

A INCLUSÃO DA PESSOA SURDA NO ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS PÚBLICAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS



Alvanei dos Santos Viana¹
(INES)



Clayton Pereira Gonçalves²
(UNIGRANRIO)



Maria Cristina Fogliatti de Sinay³
(UNIGRANRIO)

¹Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; alvaneiviana@yahoo.com.br

²Universidade do Grande Rio - Prof. José de Souza Herdy - UNIGRANRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, crmiar@gmail.com

³Universidade do Grande Rio - Prof. José de Souza Herdy - UNIGRANRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, cristinasinay@gmail.com.

Resumo

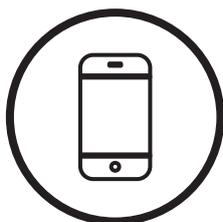
Esta pesquisa objetiva analisar a evolução das Instituições de Ensino Superior no Brasil, que tenham acadêmicos surdos, sob a ótica de fatores estatísticos. As informações foram coletadas pelos microdados do Censo da Educação Superior, disponibilizados pelo INEP, pelo IBGE e pela UFSC, de 2010 a 2015. Na primeira seção, explorou-se e contextualizou-se os entendimentos norteadores da inclusão de estudantes surdos no ensino superior. A segunda se destinou a delinear os procedimentos metodológicos, utilizando a técnica de regressão linear múltipla, por meio do processamento de dados e elaboração de relatórios junto ao software estatístico Statistical Package for the Social Sciences. A terceira e a quarta seções se destinaram a apresentação dos resultados encontrados, culminando com a definição de um modelo final composto por uma única variável independente, sustentando que a inclusão de estudantes surdos deve ser viabilizada por meio de estratégias de acessibilidade solidificadas em planos de ação e resoluções que garantam a sua exitosa conclusão do curso superior.

Palavras-chaves: Inclusão; Ensino Superior; Surdos, Políticas Públicas; Cultura Surda; LIBRAS.

ABSTRACT

This research aims to analyse the evolution of Higher Education Institutions in Brazil, that have deaf academics, from the perspective of statistical factors. The information was collected through access to microdata from the Higher Education Census, made available by the INEP, by the IBGE, and by the UFSC, from 2010 to 2015. In the first, there was an attempt to explore and contextualize the guiding understandings of the inclusion of deaf students in higher education. The second was intended to outline the methodological procedures, using the technique of multiple linear regression, through data processing and report preparation with the Statistical Package for the Social Sciences. The third and fourth sections were intended to present the results found, culminating in the definition of a final model composed of a single independent variable, arguing that the inclusion of deaf students should be made possible through accessibility strategies solidified in action plans and resolutions that guarantee their successful completion of the higher education course.

Keywords: Inclusion; Higher Education; Deaf, Public Policies; Deaf Culture; LIBRAS.



LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O QR CODE AO LADO OU O LINK:

<https://youtu.be/n--Aza-zrag>



Introdução

A democratização da educação superior no Brasil, no que se refere às políticas públicas e no que diz respeito à cultura universitária, apresenta dois grandes desafios: o primeiro, a garantia do acesso; o segundo, a promoção da aprendizagem para a permanência de pessoas, inclusive surdas, nas universidades públicas e privadas em nosso país (Bruno, 2011).

O ambiente e o contexto universitário são desafiadores para todos os jovens. Dificuldades em se adaptar à vida acadêmica e manter a disciplina necessária para o cumprimento das obrigações que ela impõe conduzem muitas vezes ao fracasso e ao abandono. Para conseguir compreender as novas informações e conseqüentemente os novos conhecimentos, os estudantes precisam superar as falhas da trajetória escolar anterior, como deficiências de linguagem, inadequação das condições de estudo, ausência de habilidades lógicas, problemas de compreensão em leitura e dificuldade de produção de textos (Sampaio; Santos, 2002). Todavia, a integração exige não apenas capacidade para o desempenho das atividades

acadêmicas, além disso, faz-se necessário o uso de habilidades que promovam o envolvimento com os colegas, os professores e o ambiente. Ambas são indispensáveis nos primeiros anos do ensino superior a fim de melhorar as chances de êxito (Diniz; Almeida, 2005; Ferreira; Almeida; Soares, 2001).

Nessa perspectiva, os jovens surdos, como quaisquer outros, terão de afrontar expectativas, normas e modos de funcionamento diferentes daqueles de sua vivência escolar anterior: a adaptação a essa nova realidade decorrerá de suas características pessoais, habilidades, de sua história e da forma como encara esse período de desenvolvimento próprio da faixa etária do jovem adulto, marcado pela construção da identidade, da autonomia, de ideais e de relações interpessoais (Ferreira; Almeida; Soares, 2001).

Nessa trilha, um estudo realizado por Foster, Long e Snell (1999) acerca da vivência de estudantes surdos do ensino superior, em contextos de inclusão, revelou que a comunicação desses sujeitos em sala de aula e o envolvimento com a aprendizagem são iguais a de seus pares ouvintes, porém eles se sentem menos integrados que estes últimos à vida universitária e que muitos professores não se preocupam em fazer adaptações que favoreçam os alunos surdos, e atribuem o sucesso ou fracasso desses aos serviços de apoio.

