

A permanência de estudantes surdos e com deficiência auditiva em cursos de graduação e pós-graduação: disputas e lutas em torno das singularidades

The permanence of deaf and hearing-impaired students in undergraduate and graduate courses: disputes and struggles around singularities

La permanencia de estudiantes sordos y con discapacidad en cursos de pregrado y posgrado: disputas y luchas en torno a las singularidades

Luiz Renato Martins da Rocha¹

RESUMO

As matrículas de estudantes público da educação especial e da educação bilíngue de surdos vêm, a cada ano, aumentando de forma exponencial na educação superior brasileira. Inseridos nesse contexto, objetivamos compreender como se tem dado a permanência de estudantes surdos e com deficiência auditiva na graduação e pós-graduação de três universidades federais paulistas, com foco na relação com os professores, tradutores e intérpretes de Libras e os colegas de turma ouvintes. O percurso metodológico foi a pesquisa descritiva, de natureza qualitativa e com aplicação de um questionário, devidamente validado, a 11 participantes surdos e oito com deficiência auditiva. Os resultados indicam um processo ainda complexo de permanência, pois, apesar da aceitação, há falta de interesse no aprendizado da Libras e pouquíssimas ações que visem ao respeito à singularidade linguística. Verificou-se que os mais bem adaptados são aqueles com deficiência auditiva em comparação aos estudantes surdos.

Palavras-chave: Surdos. Deficiência Auditiva. IES. Graduação. Pós-Graduação.

ABSTRACT

The enrollment of students from special education and bilingual education for the deaf has been exponentially increasing in Brazilian higher education each year. Within this context, our objective was to understand the experiences of deaf and hearing-impaired students in undergraduate and graduate programs at three federal universities in São Paulo, focusing on their relationships with professors, sign language interpreters, and hearing classmates. The methodological approach involved descriptive research, of qualitative nature, using a validated questionnaire administered to 11 deaf and eight hearing-impaired participants. The results indicate a still complex permanence process, since, despite the acceptance of Brazilian Sign Language (Libras), there is a lack of interest in learning it and few actions aimed at respecting linguistic singularity. It was observed that those with hearing impairment are better adapted compared to deaf students.

Keywords: Deaf. Hearing Impairment. Higher Education Institutions. Undergraduate. Graduate.

¹Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: luizrenatomr@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-2884-4956>

RESUMEN

El crecimiento de las matrículas de estudiantes de educación especial y educación bilingüe para sordos ha venido aumentando de manera exponencial en la educación superior brasileña cada año. En este contexto, nuestro objetivo es comprender cómo ha sido la permanencia de estudiantes sordos y con discapacidad auditiva en programas de pregrado y posgrado en tres universidades federales paulistas, con énfasis en la relación con profesores, traductores e intérpretes de Lengua de Señas Brasileña (Libras) y compañeros de clase oyentes. El enfoque metodológico fue la investigación descriptiva, de naturaleza cualitativa y con la aplicación de un cuestionario debidamente validado a 11 participantes sordos y 8 con discapacidad auditiva. Los resultados indican un proceso aún complejo de permanencia, ya que, a pesar de la aceptación, hay falta de interés en aprender Libras y pocas acciones que busquen el respeto a la singularidad lingüística. Se observó que los mejor adaptados son aquellos con discapacidad auditiva en comparación con los estudiantes sordos.

Palabras clave: Sordos. Discapacidad Auditiva. Instituciones de Educación Superior (IES). Pregrado. Posgrado.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes público da educação especial (PEE) e da educação bilíngue de surdos (PEBS) na educação superior brasileira é algo que vem ganhando cada vez mais notoriedade, dados o crescente percentual de matrículas no ingresso desses estudantes e a constante necessidade de se repensar a forma de ensinar, sobretudo focalizada nas singularidades educativas dos sujeitos (Rocha e Lacerda, 2022; Rocha, Lacerda e Prieto, 2024).

O PEE em 1999 na educação superior era composto, segundo Rocha (2019), de 135 estudantes; após 23 anos, esse público está representando por 79.262 (Brasil, 2022), aumento superior a 58.000%. Já estudantes surdos ou com deficiência auditiva passaram de 344 em 2022, segundo Rocha e Pasian (2023), para 6.417 em 2022 (Brasil, 2022), aumento superior a 1.700% em 20 anos. Os dados de estudantes surdos ou com deficiência auditiva na pós-graduação *stricto sensu* ainda é uma incógnita, haja vista não haver um censo, como há na educação básica e na superior, que coleta, analisa e divulga/publiciza tais resultados anualmente.

Rocha e Prieto (2023), ao analisarem a matrícula de estudantes surdos e com deficiência auditiva na graduação e pós-graduação de três universidades federais brasileiras, concluem que:

[...] ainda é possível ver um cenário no qual tais estudantes têm chegado de forma tímida às IES [...]. Assim, os percentuais nas universidades federais paulistas não são proporcionais a essa população contada pelo IBGE, visto que se evidencia um baixo quantitativo ainda desse público. (Rocha e Prieto, 2023, p. 50)

Nesse cenário de crescentes aumentos dos estudantes surdos e com deficiência auditiva e de uma educação bilíngue de surdos cada vez mais em destaque no contexto educacional, a frequência relativa desse público ainda é baixa, tanto quantitativamente como, por vezes, percentualmente, em comparação às demais matrículas. Compreender como vem ocorrendo a permanência desses sujeitos é ter a possibilidade de trazer reflexões e apontar caminhos para uma permanência mais efetiva e satisfatória no bojo das relações e mediações em sala de aula (Rocha, 2019).

Rocha e Santos (2017), ao investigar a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a inclusão de estudantes surdos e sua relação com os diferentes atores que compõem esse cenário de

interações, concluem que: “[...] a permanência ainda é algo a ser discutido, pois o aluno surdo tem, por vezes, sido rechaçado por políticas pouco sensíveis quanto à sua diferença lingüística” (Rocha e Santos, 2017, p. 840).

Nesse sentido, Vereta e Streiechen (2022) realizaram um levantamento bibliográfico de dissertações e teses, com o recorte temporal dos anos de 2017 e 2020, sobre ingresso e permanência do sujeito surdo na universidade, e apontaram como resultados que: “propiciar o acesso a uma universidade não é o suficiente, mas é preciso amparar o acadêmico surdo para que aconteça uma acessibilidade de forma eficaz, provocando um ensino significativo ao surdo, voltado à prática bilíngue [...]” (Vereta e Streiechen, 2022, p. 160). Pontuam ainda que, para a permanência eficaz do estudante surdo, “[...] é necessário o amparo de toda a comunidade superior educacional, em que se faz necessário que os professores, e a instituição, visem a prática de meios inclusivos, porém que propicie acima de tudo a formação emancipatória” (Vereta e Streiechen, 2022, p. 158).

