

## JUSTIÇA CURRICULAR E EDUCAÇÃO DE SURDOS: ENCONTRO POSSÍVEL?

### *CURRICULAR JUSTICE AND DEAF EDUCATION: POSSIBLE MEETING?*

---

**Mylene Cristina Santiago**

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, Brasil  
[mylenesantiago87@gmail.com](mailto:mylenesantiago87@gmail.com)

**Gabriel Pigozzo Tanus Cherp Martins**

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, Brasil  
[gptcm84@gmail.com](mailto:gptcm84@gmail.com)

---

#### **RESUMO**

Este trabalho discute os desafios e possibilidades na garantia de igualdade de oportunidades e justiça curricular para estudantes surdos. Iniciamos nosso texto apresentando um relato de experiência de uma situação escolar, envolvendo aluno surdo com possível diagnóstico de transtorno do espectro autista. Em seguida, discutimos o processo de inclusão, políticas educacionais e práticas pedagógicas e curriculares na escola voltadas para alunos surdos. Por fim, buscamos definir o conceito de justiça curricular, enquanto horizonte possível na educação de surdos. Nossos resultados apontam a necessidade de garantir o direito linguístico dos estudantes surdos, como condição essencial para oferecer oportunidade de participação, de aprendizagem e de acessibilidade curricular.

**Palavras-chave:** Educação de surdos, Justiça curricular, Políticas educacionais.

#### **ABSTRACT**

This work discusses the challenges and possibilities in ensuring equal opportunities and curricular justice for deaf students. We begin our text by presenting an experience report of a school situation, involving a deaf student with a possible diagnosis of autism spectrum disorder. Next, we discuss the inclusion process, educational policies and pedagogical and curricular practices at the school aimed at deaf students. Finally, we seek to define the concept of curricular justice, as a possible horizon in deaf education. Our results point to the need to guarantee the linguistic rights of deaf students, as an essential condition for offering opportunities for participation, learning and curricular accessibility.

**Keywords:** Education of the deaf, Curricular justice, Educational policies.

## Introdução

O currículo tem papel fundamental na perspectiva de educação inclusiva no que tange ao planejamento e à organização escolar para o atendimento dos estudantes com deficiências. Reconhecer as diferenças no contexto educacional, no âmbito da educação especial, implica em assumir novas formas de ver a deficiência, partindo de uma perspectiva social, interseccional e fundamentada nos preceitos de justiça social. Arroyo (2011, p. 36) considera que

Os estudos críticos sobre o currículo coincidentes com fortalecimento da autonomia docente, com a criatividade e a profissionalização levaram redes de escolas e coletivos a conformarem projetos políticos pedagógicos mais autônomos, reorientações curriculares mais adaptadas à diversidade de infâncias e adolescência, de jovens e adultos. Mais criativos para repensar os currículos e docência para inventar formas diversificadas de garantir o direito dos educandos e dos próprios educadores ao conhecimento.

O autor expressa conceitos indispensáveis para garantir uma educação com qualidade social, que promova o direito de aprender dos educandos, assim como o direito dos docentes ao conhecimento, que ocorre a partir de processos formativos. No entanto, no cotidiano escolar tais proposições não têm sido efetivadas e o direito à participação e à aprendizagem não é uma garantia concreta para todos os educandos. Quando se trata de educandos com surdez, percebemos que tal problemática se intensifica, pois a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a forma pela qual o educando surdo estabelece interações com as pessoas ao seu redor e consegue ter acessibilidade curricular. Conforme Jesus, Santos Neto e Souza (2023, p. 31)

A Libras é a primeira forma de comunicação que deve ser apresentada ao estudante surdo. Ao ensinar a Libras para o estudante surdo, sua língua materna é reconhecida como sua identidade linguística, o que lhes proporciona um suporte seguro para a comunicação, o aprendizado e seu desenvolvimento escolar.

Considerando que a garantia da comunicação em Libras para estudantes surdos é condição indispensável para assegurar o direito à educação, este texto tem

por objetivo responder o seguinte questionamento: existe igualdade de oportunidades e justiça curricular para estudantes surdos?