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

Para o êxito inclusivo, não basta apenas colocar o aluno surdo em uma sala de ouvintes. Em muitos casos, nem a presença do intérprete garante a inclusão do aluno surdo no ambiente de aprendizagem, pois segundo entendimento e pesquisa feita por Guarinello et al. (2008) para que o intérprete atue eficazmente no ensino superior é necessário que tenha uma formação de qualidade, que conheça antecipadamente a disciplina que será traduzida e que tenha uma relação adequada com o professor da disciplina. A pesquisa ainda conclui que o que se vê ainda é o descaso com a educação desse grupo, tendo em vista que poucos surdos podem contar com um intérprete em sala de aula durante seu percurso acadêmico na universidade.

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

Para alguns autores é questionável a ideia de que a simples presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula garante acessibilidade aos estudantes surdos comparável à dos ouvintes, ainda que se tenha condições satisfatórias no que se refere ao adequado preparo desses mediadores de interpretação.

Nessa linha, Marschark et al. (2005) sustentam que a inclusão tem como pressuposto que a estrutura discursiva e a informação compartilhada por um professor ouvinte para alunos

ouvintes sejam apropriadas e adaptadas para o conhecimento e os estilos de aprendizagem dos estudantes surdos. Todavia, os estudantes surdos formam um grupo mais heterogêneo que o dos ouvintes. A maioria cresceu em ambientes linguísticos que não contemplavam a língua de sinais, o que pode comprometer, em alguma medida, a proficiência na língua escrita na qual os materiais didáticos universitários são produzidos.

Assim, as pessoas surdas constituem um grupo culturalmente evidenciado, sobretudo, por meio do uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e suas experiências são de natureza visual “isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e de todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual” (Skliar, 2013, p.28).

Nesse diapasão, a inclusão se refere ao acesso e permanência dos estudantes nas instituições de ensino, buscando considerar as diferenças e promover a aprendizagem. Neste contexto, busca-se na inclusão dos estudantes surdos a valorização de sua diferença linguística.

Outros estudos como o de Daroque (2011) ratificam que estes estudantes vêm enfrentando dificuldades dentro da Instituição de Ensino Superior, dificuldades estas referentes à dinâmica de leitura, bem como a elaboração da escrita. Bisol (2010) enfatiza que há, de fato, certa insensibilidade, no sentido de se valorizar tanto a cultura surda, como também a Língua Brasileira de Sinais. Cruz (2007), promovendo ampla discussão sobre as condições oferecidas para os estudantes surdos no ensino superior, compreendendo a vivência universitária, conhecendo as experiências desses estudantes e as suas condições no nível superior, concluiu que as condições desses sujeitos no ensino superior são de dificuldades, abandono, rejeição e impedimentos. Destaca como dificuldade maior o fato da universidade ser organizada para ouvintes, não havendo assim a contemplação e o espaço para o uso da LIBRAS.

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

No que se refere à comunicação informal, os autores alertam ainda que alunos surdos são raramente incluídos nas interações informais entre estudantes ouvintes no que diz respeito às expectativas do professor, dicas de estudo, e regras “não ditas” de organização e comportamento em sala de aula, perdendo, portanto, informações importantes, porém não “tornadas públicas” (Foster, Long, Snell, 1999, p.226).

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

Portanto, é perceptível que as questões complexas que envolvem o desempenho acadêmico de estudantes surdos ainda precisam ser pesquisadas em profundidade. De

acordo com Lang (2002), mesmo em países com mais tradição na inclusão de surdos em instituições de ensino superior - como os Estados Unidos, onde atualmente eles são mais de 2000 mil - há maior compreensão sobre as barreiras e dificuldades do que sobre as soluções. No Brasil, o número de alunos surdos matriculados no ensino superior vem aumentando significativamente, segundo dados do MEC/INEP relativos ao censo de 2011. De um total de 8.961.724 alunos que se matricularam neste ano no ensino superior brasileiro, 29.033 (0,32%) possuíam algum tipo de necessidade educacional especial (NEE), sendo 5.065 (17,44% do total) com deficiência auditiva, 2.067 (7,11%) surdos e 211 (0,72%) com surdocegueira (Brasil, 2011). Esse aumento na demanda e procura por matrículas demonstram a importância de serem implementadas mais políticas públicas para a inclusão de pessoas com necessidades especiais na educação, especialmente no ensino superior.

O que existe de positivo são diretrizes gerais, como o respeito à diferença linguística e a oferta de subsídios metodológicos específicos, como materiais especiais, novas tecnologias de ensino e serviços de apoio diferenciados (Martins, 2006).

Assim, fomentar o debate sobre o acesso da pessoa com deficiência, sobretudo a pessoa surda, no contexto educacional, desde o seu ingresso, permanência e conclusão da Educação Superior, exige dialogar com um discurso da integração e da dignidade humana, sobretudo, após a Declaração de Direitos de 1948 e dos direitos garantidos na Constituição Brasileira de 1988. Refletir sobre a inclusão da pessoa com deficiência é possibilitar não somente a promoção do acesso às várias dimensões sociais e educacionais, mas, sobretudo, criar oportunidades e garantias de direitos iguais a todos.

A universidade no Brasil não foi delineada para todos; sendo assim, seu maior desafio “está na atitude, como instituição social, de despertar e fazer despertar uma consciência, não num plano utópico, mas da leitura de recorrências sociais não excludentes, da vida para a vida” (Lima, 2014, p.87).

No ensino superior, para garantir o acesso, a permanência e a participação dos alunos, as instituições devem se organizar para oferecer recursos e promover ações que possibilitem acessibilidade arquitetônica, de comunicação, de informações e dos materiais didáticos e pedagógicos, desde o processo seletivo a atividades que abarcam o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 2008).

