para atender a demanda total da UFJF. - Dificuldade com material didáticos e métodos pedagógicos que exigem adaptação
Suporte	<ul style="list-style-type: none"> - NAI fornece suporte presencial e online, ampliando o alcance de assistência. - Flexibilidade nos métodos de solicitação de apoio. - NAI e coordenação de Letras Libras fornecendo reuniões/capacitações a respeito da pedagogia surda 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio considerado “aparente mais do que real” por E1, sugerindo falhas na efetividade do suporte. - Falta de formação contínua docentes. - Baixa participação dos professores nas reuniões/capacitações fornecidas pelo NAI e coordenação do Letras-Libras
Acessibilidade e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de Libras no curso de Letras-Libras - Mobilização de professores e colegas para auxiliar nas necessidades diárias 	<ul style="list-style-type: none"> - Escassez de materiais acessíveis e adaptados. - Dependência do NAI para comunicação eficiente com professores. - Barreiras de comunicação durante período de greve que levou ao trancamento de matrícula.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A análise realizada neste capítulo permitiu compreender as experiências das alunas surdas na UFJF, abordando aspectos do perfil acadêmico, acesso e permanência, bem como as percepções sobre o suporte institucional oferecido pelo NAI e outros atores envolvidos no processo educacional. As entrevistas revelaram que, embora existam iniciativas relativas à inclusão dos estudantes surdos, ainda persistem barreiras significativas que impactam a experiência acadêmica dos estudantes surdos. As percepções contrastantes de E1 e E2 sobre a preparação dos professores e a eficácia do apoio institucional evidenciam que as estratégias não devem ser pensadas de modo uniforme, variando conforme o contexto e o suporte disponível em cada curso.

Essas percepções destacam a importância de um suporte contínuo e adaptado às especificidades dos alunos com deficiência, apontando para a necessidade de melhorias nas práticas pedagógicas e na comunicação institucional. O envolvimento familiar e a capacitação contínua de professores surgem como fatores cruciais para promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

Dessa forma, é fundamental que a UFJF adote uma abordagem mais abrangente, que não apenas assegure a presença de intérpretes, mas também desenvolva estratégias pedagógicas adaptadas e promova o engajamento ativo da comunidade acadêmica e familiar no processo de aprendizagem. Essas medidas são essenciais para garantir que os alunos surdos possam exercer plenamente seu direito à educação com equidade e qualidade, contribuindo para uma experiência acadêmica mais acessível e integrada.

No próximo capítulo, será apresentado o Plano de Ação Educacional (PAE), que propõe medidas específicas a serem implementadas para aprimorar a inclusão e o suporte aos alunos surdos na UFJF. As propostas foram elaboradas com base na análise das entrevistas com as alunas surdas e no referencial teórico discutido ao longo desta pesquisa e as evidências do problema, visando mitigar os desafios identificados, como as lacunas no apoio institucional, a ausência de capacitação adequada para docentes e as barreiras de comunicação.

O PAE tem como objetivo estruturar ações que promovam uma educação plenamente inclusiva, fortalecendo o suporte pedagógico, a participação familiar e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas. Com essas iniciativas, busca-se garantir que os alunos surdos possam exercer plenamente seu direito à

educação com equidade e qualidade, contribuindo para uma experiência acadêmica mais acessível e integrada.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

O presente estudo propõe um Plano de Ação Educacional (PAE) na UFJF, com o objetivo de fortalecer as práticas inclusivas e promover uma experiência acadêmica mais acessível e equitativa para os alunos surdos. A investigação realizada buscou analisar as estratégias de inclusão e suporte que podem ser utilizadas para fortalecer a experiência acadêmica desses estudantes, começando pela contextualização do trabalho e caracterização das experiências das alunas surdas participantes da pesquisa.

Foram abordados aspectos de acesso, permanência e os desafios enfrentados no ambiente universitário. Também foi feita uma análise das práticas de apoio oferecidas pelo NAI e outros atores institucionais envolvidos, considerando o referencial teórico sobre inclusão, acessibilidade, o papel da comunidade acadêmica e a importância do envolvimento familiar.

Após a coleta dos dados, foi possível estabelecer uma conexão entre as falas das entrevistadas e o embasamento teórico relacionado às práticas inclusivas no ensino superior. Os resultados indicaram que os desafios de inclusão enfrentados pelas alunas surdas na UFJF abrangem fragilidades institucionais que comprometem a plena inclusão dessas alunas.

Esses desafios incluem a insuficiência de TILS para atender a demanda total da universidade; dificuldade com material didático e métodos pedagógicos que exigem adaptação; falhas na efetividade do suporte pedagógico oferecido pelo NAI e pelos professores; ausência de formação contínua dos docentes; baixa participação dos professores nas reuniões e capacitações fornecidas pelo NAI e coordenação do curso de Letras-Libras; escassez de materiais acessíveis e adaptados; dependência do NAI para comunicação eficiente com professores e barreiras de comunicação durante o período remoto (pandemia e greve). Além desses desafios, a pesquisa também evidenciou a importância do envolvimento familiar no processo de inclusão.

Nesse sentido, foi necessário avaliar quais desses desafios poderiam ser priorizados dentro do escopo e das limitações do estudo. A análise de priorização levou em consideração tanto a viabilidade de implementação das propostas quanto a relevância de cada fragilidade no contexto das experiências relatadas pelas entrevistadas. Embora todas as questões identificadas sejam significativas, algumas

apresentam maior complexidade ou dependem de recursos e políticas institucionais que ultrapassam as possibilidades de intervenção direta no curto prazo.

Por essa razão, algumas dessas fragilidades mesmo reconhecidas como relevantes, não foram incluídas nas propostas devido às limitações estruturais, financeiras ou à necessidade de políticas mais amplas. Por exemplo, a insuficiência de TILS requer um planejamento institucional de longo prazo, incluindo a alocação de orçamento e a formulação de políticas específicas para contratação e capacitação, como foi mostrado no capítulo 2. Embora reconhecida como essencial para a inclusão, essa demanda ultrapassa o escopo imediato da pesquisa.

De forma semelhante, a formação continuada dos professores, apesar de sua relevância, também não foi incluída entre as propostas principais. Atualmente, o NAI, em parceria com a coordenação do curso de Letras Libras, já oferece capacitações voltadas para a pedagogia surda. No entanto, a baixa adesão dos docentes a essas iniciativas reduz significativamente seu impacto, dificultando avanços concretos no curto prazo. Assim, embora a formação continuada seja crucial, o alcance limitado dessas ações restringe sua viabilidade para soluções imediatas.

Adicionalmente, questões relacionadas à baixa disponibilidade de materiais acessíveis e adaptados também representam um desafio que demanda recursos e planejamento estratégico. A criação de uma biblioteca com conteúdos acessíveis, por exemplo, não depende apenas da produção ou aquisição desses materiais, mas também de um sistema eficiente de atualização constante, capaz de atender às necessidades dos alunos e às mudanças curriculares.

Para viabilizar uma política abrangente de recursos acessíveis, seria necessária uma reestruturação estratégica da gestão educacional da universidade, envolvendo orçamento, planejamento de longo prazo e coordenação entre diferentes setores institucionais. Dada essa complexidade, a implementação de propostas específicas nessa área extrapola o alcance deste estudo, ainda que a demanda seja inegavelmente urgente.

Por fim, apesar de a pesquisa evidenciar a importância do envolvimento familiar no suporte emocional e prático aos alunos surdos, essa dimensão também não foi tratada como uma proposta principal. Embora fortalecer os vínculos entre a universidade e as famílias possa favorecer a experiência acadêmica desses estudantes, implementar ações formais que articulem essa relação exige estratégias amplas e a participação ativa de gestores institucionais e do NAI. Tais ações

demandam uma estrutura de apoio e comunicação que vai além das iniciativas pedagógicas e de inclusão tratadas neste estudo. Nesse sentido, sugere-se que o NAI e os gestores considerem a possibilidade de desenvolver futuras iniciativas para fortalecer esse aspecto, reconhecendo seu potencial impacto positivo na experiência acadêmica e na permanência dos estudantes surdos na universidade.

Diante dessa análise, foram selecionadas duas áreas prioritárias para elaboração de propostas de ação: a implementação de um canal de comunicação contínuo, por meio de um formulário de avaliação, que permita aos alunos surdos fornecer feedback sobre o suporte recebido do NAI e dos professores e a criação do manual para o professor, contendo orientações e práticas de educação inclusiva voltadas para os alunos surdos em sala de aula. Essa priorização se fundamenta na possibilidade de intervenções mais imediatas e viáveis, considerando os recursos disponíveis e o impacto direto que essas ações podem gerar. Além disso, essas áreas estão alinhadas às demandas mais urgentes identificadas nas falas das entrevistadas, como a necessidade de melhorias nas práticas pedagógicas e no suporte institucional. Assim, espera-se que essas propostas possam contribuir para mudanças concretas e de curto prazo na experiência acadêmica dos estudantes surdos, fortalecendo sua inclusão e promovendo um ambiente educacional mais acessível e experiente em realizar as adaptações necessárias.

Primeiramente, a escolha da avaliação contínua do suporte educacional como uma das áreas prioritárias está diretamente ligada à implementação do formulário de avaliação contínua. Esse formulário será uma ferramenta prática para coletar feedback regular dos estudantes surdos sobre a qualidade do apoio recebido, tanto em sala de aula quanto por parte do NAI. Dessa forma, será possível identificar falhas no suporte oferecido e promover ajustes imediatos, como melhorias nos materiais didáticos, metodologias e estratégias de ensino.

A fala de E1 destacou a importância de um acompanhamento mais personalizado, que leve em consideração as diferenças de compreensão e as dificuldades específicas de cada estudante. Tais dificuldades variam conforme o curso e a área de estudo. Por exemplo, alunos surdos de cursos com maior carga técnica, como Arquitetura, enfrentam desafios distintos daqueles em áreas como Letras Libras, nos quais as abordagens pedagógicas podem ser mais eficazes se adaptadas ao contexto da Libras.

Além disso, a escassez de materiais acessíveis e adaptados, bem como a dificuldade em acompanhar disciplinas que exigem maior domínio técnico, evidenciam a necessidade urgente de um suporte mais adequado e adaptado às especificidades dos alunos surdos. Nesse sentido, a implementação de um formulário de avaliação contínua visa a identificação dessas necessidades específicas, permitindo ajustes imediatos no apoio pedagógico. Com isso, pretende-se aprimorar a adequação do suporte oferecido, proporcionando um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz, permitindo que os alunos se sintam mais integrados e capacitados para enfrentar os desafios acadêmicos de acordo com as exigências do seu curso.

Nesse mesmo sentido, a criação do manual pedagógico para os professores foi selecionada como uma prioridade devido à constatação de que muitos docentes não possuem, em sua formação inicial, as ferramentas necessárias para atender adequadamente às necessidades dos alunos surdos. A ausência de materiais e de orientações práticas sobre como adaptar o conteúdo e os métodos de ensino para esses alunos torna ainda mais difícil a inclusão plena. O manual, portanto, servirá como uma ferramenta prática, contendo diretrizes claras e metodologias adaptadas, capacitando os professores a criar ambientes de aprendizagem mais acessíveis e inclusivos. Além disso, essa iniciativa reduz a dependência de formações adicionais imediatas, ajudando a superar barreiras relacionadas à comunicação e à adaptação curricular.

Por fim, ao priorizar áreas onde mudanças são viáveis a curto e médio prazo, as propostas visam beneficiar diretamente os alunos surdos, proporcionando melhorias significativas na sua inclusão e experiência acadêmica na UFJF. Com base nesse direcionamento, a seguir será apresentado o Quadro 3, que contém propostas de ação desenvolvidas a partir das dificuldades relatadas pelas entrevistadas da pesquisa.

