

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

SUSTENTABILIDADE, EQUIDADE E EDUCAÇÃO DE/COM SURDOS

Valéria Campos Muniz, Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos, Adriana Lúcia de Escobar
Chaves de Barros

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13819>

Submetido em: 2025-10-19

Postado em: 2025-10-28 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

SUSTENTABILIDADE, EQUIDADE E EDUCAÇÃO DE/COM SURDOS

SUSTAINABILITY, EQUITY AND EDUCATION FOR/WITH DEAF PEOPLE

Dossiê temático: Linguagem, Políticas Linguísticas e Praxiológicas de Internacionalização na Educação: pluralidade epistêmica, direitos e justiça social.

Tipo de contribuição: Ensaio Teórico

Valéria Campos Muniz¹

Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos²

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros³

A autora declara não existir conflitos de interesse neste trabalho.

A contribuição de autoria: As três autoras – Valéria Campos Muniz, Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros – se encaixa nas funções da taxonomia CRediT de "Escrita – rascunho original" e "Escrita – análise e edição".

RESUMO: Este artigo convida à reflexão sobre as políticas educacionais voltadas às pessoas surdas, tendo como horizonte ético a cidadania linguística (Stroud; Heugh, 2004) e os princípios da Agenda 2030 da ONU. Ao reconhecer a diversidade linguística como um dos alicerces da justiça social (Santos, 2019), buscamos problematizar os impactos históricos da colonização da linguagem, que historicamente silenciou vozes e restringiu modos plurais de existir e se expressar. Nesse percurso, destaca-se a Lei 14.191/21 como um marco relevante, ao compreender a surdez não como deficiência, mas como expressão legítima de outras formas de linguagem e cultura. No entanto, considerando que direitos reconhecidos formalmente não são, por si só, garantia de transformação concreta, defendemos a urgência de uma educação decolonial e crítica (Mignolo, 2017), comprometida com práticas verdadeiramente inclusivas e emancipadoras. Propomos uma perspectiva bilíngue que valorize a Libras como primeira língua e respeite a cultura surda, fortalecendo o protagonismo de seus sujeitos nos espaços de aprendizagem. Sob essa ótica, a educação torna-se um ato de justiça, capaz de enfrentar desigualdades históricas e ampliar os horizontes de participação. Este artigo busca contribuir para a construção de uma educação mais sensível e plural.

¹Doutora em Letras (UERJ, 2013). Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: valcammuniz@ines.gov.br. Id Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-3766-1855>. Contribuição de autoria: "Escrita – rascunho original" e "Escrita – análise e edição".

²Doutora em Literatura comparada (UFF, 2006). Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: danielle@letras.ufrj.br. Id Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6439-748X>. Contribuição de autoria: "Escrita – rascunho original" e "Escrita – análise e edição".

³Doutora em Letras (PUC-Rio, 2010). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Campo Grande, MS, Brasil. Email: chaves.adri@hotmail.com. ID Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-3511-6828>. Contribuição de autoria: "Escrita – rascunho original" e "Escrita – análise e edição".

PALAVRAS-CHAVE: Comunidade surda. Educação bilíngue. Políticas públicas. Decolonialidade. Sustentabilidade.

ABSTRACT: This article invites to reflect on educational policies aimed at deaf people, taking linguistic citizenship (Stroud; Heugh, 2004) and the principles of the UN 2030 Agenda as an ethical framework. By recognizing linguistic diversity as one of the foundations of social justice (Santos, 2019), we seek to problematize the historical impacts of the colonization of language, which has historically silenced voices and restricted plural ways of existing and expressing oneself. In this regard, Law No. 14.191/21 stands out as a relevant milestone, as it understands deafness not as a disability but as a legitimate expression of other forms of language and culture. However, considering that formally recognized rights do not guarantee concrete transformation, we advocate the urgent need for a decolonial and critical education (Mignolo, 2017), committed to truly inclusive and emancipatory practices. We propose a bilingual perspective that values Libras as a first language and respects deaf culture, strengthening the protagonism of deaf individuals in learning spaces. From this perspective, education becomes an act of justice, capable of addressing historical inequalities and expanding the horizons of participation. This article seeks to contribute to the construction of a more sensitive and pluralistic education.

KEYWORDS: Deaf community. Bilingual education. Public policies. Decoloniality. Sustainability.

RESUMO PARA NÃO ESPECIALISTAS: Este estudo apresenta uma reflexão sobre como alguns objetivos do desenvolvimento sustentável propostos pela Agenda 2030 podem contribuir para o enfrentamento das desigualdades sociais, com vistas a alcançar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para pessoas surdas no Brasil. Nesse sentido, ressalta-se o fato de, por muito tempo, não só a diversidade de línguas, como também a Libras (Língua Brasileira de Sinais) não terem sido reconhecidas e valorizadas como deveriam. A partir de leis recentes, como a Lei 14.191/2021, houve um esforço para mudar isso, reconhecendo que surdez não é uma deficiência, mas uma forma legítima de comunicação e cultura. O texto defende uma educação bilíngue, onde Libras seja a primeira língua e o português a segunda, respeitando a identidade visual e cultural dos surdos. Isso significa criar escolas com ambientes adequados, professores preparados e materiais que realmente atendam às necessidades dos alunos surdos. A ideia central é que todos ganham com uma sociedade mais diversa e acolhedora.