Historicamente, as políticas afirmativas de acesso ao ensino superior, especificamente, o movimento pela inclusão também teve seu início na década de 1990. A primeira iniciativa foi dada pelo Ministério da Educação - MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial - SEESP e da portaria n°. 1.793/94 que indicou a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente nos cursos de Pedagogia e Psicologia e demais licenciaturas (Moreira; Bolsanello; Seger, 2011).

Em 1996, por meio do Aviso Circular n° 277 MEC/GM, houve a solicitação às Instituições de Ensino Superior - IES que viabilizassem as condições de acesso aos candidatos com deficiência nos concursos vestibulares e também a flexibilização dos serviços educacionais, infraestrutura e capacitação de recursos humanos de modo a garantir a permanência de qualidade de tais alunos (Brasil, 1996).

No final da década de 1990, a portaria nº1.679/99 colocou como critério para credenciamento de Instituições de Ensino Superior, autorização e reconhecimento de cursos, a verificação de questões de acessibilidade arquitetônica, existência de equipamentos em Braille e demais recursos indicados para pessoas com deficiência visual e disponibilização de intérpretes de LIBRAS, adaptação no ensino da língua portuguesa para as pessoas com surdez (Brasil, 1999).

O Decreto de nº. 3.298/99 reforçou o compromisso das Instituições de Ensino Superior de realizar adaptação de avaliações, disponibilizar tempo adicional para realização de provas e outros apoios necessários, além de garantir estas mesmas adaptações nos processos seletivos para ingresso nos cursos universitários. O mesmo decreto ainda preconizou a realização de instruções para que itens ou disciplinas relacionadas às pessoas com deficiência sejam incluídos nos programas de Educação Superior (Brasil, 1999b; Moreira; Bolsanello; Seger, 2011).

Em relação à formação de professores em nível de Ensino Superior, a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/ nº1/2002) propõe que os cursos de licenciatura devam contemplar conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas (Brasil, 2002).

No que se refere especificamente à deficiência auditiva, a Lei Federal 10.436/02 e o Decreto Federal 5.626/05 configuraram-se em um marco em prol da inclusão, uma vez que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua, inserindo-a como obrigatória nas licenciaturas e no curso de Fonoaudiologia, e como optativa nos demais cursos de Educação Superior e na Educação Profissional (Brasil, 2005).

Um marco significativo para políticas públicas inclusivas no Ensino Superior ocorreu em 2005, com o lançamento do “INCLUIR” – Programa de Acessibilidade na Educação Superior, que se encontra vigente até o momento. De acordo com a página oficial do programa no MEC:

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (Brasil, 2014).

No período de 2005 a 2011, o programa efetivou-se por meio de chamadas públicas concorrenciais, que significaram o início da formulação de estratégias para identificação das barreiras ao acesso das pessoas com deficiência à educação superior. A partir de 2012, esta ação foi universalizada atendendo todas as IFES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada (Brasil, 2013).

Para que o aluno surdo possa ingressar no ensino superior e seja incluído é preciso respeitar sua especificidade linguística, levando-o a aprender e adquirir conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento acadêmico e profissional, proporcionando igualdade de oportunidades de aprendizagem como os ouvintes, por ter direitos iguais de receber um ensino de qualidade. Mediante o alcance de muitos alunos surdos ao nível superior, surge a

necessidade das instituições se prepararem para recebe-los, a fim de formar bons profissionais para o mercado de trabalho.

Ainda há um campo de estudo grande a ser explorado sobre o acesso das pessoas surdas ao ensino superior, e algumas das informações já levantadas estão inseridas em dados gerais nos estudos acerca do ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior. Valdés (2006) diz que, até o início da década de 1980, poucas pessoas tinham acesso à Educação Superior no Brasil, fato esse associado ao não acesso dessa população à Educação Básica, o que indicava sua exclusão dos direitos sociais.

Ainda no tocante a educação de surdos, pesquisadores da área (Goldfeld, 1997; Quadros, 1997; Skliar, 1997, Fernandes, 2007), defendem que a escolarização dos alunos surdos deva ocorrer na perspectiva do bilinguismo, em que sua aprendizagem é mediada pela Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, a primeira língua (L1) do surdo e, a Língua Portuguesa na modalidade escrita, como a segunda língua (L2), pressupondo um ensino bilíngue, prioritariamente nas etapas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando estes fatores, faz-se necessário compreender que a educação inclusiva para os alunos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais se faz de forma diferenciada, em respeito à sua peculiaridade linguística e a garantia de serem atendidos em suas necessidades educacionais especiais, conforme apregoam as várias legislações atuais.

Ressalta-se ainda, que a necessidade de reconhecimento da LIBRAS e a efetivação da Educação Bilíngue tem sido algumas das reivindicações das comunidades surdas brasileiras.

O presente artigo traz uma ótica de estudo que se refere à inclusão dos estudantes surdos, no ensino superior. Para dar sustento a essa questão de investigação, tem-se como objetivo analisar a evolução do acesso da pessoa surda no ensino superior no período de 2010 a 2015, considerando o papel das instituições de ensino superior enquanto agente social destinada à formação humana, social e intelectual desses sujeitos, levando-se em conta as possíveis variáveis explicativas, que se relacionam com o fenômeno estudado, tais como: o número de cursos superiores frequentados por alunos surdos, o número de matrículas ativas em instituições de ensino superior e o número de Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais atuantes nas instituições de ensino superior.