Nossa fundamentação teórico-metodológica será constituída por documentos e leis que visam assegurar a educação para todos; pesquisas e artigos científicos que discutem a problemática da justiça curricular e educação de educandos surdos; e, relato de experiência relacionado ao processo de inclusão de educando surdo de escola pública em município no interior de Minas Gerais.

Buscaremos construir nossa argumentação em duas seções: na primeira discutiremos a surdez, legislação e escola, e na segunda contextualizaremos o conceito de justiça curricular voltados para a participação e aprendizagem do/a discente surdo/a.

### **Inclusão, legislação e escola: o contexto dos alunos surdos**

Em quaisquer circunstâncias formativas, seja numa roda de conversa ou em um debate acadêmico, é importante afirmar que “a educação das pessoas com surdez – tanto de surdos, no sentido cultural do termo, quanto de pessoas com deficiência auditiva” (RODRIGUES, 2015, p. 113) é a mais complexa a ser trabalhada em uma escola comum, sabe por quê? Porque estamos trabalhando com línguas diferentes em um mesmo espaço, cuja língua majoritária não é a Língua Brasileira de Sinais, Libras, e sim a Língua Portuguesa. Ou seja, estamos “ensinando” crianças surdas em uma língua diferente da sua língua natural. Por mais que se tenha um aparato legal constituído por detrás de toda a estrutura educacional inclusiva, a escola comum não é suficiente para atender as demandas educativas das crianças surdas.

O movimento inclusivo tem por objetivo, meta ou finalidade não deixar nenhum aluno (criança ou jovem) fora da escola, ou seja, é um paradigma que tem por prerrogativa que a escola se adeque / adapte para garantir acesso, permanência e qualidade no processo / percurso educacional de todos. Portanto, quando pensamos no ingresso das crianças surdas na escola é preciso garantir que eles tenham acesso ao conhecimento de forma autônoma e segura, além de respeitar

suas especificidades visuais e linguísticas e sua maneira peculiar de perceber, estar e interagir com o mundo. Segundo Lacerda e Lodi (2010, p. 17) “o aluno surdo, ao ser inserido em uma sala de alunos ouvintes, acaba sendo impelido a se comportar como um deles, e os aspectos relativos à sua identidade e cultura, entre outros, não são contemplados”.

Historicamente é um tempo muito curto para pensarmos em mudanças de paradigmas ou estruturais que abalariam todo um sistema engessado, rígido, fixo e que não tem a intenção em mudar. Há pouco mais de 20 anos foi publicada a Lei nº 10.436 no dia 22 de abril de 2002, reconhecendo a Libras como meio de comunicação e expressão da comunidade surda (BRASIL, 2002). Posteriormente, em 2005, foi publicado o Decreto nº 5.626 no dia 22 de dezembro, este regulamenta a Lei de Libras e o artigo 18 da Lei nº 10.098 de 2000 (BRASIL, 2005) e dá outras providências. Para muitos de nós, um marco. Um divisor de águas. É a partir deste momento que, realmente, desestabilizamos (surdos, professores de Libras e tradutores e intérpretes de Libras e Português - TILSP) a educação.

Ainda dentro desta perspectiva legal a Carta Magna do Estado Brasileiro (1988) nos indica que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988)

Sendo um “direito de todos” por que as crianças surdas estudam em escolas cuja a língua de instrução não é a Libras? Não seria a negação de um direito constitucional? Pode parecer retórico estes questionamentos, mas é essa a ideia.

No que se refere à inclusão de pessoas com surdez, pode-se afirmar que há uma tensão explícita entre aqueles que defendem a presença dos alunos com surdez em escolas e classes comuns e aqueles que lutam pela Educação de surdos em instituições bilíngues. (RODRIGUES, 2015, p. 117)

A Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, também conhecida como Estatuto das Pessoas com Deficiência no Capítulo IV que trata do “Direito à Educação” em seu artigo 28 destaca que é de responsabilidade do Poder Público “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e

avaliar” (BRASIL, 2015) os processos de educação inclusiva. No inciso IV deste mesmo parágrafo, a LBI apresenta que a “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015) é uma possibilidade de educação.