No Quadro 3, são apresentadas ações propostas no PAE, com base nos dados obtidos pela pesquisa e alinhadas aos objetivos do estudo. Essas ações foram avaliadas quanto à sua viabilidade, levando em conta os recursos financeiros e humanos disponíveis na UFJF e o papel do NAI como agente facilitador. O objetivo do PAE é aprimorar a interação entre o NAI, TILS, professores e alunos, promovendo um ambiente universitário mais inclusivo e acessível. Com isso, espera-se que a implementação desse plano contribua para o desenvolvimento acadêmico

e cognitivo dos alunos surdos, fortalecendo o compromisso da UFJF com a inclusão e acessibilidade no ensino superior e favorecendo uma integração mais efetiva nas práticas educacionais.

Quadro 3 - Ações propostas pelo Plano de Ação Educacional

Proposta	Descrição
1	Formulário de avaliação contínua por meio de feedback
2	Criação do Manual do Professor

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Para a elaboração deste PAE, foi utilizada a ferramenta gerencial 5W2H, amplamente aplicada na gestão de projetos e resolução de problemas, que auxilia na organização e planejamento de ações. A sigla 5W2H, originada do inglês, representa as iniciais de sete perguntas fundamentais para definir e estruturar cada etapa de um processo. Essa metodologia consiste em responder às seguintes perguntas: What? – O que será feito? (etapas); Why? – Por que será feito? (justificativa); Where? – Onde será feito (local); When? – Quando será feito? (tempo); Who? – Por quem será feito? (responsabilidade); How? – Como será feito? (método); How Much? – Quanto custará fazer? (custo).

Em seguida, serão detalhadas as duas propostas para melhoria da inclusão e permanência dos alunos surdos na UFJF: Proposta 1 – Formulário de avaliação contínua por meio de feedback e Proposta 2 – Criação do manual para o professor: Estratégias e práticas no ensino inclusivo de alunos surdos em sala de aula. Portanto, para cada proposta, será apresentado um quadro utilizando a ferramenta 5W2H, seguido do detalhamento da ação correspondente.

4.1 PROPOSTA 1 - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO CONTÍNUA POR MEIO DE FEEDBACK

A proposta de um formulário de avaliação contínua por meio de feedback surgiu após a fala de E1, que destacou a importância de uma abordagem que considere as diferenças de compreensão e necessidades entre alunos com

deficiência. Segundo E1, mesmo entre alunos que compartilham a mesma deficiência, há variações significativas em termos de compreensão e nível de dificuldade, o que reforça a necessidade de um acompanhamento mais personalizado e adaptado.

Com base nesse contexto, a proposta prevê que o próprio aluno surdo, como E1, desempenhe um papel ativo, fornecendo feedback constante sobre o apoio recebido, tanto do professor quanto do NAI. Esse retorno contínuo permitiria a identificação de áreas que necessitam de ajustes, tanto pedagógicos quanto institucionais, permitindo intervenções mais precisas e adequadas às demandas individuais. Dessa forma, o formulário de feedback garantiria que as necessidades específicas de cada aluno fossem atendidas ao longo do semestre, promovendo uma experiência educacional mais inclusiva.

Para viabilizar essa proposta, o feedback seria estruturado por meio de uma plataforma digital denominada *LibrasForms*⁶, na qual os alunos poderiam relatar suas experiências, dificuldades e sugestões de melhoria de forma contínua. Essa ferramenta foi inspirada na dissertação de Angelina Sthephanny da Silva Sales, intitulada “Modelagem e Desenvolvimento de Formulários Digitais Acessíveis para Pessoas Surdas”, desenvolvida na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (Sales, 2020). No estudo, Sales (2020) projetou o *LibrasForms*, para atender às necessidades e requisitos de comunicação dos surdos, com suporte à Libras, promovendo maior autonomia e acessibilidade. Além disso, a pesquisa evidenciou que o uso de formulários em Libras melhora a compreensão das perguntas e proporciona uma experiência de interação mais inclusiva, especialmente em contextos onde TILS não estão disponíveis.

Inspirado por essa prática, o *LibrasForms* possibilitaria que o feedback fornecido pelos alunos surdos estivesse acessível em tempo real para professores e o NAI. Com isso, seria possível realizar ajustes imediatos no suporte pedagógico e institucional. Essa ferramenta visa, portanto, reduzir as barreiras de acesso à informação e também fomentar a inclusão social e educacional dos surdos,

⁶ Uma plataforma para criação e gerenciamento de formulários acessíveis para pessoas surdas, denominado *LibrasForms*, foi desenvolvido. No *LibrasForms*, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações, entre outras opções. Além disso, a plataforma foi projetada para ser flexível em termos de tipos de questões e de respostas e as formas de representação delas (tipos de mídias). (Sales, 2020, p. 33).

permitindo que eles participem ativamente de pesquisas e avaliações. Tal participação pode levar a uma melhor compreensão dos conteúdos e a um maior envolvimento em processos educacionais e de pesquisa (Sales, 2020). Assim, a *LibrasForms* se apresenta como uma solução abrangente que promove a autonomia, inclusão e participação ativa dos estudantes surdos na sociedade.

A justificativa para essa proposta está fundamentada em sua capacidade de integrar ferramentas tecnológicas com práticas inclusivas. Ao promover a autonomia e a participação ativa dos estudantes surdos, o *LibrasForms* fortalece as políticas institucionais de acessibilidade e fomenta um ambiente acadêmico mais equitativo. Também podemos considerar que sua estrutura digital e contínua atende às demandas específicas desses alunos, possibilitando ajustes em tempo real e ampliando o impacto de iniciativas voltadas à inclusão educacional.

Abaixo, será apresentado o Quadro 4, que detalha a ação propositiva para a implementação desse formulário digital de feedback contínuo.

Quadro 4 - Ação Propositiva: Formulário de avaliação contínua por meio de feedback

5W2H	Ações Propositivas
What?-O que será feito?	Propor ao NAI a utilização do <i>LibrasForms</i> , para que alunos surdos forneçam feedback sobre o suporte recebido, indicando áreas de melhoria.
Why?-Por que será feito?	Para garantir a melhoria contínua do suporte aos alunos surdos, ajustando práticas pedagógicas e estratégias de inclusão de forma constante e adaptada às necessidades identificadas.
Where? Onde será feito?	O formulário será disponibilizado na plataforma online do NAI, acessível diretamente por meio do site institucional. Além disso, o link para o formulário será enviado por e-mail e WhatsApp para os alunos surdos, garantindo múltiplos canais de acesso.
When? Quando será feito?	A implementação ocorrerá no primeiro semestre de 2026, com ajustes semestrais baseados nos feedbacks contínuos dos alunos surdos.

Who?- Por quem será feito?	Pelo NAI, em parceria com TILS, coordenação do curso de Letras- Libras e professores de Libras.
How?- Como será feito?	Através do formulário digital feito no <i>LibrasForms</i> e disponibilizado pelo NAI através de link enviado por e-mail, WhatsApp ou no próprio site do NAI. Os alunos terão acesso durante todo o semestre, podendo preencher o formulário de qualquer dispositivo com internet.
How Much?- Quanto custará fazer?	A utilização básica do <i>LibrasForms</i> para o feedback de alunos surdos é gratuita. Contudo, é essencial verificar se existem custos adicionais relacionados à implementação ou personalização da plataforma, a fim de adaptá-la às necessidades específicas da UFJF.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A realização dessa tarefa envolveria a utilização da plataforma Libras Forms, já existente, para coletar feedback contínuo de alunos surdos sobre o suporte pedagógico e institucional recebido. As etapas para a implementação estão descritas a seguir:

1. Proposição para Utilização do *LibrasForms*: O NAI será responsável por propor a implementação do *LibrasForms*, uma plataforma digital que permitirá aos alunos surdos fornecer feedback contínuo sobre o suporte pedagógico e institucional. A ideia é identificar áreas que necessitam de melhorias para ajustar as práticas de apoio.
2. Disponibilização do *LibrasForms* e acesso aos alunos: O link para o formulário digital será disponibilizado no início de cada semestre, no site institucional do NAI, onde ficará disponível durante todo o semestre, além de ser enviado por e-mail e WhatsApp. O objetivo é garantir que todos os alunos surdos possam acessar a plataforma facilmente, usando qualquer dispositivo com conexão à internet.
3. Implementação e Lançamento do Sistema de Feedback: A utilização do formulário será no primeiro semestre de 2026. O NAI coordenará o processo de divulgação e fornecerá instruções a respeito do uso do

formulário. A comunicação será feita por meio de canais, como e-mails como, WhatsApp e o site do NAI, para garantir que todos os alunos surdos estejam cientes da novidade.

4. Monitoramento do *feedback* e ajustes periódicos: O NAI será responsável por monitorar o uso da plataforma durante o semestre. Reuniões periódicas serão realizadas para avaliar os *feedbacks* recebidos, analisar dados e identificar áreas de melhoria no suporte. O NAI pode enviar convites formais para as reuniões por meio de e-mail, garantindo que todos os envolvidos (TILS, coordenadores, professores, etc.) recebam a comunicação com antecedência. O e-mail incluirá a agenda, data, horário e link para a reunião, caso seja virtual, ou informações sobre o local, caso seja presencial. A frequência dessas reuniões pode variar, ocorrendo a cada dois meses ou conforme necessário, dependendo da quantidade e urgência dos *feedbacks*.
5. Análise dos dados e propostas de melhorias: Os dados coletados serão analisados pelo NAI, com a colaboração dos TILS, professores e coordenação dos cursos. A análise se concentrará em identificar necessidades de ajustes nas práticas pedagógicas e no suporte institucional oferecido. Com base nessa análise, o NAI elaborará propostas de melhoria para ajustar as estratégias de apoio.
6. Ajustes no sistema de *feedback*: Com base na análise dos *feedbacks* recebidos, o NAI realizará ajustes contínuos no sistema de coleta de dados, se necessário. A plataforma poderá ser adaptada durante o semestre para melhorar sua eficácia e atender melhor às necessidades dos alunos surdos. Isso permitirá uma adaptação constante das estratégias de inclusão na UFJF.

Portanto, a utilização do *LibrasForms* para a coleta contínua de *feedback* dos alunos surdos permitirá um monitoramento constante da qualidade do suporte pedagógico e institucional oferecido na UFJF. Com base nos dados obtidos, o NAI poderá implementar melhorias contínuas, promovendo um ambiente de ensino cada vez mais acessível e alinhado às necessidades desses alunos. Dessa forma, o processo contribuirá para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade,

ajustando-se constantemente às demandas dos alunos surdos e garantindo que o ambiente educacional esteja sempre adaptado a suas especificidades.

4.2 PROPOSTA 2 – CRIAÇÃO DO MANUAL PARA O PROFESSOR: ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS NO ENSINO INCLUSIVO DE ALUNOS SURDOS EM SALA DE AULA

A criação de um manual direcionado aos professores sobre o atendimento e a inclusão de alunos surdos no ensino superior surgiu da necessidade de promover uma compreensão acerca das especificidades linguísticas e pedagógicas dos estudantes surdos. Relatos como os de E1 e E2 evidenciam que, embora existam esforços, como a presença TILS e certa familiaridade com a Libras em algumas disciplinas, ainda persistem desafios significativos na interação e no atendimento das reais necessidades dos alunos surdos. Em um cenário educacional em constante transformação, é fundamental que os docentes compreendam as complexidades dessa inclusão, integrando práticas pedagógicas que não apenas garantam a acessibilidade, mas favoreçam a plena participação e aprendizado dos alunos surdos. Assim, a criação do manual visa proporcionar uma orientação prática e eficaz, fundamentada nas necessidades da sala de aula, e contribuir para a formação de um ambiente educacional mais inclusivo e igualitário.