1 Metodologia

Este estudo é de caráter quantitativo, pois os métodos quantitativos nos apontam caminhos para o desenvolvimento de uma pesquisa que seja mais próxima do cotidiano e das experiências dos sujeitos. De acordo com Stake (2011, p.66) “a pesquisa qualitativa se baseia muito nas percepções interpretativas feitas durante todo o planejamento, a coleta de dados, a análise e a elaboração do texto do estudo”. Os dados são analisados de modo reflexivo, com base nas percepções dos participantes da pesquisa e interpretados em seguida.

A pesquisa de natureza descritiva tem o objetivo de descrever fatos e fenômenos de uma determinada realidade, para a sua compreensão. Segundo Gil (2008, p.28) “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

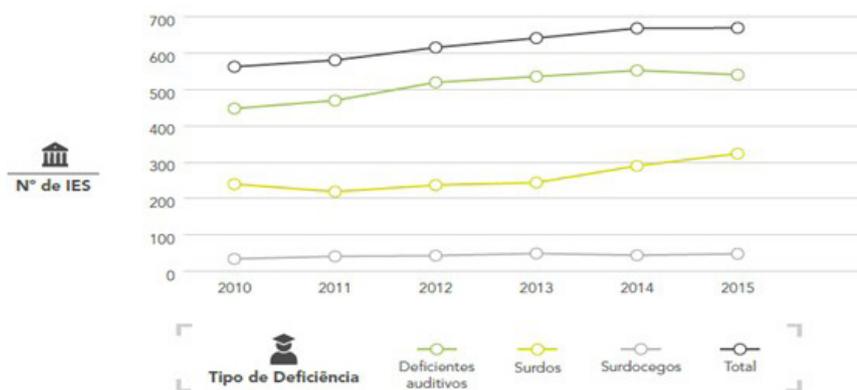
Os dados apresentados neste estudo foram selecionados a partir das informações do Censo da Educação Superior dos anos 2010 a 2015, disponíveis no portal do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, portanto caracterizados como dados secundários. Tal recorte de período foi realizado, considerando-se a própria característica do Censo da Educação Superior, que a partir de 2009 passou a investigar questões específicas relacionadas à deficiência e outras necessidades educacionais especiais com uma configuração comum aos anos de 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015, que possibilita a análise quantitativa dos dados e a comparação entre os anos.

Para a análise quantitativa dos referidos dados, foi utilizado o software estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), e o banco de dados de cada um dos anos mencionados. O SPSS permitiu a realização do cruzamento das variáveis como o número de instituições de ensino superior frequentadas por aluno, o número de cursos superiores frequentados por alunos surdos, o número de matrículas ativas em instituições de ensino superior e o número de Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais atuantes nas instituições de ensino superior.

Dessa forma, o software SPSS forneceu relatórios automáticos pela seleção de métodos de processamento. Tais procedimentos foram programados para o presente caso, que considerou mais de uma variável independente, o que caracterizou a regressão linear múltipla. Os mesmos providenciaram a seleção de variáveis que foram consideradas nos modelos, obedecendo à lógica da avaliação global do modelo através da estatística Z-ANOVA. Tal utilidade é relevante principalmente no caso de pesquisas exploratórias, em que não há expectativa formada acerca do comportamento de variáveis e se opta por um grande número destas.

Assim, variáveis foram incluídas ou removidas do modelo a partir da definição, da probabilidade (Sig) ou de um valor crítico da VIF. Esta última variável refere-se à incidência de multicolinearidade, caracterizada como um problema no ajuste do modelo que pode causar impactos na estimativa dos parâmetros. No presente caso, buscamos considerar como modelo aceitável, aquele cujo VIF < 5. Vale ressaltar que no que se refere aos valores críticos de F, estes dependeram tanto do tamanho da amostra quanto da quantidade de variáveis.

O gráfico 1 apresenta a evolução do número de instituições de nível superior frequentadas por alunos surdos - 2010 a 2015 -, aqui caracterizada como variável dependente:



Fonte: Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES.

Dessa forma, foi utilizado como variável dependente os dados contidos na tabela 1:

Tab.01 - Número de instituições de ensino superior frequentadas por alunos surdos - Brasil/2010 a 2015.

2010	240
2011	210
2012	230
2013	238
2014	300
2015	320

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

Por outro lado, como variáveis independentes foram utilizados os dados contidos na tabela 2:

Tab.2 Período Analisado.

	Número de cursos superiores frequentados por alunos surdos - Brasil/2010 a 2015*	Número de alunos surdos com matrículas ativas no ensino superior - Brasil/2010 a 2015*	Número de tradutores e intérpretes de LIBRAS atuantes em instituições de ensino superior - Brasil/2010 a 2015*	Número de certificações para proficiência na tradução da LIBRAS - Língua Portuguesa, realizadas pela Universidade de Santa Catarina - UFSC**
2010	746	2167	4700	433
2011	692	1583	3442	484
2012	751	1652	4529	328
2013	830	1489	5036	242
2014	965	1631	5796	484
2015	1035	1650	6349	777

Fonte: *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/ pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE/**Universidade de Santa Catarina - UFSC.

Os dados relativos ao número de certificações emitidas nos exercícios de 2011 e 2014 foram obtidos por meio de média aritmética dos demais exercícios, uma vez que, pelos levantamentos realizados, não foram realizados exames para estes fins.