Neste contexto Quadros (2005) nos apresenta como as políticas públicas vêm costurando a educação de surdos em todo o país:

As políticas públicas para a educação de surdos estão voltadas para a garantia de acesso e permanência do aluno surdo dentro das escolas regulares de ensino. Entende-se “dentro da rede regular de ensino” que o aluno surdo deverá ter condições escolares na escola da esquina de seu bairro. No entanto, ao mesmo tempo, com a legislação vigente garantindo o direito linguístico ao surdo de ter acesso aos conhecimentos escolares na língua de sinais, esse “dentro da rede regular na escola da esquina de seu bairro” passa a ser um problema. Imaginem ter aulas em uma língua que não é a língua falada na escola em qualquer escola que haja, pelo menos, um surdo matriculado. Os próprios articuladores que encabeçam as políticas públicas de educação chegam à conclusão de que isso seria extremamente dispendioso e acabaria criando situações garantidas por lei, mas sem serem concretizadas (QUADROS, 2005, p. 2).

Por que é tão complexo ou dificultoso pensar em espaços institucionalizados, de educação formal, para as crianças surdas? Será somente “boa vontade política? Acredito que “essa ideia de inclusão parece, a priori, incontestável e adequada” (RODRIGUES, 2015, p. 117). Tenho certeza de que a comunidade surda quer e defende a inclusão, mas a inclusão de direitos e estes estão sendo negados a ela. Quando uma criança surda ingressa em uma escola comum, cuja maioria dos alunos são ouvintes, cuja língua que circula neste ambiente não é a Libras e toda a estrutura organizacional não foi pensada para e com ela, é bem provável que ela tende a fracassar academicamente. Segundo Capovilla (2008) apud Rodrigues (2015, p. 133)

A inclusão só será verdadeira quando houver investimentos que assegurem que os alunos surdos sejam vistos como membros de uma preciosa cultura genuinamente brasileira (a cultura de sinais em Libras) a ser valorizada, aprendida e disseminada entre todos os brasileiros.

Nossas escolas comuns estão proporcionando oportunidades educacionais e educação com qualidade para crianças surdas? Sabemos que, majoritariamente, as

salas de aula são espaços cujas práticas, métodos, avaliações são pensadas por e para ouvintes. Não há a participação, efetiva, de surdos no processo de pensar a educação das crianças surdas nas escolas. Somente designar um profissional, professor ou tradutor intérprete de Libras, para a escola não significa incluir. É necessário que se olhe integralmente para esse aluno. Como dito anteriormente, a surdez é a deficiência mais complexa para se trabalhar na educação, não só pelo uso de uma língua diferente da majoritária, mas pelas diversas identidades dos sujeitos surdos.

Os modelos de escolarização imposto aos surdos, na maioria das vezes, os desconsideram em sua especificidade. Some-se a isso, a atual aplicação de propostas inclusivas, ditas bilíngues, que mantêm de forma velada a ideia de que o surdo precisa ser reabilitado e de que a Língua de Sinais é apenas mais um recurso de acessibilidade. (RODRIGUES, 2015, p. 118)

É provável que, o/a leitora, no caso de ser um profissional da educação, se depare com crianças surdas, nas escolas, que são oralizadas, ou seja, usam a Língua Portuguesa para se comunicarem e que fazem o uso da leitura orofacial. É provável, também, que se encontre crianças surdas que usam a língua portuguesa para se comunicar e usem o aparelho de amplificação auditiva. Talvez seja possível que se relacionem com “surdos implantados”, ou seja, que foram submetidos à cirurgia de implante da cóclea. Enfim, essa é apenas uma das inúmeras facetas da surdez e que a escola precisa compreender para que realmente possa incluir.