No estudo de Gavaldão (2017), que objetivou investigar as práticas discursivas dos professores sobre as condições de acessibilidade no contexto pedagógico dirigidas a uma estudante surda de uma instituição de ensino superior (IES), a autora relata que a IES ora investigada não cumpre integralmente a legislação federal. Usa brechas na lei para, por exemplo,

[...] a não contratação do intérprete e com permissão de ações e voluntárias, em substituição a resolver a situação deflagrada, negligenciando a oferta de apoios especializados a estudante, desatendendo o direito fundamental de concluir seus estudos, nesta etapa de educação. (Gavaldão, 2017, p. 163)

Com o objetivo de analisar a inclusão de estudantes surdos e/ou com deficiência auditiva em um centro de ciências exatas e de tecnologia de uma universidade federal, a pesquisa de Fernandes (2014, p. 122) conclui que, apesar de todo um esforço dos estudantes surdos para a comunicação, eles “[...] apresentavam dificuldades na relação professor-aluno, devido ao uso da língua de sinais ou pelo fato de o professor não saber de sua presença e tampouco conhecer suas particularidades em sala de aula.” Já com relação aos colegas ouvintes, a pesquisa revela que, no início de cada semestre, fazia-se necessária a persistência dos estudantes surdos e dos intérpretes de Libras para que a comunicação ocorresse, o que denota que não era um processo natural. De modo geral, Fernandes (2014) destaca os fatores que, em certa medida, afetaram a permanência dos estudantes surdos ou com deficiência auditiva. São eles: “[...] desinformação e desconhecimento sobre a surdez, a falta de apoio dos docentes, a falta de uma prática de ensino adequada para atendê-los, e a falta de sinais específicos da área” (Fernandes, 2014, p. 123).

Na pesquisa de Sanches e Silva (2019), objetivou-se compreender o processo de inclusão dos estudantes surdos no curso de graduação em pedagogia. Os pesquisadores identificaram que, com relação aos estudantes surdos, estes

[...] participam das aulas, dos trabalhos de grupo, procuram estar junto ao intérprete, para melhor compreenderem, procuram a interação com professores e colegas ouvintes; porém, o desconhecimento da língua de sinais (LIBRAS) por parte dos ouvintes é uma das maiores barreiras para a incluso. (Sanches e Silva, 2019, p. 155)

A pergunta norteadora e disparadora da presente pesquisa pode assim ser traduzida: como tem ocorrido a permanência de estudantes surdos e com deficiência auditiva na Universidade Federal do ABC, Universidade Federal de São Carlos e Universidade Federal de São Paulo, tanto para os estudantes da graduação como para os da pós-graduação? Para responder a tal questão e inseridos

nesse contexto, objetivamos compreender como se tem dado a permanência de estudantes surdos e com deficiência auditiva na graduação e pós-graduação de três universidades federais paulistas, na relação com os professores, tradutores e intérpretes de Libras e com os colegas de turma ouvintes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa em tela se caracteriza por ser do tipo descritiva, de natureza qualitativa e cujo instrumento de coleta de dados foi um questionário com 24 perguntas fechadas e uma aberta, aplicado a estudantes surdos da graduação e pós-graduação de três universidades federais paulistas, via *online*.

Considerando-se que, segundo Rocha e Santos (2017, p. 829), “a compreensão de um fenômeno segundo a perspectiva do próprio sujeito é muito rica”, na presente pesquisa damos vez e voz aos estudantes surdos e com deficiência auditiva, tornando-os protagonistas, pois coletamos informações diretamente de tal público e não de fontes secundárias. Trata-se, portanto, de uma pesquisa descritiva, que busca “[...] as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2008, p. 28).

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: O QUESTIONÁRIO

O questionário aqui analisado foi construído com base no trabalho desenvolvido por Rocha e Santos (2017, p. 826), que descreveram “[...] como os estudantes surdos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), segundo sua própria percepção, têm sido atendidos em suas necessidades linguísticas e pedagógicas nos cursos de graduação.” Tomando por base esse questionário, já validado e testado para conhecer as percepções de estudantes surdos, procedemos a algumas poucas adequações do original para o aqui aplicado, uma vez que ampliamos as perguntas para contemplar também a pós-graduação, bem como estudantes com deficiência auditiva, além de não limitar a pesquisa a uma universidade, mas a um conjunto delas. Ocorreram, então, as seguintes mudanças: acréscimo da pergunta “é fluente em Libras?”; etapa: se graduação ou pós-graduação; a universidade em que estudava; a retirada de perguntas sobre o vestibular — objetivo inicial de Rocha e Santos (2017), pois a UFSM era uma das únicas instituições brasileiras a realizar o seu vestibular em Libras; retirada do nome da UFSM nas questões; acréscimo da alternativa “não utilizo os serviços do núcleo de acessibilidade”; substituição do termo “prova” por “avaliação”; acréscimo, em várias questões, da alternativa “Não se aplica, eu não uso Libras”. Foram ainda acrescentadas duas perguntas: 1. “De forma geral: pensando na sua permanência na universidade, em uma escala de 0 (zero) — muito ruim, a 10 (dez) — excelente, como você avalia?”; e 2. “Algo mais que gostaria de acrescentar e que não foi perguntado?”.

Para os acréscimos ao questionário, seguimos o procedimento de envio para um juiz surdo, professor doutor em uma universidade federal do estado de São Paulo e, após seus apontamentos e ajustes, realizamos um teste de clareza com uma professora surda de uma universidade federal do estado do Paraná, segundo as proposições de Fiorini e Manzini (2014). Com isso, sem novos ajustes, procedemos à aplicação do questionário validado em 2017 e reestruturado para ser aplicado em universidades federais paulistas, para estudantes com deficiência auditiva. Ele foi também aplicado na pós-graduação e revalidado em 2023.

ENVIO DO QUESTIONÁRIO: CONTATO COM AS COORDENAÇÕES DE CURSO

Para o envio do questionário aos destinatários — estudantes surdos ou com deficiência auditiva — foi realizado um contato inicial com as universidades: Universidade Federal do ABC (UFABC),¹

1 23546.036564/2022-32.

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)² e Universidade Federal de São Paulo (Unifesp),³ por meio do canal Fala.Br do governo federal. Nesse canal é possível realizar solicitações relacionadas a informações, sugestões, elogios, bem como registrar denúncias e reclamações, tanto a órgãos como a entidades sob a jurisprudência do poder público (Brasil, 2023). Nesse contato inicial, foi solicitado que as IES enviassem a quantidade de estudantes surdos e com deficiência auditiva na graduação e pós-graduação, bem como os respectivos cursos.

Segundo os dados enviados pelas instituições (referentes a 2022), na UFABC há o total de dois estudantes surdos e 36 com deficiência auditiva na graduação; já na pós-graduação, há dois estudantes surdos. Na UFSCar, há 13 estudantes surdos e sete com deficiência auditiva na graduação; já na pós-graduação há três estudantes surdos e quatro com deficiência auditiva. Na Unifesp, o cenário em 2022 foi: um estudante surdo e dez com deficiência auditiva na graduação; na pós-graduação há quatro estudantes surdos e seis com deficiência auditiva, gerando o total geral de 88 estudantes nas três instituições aqui analisadas.

Com os dados em mãos e os respectivos cursos dos estudantes, procedeu-se à procura pelo *e-mail* das coordenações de cursos. Após a identificação dos contatos, foram encaminhados *e-mails* individuais para cada uma das coordenações, relatando os dados recebidos pela IES e o pedido de encaminhamento do questionário ao estudante do curso (um *link* do questionário gerado pelo Google Forms® ou Formulário do Google®). A presente pesquisa está registrada no Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da UFABC sob nº 59798522.0.0000.5594.