Introdução

A história linguística no Brasil delinea-se num quadro de opressão às variadas línguas existentes e faladas desde a época do colonialismo em solo brasileiro. Para Portugal constituir-se como poder soberano legítimo no Brasil, no século XVIII, o Marquês de Pombal proibiu o uso de todas as línguas que não a portuguesa na colônia brasileira, sobretudo a então chamada língua geral, com base na língua tupi. Tal feito ilustra o potencial das políticas linguísticas como instrumentos de poder e dominação. O mito do monolinguismo foi adensado no século XIX em vários países da Europa, sobretudo, na Itália e na Alemanha, nas suas condições de pátrias

recém-criadas. O mesmo ocorreu em nações recém-“independentes”, pois os ecos dos colonialismos ainda perseveram em nossos dias. Dentro desse grupo, o Brasil também usou a língua como linha de costura de uma identidade que se desejava nacional e pudesse ser fomentada em seus “patriotas”.

A ideia do monolinguismo ainda nos assevera enquanto país. Descobrir que, no Brasil, existem mais de 250 línguas em uso e catalogadas no Inventário Nacional de Diversidade Linguística no Brasil (IPHAN, s.d), ainda é surpreendente para muitos brasileiros. Além disso, o monolinguismo ainda está a serviço de posicionamentos elitistas e coloniais, que se destacam pela inviabilização de minorias, linguísticas e culturais.

Como exemplo, lembramos, em 2018, o fomento de uma política nacional de alfabetização oralista para pessoas surdas, em confronto aos desejos de grupos surdos, conforme suas manifestações à época. Desfeita posteriormente, evidenciava ações coletivas derivadas do que podemos chamar, junto a Patrícia Rezende (2022 *apud* Ramos; Muniz; Barros, 2022), baseada no conceito mais geral de Santos (2019), de “epistemicídio surdo”. Assim, podemos metaforicamente pensar no monolinguismo como uma necropolítica sociolinguística, em que na tentativa de padronização de uma língua padrão, “subjazem relações de poder, governos unificados, ordem econômica e estatal, ou domínio” (Herzfeld, 1996 *apud* Hanks, 2008, p. 15).

A política linguística baseada na língua eleita como padrão alija e tenta modelar o direito à existência de outros corpos, de outras subjetividades e de outras formas de dizer, na medida em que “ao se recompensar uma forma de falar, silenciavam-se outras” (Hanks, 2008, p. 52). Tal projeto monolíngue hierarquizou camadas sociais, num projeto de exclusão de variantes e de línguas não legitimadas, concedendo à norma padrão uma espécie de capital simbólico a violentar todos aqueles que dela se afastavam. Embora estejamos vivenciando práticas discursivas cada vez mais multilíngues, o ideário do monolinguismo e a rigidez de uma norma a ser seguida ainda configura procedimento de exclusão de muitos sujeitos, estabelecendo relações de poder bastante desiguais.

Deste modo, dentro desse contexto, destacam-se grupos minoritários que precisam lutar para serem reconhecidos seus saberes, num movimento de resistência à colonialidade e à não-existência, em prol de uma ecologia de saberes, que possa abraçar outros repertórios linguísticos, num processo de emancipação social e de plenitude das/nas relações humanas.

A transposição da violência histórica promovida pela opressão linguística exige uma revisão crítica de seus impactos sobre grupos minorizados, como as comunidades surdas, que foram silenciadas anteriormente por políticas assimilacionistas e epistemologias excludentes.

A lei número 14.191 de 2021 (Brasil, 2021), que garante à população surda o direito de receber uma educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e em Português, representa um marco significativo na afirmação de direitos linguísticos e culturais. Esse progresso legal indica a alteração da surdez da perspectiva patologizante da educação especial para um entendimento que reconhece a surdez como uma diversidade linguístico-cultural legítima.

A abordagem decolonial adotada no artigo, portanto, reforça a urgência de romper com perspectivas assimilacionistas e colonizadoras no ensino de línguas, defendendo uma pedagogia cidadã, crítica e emancipatória da comunidade surda, fundamentada na visualidade como direito linguístico e educacional e não apenas como forma de acesso ao conhecimento produzido em língua portuguesa.

Nesse sentido, garantir o direito à educação bilíngue para surdos/as nos aproxima dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especificamente no que concerne à educação de qualidade e à redução das desigualdades. Defender um ensino que respeite as especificidades linguísticas dos alunos surdos/as é posicionar-se a favor da justiça social e da equidade educacional, essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva e decolonial.