Sabemos que a Libras é o principal meio de acesso às informações e comunicação das crianças surdas, mas isso não quer dizer que eu não respeite às diferentes identidades surdas e que não compreenda as diferentes maneiras de pensar estratégias e práticas de ensino para cada uma das identidades surdas que se fazem presente no chão da escola. Por exemplo, para uma criança surda com transtorno do espectro autista ou com síndrome de down, a Libras é apenas o meio de comunicação entre professor e aluno. A estratégia de trabalho, nesse caso, é deslocada para potencializar as características que este aluno apresenta, sendo a língua, oral ou visual, instrumento para comunicação.

Convém destacar um dado super importante que é referente ao contexto familiar das crianças com deficiência auditiva. A família pode optar que a criança não use a Libras como língua e sim que ela parta para um tratamento clínico



terapêutico e desenvolva a fala, ou que ela use o aparelho auditivo individual ou até mesmo que ela passe pela cirurgia do implante coclear. Isso é direito da família e da criança. E nós, professores, e a escola precisamos estar preparados para ensinar essas crianças.

Se tratando de números cerca de 95% das crianças surdas nascem em lares cujos familiares / responsáveis são ouvintes e, por conta disso, pouco ou nenhum acesso à Libras elas possuem (QUADROS, 1997). Em inúmeros casos só irão ter contato com a Libras quando ingressam nas escolas comuns e provavelmente, o professor ou o profissional que usará a língua de sinais com ela, será ouvinte e não surdo. Isso acarreta atrasos na aquisição de língua/linguagem e, conseqüentemente, uma defasagem de conhecimento de mundo em relação às crianças ouvintes que frequentam o mesmo período escolar. Neste contexto perde-se o referencial linguístico, identitário e cultural, ou seja, a noção de pertencimento ao grupo.

A garantia de acesso e permanência em uma escola inclusiva está assegurada através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e da presença do TILSP, conforme artigo 23 do Decreto Lei nº 5.626/2005. O referido profissional, atua a partir do 6º ano do Ensino Fundamental o que faz com que a criança surda vença os primeiros anos de escolarização sem a presença de quaisquer elementos que referencie a Libras e/ou que estejam adequados para seu aprendizado linguístico e cultural. Este profissional não é responsável, direto, pelo ensino dos conteúdos escolares aos discentes e nem tão pouco por ensinar língua de sinais para os discentes surdos. O TILSP tem por função acessibilizar comunicação e as interações entre surdos e ouvintes no âmbito escolar.

A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem apontado para a necessidade de ressignificação do espaço escolar, considerando a inclusão de todos no ensino regular com um imperativo central e único das políticas públicas em Educação Especial. Ou seja, em defesa da proposta de educação inclusiva, o Estado brasileiro tem direcionado todas as ações educacionais para o esforço de inserção de todos os educandos num único e possível espaço – a sala de aula comum, disponibilizando apoios e serviços da Educação Especial, considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) como modalidade de ensino e não mais um tipo específico

de atendimento paralelo ao ensino regular (RESENDE e LACERDA, 2013, p. 01).

Nesse sentido a educação especial deixa de ser uma modalidade substitutiva e passa a ser complementar e suplementar ao ensino comum. Essa proposta apresenta uma concepção positiva, no sentido de garantir educação com direito de todos, todavia o processo de inclusão tem sido compreendido com mera inserção do aluno com deficiência na sala de aula, mascarando as dificuldades encontradas pelos surdos quando não expostos à Libras como língua de instrução. É notório que grande parte dos surdos em nosso país encontram inúmeras barreiras durante o processo de escolarização, uma vez que, suas necessidades linguísticas, visuais, culturais e sociais são negligenciadas durante seu percurso acadêmico. Segundo Lacerda e Lodi (2009, p.14)

Parte dos surdos encontra-se em classes/escolas especiais que atuam em uma perspectiva oralista e/ou bimodal, as quais pretendem que o aluno surdo se comporte como um ouvinte, lendo nos lábios aquilo que não pode escutar, falando, lendo e escrevendo em língua portuguesa. Outra prática corrente é a inclusão de surdos em escolas regulares, inseridos em classes de ouvintes nas quais, novamente, espera-se que eles se comportem como ouvintes acompanhando os conteúdos apresentados.