Dos 88 *e-mails* enviados, tivemos 19 resposta dos estudantes ao questionário, o que representa 21,6%. Algumas coordenações de cursos não responderam, mesmo após o segundo *e-mail* encaminhado pedindo uma resposta. Outras, ao contrário, de imediato enviaram o contato do estudante ou encaminharam o questionário a eles; e outras, ainda, delegaram a responsabilidade para outros órgãos da instituição.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO

A coleta das informações ocorreu no período de 31 de agosto de 2022 a 12 de dezembro de 2022. Tivemos 19 respondentes, sendo oito estudantes surdos usuários da Libras e 11 estudantes com deficiência auditiva não sinalizantes. Destes 19 respondentes, dez são do sexo feminino (cinco delas surdas) e nove do sexo masculino (três deles surdos). Um maior detalhamento dos estudantes é apresentado no Quadro 1.

A média de idade dos 19 respondentes é de 34,21 anos, com mediana de 28 anos; para os estudantes surdos, a média é de 33,25 anos e para os com deficiência auditiva a média foi de 34,91 anos. As idades variam de 20 a 59 anos, considerando-se os dois grupos aqui analisados. Na graduação, a média de idade é de 31,92 anos e, na pós-graduação, de 39,17 anos, entre estudantes surdos e com deficiência auditiva.

Na graduação, percebe-se uma distorção da idade dos estudantes surdos e com deficiência auditiva, reflexo de uma universidade pouco contemplativa das singularidades desses sujeitos ou, ainda, de uma educação básica pouco inclusiva. Na pesquisa de Rocha (2019, p. 157), foi identificado em 2015 que “[...] os estudantes PAEE [público-alvo da educação especial] estão em percentuais maiores que as matrículas no geral quando tratamos sobre grupos de idades com 30 anos ou mais, e em menores percentuais nos grupos de idade até 24 anos.”

Dos 19 estudantes aqui analisados, 13 são da graduação e seis da pós-graduação, sendo três da UFABC, sete da UFSCar e nove da Unifesp.

² 23546.032228/2022-11.

³ 23546.031713/2022-77.

Quadro 1 – Informações sobre os sujeitos da pesquisa.

Idade	Instituição	Etapa	Curso	Fluente em Libras?
37	UFScar	Pós-graduação*	Educação Especial	Sim
21	Unifesp	Graduação	Administração	Sim
23	Unifesp	Graduação	Pedagogia	Sim
50	UFScar	Pós-graduação	Educação	Sim
22	UFABC	Graduação	Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T)	Sim
36	Unifesp	Pós-graduação	Educação e Saúde na Infância e na Adolescência	Sim
25	UFABC	Graduação	Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BC&T)	Sim
52	Unifesp	Pós-graduação	Educação e Saúde da Criança e Adolescente	Sim
55	Unifesp	Graduação	Terapia Ocupacional	Não
28	UFScar	Pós-graduação	Planejamento e Uso de Recursos Renováveis	Não
22	Unifesp	Graduação	Pedagogia	Não
24	UFScar	Graduação	Imagem e Som	Não
23	UFScar	Graduação	Química	Não
59	UFScar	Graduação	Imagem e Som	Não
32	Unifesp	Pós-graduação	Medicina/Pediatria	Não
26	UFScar	Graduação	Bacharelado de Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa	Não
52	UFABC	Graduação	Bacharelado em Ciências e Humanidades (BC&H)	Não
20	Unifesp	Graduação	Medicina	Não
43	Unifesp	Graduação	Relações Internacionais	Não

*Pós-graduação *stricto sensu*: Mestrado ou Doutorado.

Fonte: produzido pelo autor (2023).

Os estudantes surdos respondentes do questionário estão assim distribuídos: na UFScar dois são da pós-graduação, na Unifesp são quatro: dois na graduação e dois na pós-graduação e, por fim, dois na UFABC que são estudantes da graduação. Entre os estudantes com deficiência auditiva (maioria), temos cinco na Unifesp, e o mesmo cenário se repete na UFScar, sendo, em ambas, quatro na graduação e um na pós-graduação. Na UFABC temos um estudante na graduação.

Quanto aos cursos, temos 16 diferentes cursos, com estudantes surdos ou com deficiência auditiva nas três instituições aqui analisadas. Os únicos cursos em que há pelo menos dois estudantes surdos e/ou com deficiência auditiva são: bacharelado em ciência e tecnologia (BC&T) — UFABC, imagem e som — UFScar e pedagogia — Unifesp. Em todos os demais cursos, temos um estudante surdo ou com deficiência auditiva em cada.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A fim de obter os melhores resultados, foram analisadas apenas as respostas relacionadas a Libras dos respondentes surdos. E, entre as respostas que analisavam informações gerais, não

exclusivamente relacionadas a Libras, foram analisadas as que os estudantes surdos e as que os com deficiência auditiva nos apontaram. Optamos por não separar a graduação da pós-graduação por entender que os desafios da permanência são similares, pois se enquadram no mesmo nível (educação superior), embora em etapas diferentes (graduação e pós-graduação). Além disso, consideramos serem poucos estudantes para conseguirmos uma separação das informações, o que nos daria parâmetros mais fracos para discussões relacionadas.

A análise dos dados foi realizada por meio de uma tabela gerada via Microsoft® Office Excel, o que nos auxiliou na gestão das informações coletadas por meio do questionário e na compilação dos dados. Segundo Gil (2008), tal etapa deve ser constituída de três fases: a. pré-análise; b. exploração do material; e c. tratamento dos dados, inferência e interpretação.

Na fase de interpretação dos dados, esclarecemos que eles foram coletados na presente pesquisa de forma qualitativa. Segundo Gil (2008, p. 175), a interpretação apresenta três etapas que normalmente são seguidas: “redução, exibição e conclusão/verificação.” Inicialmente, diante de tantos dados e informações, nós os reduzimos a fim de apontá-los no decorrer do artigo e, por fim, tecermos algumas conclusões com base nas análises aqui realizadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: A PERSPECTIVA DOS SUJEITOS

Dos 88 *e-mails* encaminhados às coordenações de cursos, vários vieram com indicações de que deveríamos recorrer a outro setor, que não a coordenação de curso local. Exemplo disso foram as respostas contendo a indicação para contarmos diretamente o núcleo de apoio ao estudante (NAE da Unifesp), órgão multiprofissional vinculado ao *campus*. Nesse sentido, uma das respostas recebidas dentre os coordenadores de curso foi: *“Copio o setor que poderá lhe auxiliar grandemente: NAE (Núcleo de Auxílio ao Estudante) na UNIFESP [...]. Com certeza os membros que lá estão, além de auxiliar nesta empreitada, poderão dar caminhos para ainda melhorar a população de sua pesquisa [...]”*. Contudo, tal resposta mais nos pareceu uma delegação de responsabilidade do que a aceitação do trabalho como responsabilidade da coordenação de curso, a qual estávamos elegendo naquele momento, a fim de “simplesmente” enviar um *link* a um estudante para a participação na pesquisa.

Se, por um lado, ter um órgão na instituição que ampara as demandas docentes é de grande valia e eficácia no dia a dia da universidade, por outro lado é preciso cautela, pois as demandas de estudantes com deficiência não podem e não devem estar centradas em apenas um local e ser delegadas a outros, sem a adoção da responsabilidade de que é um discente do curso e deve ser tratado como tal. Por vezes, o que se pode inferir desses *e-mails* é que algumas coordenações nem sabem da existência dessas/es estudantes, e delegam tal responsabilidade para outras instâncias, como se fossem as únicas responsáveis por criar condições favoráveis à permanência da/o estudante surda/o e com deficiência auditiva na instituição. Enfim, a coordenação do curso, em certa medida, se exime dessa responsabilidade. Em outra resposta, novamente aparece a questão do NAE: *“Olá pessoal, bom dia! Me dirijo à representação estudantil, à secretaria e alunos e ao NAE para divulgar pesquisa que visa visa possíveis estudantes de nosso curso portadores de deficiência auditiva [...], peço que façam chegar aos estudantes nessa condição o seguinte questionário [...]”*.