Diante desse contexto, discutiremos sobre as expectativas e desafios entre as políticas linguísticas, buscando refletir sobre o desenvolvimento sustentável e a promoção de uma educação, que respeite e valorize as diferenças linguísticas e culturais dos alunos surdos/as, a fim de contribuir para o debate sobre a necessidade de uma educação linguística inclusiva e equitativa, evidenciando a importância de políticas públicas na construção de um futuro mais justo e acessível para todos/as.

Ao analisar como essas políticas são negociadas para permitir a expressão de identidade e práticas discursivas individuais e múltiplas de professores/as e alunos/as, considera-se, de forma rizomática, o conceito de sustentabilidade, que se espalha para aspectos econômicos, sociais e políticos, tão caros à implementação de políticas linguísticas e educacionais inclusivas.

1. Desenvolvimento sustentável, políticas linguísticas e a educação de surdos

O conceito de cidadania linguística, cunhado por Stroud e Heugh (2004) no início dos anos 2000, aproxima-se das discussões em torno da sustentabilidade linguística, conforme delineado na Agenda 2030 da ONU. Ambos os termos partem do reconhecimento da diversidade linguística como valor essencial e questionam a centralidade conferida a uma única variante oficial, legitimada pelo Estado. Nesse contexto, a noção de cidadania linguística não

se restringe à mera garantia formal de direitos linguísticos. Conforme destacam Ramos, Muniz e Barros (2022), trata-se, sobretudo, de problematizar quais são esses direitos e de que maneira serão exercidos, evidenciando a necessidade de políticas linguísticas que promovam equidade, participação e reconhecimento das múltiplas formas de expressão.

A política linguística de matriz imperial esteve historicamente associada à subalternização e marginalização de sujeitos, inserindo-os em um aparato epistêmico e ideológico fundado na lógica colonial. Nesse contexto, a colonialidade da linguagem configura-se, conforme Veronelli e Daitch (2021, p. 92), como "uma das facetas do processo de desumanização das populações colonizadas". Tal perspectiva exige uma compreensão da linguagem não como um objeto fixo ou acabado, mas como um processo dinâmico, o "linguagear"⁴ (Maturana, 1990, tradução nossa), que reconhece os usos linguísticos como práticas situadas, atravessadas por experiências históricas, culturais e identitárias dos interlocutores.

No entanto, conforme alerta Santos (2019), a mera existência de direitos não garante sua efetividade se não estiver acompanhada de uma ecologia de saberes e práticas que rompam com a lógica monocultural do saber e do poder. Da mesma forma, Mignolo (2017) propõe a urgência de um giro decolonial que desestabilize os sistemas hegemônicos de conhecimento, reconhecendo e valorizando saberes historicamente subalternizados. Nesse sentido, reverberar a Lei 14.191/21 (Brasil, 2021) requer muito mais do que sua implementação normativa: exige a construção de uma educação que enfrente criticamente as estruturas coloniais do sistema vigente.

Esse processo educativo, com base na pedagogia libertadora de Freire (2014), deve ser marcado pelos diálogos, problematização e reconhecimento do sujeito surdo como protagonista de sua história e de seus saberes. É necessário promover uma educação bilíngue e bicultural que não apenas inclua, mas emancipe, portanto, uma educação comprometida com a construção de cidadanias ativas, plurais e críticas, assentadas no reconhecimento da diversidade linguística como um caminho que leve à justiça social.

Ao longo da história, a educação de surdos/as no Brasil praticou diferentes abordagens, desde métodos que enfatizavam apenas a fala e a leitura labial até a adoção da Libras como primeira língua no processo de ensino-aprendizagem e o Português, como segunda. Apesar dos avanços no que diz respeito aos direitos das pessoas surdas, como a Lei n.º 10.436/2002 (Brasil, 2002), que reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de

⁴ No original: "lenguajear" (Maturana, 1990).

comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, e o Decreto n.º 5.626/2005 (Brasil, 2005), que regulamenta o ensino da Libras e do Português como segunda língua na educação básica, ainda permanecem desafios expressivos para se implementar plenamente essas diretrizes nas escolas.

Sendo assim, é importante refletir sobre as políticas linguísticas que estão intrinsecamente relacionadas à linguagem, à comunidade e às relações de poder estabelecidas em contextos locais, ou seja, locais e globais. Aqui, no Brasil, esse tema ganha visibilidade no campo das diretrizes educacionais voltadas para o ensino da Língua Brasileira de Sinais e do Português como segunda língua a pessoas surdas. Tais processos educativos ocorrem em contextos marcados pela diversidade das salas de aula, onde professores e alunos negociam suas identidades e práticas discursivas. As políticas linguísticas, portanto, voltadas para a educação bilíngue de surdos, longe de serem medidas administrativas, refletem debates ideológicos e socioculturais sobre o reconhecimento e a valorização das diferenças linguísticas e culturais dessa comunidade.