Essa situação apresentada por Lacerda e Lodi (2009) ainda é muito recorrente em nosso país, uma vez que, o paradigma que rege o sistema educacional é o inclusivo, havendo muita resistência, por parte dos governantes e daqueles que “regem” a educação, em propor mudanças neste sistema. Segundo Lima (2011, p. 170)

[...] é preciso reestruturar o sistema educacional, com intuito de transformar a escola em um espaço democrático, onde as múltiplas relações entre o eu e o outro se estabeleçam de forma menos assimétrica; onde os interlocutores ouvintes reconheçam não só a condição bilíngue do ser surdo, suas diferenças e potencialidades, mas também outras questões que discutem a surdez como diferença política, enfim, um currículo que esteja envolvido num processo culturalmente engajado, como enfatizam os Estudos Culturais.

Pensar em escola democrática para alunos surdos, requer considerar suas especificidades linguísticas e suas peculiaridades, o que nos faz interrogar sobre o qual modelo educacional atenderia suas necessidades, de modo a oferecer



equidade, em termos de participação e aprendizagem. Desde modo, na próxima seção, discutiremos o conceito de justiça curricular, não com o propósito de definir o melhor modelo, mas com a ideia de propor reflexões que possam contribuir com a educação de alunos surdos.

### **Justiça curricular: conceito possível na educação de surdos?**

Faremos um breve relato de experiência de um dos autores, que no momento cursa licenciatura em Letras Libras, para introduzir a problemática das (des) igualdades de oportunidades educacionais relacionadas aos discentes com surdez.

A disciplina Introdução aos Estudos Surdos exigia uma carga horária prática a ser desenvolvida na escola, confesso que senti um misto de preocupação e ansiedade. A escola é um espaço que sempre fez parte da minha vida, primeiro como estudante, em seguida como professora, pesquisadora, extensionista. Retornar à escola como estudante de Licenciatura em Letras Libras significou repensar esse espaço e reassumir a condição de aprendiz, que afinal de contas nunca deixamos de ser.

Pretendia fazer a visita em dupla com uma colega, como não consegui ser atendida e conversar com algum/a gestor/a por telefone, compareci na secretaria da escola no dia e fui informada pela secretária que a professora/intérprete de Libras, a coordenação e a direção não estavam presentes naquele horário. Enquanto aguardava a secretária terminar de atender um telefonema, observava o ambiente da secretaria e me deparei com o relógio que marcava 9:47 horas, percebi que o relógio estava atrasado.

Retornei no dia seguinte e na conversa com a direção, percebi certa resistência até conseguir explicar que não se tratava de estágio, mas de uma atividade prática, que consistia na observação de três aulas envolvendo estudante surdo e professora/intérprete de libras. Nesse contato descobri que o aluno surdo, tinha uma hipótese diagnóstica de autismo e não se expressava através de palavras ou sinais. A coordenação me encaminhou até a presença da professora e aluno, que estavam no refeitório. Aceitar minha presença seria decisão da professora, deste modo, novamente me apresentei e expliquei a atividade prática que precisava realizar. A professora foi acolhedora, contou um pouco sobre seu trabalho com o aluno e, considerando se tratar de apenas um dia, marcou meu retorno para o dia seguinte. Enquanto conversávamos, a professora de ensino colaborativo se juntou a nós e descobri que já nos conhecíamos.

Durante a conversa observei o aluno com surdez e autismo, que estava se alimentando devagar, não estava junto com sua turma, não participou da conversa e nem tentou chamar a atenção de ninguém durante o tempo em que conversamos. Após os devidos esclarecimentos e apresentações, me

despedi e novamente me encaminhei até a secretaria e verifiquei que o relógio ainda marcava 9:47 horas.