Assim como ocorreu com a Unifesp, na UFABC há também um órgão de referência. Em 70% das respostas recebidas, a coordenação dos cursos solicitou que o contato fosse feito diretamente com a Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas (Proap). Para exemplificar, seguem as duas mensagens recebidas pela coordenação de curso: *“Prezado prof., Confirmamos o recebimento do seu e-mail. Solicitamos à PROAP os contatos dos alunos. Assim que recebermos, encaminharemos a você”*; e: *“Sim, recebi e solicitei esta informação para os docentes. Ninguém retornou. Irei enviar e-mail a ProAP neste sentido”*. Ao que parece, as coordenações desconhecem a existência desses estudantes informados pela UFABC.

De certa forma, em vários casos, as coordenações de curso desconheciam a existência do estudante, sobretudo os com deficiência auditiva, e repassavam a responsabilidade para outras órgãos e setores. Como a inclusão dos estudantes com deficiência auditiva por vezes demanda poucos ajustes pedagógicos, e estes se realizam, no geral, por leitura orofacial estabelecendo comunicação via língua portuguesa, essa situação faz com que “[...] os estudantes se [sintam] ‘desobrigados’ a se declarar, e, para a IES, não há motivos para indagar ou providenciar recursos, se eximindo de tal responsabilidade” (Rocha, Lacerda e Lizzi, 2022, p. 10). Em sua tese, Rocha (2019, p. 174) esclarece que, “[n]a Educação, a preocupação está mais no sentido de adequações metodológicas do que nos números, e isso faz com que, muitas vezes, deficiências que demandam poucas adequações sejam praticamente desconsideradas”.

Ao responder a razão da escolha da universidade para os estudos, a maioria respondeu que: “as universidades em questão têm cotas/reserva de vagas para pessoas com deficiência” (6), seguida da alternativa que “foi o lugar de aprovação” (5), depois que “a IES é reconhecida e famosa” (4). Uma única pessoa marcou a opção de que “é o lugar mais próximo de casa”. Além disso, três estudantes marcaram a opção “outras” e escreveram que a escolha foi em razão de: 1. “*Devido ao interesse pelos orientadores*” (sic), 2. “*Estudei na UFMT quando fiz transferência mudar em São Paulo por causa da UNIFESP*” (sic); e, por fim, 3. “*Optei o UFABC porque ofereça a interdisciplinaridade, autonomia etc., além disso, me dá a possibilidade de obter o diploma de duas ou três graduações*” (sic). Vale ressaltar que, em decorrência da lei de reserva de vagas, lei n. 13.409, que instituiu percentuais de vagas para estudantes com deficiência, observa-se aumento substancial desses estudantes nas instituições federais de ensino.

Outra questão também levantada foi: “O núcleo de acessibilidade da Universidade contribui/ contribuiu para a sua permanência?”, cinco estudantes responderam que “sempre” o utilizam; quatro responderam “frequentemente”; três responderam “às vezes”; e dois, “raramente”. Por fim, há os que “nunca utilizaram”: cinco, todos estudantes com deficiência auditiva, o que endossa o que apontamos anteriormente sobre as poucas adequações necessárias para esses sujeitos. “Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (Brasil, 2011). Como elencado anteriormente por Rocha (2019), os estudantes com deficiência auditiva, por demandarem menos suporte que os estudantes surdos em seu processo de escolarização, são conseqüentemente os que menos utilizam tais espaços na UFABC, UFSCar e Unifesp.

A descrição dos resultados se dará em três fases de análise, a saber: a relação do estudante surdo ou com deficiência auditiva com os: a. colegas ouvintes, b. tradutores e intérpretes de Libras — TILS (não aplicável para os estudantes com deficiência auditiva), e c. professores ouvintes.

RELAÇÃO COM OS COLEGAS OUVINTES

A primeira pergunta do questionário versou sobre como é a relação dos estudantes analisados com seus colegas de turma (sala de aula). As respostas variaram entre bom (7), regular (7) e ótima (5). Não tivemos nenhuma resposta com as opções ruim ou péssima, demonstrando que, no geral, a convivência com os colegas de sala sem deficiência tem sido positiva e não tem gerado marcas negativas aos estudantes surdos ou com deficiência auditiva analisados na presente pesquisa.

A outra pergunta foi se “os alunos ouvintes da sua turma sabem Libras”. Foram analisadas apenas as respostas dos estudantes surdos, pois os com deficiência auditiva marcaram que a pergunta não se aplica a eles. Verificamos nas respostas dos alunos surdos que, na maior parte, uma minoria sabe Libras (6); nenhum (1) e a metade dos colegas (1) também foram apontados. Por vezes, falta interesse por parte dos colegas ouvintes em aprender uma nova língua, ou, ainda, receio em iniciar um diálogo que não se sustente no fluxo do discurso.

Outra questão analisada, agora de todos os respondentes, foi se “os alunos ouvintes são receptivos/acolhedores quanto a sua participação em grupos ou trabalhos em sala de aula”. As respostas foram variadas, no entanto se centralizam em: a maioria (7) e todos (5); alguns responderam que metade (2), a minoria (4) e nenhum (1). No geral, assim como na primeira questão, as interações e convivências em sala de aula têm sido positivas.

A próxima questão foi se “os alunos ouvintes te ajudam e esclarecem suas dúvidas das disciplinas, quando você precisa”, e os respondentes pontuaram que: a maioria (8), todos (2), metade (1), a minoria (5) e nenhum (3). Percebe-se, nesse ponto, que ainda há falta de interação com o outro, o que pode ser uma barreira para a permanência em sala de aula. Essa barreira comunicacional é a que precisa ser transposta nas relações.

Também perguntamos se “os estudantes costumavam se reunir com seus colegas para estudar com eles”. As respostas sugerem que, em sua maioria, eles nunca se reúnem (5), raramente (5), algumas vezes (8) e frequentemente (1). Percebe-se pelas respostas que estudar de forma conjunta e para além a sala de aula ainda é uma tarefa pouco praticada pelos estudantes e, talvez, pouco incentivada pelos docentes.

É possível observar que a relação com os colegas de sala tem suas dificuldades, sobretudo no tocante ao uso da língua de sinais, visto que uma minoria se interessa em aprender e utilizá-la de modo efetivo na convivência. Além disso, quanto maior o nível de ensino, por exemplo, no caso dos estudantes do doutorado, maior é a independência desses sujeitos e, portanto, menor participação e interação com os colegas haverá.

RELAÇÃO COM OS TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS

Procuramos nos informar, logo na primeira pergunta, sobre a relação com os tradutores e intérpretes de Libras. Por essa razão, analisamos apenas as respostas dos estudantes surdos, que afirmaram ser essa relação ótima (2), boa (3) e regular (3). Nenhum deles apontou uma relação que fosse ruim ou péssima, demonstrando que, apesar dos problemas nas relações humanas, a dos intérpretes com os estudantes surdos tem sido positiva. No entanto, na questão aberta do questionário, analisada ao final, essa situação parece ter sido afetada por questões ligadas à fluência em Libras.