Existe uma questão fundamental relacionada à relação entre políticas linguísticas e sustentabilidade social e educacional. A falta de acesso à educação qualificada diminui as chances de integração dos/as surdos/as no mercado de trabalho, intensificando desigualdades econômicas e sociais. Nesse sentido, a recente Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021) reforça o compromisso com a necessidade de um ensino bilíngue inclusivo para a educação de surdos/as no capítulo V da LDB (Brasil, 1996), afastando-a da educação especial. No entanto, apesar de configurar uma conquista, sua implementação enfrenta desafios estruturais, como a falta de infraestrutura adequada, escassez de professores bilíngues qualificados e a ausência de material didático apropriado para o ensino de Libras e de Português como segunda língua.

A compreensão do “fundamento da visualidade na experiência de ‘ser surdo’” (Fernandes, 2024, p. 46), embora inquestionável por parte dos estudiosos, ainda não reverbera em práxis didático-metodológicas efetivas. Compreender o ensino bilíngue para surdos é conceber um ambiente educacional atravessado por línguas de modalidades linguísticas distintas, o que impõe repensar modelos de ensino baseados na língua oral.

Ressalta-se, conforme Martins e Lopes (2024, p. 1), que, de maneira geral, a Libras, de base visuoespacial, é considerada como língua de instrução, que permitirá o acesso aos conteúdos escolares, predominantemente escritos em língua portuguesa, de base alfabética. Ou seja, as práticas escolares, de maneira geral, ainda não concebem metodologias amparadas na experiência de ser surdo; a língua de sinais, em vez de figurar como um direito educacional

para a produção de saberes e de formas de existir, limita-se a uma língua instrumental, de acesso ao conhecimento escolarizado.

A diferença entre as duas línguas tem suas implicaturas num contexto educacional bilíngue, constituindo práticas de letramentos multimodais, que ganharão sentido por intermédio da língua de sinais, que, entretanto, não deveria constituir apenas uma forma de adequação do ensino voltado para aprendizagem da língua portuguesa, mas uma forma de “agenciamento expressivo de emergência de um ethos visual” (Martins; Lopes, 2024, p. 7).

Como a maioria das crianças surdas nasce em ambientes familiares ouvintes, a aquisição da Língua de Sinais ocorre de forma tardia. Essa realidade compromete significativamente o processo de aquisição da linguagem, a capacidade de simbolização e o desenvolvimento do letramento social (Fernandes, 2024, p. 48). Como consequência, é comum esses alunos serem alvo de práticas pedagógicas reducionistas, uma vez que são considerados incapazes. Isso se reflete em propostas educativas centradas no treino mecânico e na repetição, em detrimento de metodologias que estimulem a curiosidade, o pensamento crítico e a construção ativa do conhecimento. Nesse contexto, a educação perde seu caráter emancipador, negando aos estudantes surdos a condição do que Paulo Freire denomina como uma "presença que pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma" (Freire, 2023, p. 20).

A relação entre o ensino da Língua Brasileira de Sinais e a promoção das identidades linguísticas e culturais das comunidades surdas merece discussão. Sua educação, longe de centrar-se na aprendizagem da língua portuguesa escrita, deve valorizar suas subjetividades, reconhecendo-a como uma comunidade baseada na visão, no movimento e, no caso dos surdo-cegos, nos princípios hápticos. Essa abordagem adere a uma perspectiva decolonial que desafia paradigmas eurocêntricos e modelos de ensino com foco grafocêntrico, promovendo o reconhecimento das línguas de sinais como fundamentais para a aquisição de conhecimento e para a formação de cidadãos ativos.

Embora haja a assunção teórica do bilinguismo no campo dos estudos surdos como forma de política linguística para as pessoas surdas, a língua portuguesa como primeira língua ainda tem sua centralidade nos currículos escolares, mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases (2021) promovendo a educação em língua portuguesa como segunda língua. Ainda vemos que a Libras, quando muito, ocupa um lugar de língua de acesso aos conteúdos das diferentes disciplinas, como língua de instrução. Destaca-se ainda o fato de que, mesmo quando há uma perspectiva de ensino da língua portuguesa como segunda língua, esta, de maneira geral, mantém bases metodológicas de ensino de línguas orais auditivas.

A dificuldade, presente em muitos espaços educacionais, em se conceber práticas pedagógicas linguísticas diferenciadas resvalam para vários cenários em que se levantam bandeiras em prol da equidade, mas que, invés de se dar ao diferente um ensino diferenciado, acaba se ofertando para todos, indistintamente, as mesmas práxis educativas. Provoca-se assim, uma tensão social que produz a necessidade de práticas metodológicas, que sejam capazes de ler, intervir e propor alteração na realidade das escolas, com os alunos, suas famílias e os membros das instituições educacionais.

Sendo assim, muitas pessoas surdas sinalizantes, a despeito das políticas linguísticas existentes, vivenciam uma forma da referida necropolítica linguística, uma vez que o ensino normativo de línguas faz ronda nas escolas. Há, portanto, ainda, uma dificuldade da sociedade em proteger as crianças surdas de processos de exclusão. A política hegemônica monolíngue classifica tudo o que foge ao que ditam ser norma como anormal, dificultando caminhos de existência para grupos minoritários.