No dia seguinte me encaminhei para a escola, encontrei a professora/intérprete e o aluno sozinho na sala de aula. A turma estava na aula de Educação Física. Conversamos um pouco e fomos ao encontro da turma. Luís, ao chegar na quadra, parecia feliz e foi recebido pelo professor. Eu, a professora/intérprete e a professora de ensino colaborativo ficamos observando o aluno na quadra, que algum momento pegou a bola e parou o jogo. Os colegas incentivam que ele jogasse a bola ou que arremessasse a bola na cesta de basquete, mas não tiveram êxito. O professor ofereceu uma bola exclusiva para ele, que ficou sozinho tentando acertar a cesta e recuperar a bola cada vez que se enrolada na rede do gol.

Durante duas horas aulas observei Luís brincando sozinho e com pouca interação com a turma, às vezes um ou outro colega fazia um sinal indicando alguma coisa ou pegavam a bola para ele. O professor de Educação Física, a professora de ensino colaborativo, em alguns momentos brincaram com ele e buscaram estimular sua participação. Percebi que a comunicação do Luís é bem restrita, embora pareça observar o ambiente e sempre busca com olhar as professoras que considera como referências.

Após a aula de Educação Física, Luís foi para o refeitório. De acordo com as professoras sempre vai antes, pois come bem devagar. Após o refeitório foi encaminhado para a sala de Atendimento Educacional Especializado, ficou deitado em uma superfície emborrachada com um brinquedo, fazia movimentos estereotipados (balanços) com a cabeça e com o corpo. A sala de recursos é bem-organizada e dispõe de vários recursos e jogos. Luís se concentrou em um único brinquedo, as professoras mencionaram que o AEE dele não acontece na escola, mas em um Centro de Apoio Educacional Especializado. Naquele momento compareceu ao espaço apenas para relaxar ou seria para evitar que visse sua atividade em sala de aula?

Durante os dois dias que estive na escola não vi nenhuma atividade de Luís junto aos colegas em sala de aula. Não percebi murais ou recursos visuais que ampliassem sua compreensão do espaço ou estimulasse sua participação. Luís tem 11 anos. O que ele aprendeu? O que sabe fazer? Quem é Luís? Durante a atividade prática não tive essas respostas, quando saí da escola o relógio marcava 9:47 minutos. (Notas de campo, 2022)

O relógio parou há quanto tempo? Junto com o relógio, cujo tempo não corre, várias indagações sobre o tempo, espaço e mediação pedagógica ficam em silêncio. Inclusão é quebrar silêncio, é acreditar que todo/a discente aprende, mas para que isso aconteça é necessário mediação com intencionalidade pedagógica.

A discussão sobre adaptação e flexibilização curricular tem sido um debate recorrente no processo de inclusão de alunos com deficiência, todavia como anteriormente explicitado, alunos surdos apresentam uma especificidade

linguística. Como podemos discutir o conceito de justiça curricular quando pensamos no processo educacional de alunos surdos?

O processo de inclusão educacional está articulado com as lutas por direitos sociais e combate às desigualdades que se refletem nos espaços educacionais, afinal de contas, inclusão em educação é uma dimensão da inclusão social. Nesta perspectiva compreendemos que justiça curricular é posicionada como estratégia de reflexão e de intervenção sociopolítica para pensar os sistemas educativos, vinculando-se assim à defesa pelo direito de participação e acesso ao conhecimento pelos estudantes (SILVA, 2018). Para Santomé (2013, p. 9)

A justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; ajuda-lhe a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático.

Pereira (2014) em sua dissertação de mestrado, analisou como a escola comum articula o currículo na educação dos alunos com surdez em Goiás. Contudo, antes de chegar à discussão sobre o currículo, a autora discute o processo de formação de professores

A educação inclusiva requer uma formação mais consistente. Ao professor regente, ou ao professor da sala comum são feitas, cada vez mais, exigências e competências. Essa questão, sem dúvida, passa pela formação inicial dos professores. O curso de pedagogia tem dado conta de contemplar todas as demandas que chega às escolas? Professores de apoio, desconectados da realidade do contexto da sala de aula comum, podem contribuir no processo da educação como um todo? (PEREIRA, 2014, p. 111)