2 Resultados e análises

A primeira etapa do processo consistiu em analisar a matriz de correlação. No SPSS, existe a seguinte rotina para extraí-la: - Analisar; - Correlacionar; - Bivariável; - Selecionar as variáveis; - Em Coeficientes de Correlação, optar por Pearson; - OK. Consequentemente, foi elaborado o quadro 1, abaixo:

Quadro 1 - Correlações - Modelo 1.

		Número de Instituições	Número de Matrículas	Número de Certificações	Número de Intérpretes	Número de Cursos
Correlação de Pearson	Número de Instituições	1,00	-,113	,747	,942	,979
	Número de Matrículas	-,113	1,000	,089	-,054	-,238
	Número de Certificações	,747	,089	1,000	,506	,625
	Número de Intérpretes	,942	-,054	,506	1,000	,957
	Número de Cursos	,979	-,238	,625	,957	1,000
Sig. (1 extremidade)	Número de Instituições		,415	,044	,002	,000
	Número de Matrículas	,415		,434	,459	,325
	Número de Certificações	,044	,434		,153	,092
	Número de Intérpretes	,002	,459	,153		,001
	Número de Cursos	,000	,325	,092	,001	

Fonte: SPSS.

Posto isto, verificou-se que a maior correlação se dá com a variável curso ($r = 0,979$), com alta significância estatística (Sig. menor que $\alpha = 0,05$). A segunda maior correlação se dá com a variável intérprete ($r = 0,942$), também com alta significância estatística (Sig. menor que $\alpha = 0,05$). Dessa forma, o estudo consiste em testar estatisticamente a relação entre 4 tipos de variáveis relacionadas ao número de instituições de ensino superior frequentadas por alunos surdos. Esta pesquisa foi caracterizada por apresentar uma Regressão Linear Múltipla, pois estabelece 4 variáveis independentes no sentido de prever e explicar o comportamento de uma única variável dependente. Foi avaliado todo o processo percorrido pelo *software* no método de busca sequencial inserir.

Portanto, a proposta é deixar o SPSS selecionar a variável estatística utilizando como variáveis independentes todas as variáveis quantitativas explicativas. A rotina é a seguinte: -Analisar; -Regressão linear; -Selecionar variável dependente - Número de instituições de ensino superior frequentadas por alunos surdos; -Selecionar variáveis independentes - Número de cursos superiores frequentados por alunos surdos, Número de alunos surdos com matrículas ativas no ensino superior, Número de tradutores e intérpretes de LIBRAS atuantes em instituições de ensino superior; -Método *inserir*); - OK.

Portanto, para fins de análise, a partir da alimentação do sistema SPSS com os dados de cada variável, obtivemos o primeiro modelo com 5 variáveis, que se apresentou da seguinte forma:

Quadro 2 - Variáveis inerentes ao modelo 1.

Coeficientes	Valores	Variáveis	Relação com a variável dependente (Estudos dos Sinais)
a	69,604	constante	Aumenta o valor da variável dependente “número de instituições” que tem estudantes surdos no seu corpo discente.
B 1	- 0,07	Número de matrículas ativas de estudantes surdos	Conforme o número de matrícula aumenta, aumenta o número de IFES que têm estudantes surdos.
B 2	- 0,067	Número de certificações para proficiência na tradução da LIBRAS – Língua Portuguesa,	Conforme aumenta do número de certificações, mais intérpretes estarão atuando nas instituições de ensino superior, aumentando assim o número de instituições de ensino superior que tenham estudantes surdos no seu corpo discente.

B 3	0,19	Número de intérpretes atuantes nas IES	Conforme aumenta o número de intérpretes atuantes nas IFES, aumenta o número de instituições de ensino superior frequentadas por estudantes surdos.
B 4	0,91	Números de curso que tem estudantes surdos	Conforme aumenta o número de cursos superiores frequentados por estudantes surdos, aumenta o número de IFES que tem estudantes surdos no seu corpo discente.

Fonte: SPSS.

A primeira análise de regressão linear múltipla com a variável dependente “número de instituições de ensino superior que tenham estudantes surdos no seu corpo discente” e as 4 variáveis independentes apresentou um modelo com R² de 99,80% e um R² ajustado de 98,90%, com uma significância de 0,69 e um teste F com valor de 116,684, conforme o quadro 3 abaixo:

Quadro 3 - Resumo do Modelo 1.

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Estatísticas de mudança				
					Alteração de R quadrado	Alteração F	df1	df2	Sig. Alteração F
1	,999a	,998	,989	4,098	,998	116,684	4	1	,069

Fonte: SPSS.

No quadro 3, apresentamos os intervalos de confiança a 95% do modelo. Dessa forma, podemos observar que os limites estão abaixo ou acima de zero, tornando assim o modelo menos consistente.

Quadro 4 - Coeficientes do Modelo 1.

Modelo 1	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Intervalo de confiança 95,0% para B		Estatísticas de colinearidade		
	B	Erro padrão	Beta			Limite inferior	Limite superior	Parte	Tolerância	VIF
(Constante)	69,604	50,672		1,374	,401	-574,249	713,457			
Matricula	-,007	,016	-,040	-,415	,750	-,210	,197	-,019	,229	4,372
Certificações	,067	,022	,310	2,991	,205	-,218	,353	,138	,199	5,037
Interpretes	,019	,013	,484	1,442	,386	-,147	,185	,067	,019	52,691
Cursos	,091	,116	,312	,785	,576	-1,383	1,566	,036	,014	74,030

Fonte: SPSS.

