

**POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO SUPERIOR E ATUAÇÃO PROFISSIONAL:
OPÇÕES MORAIS E ÉTICAS DE SURDOS**

**PUBLIC POLICIES, HIGHER EDUCATION AND PROFESSIONAL ACTIVITY:
ETHICAL AND MORAL OPTIONS OF DEAF PEOPLE**

ANDRADE, Aline Nunes
lineandrade@gmail.com
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

ALENCAR, Heloisa Moulin de
heloisamoulin@gmail.com
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

RESUMO Analisamos as perspectivas moral e ética das escolhas acadêmicas e profissionais de surdos que haviam se matriculado na educação superior, considerando que as relações sociais estabelecidas na comunidade surda podem influenciar tais escolhas, como também ser refletidas e refletir as políticas públicas de inclusão dos surdos. Entrevistamos 16 surdos por meio do método clínico piagetiano em língua de sinais. Verificou-se que a formação acadêmica, cujas áreas predominantes foram “linguística e letras” e “ciências humanas”, e a atuação profissional dos participantes, com destaque para “instrutor(a) de Libras” e “professor de Libras”, estão vinculadas à constituição de políticas públicas inclusivas no âmbito educacional e social à pessoas surdas. O reconhecimento legal da Libras como língua oficial da comunidade surda representa uma das principais conquistas dessa parcela da população, a qual foi fortalecida com a implantação de cursos de graduação na perspectiva bilíngue. Sugere-se a realização de novas pesquisas, com enfoque nos projetos de vida de pessoas surdas em uma perspectiva ética, nas condições de acesso de surdos à educação superior e na sua atuação efetiva no mercado de trabalho em outras esferas profissionais. O presente estudo pode, ainda, contribuir com a avaliação do impacto das políticas públicas na perspectiva de seus beneficiários, contribuindo para consolidar as que forem favoráveis ao propósito da inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Escolha profissional. Formação universitária. Perspectiva ética. Políticas públicas. Surdos.

ABSTRACT We analyzed the moral and ethical perspectives of academic and professional choices of deaf people had enrolled in higher education, whereas the social relationships within the deaf community may influence these choices as well as being reflected and reflect public policy of inclusion of the deaf people. We interviewed 16 deaf people through Piaget's clinical method in sign language. It was found that the academic background, whose predominant areas were 'linguistic and letters' and 'humanities', and the professional performance of the participants, especially 'instructor of Brazilian Sign Language' and 'Brazilian Sign Language teacher, are linked to the establishment of inclusive public policies in the educational and social context to deaf people. The legal recognition of Brazilian Sign Language as the official language of the deaf community is one of the major achievements of

this portion of the population, which was strengthened with the implementation of graduate programs in bilingual perspective. We suggest further research, with particular focus on life projects of deaf people in an ethical perspective, in the conditions of access to higher education for the deaf people and their activeness in the labor market in other professional spheres. This study may also contribute to the evaluation of the impact of public policy from the perspective of beneficiaries, helping to consolidate the policies favorable to the purpose of inclusion.

KEYWORDS: Career choice. Deaf people. Ethical perspective. Public policies. University education.

1 INTRODUÇÃO

Investigamos os juízos de pessoas surdas sobre as suas opções morais e éticas relativas à formação superior e à atividade profissional que exercem. Este estudo tem, como referência, a concepção de Piaget (1932/1994), para quem o desenvolvimento moral representa as mudanças que ocorrem na estrutura do pensamento e são passíveis de investigação por meio dos juízos acerca de temas morais e éticos. Nesse caso, não serão analisados os sentimentos ou as ações morais, mas os raciocínios que poderão apresentar elementos morais e éticos sobre as escolhas dos participantes surdos no âmbito acadêmico e profissional. Considera-se, ainda, que tais juízos podem estar intimamente relacionados com as políticas públicas de inclusão de surdos. Inicialmente, abordaremos informações censitárias e as políticas públicas de inclusão socioeducacional das pessoas surdas. Em seguida, será apresentada a caracterização das pessoas surdas e, por fim, as contribuições da Psicologia da Moralidade, úteis à discussão dos resultados.

1.1 DADOS CENSITÁRIOS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO DOS SURDOS

A partir do Censo realizado pelo IBGE no ano 2000, foi possível verificar que 14,5% da população brasileira possuía deficiência. Pela primeira vez, obteve-se a informação sobre o número absoluto de surdos no país equivalente a 166.400, sendo 80 mil mulheres e 86.400 homens.

O acesso escolar é um indicador necessário às políticas de inclusão. Em 2010, o IBGE apresentou um panorama detalhado do qual foi possível extrair o total

de pessoas surdas e a frequência a creches e/ou escolas, considerando a faixa etária e o estado do Espírito Santo, de onde são oriundos os participantes deste estudo, conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 - Frequência de surdos a creches/escolas, conforme faixa etária e região

Idade (em anos)	Total Brasil		Frequência Brasil		Total Espírito Santo		Frequência Espírito Santo	
	N	%	N	%	N	%	N	%
0 a 4	13.593	3,95%	4.794	35,27%	201	3,90%	86	42,79%
5 a 6	5.909	1,72%	4.985	84,36%	72	1,40%	72	100,00%
7 a 9	10.584	3,07%	9.570	90,42%	118	2,30%	111	94,07%
10 a 14	22.379	6,50%	19.786	88,41%	273	5,30%	259	94,87%
15 a 17	14.373	4,18%	11.019	76,66%	212	4,10%	162	76,42%
18 a 24	41.054	11,93%	14.411	35,10%	573	2,30%	139	24,26%
25 a 29	31.146	9,05%	5.486	17,61%	563	11,00%	109	19,36%
30 a 39	57.291	16,64%	6.981	12,19%	1.036	20,30%	66	6,37%
40 a 49	42.566	12,37%	4.030	9,47%	619	12,10%	12	1,94%
50 ou mais	105.310	30,60%	4.693	4,46%	1.442	28,20%	24	1,66%
Total	344.205	100,00%	85.755	24,91%	5.109	100,00%	1.040	20,36%

Fonte: Censo do IBGE 2010

Em 2010, havia o registro de 344.205 surdos no Brasil, sendo que a maior concentração estava na faixa etária de 50 anos ou mais, o mesmo ocorrendo em relação à população capixaba. Quanto à “frequência escolar no Brasil”, 24,91% estavam em espaços escolares. Esse índice percentual cai para 20,36% quando se verifica a “frequência escolar no Espírito Santo”. Considerando o público-alvo da Educação Superior, cuja faixa etária estimada é de 18 a 24 anos, segundo o IBGE (2010), existiam 41.054 surdos no Brasil, dos quais 35,1% tinham frequência escolar. No Espírito Santo, por sua vez, havia 573 jovens surdos, dos quais apenas 24,26% frequentavam algum espaço escolar.

A ampliação do acesso escolar às pessoas surdas tem total relação com o reconhecimento legal da Língua de Sinais Brasileira (Libras) como língua oficial e, portanto, a primeira língua dos surdos. A referida lei, de nº 10.436/2002, representa

uma conquista em prol do reconhecimento dos surdos segundo a perspectiva socioantropológica. Em seu texto, Libras é reconhecida como um meio de comunicação e expressão baseado em um sistema linguístico visomotor, com gramática específica, que possibilita a transmissão de representações e fatos, sistema esse oriundo das comunidades surdas de nosso país (BRASIL, 2002). Posteriormente, o Decreto 5626 (BRASIL, 2005), determinou a garantia da prioridade legal na formação superior de sujeitos surdos para o ensino de Libras na educação básica. A educação superior dos surdos envolve os cursos de licenciatura plena em Letras/Libras, que credenciam professores para atuarem nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e superior. A formação em Pedagogia prepara professores surdos para o ensino de Libras na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Além de instituir a função do professor surdo, a legislação prevê a formação de instrutores de Libras. Estes passam por formação de nível médio em cursos de educação profissional ou de formação continuada oferecidos por Instituições de Educação Superior (IES) ou pelas credenciadas às secretarias de educação.