A proposta de criação de um manual para professores, com foco na inclusão dos alunos surdos, inspira-se em práticas bem-sucedidas como a do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Em 2014, o NAPNE do IFRS elaborou um manual para orientar os docentes sobre o exercício da docência com alunos surdos inclusos, que teve grande relevância na compreensão das especificidades da população surda, propondo práticas pedagógicas que favorecem a inclusão e a interação entre alunos surdos e ouvintes (Laguna; Araújo, 2018).

O objetivo deste manual é fornecer aos professores estratégias pedagógicas e orientações práticas que viabilizem a inclusão plena dos alunos surdos no ambiente educacional. A proposta é que os docentes possam contar com a presença de TILS e desenvolver práticas metodológicas que integrem de forma efetiva os

alunos surdos no processo de ensino-aprendizagem, assegurando sua participação ativa nas atividades acadêmicas e sociais.

A justificativa para a criação deste manual decorre da constatação de que, apesar da presença de TILS e de algum conhecimento de Libras entre os professores, ainda existem desafios significativos na compreensão das necessidades dos alunos surdos. Conforme demonstrado nas experiências de E1 e E2, há uma lacuna na adaptação das metodologias de ensino e na criação de um ambiente pedagógico que favoreça a participação plena dos estudantes surdos. Este manual visa preencher essa lacuna, oferecendo recursos e orientações que possam ser aplicados no dia a dia da sala de aula.

Portanto, a seguir, apresenta-se o Quadro 5, que organiza os aspectos essenciais para a implementação do manual, estruturando as ações que devem ser tomadas para garantir a efetividade do projeto.

Quadro 5 - Ação Propositiva: Criação do Manual para o professor: Estratégias e Práticas no ensino inclusivo de alunos surdos em sala de aula

5W2H	Ações Propositivas
What? O que será feito?	Propor ao NAI a criação de um manual pedagógico com orientações e metodologias inclusivas, voltado para professores que ministram aulas para alunos surdos. O manual fornecerá diretrizes para o planejamento e adaptação das práticas pedagógicas, visando superar barreiras de comunicação e garantir a acessibilidade do conteúdo, promovendo uma educação mais inclusiva e efetiva.
Why? Por que será?	Para garantir uma inclusão efetiva e uma experiência de aprendizado igualitária para alunos surdos, superando as limitações de uma abordagem pedagógica predominantemente ouvinte. O manual tem como objetivo orientar os docentes com práticas pedagógicas que promovam a comunicação, a acessibilidade e a participação ativa desses alunos no ambiente acadêmico.

Where? Onde será feito?	O manual será desenvolvido no NAI, em parceria com os TILS, a coordenação do curso de Letras-Libras, professores de Libras, especialistas em educação inclusiva, docentes surdos e alunos surdos da UFJF.
When? Quando será feito?	- O desenvolvimento ocorrerá ao longo de 2025, com lançamento e distribuição no primeiro semestre de 2026. O manual será revisado e atualizado anualmente, com base em feedbacks dos docentes e alunos surdos.
Who? Por quem será?	O manual será elaborado por uma comissão formada pelo NAI, TILS, coordenação do curso de Letras-Libras, professores de Libras, especialistas em educação inclusiva, docentes surdos e alunos surdos da UFJF, que contribuirão com sugestões e avaliações práticas. A comissão reunirá práticas pedagógicas inclusivas e adaptará métodos de ensino voltados para alunos surdos, priorizando estratégias de comunicação visual e integração de todos os estudantes.
How? Como será feito?	A comissão reunirá e organizará práticas pedagógicas inclusivas, adaptando métodos de ensino para alunos surdos, com ênfase em estratégias que promovam a comunicação visual e a integração de todos os estudantes. O manual será disponibilizado nos formatos digital e impresso, assegurando acessibilidade e ampla divulgação, facilitando seu uso em diferentes contextos acadêmicos. Ele será distribuído às coordenações de cursos com matrícula de alunos surdos, que, por sua vez, repassarão o material aos professores responsáveis.
How Much? Quanto custará fazer?	Os custos envolverão a produção de materiais impressos e digitais, além da realização de eventos de apresentação do manual para os docentes. Para viabilizar essa implementação, serão aproveitados recursos institucionais, visando otimizar os investimentos necessários.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Este manual não apenas buscará a capacitação dos professores, mas também promoverá um ambiente acadêmico mais inclusivo, onde as barreiras comunicativas sejam superadas e todos os alunos possam ter uma experiência de aprendizado igualitária. Dessa forma, a proposta se insere em um esforço contínuo para melhorar as práticas pedagógicas, sensibilizando os docentes para as necessidades dos alunos surdos e oferecendo soluções práticas e aplicáveis no cotidiano escolar.

Nesse contexto, o desenvolvimento deste manual será uma ação coordenada pelo NAI, em parceria com os TILS, coordenação do curso de Letras-Libras, professores de Libras, especialistas em educação inclusiva, docentes surdos e alunos surdos da UFJF. Juntos, esses profissionais contribuirão para a construção de um recurso que esteja alinhado às necessidades dos docentes e dos alunos.

Além disso, o manual será uma ferramenta essencial para melhorar a articulação entre o NAI e as coordenações dos cursos que atendem alunos surdos. Ao assegurar que as coordenações conheçam as diretrizes pedagógicas e as estratégias inclusivas descritas no manual, será possível promover uma maior integração entre as práticas pedagógicas e os serviços de apoio acadêmico. Isso permitirá que os cursos e suas coordenações possam adequar melhor suas abordagens, garantindo uma experiência acadêmica mais fluida e adaptada para os alunos surdos, fortalecendo o processo de inclusão e o suporte institucional.

A implementação bem-sucedida do manual pedagógico exige um planejamento cuidadoso e a execução de várias etapas, com a participação ativa de diferentes atores dentro da universidade. A seguir, são apresentadas as etapas essenciais para a criação e implementação do manual pedagógico, estruturadas conforme o modelo 5W2H:

1. Formação da Comissão Multidisciplinar:

A primeira etapa será a formação da comissão multidisciplinar, coordenada pelo NAI. O NAI enviará convites formais por e-mail institucional, convidando TILS, professores de Libras, a coordenação do curso de Letras-Libras, especialistas em educação inclusiva, docentes surdos e alunos surdos da UFJF. A comissão será formada entre março e abril de 2025 e será responsável pela elaboração do manual. Seu objetivo é reunir práticas pedagógicas inclusivas e adaptar métodos de ensino para atender às necessidades reais dos

alunos surdos. Além disso, a comissão trabalhará para proporcionar estratégias eficientes que facilitem o trabalho docente e promovam uma educação inclusiva.

2. Desenvolvimento do Manual:

Após a formação da comissão, a próxima etapa será o desenvolvimento do conteúdo do manual. Nessa fase, a comissão elaborará as diretrizes pedagógicas que abordarão temas como Libras, uso de tecnologias assistivas, criação de materiais acessíveis e promoção de um ambiente inclusivo. O conteúdo será cuidadosamente alinhado às necessidades reais dos alunos surdos, garantindo que seja útil e aplicável para os professores. A colaboração dos alunos surdos será essencial, pois eles fornecerão informações a respeito de como adaptar as práticas docentes para um aprendizado mais inclusivo.

Durante o desenvolvimento do manual, a comissão realizará reuniões mensais para assegurar a qualidade e relevância do conteúdo. Após a finalização do manual, reuniões anuais serão realizadas para ajustes e refinamentos, garantindo que o material continue atualizado e eficaz. Essas reuniões permitirão avaliar o progresso, discutir melhorias e integrar as contribuições dos alunos surdos, tornando o manual um recurso dinâmico e prático para os docentes. O processo de elaboração do conteúdo está previsto para ser concluído até o final do segundo semestre de 2025.

3. Produção e Distribuição:

A produção do manual será iniciada após a formação da comissão, com o desenvolvimento do conteúdo previsto para ser concluído até o final do segundo semestre de 2025. A partir dessa fase, será iniciada a produção das versões digital e impressa. A versão digital será disponibilizada no site do NAI, garantindo fácil acesso, e a versão impressa será distribuída fisicamente. Para assegurar que todos os professores fiquem cientes da versão digital, o NAI enviará um comunicado por e-mail às coordenações de curso, que repassarão a informação aos docentes responsáveis pelas disciplinas com alunos surdos. Além disso, o NAI manterá uma comunicação com as coordenações de curso ao longo de todas as etapas da

implementação, garantindo que todos os docentes sejam informados sobre as práticas pedagógicas inclusivas recomendadas e incentivados a aplicá-las. Essa comunicação ocorrerá por meio de e-mails regulares, reuniões periódicas de acompanhamento, inclusão de pautas nas reuniões de planejamento pedagógico. As coordenações de curso também terão um papel ativo na promoção do manual, apoiando a disseminação e o acompanhamento de sua aplicação nas disciplinas. A versão impressa será entregue às coordenações, que distribuirão o material aos professores. A distribuição ocorrerá no primeiro semestre de 2026, com ampla divulgação para garantir que todos os docentes que lecionam para alunos surdos tenham acesso à nova ferramenta pedagógica.

4. Reunião de Orientação:

Após a distribuição do manual, será realizada uma reunião com os professores para esclarecer dúvidas sobre o conteúdo e promover uma troca de experiências. Essa reunião será organizada no auditório da FALE (Faculdade de Letras), local onde habitualmente a coordenadora do curso de Letras-Libras realiza eventos relacionados ao curso. Durante esse encontro, O NAI ou a coordenadora do curso de Letras Libras apresentará detalhes sobre como utilizar o manual de maneira prática em sala de aula, destacando as principais estratégias e práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, os professores terão a oportunidade de compartilhar suas experiências e desafios ao trabalhar com alunos surdos, promovendo uma discussão enriquecedora sobre como adaptar as metodologias descritas no manual para os diferentes contextos acadêmicos de suas disciplinas. A reunião também funcionará como um espaço para fomentar a colaboração entre os docentes, fortalecendo a implementação do manual em todas as áreas de ensino.

5. Acompanhamento e Revisão:

A última etapa da implementação do manual envolverá o acompanhamento da sua utilização pelos docentes e a coleta de feedback contínuo sobre sua eficácia pelos alunos surdos. Além disso, será dado espaço para que os docentes façam sugestões de melhorias

ou ajustem suas práticas com base nas dificuldades ou sucessos que encontrarem ao longo da implementação. Com base nesse feedback, o manual será revisado anualmente, para que se mantenha atualizado e relevante, atendendo às necessidades emergentes dos alunos surdos e às novas demandas pedagógicas.

Essa fase de revisão contínua é fundamental para garantir que o manual permaneça uma ferramenta viva, capaz de se adaptar às mudanças nas práticas educacionais e nas demandas dos alunos, oferecendo aos professores as melhores condições para promover a inclusão efetiva de alunos surdos.

Dessa forma, entende-se que a criação e implementação do manual pedagógico são ações importantes para garantir a inclusão plena de alunos surdos na UFJF. Com esse objetivo, um planejamento estruturado e a colaboração de diversos profissionais, o manual não só promoverá uma educação mais acessível e igualitária, mas também servirá como uma referência contínua para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos docentes. Assim, ao garantir a participação ativa de todos os envolvidos — docentes, alunos surdos, especialistas e a comunidade acadêmica — essa proposta visa criar um ambiente mais inclusivo, em que todos os alunos, independentemente de suas condições, possam ter acesso a uma educação de qualidade.