Dessa forma, a equação para o modelo 1 com as 4 variáveis independentes é: $Y = 69,604 - 0,07(X1) - 0,067(X2) + 0,19(X3) + 0,91(X4) + \text{erro}(1)$. Neste modelo, tivemos uma capacidade de predição de 99,80% ($R^2 = ,998$). Apesar destes indicadores favoráveis, ao considerarmos os baixos níveis de correlação das variáveis independentes “número de matrícula” e “número de certificações”, frente à variável dependente “número de instituições”, optou-se pela insistência em se obter um modelo mais confiável, excluindo as mesmas e realizando um novo processamento de dados, cujos resultados serão apresentados seguidamente no quadro 5.

Quadro 5 - Correlações - Modelo 2.

		Número de Instituições	Número de Intérpretes	Número de Cursos
Correlação de Pearson	Número de Instituições	1,00	,942	,979
	Número de Intérpretes	,942	1,000	,957
	Número de Cursos	,979	,957	1,000
Sig. (1 extremidade)	Número de Instituições		,002	,000
	Número de Intérpretes	,002		,001
	Número de Cursos	,000	,001	

Fonte: SPSS.

A segunda análise de regressão linear múltipla com a variável dependente “número de instituições de ensino superior que estudantes surdos no seu corpo discente” e apenas as variáveis independentes “número de intérpretes e “número de cursos” apresentou um modelo com R² 95,90% e um R² ajustado de 93,10%, com uma significância de ,008 e um teste F com valor de 10,453 conforme o quadro 6 abaixo:

Quadro 6 - Resumo do Modelo 2.

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Estatísticas de mudança				
					Alteração de R quadrado	Alteração F	df1	df2	Sig. Alteração F
2	,979a	,959	,931	4,098	,959	10,453	2	3	,008

Fonte: SPSS.

Conforme pode ser constatado no quadro 5 – correlações – modelo 2, as correlações entre a variável dependente “número de instituições” e as 2 variáveis independentes: “número de intérpretes” e “número de cursos” foram de 94,20% e 97,90%, respectivamente. Tal cenário comprova forte incidência de correlações entre as variáveis aplicadas.

Da mesma forma, que no modelo apresentado inicialmente, no quadro 4 – Coeficientes do Modelo 2, destacamos os intervalos de confiança a 95% do modelo com as respectivas variáveis independentes. Nota-se que nem todos os limites estão acima de zero, o que revela certa inconsistência do modelo. O coeficiente não padronizado da variável número de intérpretes com o valor de ,002 demonstra que conforme esta taxa decresce, diminui também o número de instituições com alunos surdos. Por outro lado, temos que neste modelo 2 de regressão linear múltipla, os valores do VIF abaixaram sensivelmente em relação ao modelo 1, afastando-se assim os problemas de multicolinearidade.

Quadro 7 - Coeficientes do Modelo 2.

Modelo 2	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Intervalo de confiança 95,0% para B		Estatísticas de colinearidade		
	B	Erro padrão				Beta	Limite inferior	Limite superior	Parte	Tolerância
(Constante)	22,692	33,193		,684	,543	-82,942	128,327			
Intérpretes	,002	,016	,063	,157	,885	-,048	,053	,018	,085	11,831
Cursos	0,268	,118	,918	2,270	,108	-,108	,643	,267	,085	11,831

Fonte: SPSS.

Consequentemente, a partir dos dados do quadro acima, infere-se que a equação para o modelo 2, com as variáveis independentes “número de intérpretes” e “número de cursos” é: $Y = 22,692 - 0,002(X1) + 0,268(X2) + \text{erro} (2)$, onde X1 e X2 são as respectivas variáveis independentes. No presente modelo, obtivemos uma capacidade de predição de 95,90% ($R^2 = ,959$).

Dessa forma, o quadro de variáveis inerentes ao modelo se apresentou da seguinte forma:

Quadro 8 - Variáveis inerentes ao modelo 2.

Coeficientes	Valores	Variáveis	Relação com a variável dependente (Estudos dos Sinais)
a	22,692	constante	Aumenta o valor da variável dependente “número de instituições” que tem estudantes surdos no seu corpo discente.
b 1	,002	Número de intérpretes atuantes nas IES	Conforme diminui o número de intérpretes atuantes nas IFES, diminui o número de instituições de ensino superior frequentadas por estudantes surdos
b 2	0,268	Números de curso que tem estudantes surdos	Conforme diminui o número de cursos superiores frequentados por estudantes surdos, diminui o número de IFES que tem estudantes surdos no seu corpo discente.

Fonte: SPSS.

Analisando os resultados constantes no Quadro 7 – Coeficientes do Modelo 2, verificamos que os valores da VIF ficaram iguais. Como este trabalho considerou também o comportamento desta variável, embora o modelo 2 apresentasse um valor satisfatório do R^2 , no intuito de buscar uma modelo mais confiável, optou-se pela realização de uma nova filtragem, excluindo assim, a variável que apresentasse o valor do Sig menos próximo do ideal. Portanto, decidiu-se por um novo processamento de dados, excluindo a variável “número de intérpretes”.