Enquanto os processos de inclusão permanecerem fundamentados em uma lógica escolar hegemônica que privilegia predominantemente a oralidade, sem promover transformações estruturais e epistemológicas no campo educacional, os ideais de justiça social no contexto da educação de surdos continuarão inalcançáveis. Nessa perspectiva, os sujeitos surdos seguem sendo performados de modo normativo, que reiteram padrões ouvintistas, e, em muitos casos, seguem simbolicamente negados em sua plena condição de sujeitos linguísticos e culturais. Apesar dos avanços conceituais que deslocam a surdez de uma abordagem patologizante para uma perspectiva antropológica e sociolinguística, observa-se que a biopolítica educacional vigente tende a reduzir a Língua Brasileira de Sinais (Libras) a um mero instrumento de acessibilidade, negligenciando seu estatuto de língua primeira e seu papel constitutivo na construção identitária e na agência sociocultural da pessoa surda no ambiente escolar.

O direito linguístico de usar sua língua e de compreender, através dela, o mundo, ao se vincular às distintas formas de apreensão da realidade, deve operar como instrumento de desmarginalização de grupos historicamente silenciados em suas identidades culturais e linguísticas. No contexto da comunidade surda, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) deve ser reconhecida como a base legítima a partir da qual os sujeitos surdos constroem sua forma de ser e de estar no mundo.

A prevalência de uma ideologia monolíngue hegemônica impôs um modelo linguístico excludente, que inviabilizou o reconhecimento de diversas subjetividades, restringindo a passagem desses grupos ao campo da existência social e simbólica. Essa “política de

apagamento linguístico” gerou processos complexos de identificação e desidentificação, cujas consequências se refletem diretamente na constituição da cidadania linguística, entendida como o direito ao uso pleno, legítimo e reconhecido da língua de pertencimento.

A educação de pessoas surdas no Brasil sempre foi um desafio, passando por períodos de falta de inclusão, imposição de falar e menosprezo da sua linguagem. A aprovação da Libras como a língua oficial da comunidade surda brasileira pelo Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002) foi um marco fundamental, garantindo o reconhecimento e incentivo da língua de sinais no aprendizado. As escolas precisam ter um ambiente acolhedor para alunos surdos, onde a Libras seja vista não só como uma ferramenta nos estudos, mas como essencial para o desenvolvimento completo dos estudantes, valorizando quem eles são e dando liberdade para crescerem com autonomia.

Neste contexto, o presente estudo apresenta uma reflexão crítica sobre a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), com ênfase em alguns dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com o intuito de analisar de que modo esse marco global pode contribuir para o enfrentamento das desigualdades estruturais e para a promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. A partir dessa abordagem, busca-se evidenciar como os ODS, em especial os de número 4 (Educação de Qualidade), 10 (Redução das Desigualdades) e 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes), podem orientar políticas públicas e práticas educacionais comprometidas com o reconhecimento da comunidade surda enquanto grupo linguístico e cultural, superando concepções patologizantes e integracionistas. Assim, a Agenda 2030 configura-se como um instrumento estratégico para a consolidação de ações que assegurem os direitos linguísticos e educacionais da população surda, promovendo sua participação plena na sociedade.

2 A Agenda 2030 da ONU e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável na Educação Bilíngue para Surdos/as

A Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015) traçou um caminho global, rumo a uma sociedade mais inclusiva e sustentável para todos. Formada por dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável ODS, essa agenda orienta as políticas públicas em áreas cruciais, como educação, justiça social e igualdade. No universo da educação bilíngue para surdos, essas diretrizes internacionais são fundamentais para assegurar o acesso ao saber de qualidade e promover a equidade educacional. Com toda a certeza, apenas com um ensino

que honre e valorize distintas culturas e linguagens poderemos edificar um mundo onde a diversidade se converta em riqueza para humanidade.

Em seu livro “A ordem do discurso”, Michel Foucault (2012, p. 43-44) afirmou: "todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo". Podemos, assim, inferir a potência dos sistemas educacionais enquanto chaves para a construção de sociedades mais justas, onde a inclusão das diferenças encontra acolhida e espaço. Abordar as relações entre cultura e educação inclusiva como solidárias, permite apontar para um pensamento dialógico, que abre espaço para refletirmos sobre os impactos desta conexão, em contextos sociais atuais e futuros. Nessa via, destacamos o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, que afirma sobre a necessidade de "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos".

Com base nessa ideia, cabe refletir sobre possíveis diálogos entre cultura e educação inclusiva, considerando a Agenda 2030 da ONU (Organização das Nações Unidas) para o desenvolvimento sustentável. Dentro do amplo espectro em que se situa o conceito de Cultura, nós o pensamos aqui junto a Hall (2016), que o vincula à representação. Nesse sentido, cabe compreendê-la como uma das práticas basilares produzidas pela Cultura. Se podemos entender a noção de Cultura como compartilhamento de significados, depende-se que são produzidos e intercambiados pela linguagem, que é um sistema de representação. Portanto, será a linguagem o “repositório-chave de valores e significados culturais” (Hall, 2016, p. 17).