Diante das ações propostas no PAE, busca-se transformar o ambiente acadêmico da UFJF em um espaço mais acolhedor e inclusivo para os alunos surdos. Isso poderá ser alcançado por meio das duas propostas principais Formulário de avaliação contínua por meio de feedback e Criação do Manual do Professor. Essas ações visam não apenas solucionar os desafios identificados, mas também criar uma cultura acadêmica colaborativa e inclusiva, promovendo a integração entre o NAI, os TILS, as coordenações de curso, os docentes e os alunos surdos, o que potencializa sua inclusão e participação ativa no ambiente universitário.

Ademais, ao fortalecer o suporte pedagógico e institucional, espera-se que os alunos surdos se sintam mais apoiados e engajados em sua trajetória acadêmica. Esse engajamento será crucial para melhorar as práticas pedagógicas de inclusão e, conseqüentemente, aumentar o engajamento e a satisfação dos estudantes. Assim,

essas iniciativas contribuirão para tornar o ambiente educacional mais acessível, adaptado e equitativo.

A seguir, nas Considerações Finais, será apresentada uma reflexão resumida de todo o trabalho realizado, os resultados da pesquisa abordando os problemas encontrados e os meios de solucioná-los.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa investigou as ações do NAI da UFJF para promover a permanência e participação dos alunos surdos no ensino superior, com foco na articulação entre o NAI e as coordenações de cursos. Esse tema foi motivado por minha experiência pessoal como deficiente auditivo e pela vivência de minha irmã surda, que enfrentou barreiras de inclusão no ambiente universitário.

Na introdução, apresentou-se uma visão geral do trabalho, situando o leitor quanto aos objetivos da pesquisa. O Capítulo 2 trouxe uma análise das políticas e legislações sobre inclusão no ensino superior, com destaque às iniciativas voltadas aos estudantes surdos. Esse capítulo ofereceu um panorama das práticas do NAI e da UFJF, detalhando o histórico das políticas inclusivas e os marcos regulatórios que fundamentam o atendimento aos alunos com deficiência. Também foram discutidas as formas de ingresso dos alunos surdos, incluindo a política de cotas, que visam democratizar o acesso e ampliar oportunidades para essa população. Essas políticas, conforme demonstrado, exerceram impacto direto na vida acadêmica dos alunos surdos, garantindo não apenas o ingresso, mas também o suporte necessário para a conclusão de seus estudos.

O capítulo ainda explorou a estrutura do NAI e sua articulação com as coordenações de curso e com os Tradutores-Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (TILS), destacando a relevância desse apoio na construção de uma UFJF mais acessível e inclusiva. Em seguida, foram apresentados os problemas identificados durante a coleta de dados, que sustentaram o estudo de caso. Esses problemas incluíram desafios na comunicação e sistematização das informações entre o NAI e as coordenações de curso, como a falta de resposta a e-mails por parte das coordenações, a carência de TILS para atender à demanda — agravada pelo resultado negativo do edital para contratação desses profissionais — e a baixa participação de docentes nas reuniões promovidas pelo NAI. Por fim, o capítulo ressaltou os cursos de graduação que contam com alunos surdos, com especial atenção para o curso de Letras-Libras, em que há maior quantitativo de alunos surdos.

Após a apresentação das evidências que sustentam a definição do problema de pesquisa e justificam sua importância, o Capítulo 3 apresentou uma revisão bibliográfica focada no referencial teórico que orienta a análise do caso de gestão e

fundamenta as discussões sobre inclusão e acessibilidade no ensino superior. A base teórica foi estruturada em dois eixos: o primeiro eixo, abrangendo os conceitos de inclusão e acessibilidade, aborda os direitos dos estudantes com deficiência e as implicações desses direitos no contexto educacional. O segundo eixo, voltado para a Gestão da Informação e do Conhecimento, destaca a importância da organização de dados e da comunicação eficiente entre os setores da universidade para a inclusão efetiva dos alunos surdos. Essa revisão teórica revelou que a falta de sistematização e o desalinhamento de informações entre o NAI e as coordenações de curso criaram barreiras à oferta de um suporte inclusivo, enfatizando o papel da gestão da informação em instituições que visam implementar políticas inclusivas.

No desenvolvimento metodológico da pesquisa, também abordado no Capítulo 3, adotou-se uma metodologia qualitativa com o uso de entrevistas e levantamento documental. A coleta de dados envolveu duas estudantes surdas da UFJF, proporcionando uma visão abrangente dos desafios que enfrentam e das ações implementadas pelo NAI. Essa metodologia permitiu uma análise detalhada da experiência acadêmica dos estudantes, destacando tanto os avanços quanto as limitações nas políticas de acessibilidade da UFJF. Os dados revelaram que, embora importantes iniciativas sejam realizadas como a oferta de TILS durante o processo seletivo e a reserva de vagas por meio do sistema de cotas específicas para surdos, persistem entraves institucionais que dificultam a plena inclusão desses alunos. Entre esses desafios, destacaram-se a falta de acessibilidade durante períodos de pandemia e greve, a ausência de um acompanhamento contínuo do progresso dos estudantes surdos e a necessidade de capacitar os professores para atender adequadamente alunos com deficiência auditiva.

O quarto capítulo, voltado para a apresentação do PAE, foram propostas estratégias para enfrentar os desafios identificados na pesquisa, buscando aprimorar o papel do NAI e dos professores na UFJF. Entre as ações propostas, destacou-se o estabelecimento de um formulário de avaliação contínua por meio de feedback, *LibrasForms*, que visou monitorar o progresso dos estudantes e garantir que as ações inclusivas sejam avaliadas e ajustadas conforme as necessidades que surgirem. Além disso, foi proposta a criação de um manual para os professores, com estratégias e práticas específicas para o ensino inclusivo de alunos surdos no ensino superior. Esse manual tem o potencial de ser uma ferramenta essencial para sensibilizar e capacitar os docentes, proporcionando uma base sólida para que

possam atender adequadamente às demandas dos alunos surdos e contribuir para um ambiente de ensino mais inclusivo. A proposta de avaliação contínua, juntamente com o manual, constitui um sistema integrado e inovador que visa adaptar as práticas institucionais, criando um ambiente mais responsivo e sensível às necessidades dos estudantes surdos.

Nesse sentido, o PAE sugeriu medidas que promovam uma colaboração mais estreita entre o NAI, os TILS, as coordenações de curso, os alunos e professores, reforçando a importância de uma comunicação integrada e da sistematização de informações para que o suporte aos estudantes surdos seja oferecido de forma coerente e contínua. Portanto, o PAE busca transformar a UFJF em um espaço onde os alunos surdos possam desenvolver todo o seu potencial acadêmico e social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Ademais, a análise realizada ao longo deste trabalho evidenciou que, apesar dos avanços na UFJF quanto à inclusão de estudantes surdos, ainda há desafios consideráveis que afetam a qualidade da experiência acadêmica desses alunos. As dificuldades em sistematizar e compartilhar informações entre os setores responsáveis, por exemplo, comprometem a eficiência das ações inclusivas e limitam o alcance do apoio oferecido. Nesse contexto, a proposta de aprimorar a comunicação entre o NAI e as coordenações de curso, apresentada no manual do professor, busca solucionar esse problema. Ao integrar dados de forma sistemática, o manual orienta os docentes e gestores a acessarem informações precisas e atualizadas sobre as necessidades dos estudantes surdos. Assim, a integração de dados se configura como uma estratégia essencial dentro do manual, contribuindo para que a UFJF possa proporcionar um ambiente verdadeiramente acessível e inclusivo para todos os alunos.

Em termos pessoais e profissionais, a condução desta pesquisa foi extremamente enriquecedora. A experiência de investigar as práticas inclusivas na UFJF proporcionou uma reflexão a respeito da importância da acessibilidade e das políticas de inclusão na educação superior, além de permitir o desenvolvimento de habilidades analíticas e de planejamento. O processo de investigação também possibilitou a compreensão das complexidades envolvidas na gestão de políticas inclusivas e da necessidade de uma abordagem intersetorial e colaborativa para que essas políticas sejam efetivas. Ainda, a oportunidade de conduzir entrevistas e de analisar documentos institucionais ampliou minha capacidade de identificar lacunas

e propor soluções baseadas em evidências, características essenciais para o desenvolvimento profissional na área da educação e gestão.

Nesse percurso, ficou evidente como ações inclusivas bem planejadas e estruturadas podem transformar a trajetória acadêmica de estudantes surdos. Apesar de desafios estruturais e organizacionais, esta pesquisa propôs estratégias práticas, como o *LibrasForms* e o manual para professores. Essas estratégias podem ser adaptadas à realidade da UFJF, e caso se mostrem eficazes, poderão ser replicadas em outras instituições. Ademais, ficou claro que a inclusão exige mudanças que vão além das políticas institucionais, demandando uma transformação cultural e um compromisso ativo de todos os envolvidos.

Entretanto, os resultados desta pesquisa também evidenciaram falhas nas políticas inclusivas da UFJF, como a insuficiência de TILS, agravada durante a pandemia e greve, quando barreiras de comunicação se tornaram mais evidentes. Além disso, foi constatada a escassez de materiais acessíveis e adaptados, essenciais para atender às necessidades dos alunos surdos. Outro ponto identificado, foi a baixa participação dos professores nas reuniões e capacitações oferecidas pelo NAI e pela coordenação do curso de Letras-Libras, que refletem na formação contínua dos docentes em práticas inclusivas.

Outro problema recorrente foi a dependência do NAI para garantir uma comunicação eficiente com os professores, o que dificulta a integração desses alunos. A pesquisa também revelou que o apoio oferecido aos estudantes surdos foi, em alguns casos, considerado "[...] aparente mais do que real" (E1, 2024), mostrando falhas na efetividade do suporte. Esses entraves, somados à dificuldade de articulação entre os setores responsáveis, comprometem diretamente a eficácia das iniciativas inclusivas. Dessa forma, a pesquisa revelou que ainda há um longo caminho a percorrer para que essas ações sejam plenamente efetivas no ensino superior.

Portanto, a vivência proporcionada por esta pesquisa permitiu desenvolver uma visão mais crítica sobre o papel das universidades públicas no processo de inclusão, compreendendo que a inclusão de estudantes com deficiência não se resume ao cumprimento de legislações, mas envolve um compromisso institucional em construir um ambiente de aprendizado que se pautar pela igualdade de oportunidades. Conduzir este trabalho ampliou minha perspectiva a respeito da gestão educacional, revelando a importância de se planejar ações estratégicas para

enfrentar as barreiras que limitam a acessibilidade no ensino superior e promovendo uma cultura institucional voltada para a equidade e a diversidade.

Com base nos achados desta pesquisa, recomenda-se a continuidade de estudos que investiguem o impacto das práticas inclusivas em diferentes contextos educacionais e que explorem as percepções dos próprios estudantes sobre o apoio que recebem. Além disso, considerando o avanço das tecnologias educacionais, futuras pesquisas poderiam examinar como recursos digitais podem auxiliar no processo de inclusão, garantindo a efetividade da implementação das políticas de educação especial no Brasil.

Por fim, esta pesquisa conclui-se de que a inclusão de alunos surdos no ensino superior é um objetivo alcançável e essencial para a construção de ambiente universitário inclusivo. Contudo, para que isso se concretize, é fundamental reconhecer as limitações existentes e trabalhar para superá-las por meio de estratégias eficazes e transformações institucionais indispensáveis. Sendo assim, é possível transformar em um ambiente inclusivo, que permita a esses alunos desenvolverem acadêmica e socialmente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. *et al.* Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. **Educação** (UFSM), Santa Maria, v.32, n.1, p.327-342, 2007.