Consequentemente, a terceira análise de regressão linear múltipla com a variável dependente “número de instituições de ensino superior que estudantes surdos no seu corpo discente” e apenas a variável independente “número de cursos” apresentou um modelo com R^2 de 95,80% e um R^2 de ajustado de 94,8%, com uma significância de ,001 e um teste F com valor de 91,625 conforme o quadro 6 abaixo:

Quadro 9 - Resumo do Modelo 3.

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	Estatísticas de mudança				
					Alteração de R quadrado	Alteração F	df1	df2	Sig. Alteração F
3	,979a	,958	,948	9,064	,958	91,625	1	4	,001

Fonte: SPSS.

Da mesma forma, que nos modelos 1 e 2, apresentados anteriormente, no quadro 7 – Coeficientes do Modelo 3, destacamos os intervalos de confiança a 95% do modelo com

as respectivas variáveis independentes. Nota-se que nem todos os limites estão acima de zero, o que revela certa inconsistência do modelo. O coeficiente não padronizado da variável número de cursos com o valor de ,286 demonstra que conforme esta taxa decresce, diminui também o número de instituições com alunos surdos. Por outro lado, temos que neste modelo 3 de regressão linear múltipla, o valor do VIF abaixou sensivelmente em relação ao modelo 2, fixando-se em patamar aceitável e ao mesmo tempo afastando problemas de multicolinearidade. Por último, observa-se que o valor da Sig foi de ,001, ou seja, valor < ,005, demonstrando certo grau de confiabilidade deste modelo.

Quadro 10 - Coeficientes do Modelo 3.

Modelo 2	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.	Intervalo de confiança 95,0% para B		Estatísticas de colinearidade		
	B	Erro padrão				Beta	Limite inferior	Limite superior	Parte	Tolerância
(Constante)	20,164	25,224		,799	,469	-49,868	90,197			
Cursos	,286	,030	,979	9,572	,001	,203	,368	,979	1,00	1,00

Fonte: SPSS.

Consequentemente, a partir dos dados do quadro acima, infere-se que a equação para o modelo 3, com a variável independente “número de cursos” é: $Y = 20,164 - 0,286(X1) + \text{erro}$ (3), onde X1 é a variável independente. No presente modelo, obtivemos uma capacidade de predição de 95,8% ($R^2 = ,958$).

Dessa forma, o quadro de variáveis inerentes a este último modelo se apresentou da seguinte forma:

Quadro 11 - Variáveis inerentes ao modelo 3.

Coeficientes	Valores	Variáveis	Relação com a variável dependente (Estudos dos Sinais)
a	20,164	constante	Reduz o valor da variável dependente “número de instituições” que tem estudantes surdos no seu corpo discente.
b 1	,286	Números de curso que tem estudantes surdos	Conforme diminui o número de cursos superiores frequentados por estudantes surdos, diminui o número de IFES que tem estudantes surdos no seu corpo discente..

Fonte: SPSS.

Conclusão

O propósito do presente artigo foi analisar a evolução do número de instituições de ensino superior que apresentaram em seu corpo discente estudantes surdos, usuários da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, considerando possíveis variáveis explicativas para este

fenômeno. A análise foi realizada a partir dos microdados do Censo Escolar dos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013, 2014 e 2015 disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e também dados relativos ao número de certificações para proficiência na tradução da LIBRAS – Língua Portuguesa, realizadas pela Universidade de Santa Catarina – UFSC.

Nesse sentido, este estudo investigativo permitiu, por meio de parâmetros estatísticos, observar o comportamento das iniciativas de inclusão do aluno surdo, bem como as suas dificuldades, desafios e expectativas.

A partir do aporte teórico definido, que tratou da inclusão do estudante surdo no ensino superior, ficou demonstrado que apesar de existir legislações e embasamento teórico que apontam para a construção de um ambiente educacional inclusivo, ainda persistem a deficiência de condições que garantam a aprendizagem do aluno com surdez, o que se apresenta como um desafio a ser superado.

Nesse diapasão, como tônica principal a ser explorada nessa desejável trilha de acesso democratizado ao ensino superior, destacamos a necessidade de se buscar a adaptação de cursos superiores para esta parcela da sociedade. Embora lógico, faz-se necessária ressaltar que a oferta de cursos superiores voltados para esses sujeitos deve ser viabilizada por meio de estratégias de acessibilidade solidificadas em planos de ação e resoluções que efetivem a implementação dessas estratégias e viabilizem o acesso, a permanência e a formação de estudantes surdos até a sua exitosa conclusão do curso superior. Como exemplo, citamos a necessidade de adaptação na correção de avaliações e o uso de recursos visuais para a contextualização das aulas. Portanto, verifica-se que a disponibilização de cursos com esta configuração está altamente correlacionada à construção de uma universidade inclusiva e acessível a todos. Daí a importância de se refletir sobre as políticas públicas para a educação de surdos e, principalmente, apontar diretrizes que favoreçam a efetiva inserção no ensino superior com os mesmos direitos que qualquer outro aluno.

Somado a isso, embora a variável independente “número de cursos frequentados por alunos surdos” tenha gerado o modelo mais harmonioso e correlacional com a variável dependente “número de IES”, é salutar evidenciar que a variável “número de intérpretes de LIBRAS atuantes em IES”, também, apresentou correlação significativa, destacando-se a capacidade de predição na ordem de R^2 95,90% ($R^2 = 0,959$). Este dado estatístico destaca a relevância de se implementar mecanismos que aumentem a oferta de profissionais com proficiência e tradução da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS para a Língua Portuguesa. A esse respeito é inegável admitir que o reconhecimento das estratégias para acessibilidade e inclusão dos estudantes surdos nas IES é fortemente identificado pela presença do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS), sendo esse profissional reconhecido como mediador da comunicação entre surdos e ouvintes. Logo, a sua atuação mediadora permitirá a apropriação de conhecimentos científicos/acadêmicos pelos surdos inseridos na universidade.