Outra questão levantada foi se os seus intérpretes são fluentes em Libras para melhorar a sua permanência em sala de aula; as opções “maioria” (3) e “todos” (2) somam a maior parte das respostas, sendo a alternativa “metade” apontada por dois surdos e a “minoridade” por um. Esse é um ponto complexo, pois a apropriação do currículo é mediada por um terceiro que, não sendo fluente, poderá prejudicar toda essa engrenagem do aprendizado, criando uma situação em que os estudantes surdos são os mais prejudicados.

A questão se “no momento das avaliações (provas), os intérpretes ficam na sala” apresentou uma alternativa em aberto, para que os que marcassem “em alguns casos específicos” (3) pudessem colocar em qual(is) situação(ões) isso ocorria. Tivemos como respostas: 1. *“Que ainda não houve avaliações”* (sic); 2. *“Em alguns casos, não há essa necessidade já que era possível comunicação com o professor por meio da escrita e da transcrição de áudio. No entanto, no semestre anterior, eu tive que me virar sem intérpretes durante as provas e algumas aulas em razão da falta de intérpretes”* (sic); e 3. *“Minha orientadora sabe Libras então não precisa sempre de intérprete”* (sic). Há ainda os que responderam que “sim” (1) e os que marcaram a opção “não há necessidade” (3). Além disso, um dos respondentes marcou a opção que não se aplicava àquela questão (1). Não se aplicar à questão pode nos trazer indicativos de que, na pós-graduação cursada pelo estudante, pode não haver a necessidade de determinadas avaliações ou, ainda, que o grande domínio da língua portuguesa pelo sujeito surdo faz com que não haja necessidade da presença do TILS no momento das avaliações.

Sobre se “os intérpretes têm disponibilidade para atendê-los (tirar dúvidas e outras atividades) em horário extra às aulas”, foi-nos apontado: a “maioria” (2), a “minoridade” (2), “metade” (1), “nenhum” (2); e um respondente marcou a opção que não se aplicava àquela questão. Vemos que ainda poucos são os atendimentos extraclasse com a presença dos TILS, ou seja, a universidade privilegia o atendimento em sala, mas é escasso o atendimento fora de sala de aula, já que ninguém marcou a opção “todos”. Ou, ainda, há uma falta de tais profissionais de forma a suprir toda a demanda necessária. Ressaltamos que a universidade não pode e não deve restringir os estudantes surdos à sala de aula.

Outra questão foi: “Na leitura dos textos escritos em português, seus intérpretes de Libras te auxiliam na tradução do material ou compreensão deste?”. Grande parte dos respondentes assinalou a alternativa “nenhum” (4). Mas houve também as respostas “a maioria” (2) e “todos” (1), que perfizeram o total de três dos oito respondentes. Tivemos um respondente que assinalou a questão que “não se aplicava”, talvez pelo domínio que o aluno tem da língua portuguesa.

Outra questão levantada foi: “Seus intérpretes sugerem ao professor adequações (uso de recursos visuais, aceitação do português como segunda língua e outros) nas aulas, quando necessário?”. Entre as respostas, “a maioria” (2) e “todos” (1) somaram três e a maior parte se concentrou em: “nenhum” (3) e “a minoridade” (2). Na educação superior, dadas as especificidades das disciplinas, pode-se afirmar que o intérprete tem tido menos autonomia para essas sugestões; no entanto, por vezes, o docente da disciplina não conhece as singularidades dos sujeitos surdos, mais bem compreendida pelo profissional TILS.

A questão “No seu ponto de vista, os intérpretes de Libras têm um bom relacionamento com seus professores ouvintes e vice-versa?” mostrou que, no geral, a “maioria” (4) ou a “metade” (3) dos TILS tem bom nível de relacionamento com os docentes e apenas um respondente assinalou que a “minoridade” dos profissionais tem esse bom relacionamento. A inclusão educacional do estudante surdo não é e não deve ser de responsabilidade apenas do TILS, ou apenas do docente, mas de toda a instituição. Assim, o trabalho é da equipe, o que se faz necessário para o bom desempenho da aprendizagem.

De modo geral, ressalta-se que na maioria das vezes há um bom relacionamento dos estudantes surdos com seus TILS, o que é positivo, já que esses profissionais são de extrema relevância na inclusão desses sujeitos no cenário educacional. No entanto, dada toda essa importância, ainda é pouco privilegiado o atendimento dos estudantes fora da sala de aula, haja vista a universidade valorizar mais o que é feito em sala de aula, talvez dada a escassez desses profissionais. Escolhas precisam ser realizadas e, portanto, prioridades são eleitas; e o atendimento em sala de aula tem sido uma dessas escolhas.

O enfoque maior também tem sido a interpretação em detrimento da tradução, por exemplo, de textos escritos em língua portuguesa para Libras. Um ponto positivo é a boa relação do TILS com os professores ouvintes (na visão dos estudantes surdos). No entanto, quanto à questão relacionada a adequações para as aulas, sugeridas aos professores ouvintes pelos TILS, elas ainda são pouco realizadas, dada a complexidade e especificidade presentes na educação superior. Por fim, como apontado pelos estudantes surdos, há TILS que não têm a fluência necessária para o exercício da profissão, o que os deixa em situação complicada, diante do complexo conteúdo e do currículo a ser cumprido.

RELAÇÃO COM OS PROFESSORES OUVINTES

A primeira pergunta feita foi: “Como é a sua relação com seus professores ouvintes”, e dez estudantes, mais de 50% das respostas, disseram que a relação é boa; três, que é ótima; já para seis participantes tal relação é regular. Todos os que responderam que a relação é ótima são estudantes

com deficiência auditiva, cuja dificuldade não passa pelo uso de uma língua de modalidade diferente e cujas relações são mediadas pela língua portuguesa a estudantes e docentes.

Outra pergunta realizada foi: “Seus professores se interessam em aprender Libras?”. Todos os estudantes com deficiência auditiva responderam: “Não se aplica, eu não uso Libras”. Já os surdos responderam que “a minoria” deles se interessa (cinco dos oito respondentes), “nenhum” ou “metade” deles se interessa foi marcado por um estudante cada. O que mais nos despertou a atenção é que um dos respondentes, estudante do programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde da Unifesp, disse que “todos” os seus professores se interessam em aprender Libras. Isso de fato é algo singular e que merece destaque, uma vez que a maioria dos docentes de discentes surdos pouco se interessa pelo aprendizado da língua e, em sua maioria, as interações são restritas e superficiais, muitas vezes se limitando à presença do TILS.

Sobre a questão “Qual a principal forma de comunicação com seus professores ouvintes?”, todos os estudantes com deficiência auditiva responderam: “De forma oral e leitura orofacial”; já entre os estudantes surdos, quatro responderam que é “por meio do intérprete de Libras” e outros quatro clicaram na alternativa “outros”. E, quando as respostas passaram a ser abertas, responderam: a) “*Intérprete de Libras e escrita*”; b) “*Com a pandemia, fone de ouvido, legenda no meet e abertura na tela ao falar, todos colaboravam. Teve uma matéria, que o professor tinha problema com a câmera e nesta hora pedi auxílio do intérprete, pois neste tempo não existia legenda*” (sic); c) “*Dois itens: por meio do intérprete de Libras e de forma escrita*” (sic); e, por fim, temos aquele estudante surdo da pós-graduação da Unifesp que assinalou anteriormente que todos os seus professores se interessavam em aprender Libras e, nessa resposta, esse estudante complementou tal afirmação ao pontuar que a comunicação se dá: d) “*Diretamente em Libras*”.