A formação de professores surdos, bem como de intérpretes de língua de sinais tem estreita relação com a política que propõe o atendimento educacional especializado aos surdos, conforme estabelecido na meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). No que tange ao atendimento aos alunos surdos, foi estabelecida a estratégia 4.7 que visa, entre outros aspectos, “garantir a oferta de educação bilíngue”, sendo Libras a primeira língua e Língua Portuguesa na modalidade escrita, segunda língua, aos alunos surdos de 0 a 17 anos, em escolas e classes bilíngues, como também em escolas inclusivas. Tal estratégia parece responder ao apelo de Campello et al. (2012), os sete primeiros doutores surdos do Brasil atuantes nas áreas de Educação e Linguística, que redigiram uma carta aberta ao Ministro da Educação em defesa do direito à escolha do melhor modelo de educação que atenda às necessidades dos surdos. Discordam da ideia de que, para garantir a totalidade de alunos público-alvo da educação especial, todos tenham que ser matriculados em escolas regulares inclusivas, nas quais “as aulas não são ministradas diretamente em nossa primeira língua e a segunda língua é ensinada na

escola numa modalidade da qual não temos acesso pleno” (CAMPELLO et al., 2012, p. 1).

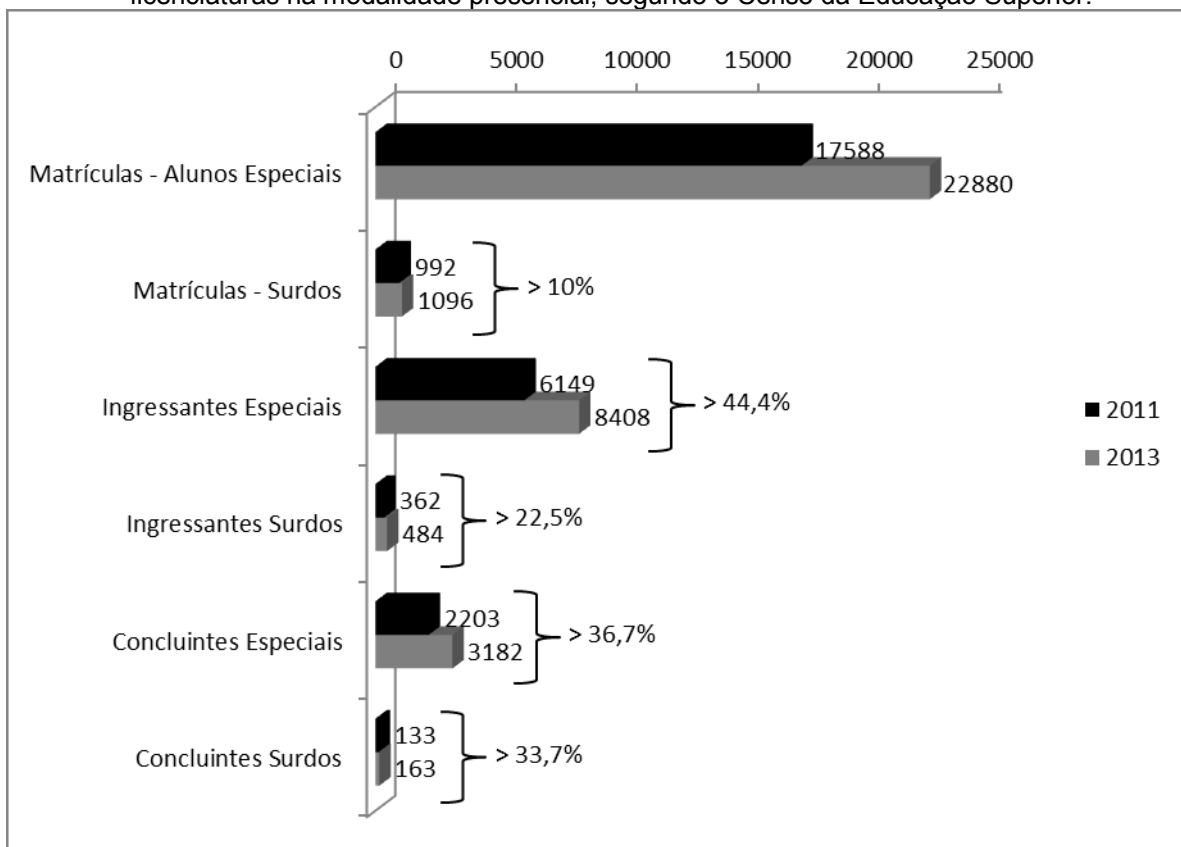
Na referida carta, alega-se que as políticas públicas adotadas não possuíam fundamento científico, considerando ainda o fato de que tais doutores surdos atuam como docentes em universidades federais, bem como participam ativamente de pesquisas em Linguística e em Educação. As poucas escolas bilíngues existentes no Brasil – em torno de 50 unidades – são “espaços de aquisição linguística e convívio mútuo” (CAMPELLO et al., 2012, p. 1) entre os pares surdos. Na ocasião, os autores rogaram que as escolas especializadas para surdos fossem reconsideradas pelo Ministério da Educação, evitando uma prática escolar em que, embora surdos e ouvintes estejam no mesmo espaço, a língua de sinais é enfraquecida e os surdos permanecem em desvantagem em todos os âmbitos do desenvolvimento, se comparados com os ouvintes.

A promoção de uma educação especializada aos surdos, desde a educação infantil, requer que se volte a atenção à educação superior, espaço de formação dos profissionais que atuarão com este público. O novo PNE (BRASIL, 2014) estabelece a ampliação das políticas de inclusão à pessoas com deficiência, bem como assegura as condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, conforme legislação complementar. Atualmente, o Plano Viver sem Limite (BRASIL, 2011), que vai ao encontro das metas do PNE, propõe que todas as universidades federais estejam com projetos de acessibilidade apoiados e que 27 cursos de Letras-Libras estejam criados. Em 2014, propunha-se a inauguração de 12 cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue, sinalizando uma resposta aos anseios por uma formação que contemplasse a especificidade surda. Além disso, estava prevista a contratação de 690 professores, tradutores e intérpretes de Libras. De acordo com o Observatório do Viver sem Limite (SDH, 2015), foram criados 20 cursos de Letras/Libras, havendo a previsão de sete cursos para 2015. Neste balanço, não consta a oferta dos cursos de pedagogia bilíngue previstos, assim como inexistente informação sobre o número de profissionais efetivamente contratados.

Os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2011; 2013) podem contribuir com o fortalecimento e a adequação das políticas de inclusão. Ressalta-se que a acessibilidade às pessoas com deficiência é requisito legal para os processos

regulatórios e de avaliação dos cursos e das Instituições de Educação Superior. Além de verificar se a disciplina de Libras é componente curricular das licenciaturas e do curso de Fonoaudiologia, conforme obrigatoriedade imposta pelo Decreto 5626 (BRASIL, 2005), o INEP (2012; 2014) avalia o cumprimento da Portaria Ministerial nº 3284 (BRASIL, 2003) sobre a existência de um compromisso formal da instituição em oferecer o atendimento de um intérprete de Libras, de valorizar o conteúdo semântico no momento de corrigir as atividades avaliativas escritas, estimular os estudantes surdos ao aprendizado da Língua Portuguesa, com especial enfoque à modalidade escrita, e oferecer aos professores acesso à literatura correspondente às especificidades linguísticas deste público. Tais procedimentos devem ser adotados pela instituição caso esta venha a ser solicitada pelo surdo. Entretanto, constata-se baixa taxa de matrículas e ingresso de estudantes surdos na educação superior, mesmo que uma análise das séries históricas possibilite-nos constatar evolução em algumas taxas (Figura 1).