Percebemos a Cultura, pois, como um instrumento de construção de sentidos capazes de modular nos sujeitos formas de estar e de ser no mundo. Em sua transversalidade, abarca os sistemas de educação, e, por conseguinte, os de educação inclusiva, que juntos impactam os delineamentos de uma sociedade equitativa. Nessa perspectiva, os processos educativos são, intrinsecamente, processos culturais, uma vez que incorporam valores, práticas e significados historicamente construídos, impactando a configuração de uma sociedade mais equitativa e plural.

Pensar a educação inclusiva, portanto, como processo cultural implica amplificar o sentido de inclusão conferido pelo Glossário de Desenvolvimento Sustentável (GDS)⁵, a saber, o de “ação que pretende integrar a um determinado grupo de pessoas considerados como minorias sociais”⁶ (Echazú, 2020, p. 33, tradução nossa). Ao considerarmos a cultura como

⁵ No original: “*Glosario de Desarrollo Sostenible*” (Echazú, 2020).

⁶ No original: “*acción que pretende integrar a determinado grupo de personas que es considerado como minoría en la sociedad*” (Echazú, 2020, p.33).

uma instância produtora de representação e a educação como atravessada pela transversalidade cultural, entendemos que através da educação modulam-se sentidos capazes de impactar em formas concretas de organização social e política, permitindo a inclusão como integração social, conforme postulado por Echazú, e também a abertura de caminhos para que as minorias não apenas se integrem, mas possam atuar efetivamente em espaços de poder.

Portanto, se a educação é um ato cultural, formado por eventos e práticas, a educação inclusiva é um desdobramento capaz de organizar oportunidades para grupos minoritários - muitas vezes, no sentido simbólico e não de tamanho propriamente dito. Pensar as representações culturais em interface com os processos de educação inclusiva significa também oportunizar transformações nos modos de respeitar e entender as diferenças inerentes aos grupos minoritários e as formas de agir em relação a estes. Nesse sentido, postulamos aqui a ideia de que as ações voltadas para a educação inclusiva impactam na sociedade como um todo e não apenas nas minorias. Por conta disso, entende-se a profunda conexão entre o ODS 4 e o ODS 10, no que tange à redução das desigualdades ("reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles" (ONU, 2015, p. 29).

O ODS 4 diz respeito a "assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos" (ONU, 2015, p. 23). A educação inclusiva é um instrumento essencial para a construção de uma sociedade justa, o que o liga ao ODS 10. Dentro do ODS 4, destacamos algumas metas tendo em vista um recorte específico na educação inclusiva, a saber, a educação de surdos. De acordo com dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), existem aproximadamente 466 milhões de pessoas surdas no mundo, das quais 34 milhões são crianças. No Brasil, o Censo 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023) identificou mais de 10 milhões de pessoas com algum grau de deficiência auditiva, incluindo surdez profunda. Diante desse cenário, promover uma educação inclusiva para essa população implica reconhecer a diversidade interna do grupo, especialmente no que se refere à pluralidade linguística.

Pensar a inclusão educacional, portanto, exige uma abordagem linguística que interseccione cultura, língua e educação, respeitando as línguas de minorias, como as línguas de sinais e as línguas indígenas. Nesse contexto, destaca-se a meta 4.5 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que propõe "eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade" (ONU, 2015, p. 23).

Do mesmo modo, sublinhamos a meta 4.a, que sinaliza a necessidade de "construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos" (ONU, 2015, p. 23). A educação inclusiva precisa de espaços adequados, no sentido físico e psicológico, para que transcorra de modo efetivo. No campo da educação de surdos falantes de línguas de sinais, não basta a existência de um ambiente bilíngue que conte com intérpretes, é necessário também pensar na economia espacial, assegurando, por exemplo, boa iluminação e cadeiras que possam ser dispostas em círculo, permitindo a comunicação em uma língua de modalidade visual e espacial, na qual as expressões faciais são fundamentais para a comunicação. Do mesmo modo, é fundamental disponibilizar aos discentes e aos docentes a possibilidade de construção e de acesso a materiais multimodais, nos quais a visualidade tenha destaque.

Destacamos, ainda, a meta 4C do ODS 4, que propõe:

Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (ONU, 2015, p. 24).

É fundamental compreender os sistemas educacionais a partir de uma perspectiva ampla, que reconheça a interconexão entre suas diferentes etapas e componentes. Não é possível promover melhorias efetivas na qualidade da educação sem investimentos estruturais na educação básica, base para o desenvolvimento educacional equitativo. Nesse sentido, as políticas públicas voltadas à educação bilíngue, especialmente no contexto da educação de surdos, devem estar articuladas ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 10, que visa à redução das desigualdades.