Na questão “Seus professores usam recursos visuais (*data-show*, materiais mais concretos, imagens e outros) para sua melhor compreensão nas aulas?”, os estudantes responderam que “a maioria dos docentes usa tais recursos” (10), “todos” (3), “metade” (1), “minoridade” (2) e “nenhum” (3). Aqueles que responderam nenhum ou minoria eram todos estudantes surdos e, portanto, mais beneficiados com recursos visuais, conforme já preconiza o decreto n. 5.626/2005, o qual destaca que é preciso “desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos” (Brasil, 2005). Ou seja, a visualidade é necessária quanto tratamos de sujeitos surdos.

Na pergunta: “Seus professores disponibilizam tempo extra a você nas avaliações caso precise?”, os estudantes responderam que em sua “maioria” (3) sim, já a opção “todos” foi indicada por dois e a “metade” por quatro; por fim, a “minoridade” e “nenhum” foram indicadas por cinco estudantes cada. Esse é um direito legal, previsto já na lei brasileira de inclusão (LBI), a qual, no artigo 30, V, preconiza: “dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade” (Brasil, 2015). Esse é um direito ainda negado, mesmo tendo amparo legislativo.

Na questão “Seus professores fazem correção diferenciada (quando necessária) da sua forma de escrita do português (como segunda língua) ao corrigir as suas avaliações e trabalhos?”, analisamos apenas as questões relacionadas às pessoas surdas. Segundo estabelecido por meio do decreto n. 5.626 de 2005, artigo 14, V, é preciso que as instituições federais de ensino, com relação aos estudantes surdos, adotem “mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa”. Dessa forma, os estudantes responderam: “todos” (2), a “maioria” (1), a “metade” (1), a “minoridade” (1) e “nenhum” (3). Ainda há grande parte dos docentes que desconhece as singularidades linguísticas dos surdos,

portanto seus direitos como usuários da Língua Portuguesa como segunda língua são negados pela falta de conhecimento da legislação.

Outra pergunta específica aos usuários de Libras foi: “Seus professores retomam o conteúdo da aula para você quando o intérprete de Libras precisa se ausentar?”, os estudantes disseram que sim em sua “maioria” (3), “todos” (1) e “metade” (1), somando assim cinco estudantes dos oito; já a “minorias” foi apontada por um e “nenhum” por dois. Por vezes, ter um profissional tradutor e intérprete de Libras nas instituições federais não tem sido tarefa fácil, pois a extinção dos cargos pelo governo federal e a precarização das contratações têm feito com que muitos atuem em outras esferas que não só no contexto educacional, onde, por vezes, são mais valorizados financeiramente.

Outra questão específica para os estudantes surdos usuários da Libras também diz respeito à maior disponibilidade do professor: “Seus professores disponibilizam a você e/ou ao intérprete de Libras, com antecedência, o material que irão usar nas aulas?”. Sobre os materiais, é necessário que os docentes disponibilizem com antecedência o material ao TILS, pois somente dessa forma ele poderá se aproximar mais do conteúdo e, com isso, realizar uma interpretação que alcance e vá ao encontro dos objetivos da disciplina. No entanto, de acordo com estudantes surdos aqui analisados, a “maioria” (5), a “metade” (1), a “minorias” (1) e “nenhum” (1) disponibiliza tal material.

Uma pergunta para ambos os públicos foi: “Seus professores têm disponibilidade para atendê-lo em outro horário caso tenha dúvidas do conteúdo exposto em sala de aula?”, e as respostas foram bastante positivas. Os estudantes disseram que “todos” os seus professores têm esse tempo extra (2) ou a “maioria” (10). Já “metade” (1), “a minorias” (3) e “nenhum” (3) somaram sete respostas. Todos os estudantes que responderam “nenhum” são estudantes da graduação.

De modo geral, sublinhamos que os estudantes têm um bom relacionamento com seus docentes. No entanto, a falta de compreensão dos professores — seja da singularidade linguística dessa população surda e a da forma de avaliá-los, seja no trato em uma língua que lhes seja acessível — torna essa relação mais difícil e menos produtiva. Além disso, poucos são os docentes que propiciam um ensino pautado na visualidade e, por fim, a principal forma de comunicação tem-se dado por meio da escrita ou do TILS. No estudo conduzido por Fernandes (2014, p. 123), pontua-se que: “Não foi possível perceber alterações na prática dos professores devido à presença dos alunos surdos e/ou deficientes auditivos em sala de aula”; ou seja, tudo permanece como está, pois, com a presença do TILS, parece que tal profissional supre todas as demandas dos estudantes, o que gera em alguns docentes a falsa impressão de que isso basta para o sucesso acadêmico. De acordo com Sanches e Silva (2019, p. 168), “[e]stes estudantes destacam que na instituição de ensino superior (campo da pesquisa) ainda não há inclusão, pois a comunicação e a interação com os ouvintes faz-se, essencialmente, através do intérprete.”

QUESTÕES GERAIS: PERMANÊNCIA E COMPLEMENTOS

Para uma das questões abertas, “Algo mais que gostaria de acrescentar e que não foi perguntado?” tivemos várias respostas e tentamos agrupá-las por eixos temáticos a fim de facilitar a análise da percepção dos estudantes surdos com relação a tudo que envolve seu ambiente acadêmico. Tivemos seis respondentes que disseram “não ter mais nada a acrescentar” e um que se colocou “à disposição para ajudar em algo mais”.

PANDEMIA

Uma das questões que apareceram bastante e que podem indicar uma limitação do próprio instrumento foi a questão do isolamento social em decorrência da pandemia de COVID-19 ocorrida em 2020 na maior parte do mundo. Sobre esse ponto, pessoas que se utilizavam da leitura orofacial foram prejudicadas, pois se usavam máscaras para evitar o contágio do vírus, o que dificultou a

comunicação e interação desses sujeitos. Nesses casos, com relação ao ensino remoto, em que cada pessoa estava em sua casa, a pandemia pode ter criado um ambiente novo e facilitador, pois de casa poucos eram o que usavam máscaras. Além disso, havia *softwares* que auxiliavam os estudantes na transcrição da fala para o escrito (tecnologias em favor da educação). Sobre esse assunto, foi pontuado que:

Eu fiz todo o mestrado à distância, portanto, utilizei programas de legendagem (principalmente o site “Web Captioner”) que facilitaram o acompanhamento das aulas. Os professores também foram todos muito solícitos. No entanto, com o retorno das aulas presenciais, não sei como ficará a questão da acessibilidade no meu caso se eu seguir para o doutorado, pois depende da leitura labial, e a utilização de máscaras dificulta a compreensão do que está sendo falado. (respondente 1, sic)

Tenho deficiência auditiva profunda e grave (ambos ouvidos), uso aparelhos auditivos. Sou oralizada, não aprendi Libras — gostaria de aprender — minha maior dificuldade é a perda da leitura labial por causa da máscara e quando o professor se desloca muito pela sala de aula. A máscara também limita muito o entendimento dos colegas num trabalho em grupo na sala, porque o barulho geral aumenta muito. (respondente 2, sic)

Durante a pós-graduação foi remoto (meet), nunca pisei na universidade. (respondente 3, sic)

O período da pandemia e seu consequente isolamento foi muito prejudicial para alguns desses alunos, sobretudo no tocante aos estudos. Para outros, no entanto, os desafios foram a volta ao presencial e as incertezas sobre a acessibilidade e a transposição da barreira comunicacional diante do uso das máscaras.