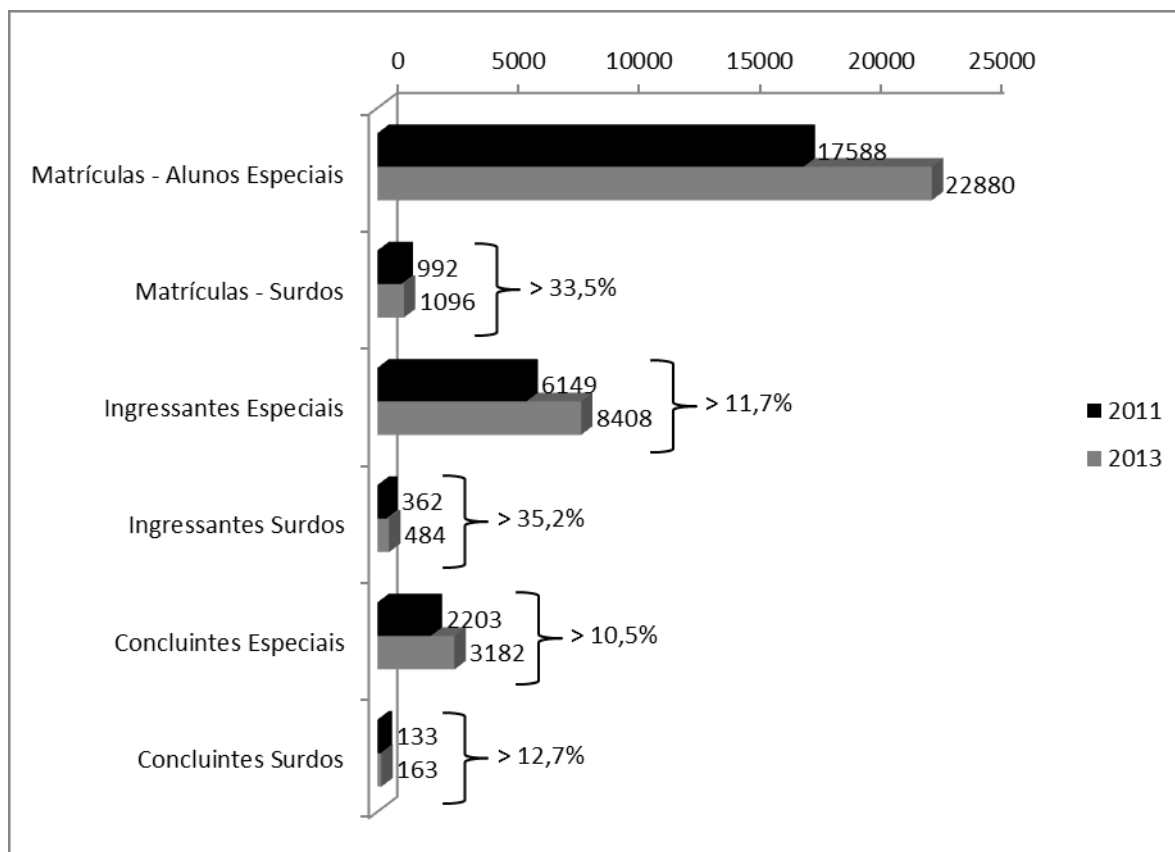
Figura 1 - Dados estatísticos sobre matrículas, taxas de conclusão e ingresso de alunos público-alvo da educação especial, em geral, e de alunos surdos em 2011 e em 2013, em bacharelados e licenciaturas na modalidade presencial, segundo o Censo da Educação Superior.



Fonte: INEP (2011; 2013)

Ressalta-se que o Censo da Educação Superior (INEP, 2011; 2013) emprega a expressão “especiais” em suas categorias de análise, como referência ao público alvo da educação especial, termo ora reproduzido nas figuras 1 e 2, assim como na análise de alguns desses dados. As referidas categorias serão destacadas no texto entre aspas duplas. Em relação aos bacharelados e às licenciaturas na modalidade presencial, nota-se aumento de 30% nas “matrículas de alunos especiais”, comparando o registro de frequência dos anos 2011 e 2013. Embora em número inferior, a taxa de ingresso e a de conclusão também tiveram incremento, de respectivamente, 44,4% e 36,7%. A taxa de crescimento nas “matrículas de alunos surdos”, cujo valor absoluto corresponde a 1.096 das 22.880 “matrículas de alunos especiais” em 2013, foi de 10% em comparação com as matrículas em 2011. Em relação à taxa de “concluintes surdos”, houve 22,5% a mais em 2013, índice inferior ao verificado sobre os “concluintes especiais”, assim como em relação às matrículas. Em contrapartida, a taxa de “ingressantes surdos” cresceu em proporção semelhante à dos “especiais”, registrando-se 33,7% de incremento no ingresso de surdos. Na modalidade de educação a distância, o panorama modifica-se (Figura 2).

Figura 2 - Dados estatísticos sobre matrículas, taxas de conclusão e ingresso de alunos público-alvo da educação especial, em geral, e de alunos surdos em 2011 e em 2013, em bacharelados e licenciaturas na modalidade EAD, segundo o Censo da educação superior.



Fonte: INEP (2011; 2013)

Constata-se o crescimento percentual nas taxas relativas à “matrícula de alunos especiais”, aos “ingressantes especiais” e aos “concluintes surdos” em bacharelados e licenciaturas na modalidade de educação a distância, porém são taxas inferiores às registradas na modalidade presencial. As matrículas dos surdos correspondem a 6,3% do total de “matrículas de alunos especiais” em 2013. Por outro lado, nota-se regressão percentual de 12,7% no ingresso de surdos, comparando os dados relativos a 2011 e a 2013. Esses dados apontam para a desigualdade de acesso, um problema social que requer o desenvolvimento de estratégias aplicáveis por meio de políticas públicas. Para que essas sejam estabelecidas, além dos já mencionados indicadores, é importante compreender como caracterizam-se os surdos usuários de língua de sinais, aspecto que impacta os processos de desenvolvimento, as propostas educacionais e a elaboração/implementação das referidas políticas.

1.2 CARACTERÍSTICAS DAS PESSOAS SURDAS

É possível definir surdez por meio de um modelo clínico com enfoque no diagnóstico e na reabilitação ou buscar, na perspectiva socioantropológica da surdez, uma explicação etiológica que considera o sujeito surdo como parte de uma comunidade para a qual a língua de sinais exerce um papel fundamental (SKLIAR; MASSONE; VEINBERG, 1995).

Ladd (2003) comenta sobre a insatisfação de surdos com o fato de eles serem caracterizados a partir do termo surdez (*deafness*), vinculado a uma visão médica, e propõe a utilização da palavra "*deafhood*" que caracteriza maneiras de ser surdo no mundo, de conceber o mundo e o seu próprio lugar nele. Esta concepção reconhece o significado dos relacionamentos entre as pessoas surdas e qualifica uma comunidade da qual fazem parte os surdos e ouvintes filhos de pais surdos, surdos filhos de pais ouvintes, intérpretes e tradutores de Libras e demais pessoas que se identificam com a comunidade surda, todos os quais podendo ser agentes de socialização da língua e propagadores do jeito de ser surdo.