Os desafios da formação do professor estão diretamente ligados à qualidade do ensino. Não há como questionar as práticas pedagógicas sem considerar a formação inicial do professor, que muitas vezes se limita a uma ou duas disciplinas curriculares que abordam o ensino de libras e outros conteúdos referentes à educação especial e/ou inclusão. O currículo, como prática social, está em permanente movimento e desenvolvimento. De acordo com Pereira (2014, p. 153)

As concepções de educação que chegam às escolas, especialmente por meio do currículo, são o resultado de políticas públicas educacionais permeadas pelas influências dos organismos internacionais que tentam homogeneizar a educação, com vistas a facilitar o controle das sociedades. Caracteriza-se, assim, uma relação de poder sobre o que se deve ensinar, para quem e como, tendo em vista atingir esses fins. [...] A inclusão escolar, fruto de um posicionamento político e pedagógico diante da diversidade, constitui grande desafio para as escolas.

Entre os mencionados desafios, destacamos a necessidade de compreender os conceitos que fundamentam a educação inclusiva e conhecer os princípios filosófico-teóricos para a educação de pessoas surdas. Considerando a importância do acesso ao currículo enquanto garantia de direito à aprendizagem, Ponce e Leite (2019, 795) definem

Por justiça curricular, toma-se uma concepção de currículo que reconheça as diversidades humanas; que se interesse por superar as várias desigualdades mantendo a valorização das diferenças; que promova um pensar crítico sobre o mundo; que valorize os diversos saberes das diferentes culturas; que se comprometa com um mundo inclusivo, justo e democrático.

A partir desta definição somos impelidos a assumir que justiça curricular no caso de alunos surdos, corresponde ao direito linguístico a libras no currículo. De acordo com Souza e Souza (2020) Lei nº 13.146, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência aborda os direitos educacionais da pessoa surda, no capítulo IV, destinado ao direito à educação. As autoras destacam que no artigo 28, a mencionada Lei atribui ao poder público a responsabilidade de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o projeto pedagógico escolar para que se institucionalize o AEE e demais serviços e adaptações que atendam às características dos estudantes com deficiência, de modo a “garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia”. (SOUZA; SOUZA, 2020, p 8). As autoras destacam a questão curricular com um dos caminhos para a inclusão, pois:

[...] numa hegemonia ouvinte, normalmente não se considera o aluno surdo que possui uma língua e um modo de compreender e ler o mundo diferenciado. Urge pensar a educação dos surdos a partir de outras lentes, compreendendo um pouco mais sobre os tratamentos e relações

estabelecidos entre ouvintes e surdos. Considerar o aluno surdo, bem como as especificidades dos demais alunos público-alvo da inclusão, nas propostas pedagógicas da escola e no planejamento docente é uma determinação da LBI. Essa é uma condição *sine qua non* para o processo de inclusão escolar efetiva e deve perpassar as principais discussões de planejamento da educação que se deseja e do currículo repensado para alcançar esse fim. (SOUZA; SOUZA, 2020, p. 9)

A LBI aponta para a necessidade de oferta de ensino da Libras, com o objetivo de ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação, entretanto, essa oferta parece restrita ao estudante com deficiência, não abrangendo os demais estudantes da escola. Sem a obrigatoriedade da Libras nos currículos escolares, não há garantia de bilinguismo e inclusão dos surdos nas escolas comuns, conforme enfatizam Souza e Souza (2020, p. 10-11)

A Libras, conforme discutido, é de extrema importância para a construção identitária, a autonomia, comunicação e desenvolvimento cognitivo da pessoa surda e, portanto, seu conhecimento não pode ficar a cargo de alguns professores, ou de membros da família em que haja surdos. Como é possível garantir seu direito à educação de maneira equitativa sem oportunizar que surdos e ouvintes possam dialogar, partilhar conhecimentos, expandir suas relações?