Por fim, de forma mais abrangente, todos nós podemos construir uma universidade realmente inclusiva, acessível a todos. Nesse ímpeto, Freire (1987, p. 33) alerta os educadores a terem cuidado ao se atentar apenas aos conteúdos que serão ministrados, numa concepção bancária de ensino. O professor – e por que não o intérprete – devem conhecer esse sujeito com

quem estarão trabalhando. De um lado, o docente deve perceber as diferenças que existem em cada um de seus alunos de forma que o seu conteúdo possa atingir e ser internalizado e absorvido pela sua classe; de outro, o intérprete precisa saber qual o nível de língua de sinais que o aluno surdo possui para fazer as escolhas lexicais pertinentes no momento da interpretação. Assim, os três atores poderão construir o conhecimento de forma satisfatória, num processo dialógico entre o professor, o aluno e o intérprete.

Por se tratar de um estudo preliminar, pesquisas futuras poderiam explorar o universo de inclusão, permanência e egresso de estudantes surdos no ensino superior, não somente pela necessidade de atribuir destaque a este fenômeno social, mais principalmente para investigar de maneira aprofundada, sobretudo, o impacto das políticas inclusivas no âmbito das IES.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro (GM). **Aviso Circular nº 277**. Brasília: MEC/GM, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 23 maio de 2018.

_____. Ministério da Educação. DECRETO No 3.298, de 20 de dezembro de 1999: Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>> Acesso em 23 de maio de 2018.

_____. Resolução CNE/CP n. 1, de 19 de fevereiro de 2002. **Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf > Acesso em: 23 maio de 2014.

_____. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 23 dez. 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Censo 2011. Disponível em: <http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos2011_apresentacao&xpid=CENSOS>

_____. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior SECADI/ SESU-2013**. Brasília: 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article>. Acesso em: 22 de maio de 2018.

_____. **Programa Incluir**. Portal Mec. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article > Acesso em: 22 maio de 2018.

BISOL, C. A. [et.al]. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. *Caderno de pesquisa* v. 40, nº 139, p. 147 - 172, jan / abr. 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/v40n139/v40n139a08.pdf. Acesso em: 05/05/2018.

BRUNO, M. M. G. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. *Estudos RBEP*, 2011. Disponível em www.rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/666. Acesso em 27 maio de 2018.

CRUZ, J. I. G. da. *Consolidação de uma trajetória escolar: o olhar do surdo universitário sobre o ensino superior*. Ribeirão Preto, 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto.

DAROQUE, S. C. *Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária*. Piracicaba, 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba.

DINIZ, A. M.; ALMEIDA, L. S. *Escala de integração social no ensino superior (Eises): metodologia de construção e validação. Análise Psicológica*, v.4, n.23, p.461-476, out. 2005.

FERNANDES, S. F. *Educação de surdos*. Curitiba: IBPEX. 2007.

- FERREIRA, J. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C. Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *PsicoUSF*, Itatiba, v.6, n.1, p.1-10, jan. 2001.
- FOSTER, S.; LONG, G.; SNELL, K. Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Oxford, v.4, n.3, p.225-235, Summer, 1999.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. LACERDA, C. B. F. & GÓES, M. C. R. (org.). *Surdez – Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.
- GOLDFELD, M. *A criança surda - linguagem e cognição numa perspectiva socio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.
- GOFFREDO, V. L. F. S. A Inclusão da pessoa surda no ensino superior. *Fórum*, Rio de Janeiro, v.10, p.16-22, dez. 2004.
- GUARINELLO, A.C. O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online]. 2008, vol14, n.1, p. 63-74. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/PESQUISA/BBEONLINE/det.asp?cod=71148&type=P> > Acesso em: 23/05/2018.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: atlas, 2008.
- LANG, H. G. Higher education for deaf students: research priorities in the new millenium. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Oxford, v.7, n.4, p.267-280, Fall 2002.
- LIMA, P.G. Universalização da educação superior no Brasil: uma reflexão sobre emancipação e justiça social. In: NOZU, W.C.S.; LONGO, M.P.; BRUNO, M.M.G. (org). *Direitos humanos e inclusão: discursos e práticas sociais*. Campo Grande, MS: ed. UFMS, 2014.
- MARSCHARK, M. et al. Access to postsecondary education through sign language interpreting. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Oxford, v.10, n.1, p.38-50, Winter 2005.
- MARTINS, V. R. O. Implicações e conquistas da atuação do intérprete de língua de sinais no ensino superior. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.7, n.2, p.157-166, jun. 2006.
- MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 41, set. 2011 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602011000300009&lng=pt&nrm=iso> acesso em 01 maio de 2018.
- QUADROS, R. M. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622006000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 mai. 2017.
- SAMPAIO, I. S.; SANTOS, A. A. Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.7, n.1, p.31-38, jan. 2002.
- SKLIAR, C. *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- _____. Os Estudos Surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- STAKE, R. *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.
- VALDÉS, M.T. M. (Org.). *Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil: caminhos e desafios*. Fortaleza: Eduece, 2006, 174 p.