Para compreender como é viver em um mundo em que a maioria das pessoas é ouvinte, Andrade (2006; 2012) e Andrade e Alencar (2008; 2010) contataram jovens e adultos surdos que relataram situações diversas de humilhação. Os principais relatos diziam respeito à exclusão do processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que a escola requer constante processo de abstração e conceituação, o que naturalmente demanda o uso estruturado da língua. Ao analisar a escolaridade dos participantes, Andrade (2006) constatou defasagem principalmente entre os adultos que ainda estavam matriculados no ensino fundamental, ou seja, quatro adultos surdos apresentaram uma média de 24,2 anos de atraso na escolaridade.

Esse dado está associado ao retardo na aquisição de língua de sinais, considerando que os participantes que apresentaram maior atraso na escolaridade haviam demorado entre 15 e 31 anos para aprender Libras (ANDRADE, 2006). Em relação aos jovens, o estudo constatou menor índice de atraso tanto no nível de escolaridade quanto na aquisição de Libras. A aquisição tardia de língua de sinais oficial tem relação com a proibição do seu uso nas escolas, onde prevalecia a filosofia oralista. Conforme Quadros, Cerny e Pereira (2008, p. 36), a educação de

surdos requer a língua de sinais, o que é destaque nos “vários relatos de surdos que expressam o quanto o mundo passou a ter significado a partir do momento em que puderam se expressar e ter escutas em sinais”. Dados semelhantes foram encontrados por Andrade (2006; 2012).

No âmbito da educação superior, existem experiências bem sucedidas de adoção de Libras como língua de instrução em cursos de Pedagogia Bilíngue e de Letras-Libras. O primeiro curso de Pedagogia Bilíngue foi criado pelo INES/RJ, no âmbito do Instituto Superior de Educação, sob autorização da Portaria Ministerial 2.830, de 17 de agosto de 2005 (INES, 2012). Na ocasião, o curso assumia a nomenclatura “Curso Normal Superior”, para o qual formaram-se duas turmas em 2006. Neste ano, a Portaria Sesu nº 942 transformou este curso, que passou a ser denominado como Pedagogia – Licenciatura. São admitidos alunos surdos e não surdos “garantindo-se que a suficiência de conhecimentos e desempenho na LIBRAS seja aferida no processo seletivo” (INES, 2012, p. 31). Segundo a proposta pedagógica do curso, devido ao contexto bilíngue, a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita ocorrem no mesmo espaço, sendo que, em relação à modalidade escrita, a abordagem pedagógica e a avaliação de conhecimentos pressupõem o aspecto semântico.

O primeiro curso de Letras-Libras foi instituído em 2006 na Universidade Federal de Santa Catarina e está organizado em forma de rede, integrando 18 polos, distribuídos geograficamente da seguinte maneira: a) Região Norte: UEPA, UFAM; b) Região Nordeste: IFRN, UFBA, UFC, UFPE; c) Região Centro-Oeste: IFGO, UFGD, UnB; d) Região Sudeste: IFMG, Ines-RJ, UFES, USP, Unicamp; e) Região Sul: UFSC, UFSM, UFRGS, UFPR (UFSC, 2015). Quadros, Cerny e Pereira (2008) consideram que Letras-Libras tem como desafios traduzir as formas de ensino e aprendizagem em língua de sinais e promover esse processo na modalidade de educação a distância (EAD). A configuração deste curso demandou a participação dos surdos, responsáveis por informar as especificidades para acesso e compreensão do conhecimento acadêmico.

Quanto à modalidade EAD, Goes (2010, p. 104) analisou como ocorre a acessibilidade em um curso de Letras-Libras e constatou que alguns aspectos interferem de forma negativa no processo de aprendizagem desses alunos, como a

necessidade de recursos tecnológicos para favorecer a comunicação por meio de língua de sinais. Todavia, esse curso “recupera o tempo perdido pelos surdos, muitos deles antes sem possibilidade de formação”.

Considerando, por sua vez, a inserção de Libras na estrutura curricular das licenciaturas, a sanção do Decreto 5626 (BRASIL, 2005) ilustra mudanças sociais que vêm ocorrendo em prol da acessibilidade educacional aos surdos. Lamoglia (2009, p. 46) ressalta que esse é um avanço, porém questiona a eficiência de uma disciplina que se propõe ao ensino de uma língua em duração mínima de 60 horas letivas, pois “não é possível aprender uma língua” em tempo tão reduzido. A autora questiona, ainda, quem seria responsável por ministrar as aulas de Libras que, a rigor, devem ser realizadas por professores surdos fluentes em língua de sinais. Contudo, considerando o histórico de baixa escolaridade da maior parte dos surdos, enfrenta-se “um impasse: encontrar surdos fluentes em Libras e com a formação acadêmica compatível com a docência no ensino superior”. É possível encontrar alguns estudos de formação *strictu sensu* elaborados por autores surdos (MIRANDA, 2007; PERLIN, 1998; 2003; STROBEL, 2009), porém as considerações de Lamoglia (2009) nos possibilitam reconhecer que a promoção de acesso aos surdos, especialmente nos espaços de educação formal, ainda encontra-se no estágio inicial.

Conforme Miorando (2006, p. 78-79), nota-se uma tentativa dos surdos em “superar a marginalização, trazendo esse sujeito para os espaços que o enxerguem como cidadão”. Uma providência inicial seria transformar os espaços formais de educação, superando a falta da escola “em receber os alunos surdos e não acompanhar o crescimento dessa comunidade, bem como a expansão do seu movimento político”. Com a legislação da acessibilidade e reconhecimento legal da língua de sinais, a maioria dos surdos deixou de identificar-se em termos de passividade, sob o viés da concepção clinicoterapêutica, emergindo “uma geração mais forte” (STUMPF, 2008, p. 16), que luta pelo acesso por meio da Libras.

Os professores surdos são referências identitárias para as novas gerações surdas (MIRANDA, 2007). De acordo com o autor, o modelo de escola de surdos com professores surdos propicia o desenvolvimento de uma visão epistemológica dos surdos e de didática de língua de sinais, além de aprimorar esta língua em sua

modalidade corporal e escrita. Contudo, para que a formação de professores ocorra, é necessário considerar o papel do intérprete de língua de sinais, cuja atuação requer uma escuta diferenciada na qual é preciso se colocar “em uma relação ética de apagamento de si para produzir uma empatia em relação ao outro” (MASUTTI; SANTOS, 2008, p. 152).

O intérprete está sujeito a um grau de exposição “em termos linguísticos e culturais durante seu ato performático [passível de] afetar profundamente a subjetividade desse indivíduo, que, ao se sentir acuado diante das demandas” (MASUTTI; SANTOS, 2008, p. 161) dos expectadores surdos e ouvintes, pode vir a desistir da função. Em contrapartida, ele representa “para os surdos a possibilidade de [...] dizer nosso pensamento aos ouvintes que não nos conhecem, [...] de negociar com sujeitos que nem sempre ousam se aproximar temendo a dificuldade na comunicação” (PERLIN, 1998, p. 9). Parte dos intérpretes conhece a fundo os valores da comunidade surda; diferentemente, existem os que, por representarem o surdo como “uma minoria excluída a quem é preciso reduzir”, transformam o significado da mensagem ou a interpretam erroneamente.