Tais problematizações, encaminham nossos olhares para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As supracitadas autoras questionam: “De que forma a BNCC contempla os direitos educacionais e linguísticos do aluno surdo?” Ao pesquisarem as palavras-chave: surdo e libras, se dão conta da invisibilidade do aluno surdo neste documento, visto que identificam apenas uma única referência à pessoa surda e sete referências a libras, com algumas distorções, como por exemplo, se referir a Libras como linguagem e mencionar que no Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Assim, voltamos ao nosso ponto de partida: é possível garantir justiça curricular para alunos surdos no atual cenário? É provável que haja algumas experiências bem-sucedidas, todavia no campo das políticas públicas e práticas pedagógicas ainda há muito a ser feito para que tal garantia se efetive.

## Considerações finais

Para tecer nossas considerações finais retomaremos ao nosso questionamento inicial: existe igualdade de oportunidades e justiça curricular para estudantes surdos?

Em nossa primeira seção discutimos as políticas de inclusão que garantem a educação para todos e reconhecem a Libras como meio de comunicação e expressão da comunidade surda, por outro lado, problematizamos que nem sempre as orientações e prescrições legislativas são efetivadas nas práticas cotidianas educacionais.

Acreditamos na existência de experiências pontuais que possam garantir o direito educacional aos educandos em questão, todavia nossos estudos indicam que a ausência de docentes bilíngues e de intérpretes de libras trazem significativas barreiras ao processo de aprendizagem e participação dos educandos surdos, visto que, de modo geral, não têm acesso a Libras como língua de instrução. As barreiras linguísticas vivenciadas pelos educandos surdos impedem que a justiça curricular seja garantida pois, no caso dos educandos surdos, a acessibilidade curricular se inicia com acessibilidade linguística, que por sua vez é condição *sine qua non* para que a justiça curricular seja garantida ao grupo.

Constatar a inexistência de garantia do direito à educação que, para efeito deste artigo, estamos denominando de justiça curricular, nos impõe a repensar nos problemas educacionais, sem esquivar dos dilemas que atravessam educadoras/es e demais atores envolvidos na esfera educacional.



## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

JESUS, Fernanda Bordini Manenti de; SANTOS NETO, José Félix dos; SOUZA, Sawana de Araújo Lopes de. **A inclusão de estudantes surdos na escola de ensino regular: desafios e estratégias para comunicação em sala de aula**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 08, Ed. 12, Vol. 03, pp. 22-36. Dezembro de 2023.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Cristina Balieiro. A Inclusão Escolar Bilingue de Alunos Surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, Ana Cristina Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Uma Escola, Duas Línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de. Inclusão Escolar de Surdos: o dito e o feito. In: DORZIAT, Ana (org.). **Estudos Surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PEREIRA, Gláucia Rezende Marra. **A adequação do currículo para alunos surdos em escolas comuns de Goiás: entre o prescrito e o realizado**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, GO. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/3922/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Glauca%20Resende%20Marra%20Pereira%20-%202014.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.

PONCE, Branca Jurema; LEITE, Carlinda. Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 795 - 803 jul./set. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/45229/29947>. Acesso em: 17 jul. 2023.

RESENDE, Alice Almeida Chaves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Mapeamento de Alunos Surdos Matriculados na Rede de Ensino Pública de um Município de Médio Porte do Estado de São Paulo: dissonâncias. Revista Brasileira de Educação Especial [on-line]. Vol. 19, n.3, pp.411-424, 2013.

RODRIGUES, Carlos Henrique. A Sala de Aula de Surdos como Espaço Inclusivo: pensando o outro da educação atual. In: ALMEIDA, Wolney Gomes (org.). Educação de Surdos: formação, estratégias e práticas docentes. Ilhéus, BA. Editus, 2015.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Currículo Escolar e Justiça Social: o cavalo de Tróia na

educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, R. R. D. DA. Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares. *Educação em Revista*, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/7kNPpLYWFwM9RmBRxrGGHVj/#>. Acesso em: 22 jan. 2024.

SOUZA, Adriana Alves Novais; SOUZA, Rita de Cácia Santos. Currículo, políticas de inclusão escolar e direitos linguísticos do aluno surdo: pontos e contrapontos. *Anais do VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva*, v. 3 n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34285>. Acesso em: 17 jul. 2023.