A promoção de uma educação bilíngue de qualidade contribui para a equidade ao garantir o acesso de professores bilíngues, guias-intérpretes e estudantes a práticas pedagógicas que assegurem seus direitos linguísticos e culturais. Para tanto, é imprescindível que as desigualdades sejam enfrentadas por meio de abordagens culturalmente afirmativas, que reconheçam e valorizem a diversidade linguística e identitária dos sujeitos historicamente marginalizados.

Sinalizamos, assim, a necessidade de se pensar as múltiplas concepções de cultura nos cursos de formação docente, dando oportunidades de se discutir as pluralidades linguísticas e as identidades presentes nos contextos sociais. Em relação à proposta de cooperação com países

em desenvolvimento para que se assegure a consecução da meta, acenamos para a importância dessa ajuda e também para o cuidado de não se impor uma estrutura verticalizada e de centramento de saber no processo, mas que sejam consideradas a interseção de saberes, em uma visão das práticas de cultura e educação como instâncias a conformar uma ecologia de saberes (Santos, 2007).

É importante também pensar como o ODS 4 encontra-se perfilado ao indicador *Educación* do manual metodológico *Indicadores de cultura para el desarrollo* da UNESCO (2014), defensor da educação ampla e universal, respeitando as pluralidades culturais e a diversidade e assegurando sociedades desenvolvidas, equânimes e sustentáveis. Em relação à inclusão, destaca o papel-chave da educação na promoção da tolerância e respeito à diversidade, favorecendo as comunidades marginalizadas, o que conflui com as proposições do ODS 4, que se baseiam na garantia ampla de acesso aos dez anos da educação básica; no empoderamento subjetivo e social; e na valorização da interculturalidade e da diversidade cultural. Convergem para o ODS 4 as nossas discussões ao explicitar os elos entre cultura e educação e assumi-las enquanto instrumentos essenciais para o desenvolvimento.

O referido indicador *Educación* reconhece a integração entre cultura e educação também ao pontuar a influência do contexto cultural nos programas escolares, mostrando como esta abrange metodologias de ensino e materiais pedagógicos: “as referências culturais e sociais permeiam tanto o conteúdo quanto as formas de aprendizagem”⁷ (UNESCO, 2014, p. 48, tradução nossa). No concernente ao indicador central “Educação Inclusiva”, tal percepção ancora o empoderamento de grupos marginais.

Podemos derivar destas afirmações que as fraturas presentes na educação de surdos, indicadas anteriormente, estão diretamente relacionadas às referências culturais e sociais existentes nos grupos hegemônicos, inclusive os ligados aos poderes responsáveis pela construção de políticas linguísticas e de diretrizes curriculares. O mesmo ocorre em dimensões do cotidiano escolar, no que diz respeito à escolha e ao uso de materiais e metodologias junto aos alunos surdos.

No que tange à ODS 16, destaca-se a busca para “promover sociedades pacíficas e inclusivas, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis” (ONU, 2015, p. 19 e 36). No caso da educação de surdos/as, essa meta se reflete na necessidade de assegurar às comunidades surdas o acesso

⁷. No original: “*las referencias culturales y sociales permean tanto el contenido como las formas de aprendizaje*” (UNESCO, 2014, p. 48).

à informação, ao conhecimento, aos serviços públicos e à participação política. Para tanto, é necessário garantir a cidadania linguística e o direito linguístico a estes grupos, garantia que depende do adensamento de políticas linguísticas voltadas para as pessoas surdas e, sobretudo, do seu cumprimento, com adesão real do texto legal às realidades vividas pelos sujeitos envolvidos nesta esfera de educação. Novamente, destacamos o fato de que toda a sociedade se beneficia com a equidade, aprendendo com o que é postulado como diferenças.

Muitas vezes, a exclusão linguística e o desrespeito aos direitos e à cidadania linguística limitam a participação dos surdos na vida pública, comprometendo o exercício da cidadania e a autonomia deste grupo. Uma educação que não seja apenas de surdos, mas, principalmente, com surdos, empenhada na defesa dos seus direitos linguísticos e da cidadania linguística, deve abarcar toda a sociedade e lhes constituir espaços de equidade, onde possam desenvolver seus potenciais, aprender em conjunto e também nos ensinar - a riqueza de suas línguas de sinais, de suas artes, de seus artefatos culturais.

3 Conclusão

A Agenda 2030 da ONU oferece um arcabouço fundamental para pensar as políticas públicas de educação bilíngue para surdos/as. Os ODS analisados demonstram que a inclusão educacional dessa comunidade está diretamente ligada à justiça social, à equidade e ao direito fundamental à comunicação. Para que o Brasil avance na implementação dessas metas, é essencial fortalecer as políticas linguísticas, investir na formação docente e garantir condições adequadas para o desenvolvimento pleno das comunidades surdas em todos os espaços sociais.

As pessoas surdas ainda enfrentam significativos entraves no contexto social brasileiro, marcados por práticas de exclusão e discriminação. O preconceito manifesta-se em diferentes esferas, desde o ambiente escolar até o acesso ao mercado de trabalho e aos serviços públicos. A ausência de políticas comunicacionais eficazes, que considerem a Libras como língua legítima e prioritária para essa população, compromete a plena participação social das pessoas surdas, perpetuando um ciclo de marginalização e invisibilidade.