1.3 PERSPECTIVAS MORAL E ÉTICA: ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO

Piaget (1932/1994), pioneiro nos estudos sobre o desenvolvimento da moralidade, inaugurou a tese de que a moral evolui, passando por anomia, heteronomia e autonomia moral. A anomia caracteriza-se pela total ausência de regras e pela existência de rituais próprios da criança, sem que tenha havido indícios de submissão desse indivíduo a regras exteriores. Posteriormente, a criança passa a se submeter a uma moral da coação baseada em um sentimento de respeito unilateral, sendo as regras impostas externamente por figuras de autoridade, como se fossem sagradas, logo inquestionáveis e imutáveis.

À medida que as crianças interagem com pares e experimentam relações de cooperação, a moral da autonomia começa a se configurar, permitindo um consenso sobre as regras que serão discutidas e legitimadas pelo grupo. As relações de coação e de cooperação conduzem, portanto, a resultados distintos: “o bem é um produto da cooperação. Mas a relação de coação moral, que é geradora do dever,

só poderia conduzir por si própria à heteronomia” (PIAGET, 1932/1994, p. 155). Quando a criança descobre que as relações de simpatia e de respeito mútuo requerem veracidade e reciprocidade, ela experimenta “interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado”, tornando a autonomia moral plausível.

Segundo La Taille (2006, p. 30), “falar em moral é falar em deveres, e falar em ética é falar em busca de uma ‘vida boa’, ou se quiserem, de uma vida que ‘vale a pena ser vivida’”. Tais reflexões remetem ao sentido da vida, à concepção de “vida boa” e à de felicidade. Contudo, moral e ética relacionam-se, na perspectiva psicológica, “para compreender os comportamentos morais dos indivíduos, precisamos conhecer a perspectiva ética que adotam” (LA TAILLE, 2006, p. 51). Um sujeito autônomo será aquele que integrará os valores e princípios éticos às suas representações de si, configurando um novo tipo de sentimento: o respeito por si próprio.

Não se trata de instâncias isoladas, mas de sentimentos interdependentes, pois a perspectiva ética remete a si, como também ao outro e relaciona-se com o fluxo do tempo. Ricoeur (1990), para quem a aspiração a uma vida boa evidencia a estima de si, considera que as nossas ações intencionais, com razões refletidas previamente, caracterizam o nosso desejo de manutenção de si. O outro está presente na definição de ética proposta pelo filósofo, referente à realização de uma vida plena baseada na cooperação (com os outros) e na generosidade (para os outros), em instituições justas.

A consideração pelo outro foi abordada por La Taille e Madeira (2004), em sua análise sobre projetos de vida de adolescentes do ensino médio de uma escola pública de São Paulo. Os tipos de projetos (se conectados ou desconectados do outro) foram comparados com os critérios de juízo adotados pelos participantes para legitimar ou não atos violentos fictícios, sob a hipótese de que pessoas que “escolhem projetos de vida com forte grau de individualismo [...] são mais inclinadas a legitimarem moralmente atos de violência.” (LA TAILLE; MADEIRA, 2004, p. 12). Os dados principais indicam que a maioria dos jovens não inclui o outro de maneira cooperativa no plano ético e 51% das respostas dos participantes não condenam claramente a violência.

A perspectiva da vida boa demanda um longo e contínuo processo de reconhecimento de si, como também de reconhecimento do outro, o que exige a capacidade de identificar e de distinguir (RICOEUR, 2004/2006). Essa capacidade é aplicada às pessoas tanto nas suas relações consigo mesmas quanto nas relações com o outro. Embora o sujeito não atinja plenamente o reconhecimento mútuo devido a dissimetrias que podem existir nas relações, o processo de reconhecimento de si implicará continuamente o estímulo do outro.

O cuidado e o conhecimento de si, por poderem resultar um agir de acordo com o bem, revelam um aspecto da moralidade que anuncia o outro. Para Savater (1993/2004, p. 74), sem o outro não existe possibilidade de vida boa, nem de vida humana. Por ser uma realidade cultural, além de uma realidade biológica, “o homem não nasce já totalmente homem, e nunca chega a sê-lo sem a ajuda dos outros”, pois o que nos torna humanos é um processo que envolve reciprocidade e depende de uma aprendizagem cultural, cuja base linguística precisa estar presente.

As relações sociais estabelecidas na comunidade surda podem influenciar as escolhas feitas pelos surdos sobre sua formação acadêmica e sua atividade profissional, assim como podem ser refletidas e refletir as políticas públicas de inclusão dos surdos. Desse modo, propusemo-nos analisar, nos juízos de surdos que haviam se matriculado na educação superior, as perspectivas moral e ética de suas escolhas acadêmicas e profissionais, considerando que, embora o acesso à educação superior seja crescente, os dados revelam números inferiores de pessoas surdas matriculadas, assim como são baixas as taxas de concluintes e ingressantes. Os participantes deste estudo representam, portanto, um momento relevante no histórico de políticas de inclusão e seus relatos podem contribuir com a reflexão sobre a pertinência e os possíveis rumos das políticas públicas.

2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Participaram 16 surdos usuários de língua de sinais, que já efetuaram matrícula em instituições de educação superior. O contato com os participantes foi favorecido pelos intérpretes e professores do curso de Letras-Libras oferecido em um polo EAD na UFES. Cada participante teve conhecimento do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a utilização dos dados coletados conforme os aspectos éticos vigentes.

Investigamos os relatos dos participantes sobre as escolhas acadêmicas e profissionais até o momento, caracterizando o(s) curso(s) em que efetuaram matrícula, bem como a situação e a motivação para escolha do curso. Quanto à atuação profissional, investigamos que atividade seria essa e a razão pela qual o entrevistado a exercia. Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, em Libras, e filmadas na íntegra, em uma sala isenta de interferências e/ou observação de terceiros. O sigilo é mantido por meio de nomes fictícios seguidos pela idade em anos. Serão apresentados os principais dados analisados, fazendo a ressalva de que, em alguns casos, foi obtido um número de respostas e de justificativas superior ao número de participantes.

2.1 FORMAÇÃO ACADÊMICA

Quanto à situação do curso, sete participantes concluíram, sete estavam cursando e dois participantes abandonaram a primeira graduação. O abandono foi justificado pela impossibilidade de comunicação, pela falta de interação social, pela falta de aprendizagem e conseqüente retenção nos semestres letivos. Sobre cursar uma segunda graduação, sete participantes responderam afirmativamente. Essa categoria possui oito respostas, pois um participante realizava, simultaneamente, dois cursos de graduação. As escolhas estão concentradas em “Linguística e Letras” (n=6) e “Ciências Humanas” (n=2), dos quais apenas uma graduação foi concluída.

As justificativas para escolha da segunda graduação são “autocentrado” (n=6), “conectado” (n=5) e “desconectado” (n=4). Os argumentos autocentrados condizem principalmente com aspectos de reconhecimento de si com valor positivo, como agentes capazes de interferir no mundo (RICOEUR, 2004/2006).

Quanto às justificativas que indicam conexão, todos os participantes apresentam conexão com a comunidade surda (n=5). Flora (30), que cursa Letras-Libras, associa a língua de sinais à própria identidade surda, ou seja, *“é a língua dos surdos e eu quero apresentar isso a eles, que a Libras é uma língua. Isso é importante para minha identidade surda, a língua”*. Os demais participantes também

referem-se ao interesse em serem professores de crianças e de jovens surdos para ensinarem Português e Libras, e para tornarem-se um modelo profissional positivo às crianças surdas, argumento coerente com o observado por Miranda (2007). De acordo com Felipe (24), *“se a criança surda não vir o professor surdo, ela vai ficar pensando: ‘onde está o surdo? O surdo trabalha onde?’ A criança cresce pensando: ‘eu não vou conseguir!’”*.