ALMEIDA, Jacqueline Praxedes de. **O curso de pedagogia da Universidade Federal de Alagoas e a formação docente para a prática da educação inclusiva**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Instituto de Investigação e Formação Avançada, Universidade de Évora, Évora, 2014. Disponível em: http://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/11413/1/Tese_Jacqueline%20Almeida.pdf. Acesso em: 27 jan. 2024.

ALVES, Simone de Oliveira. **A inclusão de alunos com deficiência no Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora: desafios e perspectivas**. 2019. Dissertação (mestrado profissional) – Faculdade de Educação/CAEd - Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

ALVES, T. C. L. S. AVALIAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR. **Colóquios - Geplage - PPGED - CNPq**, [S. l.], n. 4, p. p.lxvii-lxxvi, 2023. Disponível em: <https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1129>. Acesso em: 26 mar. 2024.

ANGELONI, M. T. (Org.). **Organizações do conhecimento: infraestrutura, pessoas e tecnologias**. São Paulo: Saraiva, 2008.

ANGELONI, M. T. Elementos intervenientes na tomada de decisão. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 17–22, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652003000100002>. Acesso em: 16 fev. 2024.

ANTUNES, K. C. V (2016). **Exclusão e Inclusão: dois lados da mesma moeda** (Vol. 2). Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/facesdeclio/article/download/26542/18304/105432>. Acesso em: 31 jul. 2023.

BARBOSA, R. R. Gestão da informação e do conhecimento: origens, polêmicas e perspectivas. **Informação & Informação**, [S. l.], v. 13, n. 1esp, p. 1–25, 2008. DOI: 10.5433/1981-8920.2008v13n1espp1. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1843>. Acesso em: 22 mar. 2024.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de; MATOS, Teresa Cristina Furtado. Entrevista com Sérgio Costa. **Revista de Ciências Sociais Política & Trabalho**, Paraíba, n. 32, p. 17-22, abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/politicaetrabalho/article/view/9031/4746>. Acesso em: 02 set. 2023.

BEZERRA, Teresa Olinda Caminha *et al.* (org.). **Política de cotas e inclusão social na universidade brasileira: a experiência da Universidade Federal Fluminense**.

Niterói: EdUFF, 2021. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/29489>. Acesso em: 14 out. 2023.

BOLLER, G.; MACEDO, D. F. S.; PERBONI, L. **Deficiência auditiva e surdez**. 2022. Disponível em:

<https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/898/Defici%C3%Aancia%20Auditiva%20e%20Surdez.pdf?sequence=1&isAllowed=y.Acessoem11deago.de2023,as21:27>. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRAGA, Ascensão. A gestão da informação. **Millenium**, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/903>. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: seção1, Brasília, DF, ano 126, n. 191-A, p. 1-32, 05 out. 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf. Acesso em: 07 set. 2023.

BRASIL. Controladoria-Geral da União. **Fala.BR - Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação**. Disponível em:

<https://falabr.cgu.gov.br/Manifestacao/DetailharManifestacao.aspx?id=rQVro4DRwbY%3d&cac=8LsH4eO3JNQffDYIzYF%2bYA%3d%3d&oe=1>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. Decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. **Diário Oficial da União**: seção 1, DF, Brasília, ano 157, n. 246-B, p.1, 20 dez. 2020. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=601&pagina=1&data=20/12/2019&totalArquivos=32>. Acesso em: 02 set. 2023.

BRASIL. Decreto nº 30.160, de 12 de novembro de 1951. Concede reconhecimento aos cursos de Ciências Sociais, Geografia e História e Letras Clássicas da Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 16910, 12 nov. 1951. Disponível em:

<https://legis.senado.leg.br/norma/452772/publicacao/15656361>. Acesso em 31 ago. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 246, p. 28-30, 23 dez. 2005. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/2005&jornal=1&pagina=28&totalArquivos=360>. Acesso em: 03 out. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 163, p. 3-9, 26 ago. 2009. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/08/2009&jornal=1&pagina=3&totalArquivos=104>. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 148, n. 221, p. 12, 18 nov. 2011.

Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/11/2011&jornal=1&pagina=12&totalArquivos=204>. Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 124, n. 248, p. 27833 – 27859, 20 dez. 1996. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996&totalArquivos=289>. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 79, p. 23, 25 abr. 2002. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=25/04/2002&jornal=1&pagina=23&totalArquivos=184>. Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 169, p. 1-2, 30 ago. 2012. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=30/08/2012&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=120>. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1 – 7. 26 jun. 2014. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em: 06 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2-11, 07 jul. 2015. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=07/07/2015&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=72>. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. Lei Nº 14.704, de 25 de outubro de 2023. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 161, n. 204, p. 5, 26 out. 2023. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/10/2023&jornal=515&pagina=5&totalArquivos=145>. Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 3.858, de 23 de dezembro de 1960. Cria a Universidade de Juiz de Fora, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1627223, 23 dez 1960. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l3858.htm. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8554, 24 ago. 1965. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l3858.htm#:~:text=LEI%20No%203.858%2C%20DE,Gerais%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em 13 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Incluir**: edital e resultados. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Secretaria de Educação Especial. **Resultado do Edital MEC/SESu/SEESP nº 3, de 26 de abril de 2007**. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=817-resultado-incluir-2007-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. 2020. PNEE: **Política Nacional de Educação Especial**: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2020/11/12/politica-nacional-de-educacao-especial-2020/@@download/file>. Acesso em: 24 set. 2023.

BRASIL. Ministério Dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Regulamentação de artigos da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/acoes-e-programas/regulamentacao-de-artigos-da-lei-brasileira-de-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia#:~:text=A%20Lei%20Brasileira%20de%20Inclus%C3%A3o,visando%20a%20sua%20inclus%C3%A3o%20social>. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 18, p. 9, 27 jan.2010. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=80&data=27/01/2010>. Acesso em: 13 ago. 2023.

BROCH, C.; BRESCHILIARE, F. C. T.; BARBOSA-RINALDI, I. P. A expansão da educação superior no Brasil: notas sobre os desafios do trabalho docente.

Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 25, n. 2, p. 257–274, maio 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-4077/S1414-40772020000200002>. Acesso em: 13 set. 2023.

CABRAL, Marcos Vinicius Afonso. A importância da formação continuada dos professores de classes inclusivas de alunos surdos no Ensino Fundamental. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, Ano 04, Ed. 12, Vol. 02, pp. 67-80. 2019. Disponível em:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/classes-inclusivas>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CARAMORI, Patricia Moralis. **Estratégias Pedagógicas e Inclusão Escolar**: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/6b5bc2f8-4c8c-4ca1-a850-2940f57b63a6/content>. Acesso em: 14 out. 2023.

CARVALHO, J. L.; FERREIRA, E.L. Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: particularidades de um processo em expansão. *In*: FERREIRA, Eliana Lúcia (Org.). **Teoria e métodos do processo de inclusão educacional**: visibilidade, materialidade, fragmentos e multiplicidade. Juiz de Fora: UFJF, 2021. Dados eletrônicos (1 arquivo: 4,8mb). Disponível em: https://www2.ufjf.br/editora/wp-content/uploads/sites/113/2021/12/FERREIRA_9786589512318.pdf. Acesso em: 03 fev. 2024.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas**: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 4. Ed. Barueri: Manole, 2014.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P.; NUERNBERG, A. H. Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 2, p. 303–311, maio 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121119>. Acesso em: 03 out. 2023.

COELHO, Espartaco Madureira. **Gestão do conhecimento como sistema de gestão para o setor público**. 2004. Disponível em:

<https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1342>. Acesso em: 27 jul. 2023.

CONCEIÇÃO SANTOS, S. M. da; PEREIRA, D. LIBRAS E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Revista Encantar**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 139–158, 2020. Disponível em:

<https://revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/7998>. Acesso em: 24 out. 2024.

COORDENAÇÃO LIBRAS. **Inclusão de Estudantes Surdos na UFJF - George Campanha de Souza**. Destinatário: George Campanha de Souza. [S.l.] 19 set. 2023. Anexo: Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras-Libras (Licenciatura) da UFJF.

CUNHA, E. Marcos históricos da educação inclusiva. In: CUNHA, E. **Autismo na Escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DAVENPORT, Thomas H. **Ecologia da informação: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação** / Thomas H. Davenport, Laurence Prusak; tradução Bernadette Siqueira Abrão. — São Paulo: Futura, 1998.

DEVESA, Laura Moura. **A importância da comunicação no contexto organizacional**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Empresariais) - Faculdade Superior de Ciências Empresariais, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, 2016.

DINIZ, E. P. DA S.; SILVA, A. M. DA. Perspectivas de Estudantes com Deficiências Sobre Facilitadores e Barreiras nas Universidades Públicas de Mato Grosso do Sul. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0092, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0092>. Acesso em: 12 fev. 2024.

DINIZ, Heloise Gripp. **A História da Língua de Sinais Brasileira (Libras): um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais**. 2010. Dissertação (mestrado) - Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93667>. Acesso em: 25 maio 2023.

DOMANOVSKI, Marilene; VASSAO, Adriane Meyer. A importância da Libras para inclusão escolar do surdo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, 2016. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1 (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_unicentro_marilenedomanovski.pdf. Acesso em: mar. 2023. ISBN 978-85-8015-093-3.

DOS SANTOS, E. S.; BELINI, A. da S.; DECHECHI, E. C. A interação universidade-empresa e a gestão do conhecimento: um estudo de caso do centro de estudos avançados em segurança de barragens / The university-company interaction and knowledge management: a case study from the center for advanced studies in dam safety. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 8, n. 5, p. 41012–41028, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n5-536. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/48574>. Acesso em: 22 mar. 2024.

Drucker, P. F. **Capital humano: a nova vantagem competitiva**. São Paulo: Campos.

FAGUNDES, G. M. Discurso para a ocasião da Cerimônia de Outorga do Título de Professor Emérito a Kabengele Munanga. **Revista de Antropologia**, [S. l.], v. 66, 2023. DOI: 10.11606/1678-9857.ra.2022.217701. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/217701>. Acesso em: 26 out. 2023.

FEBRAPILS. **Lista de referência de honorários**. Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais, 2020. Disponível em: <https://febrapils.org.br/lista-de-referencia-de-honorarios/>. Acesso em: 31 out. 2023.

FERNANDES, S. de F.; TERCEIRO, F. M. L. Deafhood: um conceito em formação no campo dos Estudos Surdos no Brasil. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e86/ 1–23, 2019. DOI: 10.5902/1984686X38455. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38455>. Acesso em: 9 mar. 2024.

FERRAS, Robson de Paulo Ribeiro. **Gestão do Conhecimento em Organizações Públicas**. 2019. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/handle/123456789/1311>. Acesso em: 21 mar. 2024.

FERREIRA, Cleonice Bicudo da Rocha. **Políticas públicas educacionais a e escolarização do estudante surdo em um contexto de uma escola municipal de Anápolis-GO**. 2023. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias). Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2024. Disponível em: <https://www.btdt.ueg.br/handle/tede/1417?mode=full>. Acesso em: 05 mar. 2024.

FIGUEIREDO, M. A. G.; BAPTISTA, S. DE S.. Curso de Enfermagem da Universidade Federal de Juiz de Fora: 1977-1979. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 62, n. 4, p. 512–517, jul. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672009000400003>. Acesso em: 16 set. 2023.