Na pandemia foi muito difícil sem ser presencial, me senti muito solitária como surda. Mas todos foram acolhedores e atenciosos, apesar de ser a primeira surda nesta pós. Percebo que a maioria não percebe o quanto é desafio escrever português igual os ouvintes, o como me esforço e levo tempo para escrever. A falta de conhecimento sobre como lidar e compreender o aluno surdo é grande, muitos professores precisam conhecer a nossa vivência, o nosso mundo. (respondente 4, sic)

Certamente o isolamento social trouxe perdas irreparáveis. Por outro lado, possibilitou que muitos conhecimentos fossem gerados e compartilhados nas plataformas digitais, embora não tenham sido suficientes para que os docentes compreendessem e buscassem conhecimentos para melhor atendimento aos estudantes surdos, conforme relatado pela respondente 4, no último trecho citado. Talvez essa questão da vivência, bem colocada pela aluna, possa ser mais bem compreendida com as aulas presenciais e nas relações cotidianas, em um processo de formação dialógica.

DEFICIÊNCIA AUDITIVA: COMPREENSÃO BASEADA NOS SUJEITOS PESQUISADOS

Alguns dos respondentes se concentraram em descrever as características relacionadas ao quadro clínico da sua deficiência, conforme pode ser percebido nos trechos abaixo:

Eu sou DA oralizada então eu acabei não tendo muito contato com a Libras. Faço uso de aparelhos auditivos em ambos ouvidos com a ajuda da leitura labial. (respondente 5, sic)

Sou portador de deficiência auditiva profunda no ouvido direito e perda moderada no ouvido esquerdo. (respondente 6, sic)

Tenho perda auditiva neurossensorial moderadamente severa, uso aparelho auditivo (AASI), não sei Libras. (respondente 7, sic)

Em outro excerto nos deparamos, além da explicação clínica da deficiência, com um esclarecimento educacional sobre os benefícios do uso do aparelho amplificador sonoro individual (AASI) em sala de aula:

Agora em 2022, comecei a usar prótese auditiva, e é nítido os benefícios na qualidade de vida que estou tendo, sou portador de perda auditiva neurossensorial bilateral de grau intenso a grave, antes de começar a usar a prótese tive muitas dificuldades em interagir na sala de aula, era um pesadelo horrível, porque quase não conseguia ouvir os professores e os colegas de sala, principalmente nos trabalhos e seminários em sala, o medo de ficar interrompendo os professores e colegas a toda hora, isso me deixava recluso, voltava pra casa com um milhão de dúvidas, no ensino remoto melhorou um pouco porque conseguia interagir um pouco, mas só agora pude perceber o quanto me prejudiquei. (respondente 8, sic)

Os respondentes com deficiência auditiva quiseram marcar o não uso da Libras e uma explicação clínica da deficiência, uma vez que, em várias das questões, foi perguntado sobre Libras. De fato, em certos momentos, essas questões foram mais direcionadas a estudantes surdos, usuários da Libras, do que a estudantes com deficiência auditiva.

ESTUDANTES SURDOS E A RELAÇÃO COM OS TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS

Os respondentes surdos relataram ainda algumas dificuldades vivenciadas, sobretudo com relação ao TILS. Assim, destacaram:

Seria interessante perguntar se os intérpretes de LIBRAS entendem o que surdo fala, já que isso é uma das minhas principais dificuldades na sala de aula, uma vez quase todos os intérpretes têm dificuldade de compreender o que eu falo em LIBRAS, o que fez com que eu optar pela escrita para se comunicar com os professores — o que meio atrapalha as aulas. (respondente 9, sic)

A avaliação dos TILS ao interpretar para o português oral, como são avaliados. Pois comigo apresentam dificuldades e não acompanham o ritmo da sinalização. (respondente 10, sic)

Falta apenas intérpretes de qualidade. Tive aulas online por causa da pandemia e não são todos com perfil de interpretar aulas de mestrado. Infelizmente me recorri à legenda em algumas aulas porque estava perdendo muito com intérpretes ruins. Mas como respondi foi a minoria (somente alguns intérpretes que deixou a desejar). A maioria excelentes. (respondente 11, sic)

Falta de acessibilidade por causa material e desvalorização por intérprete tem saldo fraco porque única trabalha inteira e os professores alguma não avisam o trabalho coisa negativa e positiva também esse acontece. (respondente 12, sic)

Nos trechos relatados anteriormente, são apresentadas dificuldades dos TILS em compreender o surdo e, portanto, em dar voz a ele em sala de aula. Por vezes, eles não conseguem acompanhar

a sinalização para a correta interpretação em língua portuguesa oral, o que também prejudica a compreensão dos professores e colegas ouvintes, visto que a interpretação oral não condiz com o pensamento do estudante surdo. Nesse sentido, Galvão (2017) esclarece que a presença do TILS é indispensável no processo de acessibilidade do estudante surdo, no entanto “[...] a preocupação com a qualidade e efetivação profissional é essencial, pois os conceitos são complexos e necessitam de um trabalho em conjunto para não se limitar ao momento da aula” (Galvão, 2017, p. 173).

Além disso, foi apontada a falta de acessibilidade nos materiais e de TILS, além das dificuldades em atividades, sobre as quais os profissionais não são nem ao menos avisados ou incluídos para recebê-las antecipadamente dos professores.

AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

A última pergunta do questionário foi: “De forma geral: pensando na sua permanência na universidade, em uma escala de 0 (zero) — muito ruim a 10 (dez) — excelente, como você avalia?”. A menor nota foi 3 e a maior nota 10, sendo a média 7,3 e a mediana 7. Isso exemplifica que, no geral, a permanência dos sujeitos aqui analisados nas três universidades pesquisadas tem sido mediana, variando entre experiências pouco exitosas e aquelas com uma permanência, em certa medida, positiva. Vencida a barreira do ingresso, a permanência é sempre um grande desafio a ser superado pelos estudantes surdos e os com deficiência auditiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa apresenta um panorama de três universidades federais do estado de São Paulo, bastante representativas no cenário nacional, que revela um cenário sobre a inclusão de estudantes surdos e com deficiência auditiva na educação superior brasileira pouco explorado, sobretudo quando falamos sobre a pós-graduação. Há escassez de dados e informações sobre a pós-graduação em relação ao PEE e PEBS, já que não contamos com um detalhamento como há no censo da educação superior para os cursos de graduação.

Quando analisamos a relação dos estudantes surdos com seus colegas ouvintes, percebemos que poucos são aqueles que se interessam em aprender a Libras, mesmo sabendo que passarão um bom período do tempo com os estudantes que usam essa língua como forma de comunicação e expressão, fato também identificado nos estudos de Rocha e Santos (2017). Em decorrência da pandemia de COVID-19, o uso de recursos tecnológicos, sobretudo os que objetivam a modalidade remota, intensificou-se, e a escassez de relações diminuiu. Esse resultado mostra ainda mais que, para os estudantes surdos, se o isolamento social já era acentuado na relação com o ouvinte, agora pode ser evidenciado no tocante ao pouco contato em atividades propostas em sala de aula.