Em relação às justificativas do tipo “desconectado” (n=4), os argumentos referiam-se ao conteúdo desconectado de si e centrado no outro. No caso em questão, somente o outro está sendo o protagonista enquanto o participante desconsidera a si próprio. Os entrevistados optaram pela segunda graduação, nesse caso, uma licenciatura, por terem sido influenciados pela comunidade surda. A importância pela escolha do curso foi apresentada externamente ao sujeito, conforme trecho da entrevista a seguir: *“Eu escolhi Letras-Libras porque as pessoas surdas me influenciaram. Elas me ligavam, me chamavam para ir ao curso”* (Demétrio, 29). Esta escolha foi feita aparentemente de forma heterônoma (PIAGET, 1932/1994), pois o participante cedeu às pressões sociais externas. Pode ser, porém, que o contato com os outros pares surdos, estudantes de uma licenciatura, favoreça a evolução da perspectiva ética quanto à própria formação docente.

Outro participante informou que a existência de um grupo de candidatos surdos com auxílio de intérprete no vestibular em Pedagogia influenciou-o a inscrever-se. Assim, a desconexão de si ocorre quando o participante faz suas escolhas centrado no que está sendo proposto pelo outro, sem considerar a sua escolha original quanto à própria formação acadêmica. O descontentamento de Felipe (24) sobre a demanda profissional apresentada aos surdos revela a desconexão de si, de forma consciente e crítica quanto à limitação profissional aos surdos: *“Pedagogia vai ter muito trabalho para os surdos. Os surdos não vão ficar desempregados. Eu fico cansado de pensar só em instrutor de Libras, instrutor de Libras. Eu preciso ter liberdade!”*.

Embora Felipe (24) tenha demonstrado não se conformar com a restrição de oportunidades acadêmicas aos surdos, Miorando (2006) ressalta que a comunidade surda incentiva a formação de professores surdos com o intuito de que esses estejam autorizados a atuarem na escola, atendendo às novas demandas

educacionais do povo surdo. Stumpf (2008), por sua vez, constata que a atualidade está marcada por surdos adultos que retornam aos espaços escolares de onde evadiram quando crianças, por perceberem que a escola passou a fazer sentido para eles. A melhoria na educação de surdos torna-se uma bandeira importante para a comunidade surda e tem-se verificado o estímulo à formação de professores surdos para que um maior número esteja apto a participar do processo educacional das novas gerações. Nesse sentido, veremos que a atuação profissional dos participantes deste estudo estão principalmente relacionadas às áreas da Educação e da Linguística, principais campos de formação superior desses surdos, em detrimento de outras atividades profissionais.

2.2 ATIVIDADE PROFISSIONAL

Três entrevistados não possuíam atividade profissional. Os 13 surdos restantes atuavam nas seguintes funções: a) “instrutor de Libras” (n=9), b) “professor de Libras” (n=3), c) “digitador” (n=1). Dois participantes esclareceram sobre o que diferencia a formação dos profissionais que atuam como instrutores de Libras e como professores de Libras, considerando que *“no contrato da prefeitura, tem a opção intérprete de Libras, instrutora de Libras e, como eu me formei, eu sou professora de Libras. Eu sou surda e já sou professora de Libras”* (Betina, 29). Por lei, os surdos têm prioridade na formação para o ensino de Libras na educação básica (BRASIL, 2005). Ser professor surdo, para Artur (28) e Betina (29), está relacionado ao nível de formação e remete à imagem positiva que esses entrevistados têm de si, dado coerente com o fato de os professores surdos serem vistos como referências identitárias positivas para as novas gerações surdas, que transmitem orgulho e consciência da cultura e da língua dos surdos (MIRANDA, 2007).

Os argumentos das atividades profissionais foram do tipo: a) “conectado” (n=10), com referência ao outro individual ou coletivo como protagonista e/ou favorecido pela escolha profissional do participante; b) “autocentrado” (n=10), com o reconhecimento de si como alguém que porta determinadas características e

habilidades, tornando-se capaz de agir no mundo, sem, no entanto, mencionar diretamente o outro; e c) “desconectado” (n=1) de si próprio.

Quanto às justificativas do tipo “conectado”, os entrevistados apresentaram suas escolhas baseados na conexão com a comunidade surda, com foco na educação de surdos, especialmente no ensino a crianças surdas e na formação de professores para atuarem na inclusão educacional. As escolhas profissionais foram consideradas em uma perspectiva ética, pois princípios como o acesso à comunicação e ao conhecimento, bem como o desejo de evitar o sofrimento alheio estiveram presentes em tais justificativas.

Ao refletir sobre seu papel como professor de Libras na educação superior, Artur (28) projetou o futuro profissional de seus alunos em escolas inclusivas, conforme trecho a seguir: *“Eu ensino a disciplina para vários alunos. Eu ensino como ser professor. Lá na escola precisa, antes, se formar, aprender já. Precisa porque se chegar um aluno surdo, não vai ficar sem comunicação”*. Elisa (40), que atuava em uma escola rural, revelou sua preocupação com os surdos que desconhecem Libras e que ficam sem acesso ao conhecimento da língua de sinais, coincidindo com o estudo de Miranda (2007), no qual o interesse de expansão na atuação de professores surdos no interior dos estados é uma preocupação das escolas de formação de professores surdos. Flora (30) recordou que, após cursar o magistério, a única oportunidade profissional era o de empregada doméstica, pois, embora fosse professora, nenhuma escola a admitia. Ao constatar os maus tratos impostos às crianças surdas em escolas que recebiam alunos surdos e ouvintes, sentiu-se motivada a buscar uma formação superior e, conseqüentemente, a atuar como professora de surdos. Dado parecido foi verificado por Andrade (2006; 2012). Do mesmo modo, Miranda (2007, p. 130) ressaltou que nas escolas tradicionais, as quais os surdos deveriam frequentar, os conhecimentos eram vazios, os conteúdos eram repetidos monolinguisticamente, não havia cooperação, um espaço estéril de desenvolvimento, onde foi possível vivenciar “a má ética educacional em relação com o outro”.

As justificativas do tipo “autocentrado” (n=10) apresentaram dois conteúdos autorreferenciais: 1) elementos de reconhecimento de si com valor positivo; 2) argumentos hedonistas, voltados à própria satisfação pessoal. Dos 10 argumentos

autocentrados, nove denotavam o reconhecimento de si. Para que o reconhecimento mútuo seja possível, é imprescindível que o sujeito reconheça em si as características de um ser agente, capaz de atuar sobre o mundo e responder por suas consequências (RICOEUR, 2004/2006). Em tais argumentos, o outro não foi considerado, todavia, reconhecer-se como capaz de atuar sobre o mundo e avaliar as próprias características e necessidades de expansão de si são condições importantes para o reconhecimento do outro como protagonista, o que está presente na definição de ética adotada neste estudo (LA TAILLE, 2006)

Participantes reconheceram a necessidade pessoal de adquirir experiência no processo de ensino/aprendizagem e outros que ressaltaram os benefícios que o trabalho gera, com enfoque na possibilidade de ter contato com outras pessoas e de sentir alegria com as possibilidades de interação. O desejo de construir o próprio caminho, de desenvolver e ser capaz de não mais depender dos pais também compôs os argumentos que apontam para a necessidade subjetiva de expansão de si. Para Felipe (24), o trabalho propicia seu desenvolvimento pessoal, pois essa atividade *“facilita a minha vida, eu construo o meu próprio caminho. Eu não posso ficar em casa dependendo da minha mãe e do meu pai”*.