FRANÇA, Agne de Albuquerque; GALASSO, Bruno José Betti. O uso de videoaula em Libras como recurso didático no ensino de português como segunda língua para alunos surdos. **R. Transmute**, Curitiba, v. 5, e2012533, p. 2-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/12533>. Acesso em: 05 mar. 2024.

GIAMLOURENÇO, P. R. G. M. (2018). **Tradutor e intérprete de Libras: Construção da formação profissional**. 2018. Dissertação (mestrado) - em Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, *campus* São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10390/GIAMLOUREN%C3%87O_Priscila_2018.pdf?sequence=4&form=MG0AV3. Acesso em: 20 out. 2024

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57–63, mar. 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>. Acesso em: 17 fev. 2024.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201–209, maio 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>. Acesso em: 17 fev. 2024.

JAMIL, G. L.; NEVES, J. T. de R. A era da informação: considerações sobre o desenvolvimento das tecnologias da informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/23309>. Acesso em: 22 mar. 2024.

KOCH. **As tecnologias no cotidiano escolar: uma ferramenta facilitadora no processo ensino-aprendizagem**. 2013. Monografia (Pós-Graduação a Distância Especialização Lato Sensu em Gestão Educacional) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Sarandi, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/498/Koch_Marlene_Zimmermann.pdf?s. Acesso em: 04 nov. 2024.

KOTAKI, Cristiane Satiko; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org). **Tenho um aluno surdo. E agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFScar, 2018. p. 201-218.

LACERDA, C. B. F. DE; ALBRES, N. DE A.; DRAGO, S. L. DOS S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 65–80, jan. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100005>. Acesso em: 31 out. 2023.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, n.3, p. 481-496, set.-dez., 2011.

LAGUNA, Maria Cristina Viana; ARAÚJO, Quetlin Ester Camargo Ribeiro de. O papel do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais – TILS no Processo de Inclusão de Surdos no IFRS: avanços e desafios sobre as adaptações curriculares do português para libras. In: SONZA, Andréa Poletto; SALTON, Bruna Poletto; AGNOL, Anderson Dall (orgs.). **Reflexões sobre o Currículo Inclusivo**. Bento Gonçalves, RS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2018. p. 124-152.

LARA, C. R. D. **A Atual Gestão do Conhecimento: a importância de avaliar e identificar o capital intelectual nas organizações**. São Paulo: Nobel, 2004.

LIMA, Francisdalva Barbosa. A formação de professores para atuarem com o surdo. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 06, Vol.

02, pp. 05-19, 2019. Disponível em:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/professores-para-atuarem>.

Acesso em: 10 mar. 2024.

LIMA, Luanny Barbosa de. **Professor ouvinte e aluno surdo: Qual caminho para a interação?**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Libras - EAD) - Instituto Federal da Paraíba, Patos, 2021.

MACHADO NETO, N. R. **Gestão de Conhecimento como Diferencial Competitivo**. In: Seminário Gerenciamento da Informação no Setor Público e Privado, 4.ed. Brasília: Linker, 1998.

MACHADO, Lourdes A. **Construindo a Intersetorialidade**. 2009. Disponível em:

<https://www.saude.sc.gov.br/index.php/informacoes-gerais-documentos/conferencias-e-encontros/conferencia-estadual-de-saude-mental/textos/3153-construindo-a-intersectorialidade/file>.

Acesso em: 23 mar. 2024

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva**. IN: GAIO, Roberta & MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Orgs.). Caminhos pedagógicos da educação especial. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em:

<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>.

Acesso em: 30 jul. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. 1. ed. São Paulo, SP: Summus, 2015. E-book. Disponível em:

<https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 27 jan. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 8. ed. São Paulo: Summus, 2023. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 27 jan. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. Ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARIOT, A.; MARTINS, M. L.; TROMBETTA, F.; GUIMARÃES, F. P. Acessibilidade no ensino superior para surdos: histórico, percepções e possibilidades nas aulas de Química. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 36, 2023. DOI: 10.22456/2595-4377.126123. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/126123>. Acesso em: 11 fev. 2024.

MARTINS, S. E. S. de O.; NAPOLITANO, C. J (2017). Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. **Educar em Revista**, spe.3, 107–126. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51043>. Acesso em: 31 jul. 2023.

MARTINS, S. E. S. DE O.; NAPOLITANO, C. J. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior 1. **Educar em Revista**, n. spe.3, p. 107–126, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/wyfhXhGzM5dyxfPCSXq8Vph/?lang=pt>. Acesso em: 04 fev. 2024.

MCGEE, J. V.; PRUSAK, L. **Gerenciamento estratégico da informação**: aumente a competitividade e a eficiência de sua empresa utilizando a informação como uma ferramenta estratégica. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

MENEZES DOS SANTOS, Giselle Cristina *et al.* Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 36, e72183, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-686X2023000100316&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 24 out. 2024.

MENEZES, Melissa Rossana de Oliveira. **Formação de professores para inclusão escolar de alunos surdos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2020. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/572511/2/pe_fp.pdf. Acesso em: 02 nov. 2023.

MESQUITA, L. S. Políticas Públicas de Inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 1, p. 255–273, jan. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623663861>. Acesso em: 01 ago. 2023.

MICHEL, Maria Helena. Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais. 2. Ed. São Paulo: **Atlas**, 2009.

MORAES, Cássia Regina Bassan de; FADEL, Bárbara. Gestão do Conhecimento nas organizações: perspectivas de uso da Metodologia Sistêmica Soft (Soft Systems Methodology) In: VALENTIM, Marta (Org.). **Gestão, mediação e uso da informação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-58

MOREIRA, M. C. N. Guimarães NA, Hirata HS. O Gênero do Cuidado: desigualdades, significações e identidades. São Paulo: Atêlie Editorial; 2020. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, n. 10, p. 4063–4064, out. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320222710.09602022>. Acesso em: 26 out. 2023.

MORET, Marcia Cristina Florêncio Fernandes; MENDONÇA, João Guilherme Rodrigues. O uso das tecnologias para acessibilidade da comunidade surda no processo educacional brasileiro. **Revista Educação Especial em Debate**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 180–193, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/41578>. Acesso em: 11 fev. 2024.

MOURA, Adelson Fidelis. **Acesso ao ensino superior**: a expectativa do aluno surdo no ensino médio. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Júlio Mesquita

Filho, Bauru, 2016. Disponível em: http://projeto-redes.org/wp/wp-content/uploads/moura_af_me_bauru.pdf. Acesso em: 02 nov. 2023.

NASCIMENTO, Alexandre do. Negritude e cidadania: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 139-156. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=649-vol6histneg-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 out. 2023.

NASCIMENTO, S. DO. Reflexões sobre a intersectorialidade entre as políticas públicas. **Serviço Social & Sociedade**, n. 101, p. 95–120, jan. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/TDCqtLhvDvRnRmDXhtTBHZK/#>. Acesso em: 04 jul. 2024.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica**: um manual para realização de pesquisas em Administração. Catalão: Universidade Federal de Goiás, 2011. 72p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. 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: 12 set. 2023.

PAIVA, G. O. DA S.; MELO, F. R. L. V. DE. Acessibilidade Linguística de Surdos no Ensino Superior: Reflexões Sobre o Curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0154, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/WvvByDwr9hGGtgZnJZfKTjG/?lang=pt#>. Acesso em: 04 fev. 2024.

PEREIRA, Gláudia da Silva; FREITAS, Maria do Socorro Araujo de. Contribuições das tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem de estudantes surdos. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 26, 11 de julho de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/23/contribuicoes-das-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao-nos-processos-de-ensino-e-aprendizagem-de-estudantes-surdos>. Acesso em: 12 fev. 2024.

PICANÇO, A. N. F. A PRÁTICA DOCENTE E O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Epitaya E-books**, [S. l.], v. 1, n. 56, p. 123-138, 2024. DOI: 10.47879/ed.ep.2024977p123. Disponível em: <https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/929>. Acesso em: 6 fev. 2024.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 127–134, 2018.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010>. Acesso em: 27 mar. 2024.

PRADO, Nília Maria de Brito Lima *et al.* Revisitando definições e naturezas da intersetorialidade: um ensaio teórico. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 27, n. 02, pp. 593-602. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232022272.47042020>. Acesso em: 04 jul. 2024.

PRATES, Danielle Aparecida Oliveira. **A biblioteca escolar como espaço de práticas pedagógicas para professores e alunos da Escola Prefeito Odílio Fernandes Costa**. 2024. Dissertação (mestrado acadêmico) - Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024.

QUADROS, R. M. DE. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos CEDES**, v. 26, n. 69, p. 141–161, maio 2006. Acesso em: 01 ago. 2023.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos. São Paulo: **Artmed**, 2007. 221 p. (Biblioteca Artmed. Lingüística).

SALES, Angelina Sthepanny da Silva. **Modelagem e desenvolvimento de formulários digitais acessíveis para pessoas surdas**. 2020. Dissertação (Mestrado) - Centro de Informática. Programa de Pós-Graduação em Informática, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21161>. Acesso em: 14 nov. 2024.

SANCHES, I. R.; DA SILVA, P. B. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro: O caso de um curso de Pedagogia: The inclusion of deaf students in higher education in Brazil: The case of a Pedagogy course. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 155–172, 2019. DOI: 10.21814/rpe.14955. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14955>. Acesso em: 25 mai. 2023.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P. DOS. Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p. 485–502, abr. 2015. Acesso em: 01 ago. 2023.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P. DOS.; MELO, S. C. DE. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão1. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 96, p. 632–651, jul. 2017. Acesso em: 01 ago. 2023.

SANTOS, R.E. **Críticas as cotas raciais**: uma análise da perspectiva “populista” presente no argumento dos intelectuais contrários a política. 2014. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/1030/1/rodrigoeliasdossantos.pdf>. Acesso em: 26 out. 2023.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos.; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Educação Especial: da segregação a inclusão? *In: IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX) – “Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento”, 2015, Inhumas. Anais [...].* Campus Inhumas: Universidade Estadual de Goiás, 8 a 13 de junho de 2015. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/5008/2845>. Acesso em: 27 jan. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **As sete dimensões da acessibilidade**. São Paulo-SP: Larvatus Prodeo, 300p., 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, Romeu. Kazumi. **Acessibilidade: Uma chave para a inclusão social**. São Paulo: Editora WVA, 2004. 160 p.

SCHABBACH, L. M.; ROSA, J. G. L. DA .. Segregar ou incluir? Coalizões de defesa, ideias e mudanças na educação especial do Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 55, n. 6, p. 1312–1332, nov. 2021. Acesso em: 31 jul. 2023.

SCHWARTZMAN, S. DEMANDA E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO SUPERIOR NOS BRICS. **Caderno CRH**, v. 28, n. 74, p. 267–290, maio 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200003>. Acesso em: 13 set. 2023.

SEVERINO. M. D. P. S. R. S. A educação superior e o programa Incluir: o contexto de contrarreforma educacional. *In: 16º ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL. Anais [...].* Florianópolis: Universidade Federal Santa Catarina, v. 1 n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22209>. Acesso em: 29 set. 2023.

SILVA, Andrêsa Lopes. **A gestão administrativa nas universidades federais: análise das atribuições de professores-gestores na Universidade Federal de Juiz de Fora**. 2021.

SILVA, Elaine Da. **Gestão da informação e do conhecimento como subsídios para a geração de inovação**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013. Dissertação (mestrado profissional) – Faculdade de Educação/CAEd - Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

SILVA, Lúcia Palú da. Manual de orientação de práticas interventivas no contexto educacional para professores do ensino fundamental. Programa de Desenvolvimento Educacional/PDE, Mandirituba, 2008.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

SKLIAR, Carlos. Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. **sophia**, Armênia, v. 11, n. 1, p. 33-43, 2015. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322015000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 ago. 2023.