Quando analisamos a relação do TILS com os estudantes surdos, pelas respostas recebidas, constatamos que no geral ela é positiva; no entanto, por se tratar de instituições federais educacionais que tiveram os cargos de TILS extintos, ainda há grande demanda por tal profissional, hoje contratado via terceirização ou contrato direto com as IFES. Essa situação, em certa medida, precariza o trabalho, como apontado anteriormente, visto que tais profissionais, por terem outros empregos, têm pouco tempo para dedicar-se às atividades em sala de aula. O trabalho, pelo relatado, restringe-se à interpretação, em detrimento, por vezes, da tradução de materiais e produções. Em decorrência desse cenário e do crescente ingresso de estudantes surdos nos institutos federais de ensino superior, “[...] o que se vê agora são as dificuldades enfrentadas por equipes de tradução e de interpretação de Libras e português diante da quantidade de demandas que precisam atender, o que implica diretamente a qualidade da educação de surdos em todos os níveis” (Witchs, 2021, p. 150).

A relação dos estudantes com os docentes parece se dar de forma amigável, no entanto esses profissionais ainda são pouco instrumentalizados e parecem conhecer minimamente a singularidade dos seus estudantes, sobretudo dos surdos, que passam pela mediação de uma língua — fato destacado nas formas de avaliações, considerando os aspectos de segunda língua. Para Gavalhão (2017), é essencial “[...] envolver os estudantes surdos na organização de estratégias para sua aprendizagem, já que eles é que vivem a diferença e compreendem o mundo visualmente, podendo apoiar os profissionais, explicando como apreendem [...] (p. 174)”. Na prática, porém, isso não vem ocorrendo e tudo acaba sendo falsamente resolvido com a presença do TILS na sala de aula e o docente pouco se comprometendo com o ensino e aprendizagem dos estudantes surdos. Nesse sentido, para uma eficaz inclusão no ambiente educacional, os estudantes surdos “[d]ependem de materiais didáticos ou de entretenimento disponíveis na língua de sinais, bem como da disponibilidade orçamentária dos órgãos públicos para a contratação de intérpretes e tradutores de língua de sinais [...]” (Witchs, 2021, p. 150).

Cabe ressaltar que a inclusão de estudantes com deficiência nas IES é tema relativamente recente e que o aumento deles, nos últimos 20 anos, tem-se dado de forma exponencial. Em decorrência desse aumento acelerado, poucas são as pesquisas desse universo, sobretudo na pós-graduação *stricto sensu*, em que, por isso mesmo, as relações têm-se dado de maneira pouco efetiva.

Diante de tal quadro, destacamos que a presente pesquisa não se encerra aqui; pelo contrário, este é um pontapé inicial para estudos que busquem traçar perfis do público aqui analisado na educação superior brasileira. O questionário *online* pode ser uma ferramenta importante na coleta de dados em diferentes contextos. Ao utilizá-lo, pudemos fazer uma coleta transversal que nos permitiu conhecer uma área pouco explorada nas pesquisas: a pós-graduação *stricto sensu*. Esperamos que este nosso trabalho seja utilizado em outras instituições para a compreensão dos dados destacados e a averiguação de um padrão de permanência desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Controladoria-Geral da União. **Fala.BR** – Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à informação. Brasília, DF: Controladoria-Geral da União, 2023. Disponível em: <https://falabr.cgu.gov.br/publico/Manifestacao/SelecionarTipoManifestacao.aspx?ReturnUrl=%2f>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 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**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.
- BRASIL. Decreto n. 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**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior: 2022**. Brasília: MEC; INEP, 2022.
- BRASIL. Lei n. 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**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- FERNANDES, Priscila Dantas. **A inclusão dos alunos surdos e/ou deficientes auditivos nas disciplinas do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal de Sergipe**. 2014. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Elaboração de questionário para aferir concepções sobre inclusão de aluno com deficiência em aulas de educação física. **Revista da Sobama**, Marília, v. 15, n. 1, p. 21-30, 2014. <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2014.v15n1.3799>

GAVALDÃO, Natália. **Acessibilidade a estudantes surdos na educação superior**: análise de professores sobre o contexto pedagógico. Dissertação, 2017. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Marília, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROCHA, Luiz Renato Martins. **Panorama nacional dos estudantes público-alvo da educação especial na educação superior**. 2019. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Estatística e Educação Especial: retratos da realidade brasileira. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 166-185, 2022. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20210170>

ROCHA, Luiz Renato Martins da; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LIZZI, Elisângela Aparecida da Silva. Perfil dos estudantes público-alvo da educação especial na educação superior brasileira antes da Lei de reserva de vagas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, e9175, 2022. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v18i49.9175>

ROCHA, Luiz Renato Martins da; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Um retrato das matrículas de estudantes da Educação Especial e da educação de surdos, surdocegos e deficiência auditiva: da Educação Básica à Educação Superior. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, p. 1-17, 2024. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22596.022>

ROCHA, Luiz Renato Martins da; PASIAN, Mara Sílvia. A educação das pessoas surdas no Brasil: uma análise ao longo de 20 anos (2002-2022) após o reconhecimento da lei de Libras. **Educação em Revista**, v. 39, p. e40565, 2023. <https://doi.org/10.1590/0102-469840565>

ROCHA, Luiz Renato Martins da; PRIETO, Rosângela Gavioli. Dissensos nos registros de universidades federais paulistas: focalizando estudantes surdos e com deficiência auditiva. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 10., 2023, São Carlos. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas: Galoá, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/dissensos-nos-registros-de-universidades-federais-paulistas-focalizando-estudent?lang=pt-br>. Acesso em: 13 maio 2024.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; SANTOS, Lara Ferreira. O que dizem os estudantes surdos da Universidade Federal de Santa Maria sobre a sua permanência no ensino superior. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 826-847, 2017. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i3.008>

SANCHES, Isabel Rodrigues; SILVA, Polliana Barboza da. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro: o caso de um curso de Pedagogia. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 32, n. 1, p. 155-172, 2019. <https://doi.org/10.21814/rpe.14955>

VERETA, Crislaine; STREIECHEN, Eliziane Manosso. Acesso e permanência do aluno surdo no ensino superior. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 9, n. 1, p. 149-162, 2022. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2022.v9n1.p149-162>

WITCHS, Pedro Henrique. A situação minoritária dos surdos e sua vulnerabilidade Linguística na Educação. **Cadernos CEDES**, v. 41, n. 114, p. 144-152, maio 2021. <https://doi.org/10.1590/CC239651>

Como citar este artigo: ROCHA, Luiz Renato Martins da. A permanência de estudantes surdos e com deficiência em cursos de graduação e pós-graduação: disputas e lutas em torno das singularidades. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300079, 2025. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782025300079>

Conflitos de interesse: O autor declara que não possui nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Declaração de disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa só estão disponíveis mediante solicitação.

SOBRE O AUTOR

LUIZ RENATO MARTINS DA ROCHA é doutor em educação especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente da Faculdade de Educação e do programa de pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Recebido em 27 de fevereiro de 2024

Revisado em 27 de junho de 2024

Aprovado em 2 de julho de 2024

Editor/a responsável: Terezinha Oliveira  <https://orcid.org/0000-0001-5349-1059>