Houve argumentos autorreferenciais relativos ao reconhecimento de uma característica pessoal que habilita o surdo a determinada atuação profissional. Ser graduada em Pedagogia credencia Betina (29) a atuar em uma função específica. Ao alegar que está apta a ser professora de língua de sinais, Betina (29) ressaltou o valor de sua própria conquista quanto à formação universitária. Outros argumentos destacaram o fato de ter sido aprovado em um concurso ou no exame de proficiência em Libras, logo, características que atestam a valorização pessoal e a aptidão reconhecida por meio de instrumentos formais de avaliação.

Em relação aos cursos em que os participantes se matricularam, há matrícula em mais de um curso (n=24), sendo oito referentes à segunda graduação, prevalecendo o de Letras-Libras (n=10), seguido pelo de Pedagogia (n=7). Esse ingresso é reflexo das políticas de inclusão vinculadas ao Plano Viver sem Limite, que teve suas estratégias atualizadas e metas ampliadas recentemente (BRASIL, 2011). Goes (2010) verificou que, para 16 participantes de sua pesquisa, o equivalente a 43% do total, a graduação em Letras-Libras era a única na qual eles

havam se matriculado; bem como que seis participantes restantes já possuíam uma graduação e cinco estavam cursando uma segunda graduação.

Quanto ao primeiro curso de graduação no qual os participantes efetuaram matrícula, a metade deles optou por um curso na área de “Ciências Humanas” (n=8), seguida por “Linguística e Letras” (n=4), “Ciências Sociais Aplicadas” (n=2) e “Ciências Exatas” (n=2). As justificativas para esta escolha foram: “conectado” (n=15), “autocentrado” (n=8) e “desconectado” (n=5).

A principal conexão é relativa à comunidade surda (n=14). Nos relatos, esteve presente a preocupação em cursar Letras-Libras para estimular o desenvolvimento das crianças surdas e melhorar a vida dos surdos no futuro, como demonstrado por Eduardo (26), no relato a seguir: *“apoiar o surdo para que ele no futuro tenha um melhor conhecimento de mundo. [...] Se eu não entrar, como eu vou apoiar o surdo? Eu não vou dar nada e ele fica sofrendo.”*

O sofrimento e a solidão dos surdos foram conteúdos identificados por Strobel (2009) que relembra uma história marcada por estereótipos de inferioridade, com tentativas muitas vezes frustradas de adequar-se ao mundo ouvinte. Eduardo (26) demonstrou a preocupação em intervir positivamente na vida dos surdos, desejo que tem relação com seu histórico de submissão ao enfoque oralista e consequente baixo desempenho escolar. Este aspecto consta no relato de Flora (30) que pretende ensinar os surdos a escreverem e a se comunicarem por meio de Libras, adotando uma abordagem pedagógica diferente da oralista à qual ela foi submetida quando criança, fonte de sofrimento e de não aprendizagem.

Os argumentos do tipo “autocentrado” (n=8) contém aspectos do reconhecimento de si (RICOEUR, 2004/2006) com enfoque em dois tipos de características, uma das quais revela a percepção de um desejo impedido, vinculado às restrições vivenciadas pelos surdos. Eduardo (26) optou por cursar Letras-Libras após ter tentado aprovação no vestibular em duas faculdades que ofereciam o curso de Ciência da Computação. Com as reprovações consecutivas e, em seguida, a emergência do curso de Letras-Libras no qual o participante via a possibilidade de desenvolver-se, Eduardo (26) decidiu por cursar essa segunda opção.

Demétrio (29), por sua vez, observou que, ao terminar o ensino médio, ele *“queria muito fazer faculdade, mas minha mãe disse que eu não podia. [...] Eu ficava*

observando os surdos que estudavam em faculdade, no curso de Pedagogia. Eu não gostava de Pedagogia". O participante sabia o que ele queria – cursar uma graduação –, como também compreendia a mensagem que vinha de sua mãe quanto à possibilidade de realizar esse projeto. Por outro lado, ele tinha certeza do que não escolher como opção acadêmica, contrariando todo o movimento empreendido pelos surdos, afinal cursar Pedagogia era algo indesejável para Demétrio (29). Saber o que não se deseja permite, ao menos, identificar o que não propiciará a plena expansão de si. Essa é certamente uma face necessária ao reconhecimento de si como potência.

Outras justificativas alegam a possibilidade de, por meio da graduação em Letras-Libras, tornar-se professor surdo para ensinar em Libras. A atuação como professores de língua de sinais aparece como área em expansão, o que se confirma pela política de contratação de novos professores para o ensino da Libras, bem como tradutores e intérpretes para atuação na educação superior (BRASIL, 2011). Quanto às explicações hedonistas, houve apenas três argumentos, como o fato de Letras-Libras ser um curso novo no meio acadêmico, gerando interesse e curiosidade, e gostar de usar computador, logo escolher Sistemas de Informação.

Em relação às justificativas do tipo “desconectado” (n=5), o principal conteúdo se refere à desconexão de pessoas próximas, ou seja, o outro é alguém ou mais pessoas em relação de proximidade com o participante, porém considerado como meio para realizar um projeto. Para Andressa (28), sua decisão por cursar uma graduação foi motivada pelo fato de o curso ter intérprete de Libras. Demétrio (29) alegou que sua escolha pelo curso de graduação foi influenciada pela aceitação do irmão em estudar junto a ele, fazendo o papel de intérprete informal, já que a instituição não oferecia um intérprete profissional.

A presença de um intérprete pode ser compreendida como uma conquista para os surdos, assim como uma oportunidade de profissionalização dos intérpretes que, por muito tempo, atuaram informalmente. Tanto Perlin (1998) quanto Masutti e Santos (2008) consideram que o papel do intérprete reveste-se de complexidade, requerendo apagamento do próprio discurso para interpretar o discurso do outro surdo. O intérprete não é um meio, logo a justificativa de sua existência em um curso de graduação foi categorizada como desconectada de pessoas próximas, pois o

intérprete é concebido, nesse caso, como um instrumento para a realização de um projeto de vida acadêmico.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ingresso na comunidade surda, que propicia a experiência de um conforto linguístico e possibilita a emergência de relações de cooperação, pode ter influenciado o percurso profissional e acadêmico da maioria dos entrevistados. Concomitantemente, as lutas e as conquistas da comunidade surda, que resultaram na legitimação e reconhecimento legal de sua língua de sinais e na elaboração de políticas públicas que fomentem o atendimento educacional especializado, estão presentes na formação profissional e acadêmica destes participantes. Vale ressaltar o Plano Viver sem Limite (BRASIL, 2011) que, em atendimento às demandas educacionais e sociais deste público, propulsiona a formação de professores surdos em nível superior, com especial enfoque na criação e expansão dos cursos de Letras-Libras e a ampliação de oferta, em 2014, do curso de Pedagogia na perspectiva bilíngue como resposta às necessidades de se promover uma sociedade mais igualitária.

A conexão com a comunidade surda remete a um reconhecimento do outro, com elementos de solidariedade e de respeito mútuo, pois as relações de cooperação pressionam o indivíduo a tomar a perspectiva do outro em comparação com a sua própria, conduzindo-o à compreensão da intencionalidade (PIAGET, 1932/1994). Ainda, os argumentos autocentrados lembram-nos o reconhecimento de si. A percepção de que é necessário adequar-se às oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho bem como o desejo de aprofundar o conhecimento em determinada área, portanto argumentos autorreferenciais, indicam a importância de voltar o olhar para as próprias necessidades ao realizar escolhas pessoais. Esse dado seria alarmante se inexistissem argumentos de conexão com outrem nas escolhas feitas pelos participantes.