Nesse cenário, a educação assume um papel estratégico na promoção de uma sociedade mais justa e democrática. Para além da transmissão de conteúdos curriculares, as instituições escolares devem atuar como espaços de formação cidadã, comprometidos com a valorização da diversidade e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam e respeitem as especificidades linguísticas e culturais dos sujeitos surdos.

Com base nas reflexões apresentadas, defendemos uma abordagem educacional que articule de forma crítica os diálogos entre cultura e educação, com especial atenção à educação inclusiva. Tal perspectiva deve fundamentar práticas pedagógicas concretas que ampliem o acesso equitativo de grupos historicamente marginalizados a diversos repertórios culturais, ao mesmo tempo em que promovam o reconhecimento e a valorização de seus próprios artefatos culturais. Dessa forma, buscamos assegurar o protagonismo desses sujeitos no processo educativo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais plural e democrática.

Link para *Preprint* (obrigatório)

Os manuscritos submetidos a CadLin devem ser previamente depositados em um servidor de preprint que suporte comentários públicos. Disponível em: <https://DOI-BRASIL.short.gy/13ADHJE>.

Conflito de Interesse (obrigatório)

Os autores não têm conflitos de interesse a declarar.

Protocolo e Pré-Registro de Pesquisa (obrigatório)

Confirmamos a avaliação dos roteiros Equator Network, e não houve relevância na aplicação dos modelos disponibilizados.

Declaração de Disponibilidade de Dados (obrigatório)

O compartilhamento de dados não é aplicável a este artigo, pois nenhum dado novo foi criado ou analisado neste estudo.

Contribuição de autoria

O manuscrito foi conceituado primeiramente pela autora Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros, que formulou a ideia e a possibilidade de desenvolvimento do artigo. A pesquisa e a metodologia foram baseadas nas experiências profissionais e cotidianas de Valéria Campos Muniz e Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos.

As três autoras – Valéria Campos Muniz, Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros – foram igualmente responsáveis pela redação, revisão e edição do texto. A contribuição de todas elas se encaixa nas funções da taxonomia CRediT de "Escrita – rascunho original" e "Escrita – análise e edição", que envolvem a criação do rascunho inicial do trabalho e a análise crítica, comentário ou revisão do artigo.

Bibliografia

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 mar.2025.

BRASIL. **Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 25 mar.2025.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 13 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: mar.2025.

ECHAZÚ, Estanislao. **Glosario de Desarrollo Sostenible:** palabras para cambiar el mundo. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2020. Disponível em: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/104701>. Acesso em: 13 abr. 2025.

FERNANDES, Sueli. Letramento bilíngue e ensino de português para surdos. *In:* FERNANDES, Sueli; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. **Português escrito para surdos:** princípios e reflexões para ensino. São Paulo: Parábola, 2024, p. 45-76.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampai 23 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 76.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Editora da PUC-RJ, Apicuri, 2016.

HANKS, William F. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Inventário Nacional da Diversidade Linguística** – INDL. Brasília: IPHAN, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/indl>. Acesso em: 30 mar. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2022**: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 30 abr. 2025.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; LOPES, Maura Corcini. Direito linguístico-educacional para alunos surdos e o “além-acessibilidade”. **Cad. Pesquisa**. São Paulo, v. 54, p. e10710, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531410710>. Acesso em: junho 2024.

MATURANA, Humberto R. **Emociones y lenguaje en educación y política**. Santiago de Chile: Centro de Estudios de Desarrollo, 1990.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. e329402, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 30 abr.2025.

RAMOS, Danielle Cristina Mendes Pereira; MUNIZ, Valéria Campos; BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de. Entrevista com Patrícia Luiza Ferreira Rezende-Curione. **Pensares em Revista**, n. 25, p. 7-11, 2022. DOI: 10.12957/pr.2022.68621. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/68621>. Acesso em: 20 set. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Brasília: Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 13 nov. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, n. 79, p. 71–94, nov. 2007. DOI: 10.1590/S0101-33002007000300004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 13 abr. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: A afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

STROUD, Christopher; HEUGH, Kathleen. *Language rights and linguistic citizenship*. In: FREELAND, Jane; PATRICK, Donna (Orgs.). **Language Rights and Language Survival**. London: Routledge, 2004. p. 191–218.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo: manual metodológico.

Paris: UNESCO, 2014. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229609.locale=en>. Acesso em: 13 nov. 2024.

VERONELLI, Gabriela Alejandra; DAITCH, Silvana Leticia. Sobre a colonialidade da linguagem. *Revista X*, Curitiba, v. 16, n. 1, p. 80–100, 2021. DOI: 10.5380/rvx.v16i1.78169.

Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78169>. Acesso em: 20 set. 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO) / ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Deafness and hearing loss. [S. l.]: WHO, 2020. Disponível em:

<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>. Acesso em: 12 nov. 2020.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.