SOBRINHO, J. (2019). **Contratação de Intérprete e Tradutor de Libras por Órgão Público**. Jusbrasil. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/contratacao-de-interprete-e-tradutor-de-libras-por-orgao-publico/1237653501>. Acesso em: 31 out. 2023.

SOLEMAN, C.; BOUSQUAT, A. Políticas de saúde e concepções de surdez e de deficiência auditiva no SUS: um monólogo?. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, n. 8, p. e00206620, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/4h6BMPsHHKxR3s6cdCRPQGg/#>. Acesso em: 04 ago. 2024.

SOUZA, A. C. DE.; BRANDALISE, M. Â. T. Política de Cotas e Democratização do acesso ao ensino superior. In: XI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul - II CONGRESSO INTERNACIONAL IGLU, 2011, Florianópolis. **Gestão da Internacionalização, da Cooperação e da Cultura na Educação Superior**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. p. 1-14. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/31286/7.18.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 set. 2023.

SOUZA, A. C. DE; BRANDALISE, M. Â. T. Avaliação da política de cotas da UEPG: desvelando o direito à igualdade e à diferença. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 21, n. 2, p. 415–438, jul. 2016. Acesso em: 27 ago. 2023.

SOUZA, E. S. de; VIEIRA, P. A. Legendagem para Surdos e Ensurdidos (LSE) de vídeos em Libras. **Transversal: Revista em Tradução**, Fortaleza, v. 5, n 9, p. 154-173, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/transversal/article/view/41952>. Acesso em: 05 mar. 2024.

STRAUSH, F. D. S.; PIETROVSKI, E. F.; SANTOS, G. D.; CARVALHO, H. G. DE. ; PIMENTA, R. B. ; PENTEADO, R. S. . **Gestão do Conhecimento nas Organizações**. Curitiba: Aymará Educação, 2012.

TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Grupo A, 2008. E-book. ISBN 9788577802296. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788577802296/>. Acesso em: 17 fev. 2024.

TARAPANOFF, Kira (Org.). **Inteligência, informação e conhecimento**. Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia: Ibict; UNESCO, 2006. 453 p. Disponível em: <https://livroaberto.ibict.br/handle/1/465>. Acesso em: 18 fev. 2024.

UFJF, Arquivo de notícias. **Cotistas são 47% na UFJF; percentual de negros triplica em dez anos**. 2022. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2022/06/21/cotistas-sao-47-na-ufjf-percentual-de-negros-triplica-em-dez-anos/>. Acesso em: 06 dez. 2022.

UFJF, Arquivo de notícias. UFJF terá primeira licenciatura em libras de Minas Gerais. 2013. Disponível em: <https://www.ufjf.br/arquivodenoticias/2013/11/ufjf-tera-primeira-licenciatura-em-libras-de-minas-gerais/>. Acesso em: 06 dez. 2022.

UFJF. **Ações Afirmativas**. [2024b]. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/minhaufjf/acoes-afirmativas/#:~:text=A%20Diretoria%20de%20A%C3%A7%C3%B5es%20Afirmativas,10%20de%20maio%20de%202024>. Acesso em: 03 jul. 2024.

UFJF. **Apresentação**. [2023a]. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ufjf/sobre/apresentacao/>. Acesso em: 16 set. 2023.

UFJF. Arquivo de notícias. **Qual cota devo escolher quando me inscrever no Pism 2023?**. 2022. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2022/07/15/qual-cota-devo-escolher-quando-me-inscrever-no-pism-2023/#:~:text=O%20candidato%20deve%20se%20inscrever,fim%20do%20per%C3%ADodo%20das%20inscri%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 06 dez. 2022.

UFJF. Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas (BACH). **Acesso ao SIGA**. [2023i]. Disponível em: <https://www.ufjf.br/bach/utilidades/acesso-ao-siga/#:~:text=O%20SIGA%20%C3%A9%20um%20sistema,acad%C3%AAsicas%20e%20administrativas%20da%20UFJF>. Acesso em: 25 maio 2023.

UFJF. Centro de Educação a Distância. **Institucional**. [2023d]. Disponível em: <http://www.cead.ufjf.br/institucional/>. Acesso em: 27 out. 2023.

UFJF. Coordenação Geral de Processos Seletivos (COPESE). **Edital 05/2023**: Programa de Ingresso Seletivo Misto – PISM 2024. [2023h]. Disponível em: https://www2.ufjf.br/copese/wp-content/uploads/sites/42/2023/10/Edital-PISM-2024_retificado-pelo-edital-08-11-12-e-14-2023.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

UFJF. Coordenação Geral de Processos Seletivos. **Resolução Nº 33/2021, de 17 de junho de 2021**. Altera as Resoluções que instituem o Programa de Ingresso Seletivo Misto - PISM da Universidade Federal de Juiz de Fora. [2023b]. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/copese/wp-content/uploads/sites/42/2021/06/Resolu%C3%A7%C3%A3o-33.2021-Congrad.pdf>. Acesso em: 01 set. 2023.

UFJF. Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos (CDARA). **Edital nº 1/2023**: anexo III – mudança de curso no âmbito da UFJF- processo seletivo de

vagas ociosas. [2023j]. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/cdara/wp-content/uploads/sites/82/2023/07/MudancaDeCurso2023.pdf>. Acesso em: 01 set. 2023.

UFJF. Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos. **Edital nº 1/2023:** processo seletivo de vagas ociosas 2/2023. [2023f]. Disponível em: https://www2.ufjf.br/cdara/wp-content/uploads/sites/82/2023/07/Edital_VagasOciosas2023.pdf. Acesso em: 27 out. 2023.

UFJF. Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos. **Informações Gerais sobre o Processo Seletivo para Vagas Ociosas.** [2023e]. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/cdara/graduacao/matricula-graduacao/vagas-ociosas/informacoes-gerais-sobre-o-processo-seletivo-para-vagas-ociosas/#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20Regulamento,matriculados%20ou%20com%20matr%C3%ADcula%20trancada>. Acesso em: 27 out. 2023.

UFJF. Diretoria de Ações Afirmativas. **Cotas.** [2023g]. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/diaaf/cotas/#:~:text=A%20pol%C3%ADtica%20de%20cotas%20da,as%20condi%C3%A7%C3%B5es%20socioecon%C3%B4mica%20e%20%C3%A9tnica>. Acesso em: 13 ago. 2023.

UFJF. Diretoria de Ações Afirmativas. **Edital nº 01/2023:** contratação por tempo determinado de serviços de tradutor e intérprete de Libras. [2023k]. Disponível em: https://www2.ufjf.br/nai/wp-content/uploads/sites/61/2023/10/Edital_DIAAF_interprete-1.pdf. Acesso em: 31 out. 2023.

UFJF. **Edital 01/2024:** processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação a distância da UFJF 2024. 2024. Disponível em: https://www2.ufjf.br/copese/wp-content/uploads/sites/42/2024/01/01-2024-Edital-EAD-2024_vers%C3%A3o-final-retificado-em-31-01.pdf. Acesso em: 03 jul. 2024.

UFJF. **Estatuto da Universidade Federal de Juiz de Fora.** 1998. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ufjf/wp-content/uploads/sites/3/2015/10/estatuto.pdf>. Acesso em: 13 de ago. 2023.

UFJF. Faculdade de Letras (FALE). **Faculdade de Letras.** [2023n]. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/fale/>. Acesso em: 01 nov. 2023.

UFJF. Faculdade de Letras (FALE). **Infraestrutura.** [2023o]. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/fale/institucional/infraestrutura/>. Acesso em: 31. ago. 2023.

UFJF. Faculdade de Letras (FALE). **Licenciatura em Letras-Libras.** 2023. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/fale/graduacao/licenciatura-em-letras-libras/>. Acesso em: 15 set. 2023.

UFJF. Faculdade de Letras. **Projeto Pedagógico Curso de Graduação: Letras-Libras (licenciatura),** Modalidade Presencial, Faculdade de Letras, Universidade

Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018, p. 1-96. Disponível em: <https://www.ufjf.br/letraslibras/material-e-links/>. Acesso em: 07 dez. 2022.

UFJF. Faculdade de Letras. **Projetos Pedagógicos do Curso de Graduação:** Letras - licenciatura. 2023, p. 1- 376. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/fale/graduacao/projetos-pedagogicos-de-curso/>. Acesso em: 31 ago. 2023.

UFJF. **Graduação**. 2023. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ufjf/ensino/graduacao/>. Acesso em: 13 ago. 2023.

UFJF. **História**. 60 anos da UFJF. [2024a]. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/60anos/historia/>. Acesso em: 03 jul. 2024.

UFJF. Letras Libras. **Apresentação**. [2023m]. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/letraslibras/apresentacao/>. Acesso em: 01 nov. 2023.

UFJF. Letras Libras. **Sobre o Curso**. 2015. Disponível em: <https://www.ufjf.br/letraslibras/sobre-o-curso/>. Acesso em: 07 dez. 2022.

UFJF. Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI). **Equipe Nai**. [2024c]. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/nai/equipe-nai/>. Acesso em: 30 ago. 2023 05 jul. 2024.

UFJF. Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI). **Institucional**. 2022. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/nai/o-nai/institucional/>. Acesso em: 07 dez. 2022.

UFJF. Núcleo de Apoio à Inclusão. **RESULTADO DO EDITAL No 01, PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO**. [2023l]. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/nai/2023/11/09/resultado-do-edital-no-01-processo-seletivo-simplificado/>. Acesso em: 18 dez. 2023.

UFJF. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Juiz de Fora – PDI 2022-2027**. 2022. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/pdi/apresentacao/>. Acesso em: 13 ago. 2023.

UFJF. **Polo educacional e de desenvolvimento: os impactos da UFJF na economia**. 2020. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2020/12/03/polo-educacional-e-de-desenvolvimento-os-impactos-da-ufjf-na-economia/>. Acesso em: 13 ago. 2023.

UFJF. Pró-Reitoria de Extensão. **UFJF recebe verba do Programa Incluir para promover a inclusão de pessoas com deficiência**. 2009. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/proex/2009/10/06/ufjf-recebe-verba-do-programa-incluir-para-promover-a-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 03 fev. 2024.

UFJF. Pró-Reitoria de Graduação. Coordenação Geral de Processos Seletivos. **Edital 06/2023: vestibular de música 2024**. [2023c]. Disponível em: https://www2.ufjf.br/copese/wp-content/uploads/sites/42/2023/10/Edital-MUSICA-2024_Retificado-pelo-edital-09-10-13-e-15-2023.pdf. Acesso em: 26 out. 2023.

UFJF. **Resolução nº 05, 24 de fevereiro de 2005.** Disciplina o disposto na Resolução nº 16/2004 do Conselho Superior e dá outras providências. 2005. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/copese/files/2015/09/Res-05-2005-CONSU1.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2024.

UFJF. **Resolução nº 092, de 24 de agosto de 2018.** Aprova a criação do Núcleo de Apoio à Inclusão. 2018. Disponível em: https://www2.ufjf.br/congrad/files/2018/02/RES_092.2018-N%c3%bacleo-de-Apoio-%c3%a0-Inclus%c3%a3o.pdf. Acesso em: 29 ago. 2023.

UFJF. **Resolução nº 16, 04 de novembro de 2004.** Aprova relatório da Comissão sobre a adoção do sistema de cotas na UFJF. 2004. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/copese/files/2015/09/Res-16-2004.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2024.