Novos estudos sobre as perspectivas moral e ética de surdos podem ser realizados, dando especial atenção ao elemento de expansão de si próprio (LA TAILLE, 2006) com base em uma investigação sobre as projeções de si no futuro.

Além disso, por exercer um papel importante na formação superior dos surdos e, conforme Perlin (1998) e Masutti e Santos (2008), precisar promover o apagamento de si para realizar traduções culturais de uma língua de sinais para uma língua oral e vice-versa, estudos que investiguem a perspectiva ética dos intérpretes de língua de sinais configuram-se como um campo fértil de reflexões.

Considerando a restrição de oportunidades de acesso de surdos a diferentes cursos de graduação e consequente atuação profissional, já que prioritariamente as oportunidades de expansão de si estão vinculadas à atuação no âmbito educacional, os dados ora apresentados podem fomentar a discussão sobre as condições de acessibilidade a esse público na educação superior e no campo profissional. Tais debates podem contribuir para propiciar a tomada de consciência sobre a possibilidade de os surdos serem agentes sociais capazes de gerar transformações positivas em suas esferas de atuação. Ainda são, desse modo, úteis à proposição de novas políticas públicas sobre sua atuação nas esferas social e educacional e ampliação dos programas já existentes.

Ressalta-se, tanto pelas políticas já existentes no que concerne à formação superior, quanto pelos relatos dos participantes, que a educação superior no Brasil requer a adoção de estratégias que propiciem a ampliação do acesso, da permanência e da conclusão de surdos na área educacional, assim como a expansão das possibilidades de atuação profissional desse público não apenas na educação, como também em outras esferas de atuação na sociedade. Existe uma evolução nos números referentes ao Censo da Educação Superior, comparando as séries 2011 e 2013, que reflete a ampliação do acesso a pessoas com deficiência neste nível educacional, porém os valores absolutos relativos aos surdos continuam inferiores considerando o público-alvo da educação especial.

A comparação entre matriculados, concluintes e ingressantes surdos com os dados sobre os alunos com deficiência revelam a necessidade de fomentar políticas de acesso, permanência e conclusão dos alunos surdos na educação superior. A temática da acessibilidade, considerando a permanência e a conclusão, é tema urgente nos espaços de formação acadêmica, extrapolando as demandas por promoção de acesso físico. Nesse âmbito, o diálogo com os diferentes atores, especialmente com os surdos em formação superior e os pesquisadores vinculados

à educação dos surdos, é imprescindível para a atualização das políticas públicas, o avanço de suas propostas e a efetividade de suas estratégias, expandindo para outros campos de saber e atuação às possibilidades de ingresso aos surdos.

ALLINE NUNES ANDRADE

Doutora em Psicologia. Pesquisadora Tecnologista em Avaliações e Informações Educacionais (Inep/MEC).

HELOISA MOULIN DE ALENCAR

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Professora Associada III do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento (DPSD/Ufes) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP/Ufes)..

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. N. *Ecos do silêncio: juízos de surdos no âmbito da formação superior sobre projetos de vida e humilhação nas perspectivas moral e ética*. 2012. 293 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

_____. *Vozes do silêncio: juízos morais de jovens e adultos surdos sobre situações de humilhação*. 2006. 228 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

ANDRADE, A. N.; ALENCAR, H. M. de. Juízos de pessoas surdas sobre humilhação: passado e presente. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 2, p. 271-280, 2010.

_____. *Vozes do silêncio: juízos morais de jovens e adultos surdos sobre situações pessoais de humilhação*. *Boletim de Psicologia*, v. 58, n. 128, p. 55-72, 2008.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos, 24 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 07 mai. 2015.

BRASIL. *Portaria nº 3284, de 7 de novembro de 2003*. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF: Ministério da Educação, 7 nov. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2015.

BRASIL. *Decreto nº 5626*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Casa Civil – Subchefia para assuntos jurídicos, 22 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 07 mai. 2015.

BRASIL. *Decreto 7612, de 17 de novembro de 2011*. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF: Casa Civil – Subchefia para assuntos jurídicos, 17 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 07 mai. 2015.

BRASIL. *Lei 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil – Subchefia para assuntos jurídicos, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 07 mai. 2015.

CAMPELLO, A. R. S. et al. (2012). *Carta aberta ao Ministro da Educação: elaborada pelos sete primeiros Doutores Surdos que atuam nas áreas de Educação e Linguística*. Disponível em: <<http://www.mediafire.com/?3bt4813fawz8uc3>>. Acesso em: 07 mai. 2015.

GOES, C. G. G. *Curso de Letras/Libras: Análise das experiências dos alunos surdos no ensino à distância do Rio Grande do Sul*. 113 p. 2010. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo 2010: características da população – educação e trabalho*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/supme/default_educacao.shtm/>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2000: características da população e do domicílio*. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/>>

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2016. Rio de Janeiro: INES, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Superior: dados estatísticos dos alunos especiais em cursos de graduação e sequenciais nas modalidades de educação presencial e a distância*. Brasília: INEP/MEC, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância*. Brasília: INEP/MEC, 2012. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maior_12.pdf>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Superior: dados estatísticos dos alunos especiais em cursos de graduação e sequenciais nas modalidades de educação presencial e a distância*. Brasília: INEP/MEC, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Instrumento de Avaliação Institucional Externa. Subsídio os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial)*. Brasília: INEP/MEC, 2014. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2014/instrumento_institucional.pdf>

LA TAILLE, Y. de. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. São Paulo: Artmed, 2006, 192 p.

LA TAILLE, Y. de ; MADEIRA, E. *Moralidade e violência: a questão da legitimação de atos violentos*. (FAPESP) São Paulo: FAPESP, 2004.

LADD, P. *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Wiltshire, England: Cromwell Press, 2003.

LAMOGLIA, A. Ver os sinais dos surdos ou uma proposta de educação de surdos fundamentada na teoria sociopragmática. In: LAMOGLIA, A (org.). *Temas em inclusão: saberes e práticas*. Programa Incluir MEC/SESu: Unirio, 2009. p. 85-108.

MASUTTI, M. L.; SANTOS, S. A. dos. Intérpretes de Língua de Sinais: uma política em construção. In: QUADROS, R. M. (org.). *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 148-167.

MIORANDO, T. M. Formação de profissionais – mais professores para a escola sonhada. In: QUADROS, R. M. *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 76-109.

MIRANDA, W. de O. *A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos*. 2007. 147 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PERLIN, G. T. T. *Histórias de vida surda: identidades em questão*. 1998. 51 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. *O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*. 2003. 156 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. Tradução de Elzon Lenardon. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994, 302 p. (Original publicado em 1932).

QUADROS, R. M.; CERNY, R. Z.; PEREIRA, A. T. C. Inclusão de surdos no ensino superior por meio do uso da tecnologia. In: QUADROS, R. M. (org.). *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 30-55.

RICOEUR, P. *Caminos del reconocimiento: tres estudios*. Tradução de Agustín Neira. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 2006, 330 p. (Original publicado em 2004).

_____. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil, 1990.

SAVATER, F. *Ética para meu filho*. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2004, 143 p. (Original publicado em 1993).

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Observatório do Programa Viver sem Limite*. Disponível em <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-com-deficiencia/observatorio>> Acesso em: 31 mar. 2015

SKLIAR, C.; MASSONE, M. I.; VEINBERG, S. El acceso de los niños sordos al bilinguismo y al biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje*, v.18, n.1-2, Madrid, p. 85-100, 1995.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009, 108 p.

STUMPF, M. R. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, R. M. (org.). *Estudos Surdos III*. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 14-29.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Polos Letras Libras. Disponível em: <<http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/index.htm>> Acesso em: 31 mar. 2015.