UFJF. **Resolução nº 19, de 11 de novembro de 2013.** Aprova a criação do curso de Licenciatura Letras-Libras na UFJF – Campus Sede. 2013. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/consu/wp-content/uploads/sites/33/2015/11/Resolu%C3%A7%C3%A3o-19.2013.pdf>. Acesso em: 31 out. 2023.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 10 set. 2023.

VALENTIM, M. L. P. Informação e conhecimento em organizações complexas. In: VALENTIM, M. L. P. (Org.). **Gestão da informação e do conhecimento no âmbito da Ciência da Informação.** São Paulo: Polis/Cultura Acadêmica, 2008. p.11-26

VALENTIM, M. L. P. Inteligência Competitiva em Organizações: dado, informação e conhecimento. **Data Gram Zero**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 9-24, ago. 2005.

WANDERLEY, M. B.; MARTINELLI, M. L.; DA PAZ, R. D. O. Intersetorialidade nas Políticas Públicas. **Serviço Social & Sociedade**, n. 137, p. 7–13, jan. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.198>. Acesso em: 23 mar. 2024.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Inclusão dos alunos surdos no ensino superior da Universidade Federal de Juiz de Fora: atuação do núcleo de acessibilidade para garantir a permanência desses estudantes”. Nesta pesquisa pretendemos analisar as ações promovidas pelo Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) da UFJF, para garantir a permanência e conclusão do ensino superior pelos estudantes surdos. O motivo que nos leva a estudar é motivado pela minha experiência pessoal, pois sou deficiente auditivo e tenho uma irmã surda, que já enfrentou barreiras no ensino superior. Além disso, reconheço a importância de compartilhar esses conhecimentos com os servidores da UFJF, contribuindo assim para a reflexão e possíveis ações voltadas para a melhoria da inclusão.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: serão realizadas entrevistas estruturadas com os alunos surdos da UFJF, de forma on-line, em Libras, com a presença de um Tradutor Intérprete de Libras. As entrevistas serão gravadas. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em riscos mínimos por expressão de opiniões. A pesquisa contribuirá ao promover uma melhor compreensão das necessidades e barreiras enfrentadas pelos alunos surdos no ensino superior, e também pode desempenhar um papel crucial na promoção de uma cultura mais inclusiva e sensível à diversidade em toda a sociedade.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Universidade Federal de Juiz de Fora – *campus* Avançado de Governador Valadares e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____,
portador do documento de Identidade _____
fui informado (a) dos objetivos da pesquisa Inclusão dos alunos surdos no ensino superior da Universidade Federal de Juiz de Fora: atuação do núcleo de acessibilidade para garantir a permanência desses estudantes, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2024.

Nome	Assinatura participante	Data
------	-------------------------	------

Nome	Assinatura pesquisador	Data
------	------------------------	------

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Nome do Pesquisador Responsável: George Campanha de Souza

Sede Administrativa UFJF-GV

Endereço: Rua São Paulo, 745, Centro, Governador Valadares – MG

CEP: 35010-180

Fone: (32) 9 9865-3717

E-mail: george.campanha@ufjf.br

APÊNDICE B – PROPOSTA DE INSTRUMENTOS DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS SURDOS DA UFJF

A entrevista a seguir trata-se de um instrumento para a pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, intitulada “Inclusão dos alunos surdos no ensino superior da Universidade Federal de Juiz de Fora: atuação do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) para garantir a permanência dos alunos surdos”, cujo objetivo é analisar as ações promovidas pelo NAI da UFJF, para garantir a permanência e conclusão do ensino superior pelos alunos surdos. Assim, estima-se que o tempo necessário para o preenchimento seja de 20 a 30 minutos.

Asseguramos que sua participação será mantida em total anonimato e confidencialidade, garantindo que os resultados não possibilitarão a identificação individual. Ressaltamos que os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Caso aceite participar, pedimos que assine o Termo de Consentimento antes que inicie o preenchimento da entrevista.

Parte 1: Perfil do aluno

1. Qual é a sua faixa etária?
 Menos de 18 anos
 18 – 24 anos
 25 – 34 anos
 35 – 44 anos
 45 – 54 anos
 55 anos ou mais
2. Qual é o seu curso na UFJF?
3. Qual ano que ingressou no curso?
4. Em que período está neste curso:
 1º período
 2º período
 3º período
 4º período

- 5º período
 - 6º período
 - 7º período
 - 8º período
 - 9º período
 - 10º período
5. Está matriculado(a) em todas as disciplinas oferecidas no período conforme a estrutura curricular?
- Sim
 - Não

Parte 2: Ingresso na UFJF

6. Durante o seu processo de seleção para entrar na UFJF, você recebeu algum suporte ou orientação?
- Sim
 - Não
7. Se você respondeu “SIM”, quais foram esses suportes ou orientações?
- Acesso a material adaptado:** Fornecimento de provas, formulários e outros materiais em formatos acessíveis.
 - Tradutor Intérprete de Libras:** Houve presença de Tradutor Intérprete de Libras durante o processo de seleção
 - Outro (especificar): _____
8. Qual foi a forma de ingresso na UFJF?
- Pism
 - Sisu
 - Enem
 - Outra (especificar):
9. Você ingressou por qual grupo abaixo:
- Grupo A: Candidatos (as) autodeclarados (as) pretos (as), pardos (as) ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
 - Grupo A1: Candidatos (as) com deficiência autodeclarados (as) pretos (as), pardos (as) ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita

igual ou inferior 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

() Grupo B: Candidatos(as) com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

() Grupo B1: Candidatos (as) com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

() Grupo C: AMPLA CONCORRÊNCIA, independentemente da declaração de renda, de escola, de cor ou de origem racial;

() Grupo D: Candidatos (as) autodeclarados (as) pretos (as), pardos (as) ou indígenas que, independentemente da renda tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

() Grupo D1: Candidatos (as) com deficiência autodeclarados (as) pretos (as), pardos (as) ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

() Grupo E: Candidatos (as) que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

() Grupo E1: Candidatos (as) com deficiência que, independentemente da renda tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas

() Grupo F: Candidatos surdos exclusivamente para o Curso de Letras-Libras.

Parte 3: Matrícula na UFJF

10. Como foi feita a matrícula:

() on-line

() presencial

11. Ao realizar sua matrícula, você foi informado (a) a respeito de política de assistência estudantil, tais como:

() Moradia estudantil

() Alimentação no Restaurante Universitário (RU)

() Transporte gratuito dentro da UFJF

() Bolsa estudantil

() Apoio Pedagógico

() Apoio Psicológico

() Outro (especificar):

12. Quando foi fazer a matrícula, você foi informado (a) a respeito do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI)?

() Sim

() Não

13. Se respondeu “Sim”, como foi informado(a) sobre o NAI?

() **Informações enviadas por e-mail:** Recebi um e-mail com detalhes sobre políticas de assistência e contatos do NAI.

() **Material impresso entregue durante a matrícula:** Recebi folhetos ou documentos físicos com informações relevantes.

() **Sessão de boas-vindas ou orientação presencial:** Participei de uma reunião ou palestra onde foram abordadas as políticas de assistência e o papel do NAI.

() **Reunião individual com orientador ou coordenador:** Tive uma reunião pessoal com um orientador ou coordenador que me explicou as políticas e serviços disponíveis.

() **Informações no portal do aluno:** Encontrei informações sobre assistência e o NAI no portal da universidade, onde estavam listadas as políticas e contatos.

Parte 4: Experiência de permanência na UFJF

14. Já precisou trancar alguma disciplina por falta de acessibilidade?

() Sim

() Não

15. Se a resposta for “Sim”, qual foi o motivo principal?

16. Já foi reprovado em alguma disciplina por falta de acessibilidade?

() Sim

() Não

17. Se a resposta for “Sim”, qual foi o motivo principal?

18. Como você descreveria sua experiência em relação as barreiras de comunicação como aluno surdo na UFJF?

Excelente – Sinto-me totalmente incluído e apoiado em todas as barreiras de comunicação.

Boa – Em geral, minha experiência tem sido positiva, mas ainda há áreas que podem ser melhoradas

Regular – Algumas vezes sinto-me incluído, mas outras vezes encontro desafios ou falta de apoio.

Ruim – Sinto-me frequentemente excluído ou não apoiado em minha experiência acadêmica na UFJF.

Péssima - Minha experiência como aluno surdo na UFJF tem sido muito negativa e desafiadora.

19. Como você descreveria sua experiência de permanência em relação as atividades acadêmicas como aluno surdo na UFJF?

Excelente – Sinto-me totalmente incluído(a) e apoiado(a) em todas as atividades acadêmicas

Boa – Em geral, minha experiência tem sido positiva, mas ainda há áreas que podem ser melhoradas

Regular – Algumas vezes sinto-me incluído(a), mas outras vezes encontro desafios ou falta de apoio

Ruim – Sinto-me frequentemente excluído(a) ou não apoiado(a) em minha experiência acadêmica na UFJF.

Péssima - Minha experiência como aluno surdo na UFJF tem sido muito negativa e desafiadora.

20. Você sente que recebe apoio suficiente dos professores?

Sim

Não

Às vezes

21. Caso responda **não**, em quais momentos que sentiu falta desse apoio?

22. Você se sente apoiado(a) pela coordenação do seu curso?

Sim

Não

Às vezes

23. Caso responda **não**, em quais momentos que sentiu falta desse apoio?

Parte 5: Acesso a recursos e suportes

24. A respeito do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) na UFJF, que oferece suporte e acessibilidade para pessoas com deficiência (PcD), você já teve ou tem contato com o NAI?
- Sim
- Não
25. Se a sua resposta for sim, qual tipo de suporte?
26. Ainda que se a sua resposta for sim, qual foi a sua experiência ao solicitar suporte oferecido pelo NAI?
- Péssima
- Ruim
- Boa
- Ótima
27. Quando precisa de suporte, a quem você recorre:
- Coordenação de curso
- Professores
- Tradutor Intérprete de Libras
- NAI
- Colegas de turma
- Outro (especificar): _____
28. Como você costuma recorrer ao suporte:
- presencialmente
- on-line
- Outro (especificar): _____
29. Você sente que o apoio oferecido por um Tradutor Intérprete de Libras é suficiente para sua permanência no curso?
- Sim, o apoio é suficiente
- Em parte, mas enfrento dificuldades
- Não, o apoio é insuficiente
- Outro (especifique): _____
30. Como você avalia o acesso ao Tradutor-Intérprete de Libras quando necessário?
- Fácil
- Difícil

31. Você acha que o NAI pode melhorar o suporte aos alunos surdos na UFJF? Se sim, como isso pode ser feito?

Parte 6: Interação com professores e alunos:

32. Na sua opinião, os professores estão preparados para lidar com alunos surdos?
- () Sim
- () Não
33. Quais estratégias os professores utilizam para tornar a participação dos estudantes surdos mais efetiva durante as aulas? (Pode marcar mais de uma opção);
- () Fornecimento de materiais visuais ou adaptados
- () Comunicação em Libras
- () Uso de legendas ou transcrições de áudio
- () Flexibilidade em atividades e avaliações
- () Nenhuma estratégia específica
- () Outro (especifique): _____
34. Quais foram as dificuldades encontradas nessas estratégias durante as aulas?
35. Você acha que os professores deveriam receber capacitação específico para lidar com alunos surdos?
- () Sim
- () Não
36. Se sua resposta for sim, por que você acha isso?

Parte 7: Pergunta final:

37. Com base em sua experiência, que sugestões você teria para melhorar a permanência de alunos surdos na UFJF?

Muito obrigado por ter concedido esta entrevista. Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?